

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

1 2023
ročník 12



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

VEDECKÁ RADA ČASOPISU:

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom (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. Vladimír Klein, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Jozef Liba, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (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. (emerit.) 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. Vlastimil Chytrý, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká 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)
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., Karlova univerzita v Prahe (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. Vojtech Regec, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
doc. PhDr. Viera Šilonová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D., Univerzita v Pardubicích (Česká republika)
doc. PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika)
PhDr. Mgr. Michal Vostrý, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika)

REDAKČNÁ RADA ČASOPISU:

Šéfredaktor:

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

Zástupca šéfredaktora:

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

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

Editor čísla:

doc. Mgr. Tatiana Dubayová, 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 redakčnej rady:

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

Mgr. Ivana Trellová, Ph.D., BCBA, Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Mgr. Patrícia Mirdalíková, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

PaedDr. Ľuboš Lukáč, 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:

Prešovská univerzita v Prešove, 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 kultúrnohistorického výskumu
Prešovskej univerzity v Prešove

Periodicita vydávania:

dvakrát ročne

Dátum vydania:

február 2023 (ďalšie číslo v októbri 2023)

Dostupné na internete:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

OBSAH

Slovo na úvod / Editorial

<i>(Tatiana Dubayová)</i>	3
---------------------------------	---

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Inovatívna hudobná koncepcia na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v mladšom školskom veku <i>(Alica Vančová, Margaréta Osvaldová, Dajana Svoradová)</i>	7
Bezbariérovosť v komunikácii a písanom texte <i>(Marta Horňáková)</i>	28
Objasnenie patologických vzorcov očných pohybov pri dyslexii <i>(Lucia Ťažká, Martina Zubáková)</i>	37
Špecifiká vo vývine jednotlivca s genetickým ochorením CDKL5 <i>(Kristína Tkáčová, Barbara Laki)</i>	52
Komplexní péče o předčasně narozené děti v oblasti diagnostiky sluchu a návazné edukační péče <i>(Karel Neubauer, Miroslava Hrbková)</i>	66
Špecifiká edukácie žiakov s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou v podmienkach inklúzie <i>(Ľuboš Lukáč, Bibiána Hlebová)</i>	71
Podpora dieťaťa po strate blízkej osoby v prostredí školy <i>(Mária Habalová)</i>	82

Správy z výskumu

Správa z ukončeného projektu ERASMUS+ K2 Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood (KA205-079023, ERASMUS+ KA2) (2020 – 2022) <i>(Tatiana Dubayová, Hedviga Hafičová)</i>	92
--	----

Profily a portréty

Ivan Bajo – legenda psychopédie, horolezectva a kresleného humoru <i>(Ján Hučík)</i>	96
---	----

Recenzie

MAŠTALÍŘ, J., MAŠTALÍŘOVÁ, D., ŠKOPOVÁ, V., BASLEROVÁ, P.: <i>Rukověť kariérového poradce žáků se SVP – individuální plánování a tranzitní program</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 127 s. ISBN 978-80-244-6089-5 <i>(Patrícia Mirdalíková)</i>	99
ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.: <i>Evalvácia diagnostiky a efektivity stimulácie detí materských škôl Národného projektu PRIM II</i> . Bratislava: Ministerstvo vnútra SR v Bratislave, 2022. 125 s. ISBN 978-80-89051-84-7 <i>(Mieczysław Dudek)</i>	101

TKÁČOVÁ, K., HARČARÍKOVÁ, T.: <i>Jednotlivec s nevyliciteľnou chrobou v kontexte pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených</i> . Praha: Karolinum, 2022. 133 s. ISBN 978-80-246-5056-2 (Tibor Vojtko)	103
ŠILONOVÁ, V.: <i>Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku</i> . Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2021. 132 s. ISBN 978-80-561-0863-5 (Miron Zelina)	105
Knižné novinky	
BELEŠOVÁ, M.: <i>Škola nie je výchovný tábor</i> . Bratislava: GRADA Slovakia, s. r. o., 2023. 288 s. ISBN 978-80-8090-505-7	107
Kolektív autorov: <i>Otázky a problémy školskej geografie vo vyučovaní žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami</i> . Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 100 s. ISBN 978-80-8200-116-0	108
MICHALÍK, J., VOŽENÍLEK, V. a kol.: <i>Atlas vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 176 s. ISBN 978-80-244-6199-1	108
ČADOVÁ, E. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 123 s. ISBN 978-80-244-6118-2	109
VRBOVÁ, R., FELCMANOVÁ, L. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností a žáky se specifickými poruchami učení a chování</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 149 s. ISBN 978-80-244-6112-0	110
ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky s poruchou autistického spektra</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 103 s. ISBN 978-80-244-6114-4	111
BARVÍKOVÁ, J. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky se sluchovým postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 125 s. ISBN 978-80-244-6116-8	111
HANÁK, P. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky s mentálním postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 127 s. ISBN 978-80-244-6104-5	112
JANKOVÁ, J. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky se zrakovým postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 101 s. ISBN 978-80-244-6120-5	112
Pokyny pre prispievateľov	114

Slovo na úvod

Vážení a ctení čitateľa,

dostáva sa Vám do rúk prvé číslo nášho vedeckého časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky* v roku 2023, ktoré opäť prináša inšpirujúce príspevky z oblasti špeciálnej pedagogiky či jej príbuzných disciplín. Napriek primárnej orientácii časopisu na vedecké príspevky sme toto číslo poňali trochu inak. Jeho skladba príspevkov odráža súčasné trendy a nie je náhoda, že v ňom dominujú odborné a teoretické štúdie. Potreba hľadania nových smerovaní v aplikačnej oblasti súvisí pravdepodobne so zmenami, ktorými prešla naša spoločnosť v posledných rokoch a prišiel čas otvárať témy zatiaľ výskumne málo prebádané alebo skúmané skôr zahraničnými výskumnými tímami než u nás na Slovensku. Preto sme toto číslo venovali hlavne odborným príspevkom, ktoré môžeme vnímať ako „predskokanov“ ďalšieho výskumu, ktorým sa budú autori zaoberať v najbližšej budúcnosti, ktorý však vyžaduje dlhodobejšiu prípravu, vhodné podmienky a to, čo je najvzácnejšie a čoho je v našom akademickom živote málo – viac času a priestoru.

Sekciu *Teoretické a vedeckovýskumné štúdie*¹ v tomto čísle časopisu tvorí sedem príspevkov. Otvára ju vedecká štúdia *Inovatívna hudobná koncepcia na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v mladšom školskom veku* (Alica Vančová, Margaréta Osvaldová, Dajana Svoradová), ktorá analyzuje využitie hudobnej koncepcie v rozvoji fonematického uvedomovania, sluchovej a zrakovej diferenciacie a ďalších kognitívnych funkcií zúčastňujúcich sa pri procese osvojovania si správnych a efektívnych čitateľských zručností. Témou prispôbiť komunikáciu nielen vo verejnom priestore tak, aby bola prístupná aj osobám so zdravotným znevýhodnením, sa venuje príspevok *Bezbariérovosť v komunikácii a písanom texte* (Marta Horňáková). Do náročnej témy a špecifického odborného slovníka skúmania abnormálnych očných pohybov a ich diagnostiky čitateľa uvedie príspevok s názvom *Objasnenie patologických vzorcov očných pohybov pri dyslexii* (Lucia Ťažká, Martina Zubáková). Diagnostickými kritériami a vývinom detí s raritnou diagnózou Rettov syndróm sa zaoberá odborný príspevok *Špecifiká vo vývine jednotlivca s genetickým ochorením CDKL5* (Kristína Tkáčová, Barbara Laki). Potrebu včasnej diagnostiky sluchu u predčasne narodených detí kvôli ich zaradeniu do programu edukačnej starostlivosti a audiológie objasňujú autori príspevku *Komplexná péče o predčasně narodené deti v oblasti diagnostiky sluchu a návazné edukačná péče* (Karel Neubauer, Miroslava Hrbková). Kombináciou intelektového nadania a ADHD u žiakov v mladšom školskom veku, ktorá ovplyvňuje ich

¹ Recenzentmi výskumných a teoretických štúdií v tomto čísle boli: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.; prof. PaedDr. Vladimír Klein, Ph.D.; doc. Mgr. Tatiana Dubayová, Ph.D.; doc. PaedDr. Peter Franiok, Ph.D.; doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, Ph.D.; doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.; doc. PaedDr. Jana Lopúchová, Ph.D.; doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.; doc. PhDr. Viera Šilonová, Ph.D.; PhDr. Mgr. Michal Vostrý, Ph.D.; Mgr. Jana Kožárová, Ph.D.; Mgr. Patrícia Mirdalíková, Ph.D.; Mgr. Ivana Trellová, Ph.D., BCBA; Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.

emocionálny a sociálny vývin, ako aj školskú úspešnosť prezentuje teoretická štúdia *Špecifická edukácia žiakov s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou v podmienkach inklúzie* (Luboš Lukáč, Bibiána Hlebová). Na záver sme zaradili príspevok s mimoriadne závažnou témou, ktorá by si zaslúžila viac pozornosti aj v pregraduálnej príprave učiteľa či pedagogickej praxi, pod názvom *Podpora dieťaťa po strate blízkej osoby v prostredí školy* (Mária Habalová).

Do sekcie *Správy z projektov* sme zaradili *Správu z ukončeného projektu ERASMUS+ K2 Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood (KA205-079023, ERASMUS+ KA2) (2020 – 2022)* (Tatiana Dubayová, Hedviga Kochová), do sekcie *Profily a portréty* spomienku docenta Jána Hučíka na vzácnu osobnosť významného špeciálneho pedagóga – docenta Ivana Baja, ktorý bol jeho dlhoročným kolegom i priateľom. V závere čísla prezentuje štyri recenzie knižných novínok, ktoré boli publikované v roku 2022 a 2021, ako aj prehľad knižných novínok (vrátane „horúcej“ novinky z roku 2023), ku ktorým patrí aj séria šiestich zaujímavých metodík zaoberajúcich sa kariérovým poradenstvom pre osoby s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia.

Ďakujeme autorom za podnetné a aktuálne témy a prajeme Vám príjemné čítanie.

Tatiana Dubayová
editorka

EDITORIAL

Distinguished readers,

the first issue of our scientific journal *Studies in Special Education* in 2023, which again brings inspiring contributions from the field of special education or its related disciplines, is now in your hands. Despite the primary focus of the journal on scientific contributions, we have designed this issue a little differently. Its composition reflects current trends and it is no coincidence that it is dominated by theoretical studies. The need to search for new directions in the field of application is probably related to the changes that our society has experienced in recent years and the time has come to open up topics that have not yet been researched enough or researched by foreign research teams rather than in Slovakia. That is why we have dedicated this issue mainly to professional contributions, which can be seen as “precursors” of further research, which the authors will deal with in the near future, but which requires longer preparation, suitable conditions and what is most valuable and what is scarce in our academic life - more time and space.

The *Theoretical and Scientific Research Studies* section² in this issue of the journal consists of seven papers. It is opened with a scientific study *Innovative Musical Interventions for the Development of Reading Literacy of Pupils with intellectual Disabilities at Younger School Age* (Alica Vančová, Margaréta Osvaldová, Dajana Svoradová), which analyses the use of the musical concept in the development of phonemic awareness, auditory and visual differentiation and other cognitive functions involved in the process of acquiring correct and effective reading skills. The topic of adapting communication to be accessible also to people with disabilities, not only in public space, is addressed in the paper *Accessibility in Communication and Written Text* (Marta Horňáková). The reader will be introduced to the challenging topic and specific professional vocabulary of researching abnormal eye movements and their diagnosis by the paper entitled *Clarification of Pathological Patterns of Eye Movements in Dyslexia* (Lucia Ťažká, Martina Zubáková). Diagnostic criteria and development of children with a rare diagnosis of Rett syndrome are dealt within the paper *Specificities in Development in an Individual with CDKL5 Genetic Disease* (Kristína Tkáčová, Barbara Laki). The need for early diagnosis of hearing in premature infants for their inclusion in the programme of educational care and audiology is explained by the authors of the paper *Comprehensive Care for Premature Babies in The Field of Hearing Diagnostics and Follow-Up Educational Care* (Karel

² Reviewers of the research papers and theoretical papers in this issue were: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.; prof. PaedDr. Vladimír Klein, Ph.D.; doc. Mgr. Tatiana Dubayová, Ph.D.; doc. PaedDr. Peter Franiok, Ph.D.; doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, Ph.D.; doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.; doc. PaedDr. Jana Lopúchová, Ph.D.; doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.; doc. PhDr. Viera Šilonová, Ph.D.; PhDr. Mgr. Michal Vostrý, Ph.D.; Mgr. Jana Kožárová, Ph.D.; Mgr. Patrícia Mirdalíková, Ph.D.; Mgr. Ivana Trellová, Ph.D., BCBA; Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.

Neubauer, Miroslava Hrbková). The combination of intellectual giftedness and ADHD in pupils of younger school age, which affects their emotional and social development, as well as school success, is presented in the theoretical study *Specifics of Education of Students with Intellectual Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Inclusive Settings* (Ľuboš Lukáč, Bibiána Hlebová). In the end, we have included a paper with an extremely serious topic that would deserve more attention in undergraduate teacher training or pedagogical practice, entitled *Support for a Child after the Loss of a Loved One in the School Environment* (Mária Habalová).

In the section *Research Report* we have included *Report from the completed project ERASMUS+ K2 Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood (KA205-079023, ERASMUS+ KA2) (2020 – 2022)* (Tatiana Dubayová, Hedviga Kochová), in the section *Profiles and Portraits* the memoirs of associate professor Ján Hučík on the precious personality of an important special educator – associate professor Ivan Bajo, who was his long-time colleague and friend. The issue is closed with four reviews of books published in 2022 and 2021, as well as an overview of new books (including a “hot” new release in 2023), which includes a series of six interesting guidelines dealing with career counselling for people with different kinds of disabilities.

We appreciate all the authors for stimulating and up-to-date topics and wish you a pleasant reading.

Tatiana Dubayová
Editor

INOVATÍVNA HUDOBNÁ KONCEPCIA NA ROZVOJ ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV S ĽAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU¹

Innovative Musical Interventions for the Development of Reading Literacy of Students with Intellectual Disabilities at Younger School Age

Alica Vančová,² Margaréta Osvaldová,³ Dajana Svoradová⁴

Abstrakt: Cieľom štúdie bolo vytvoriť a overiť vplyv inovatívnej hudobnej koncepcie u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v mladšom školskom veku za účelom rozvoja čitateľskej gramotnosti. Výskum analyzuje efektívnosť hudobnej koncepcie vychádzajúcej z metód Carla Orffa, Nordoff Robbins, Théa Budget v synergii s Elkoninovou metódou fonematického uvedomovania, ktorej primárnym zámerom je rozvoj fonematického uvedomovania, sluchovej a zrakovej diferenciácie a ďalších kognitívnych funkcií zúčastňujúcich sa pri procese osvojenia si správnych a efektívnych čitateľských zručností. Empirická časť štúdie vychádza z metód kvalitatívneho výskumu, najmä participačného pozorovania a kazuistiky. Evalúácia výsledkov využíva obsahovú analýzu stretnutí skúmaných žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v mladšom školskom veku. Účinnosť spracovanej koncepcie inšpirovanej známymi metódami sa overuje pomocou dotazníka a testových metód orientujúcich sa na zistenie aktuálneho stavu čitateľskej gramotnosti žiakov s mentálnym postihnutím. Z interpretácie výsledkov vyplynulo, že pomocou hudobne orientovanej koncepcie účinne pôsobíme na rozvoji čitateľskej gramotnosti aj napriek limitom spomenutých v aplikačnej časti.

Kľúčové slová: mentálne postihnutie, čitateľská gramotnosť, inovatívne metódy, kognitívne funkcie, fonematické uvedomovanie, hudobné koncepcie.

Abstract: The aim of the study is to create and verify the influence of the musical concept in students with a mild level of intellectual disability at a younger school age for the purpose of developing reading literacy. The research analyzes the effectiveness of an innovative concept based on the methods of Carl Orff, Nordoff Robbins, Théa Budget in synergy with Elkonin's method of phonemic awareness, the primary purpose of which is the development of phonemic awareness, auditory and visual differentiation and other cognitive functions involved in the process of acquiring correct and effective reading skills. The empirical part of the study is based on qualitative research methods, especially participatory observation and case studies. The evaluation of the results uses the content analysis of the meetings of the studied students with mild intellectual disabilities at a younger school age, as well as the graphic processing of the achieved goals. The effectiveness of the elaborated concept, inspired by known methods, is verified using a questionnaire and test methods aimed at determining the current state of reading literacy of pupils with intellectual disabilities. From the interpretation of the results, it emerged that with the help of a music-oriented concept, we effectively work on the development of reading literacy, despite the limits mentioned in the application section.

Key words: intellectual disability, reading literacy, innovative methods, cognitive functions, phonemic awareness, musical concepts.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 05. 09. 2022

² Alica Vančová, prof., PaedDr., CSc., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34, Bratislava, Slovenská republika. E-mail: vancova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Margaréta Osvaldová, PaedDr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34, Bratislava, Slovenská republika. E-mail: osvaldova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

⁴ Dajana Svoradová, Mgr., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34, Bratislava, Slovenská republika. E-mail: svoradova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Úvod

Nadobudnutie schopností čitateľskej gramotnosti robí žiakom s ľahkým mentálnym postihnutím (LMP) v mladšom školskom veku ťažkosť z dôvodu nepriaznivého zasiahnutia tzv. čiastkových kognitívnych funkcií, ktoré sa na procese čítania zúčastňujú (Vančová, 2014a, 2014b, 2010). El'konin (1904 – 1984) ako prvý teoreticky odôvodnil vzťah medzi fonematickým uvedomovaním a schopnosťou čítať. Vývinové zákonitosti v uvedomovaní si zvukových štruktúr slov, v manipulácii s hláskovou analýzou a syntézou sú nevyhnutné pri osvojení si reči a správneho plynulého čítania (Mikulajová, 2018; Mikulajová, Dujčíková, 2001). Na rozdiel od analyticko-syntetickej metódy, spočívajúcej v poznávaní vzťahu jednotlivých písmen a hlások, si v metóde podľa El'konina žiaci osvojujú fonémy skôr ako grafémy. Rozdiely badáme aj v obsahovej štruktúre tradične spracovaného šlabikára a štruktúre El'koninovho šlabikára. Hlavným cieľom metódy fonematického uvedomovania je poskytnutie a vštepenie predstavy slova ako nositeľa významu. Metóda sa v prvom rade opiera o prozodické faktory reči ako melódia a rytmus v slabikovaní. Hláskovanie sa považuje za oveľa zložitejšie kvôli neuchopiteľnej abstrakcii, ktorou sa hláska vyznačuje (Hakkarainen, Veresov, 1999). Žiak pozná písmená, no nepozná hlásky. Premosťovanie slabikovej štruktúry na hláskovú je v oblasti sluchového vnímania zložitým procesom, vyžadujúcim nemalú pozornosť zo strany učiteľa (Hrehová, 2013). Odporúčanou cestou na dosiahnutie zmeny v oblasti reči a čitateľskej gramotnosti žiakov s LMP v mladšom školskom veku je inovatívna hudobná metóda, ktorá vychádza z najnovších výsledkov nášho výskumu, akcentujúc dôležitosť nasledovných komponentov pre ich rozvoj: tvorba vokálneho učenia, tvorba reči a piesne, percepcia reči a piesne, vokálne, spevavé učenie, auditívne učenie, sémanticko-pragmatický komponent, syntax.

Súčasný trendy v hudobnej edukácii, ktoré majú výrazný vplyv na rozvoj reči a čitateľskej gramotnosti, sú koncepcie Orffov Schulwerk a metóda They Budget. V uvedených koncepciách žiak pracuje s etnickou hudbou, jej rytmom v prepojení so spevom, melodizovanou rečou, inštrumentálnymi, pohybovými a dramatickými prvkami (Kollárová, Kačmárová, 2021; Zemančíková, 2021). Rozvíjaním citu pre rytmus a koordinácie jemnej a hrubej motoriky sa stimuluje motorika reči (Bogdanowicz, 2020, 2016; Gerlichová, 2017; Groß, Linden, Jorgenson, 2010; Ostermann, 2010). Rytmičko-pohybové cvičenia pozitívne ovplyvňujú zrozumiteľnosť výslovnosti, lebo podporujú automatizáciu jemno-motorických rečových stereotypov a poskytujú oporu pre rytmicko-motorickú akcentáciu (Osvaldová, 2020, 2018; Hatalová, 2013). Uvedené atribúty majú významný vplyv na rozvoj reči a čitateľskej gramotnosti (Bystervaldt, Gillon, Foster-Cohen, 2010). Ďalšou odporúčanou hudobnou koncepciou je Nordoff Robbins (NR) koncepcia, ktorá už nie je zacielená len na rozvoj reči a sluchu, ale zameriava sa multisenzoricky a integratívne. Autori uvádzajú, že hudobná improvizácia a komponovanie piesní sú súčasťou kreatívnej stránky jednotlivca, ktorou je podporovaná jeho autonómia (Granero, 2021; Wheeler, 2015; Carpenter, 2009; Kantor a kol., 2009).

Vo výskume sme použili prvky jednotlivých koncepcií s cieľom rozvíjať čitateľskú gramotnosť žiakov s ĽMP a zároveň zvýšiť kvalitu ich života. Zaoberali sme sa problémom v oblasti čitateľskej gramotnosti žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v mladšom školskom veku. S týmto problémom súvisia aj nasledujúce otázky, ktoré sme objasňovali v priebehu výskumu:

1. *Aké zmeny môžeme pozorovať v čitateľskom prejave žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia po aplikovaní inovatívnych metód na hodinách čítania?*
2. *V ktorej z pozorovaných oblastí došlo k najväčším zmenám a v ktorej, naopak, k najmenším?*
3. *Ktoré aplikované metódy najviac ovplyvnili čitateľský prejav žiakov?*
4. *Aké ďalšie účinky, mimo oblasti čitateľskej gramotnosti, môžeme pozorovať u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím?*

Hlavným cieľom výskumu bolo na základe poznatkov o ťažkostiach žiakov s mentálnym postihnutím v oblasti čitateľskej gramotnosti vytvoriť taký koncept s využitím inovatívnych metód, ktorý by žiakom napomohol rozvíjať čitateľské schopnosti z aspektov fonematického uvedomovania, zrakové a sluchovej diferenciácie, správnej artikulácie, verbálnej i neverbálnej komunikácie a v neposlednom rade na precvičovanie kognitívnych funkcií. Typy úloh vychádzali z požiadaviek Vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016) so zameraním na fonematické uvedomovanie. Z hlavného cieľa nám vyplynuli nasledovné výskumné úlohy:

1. Z pozorovania a aplikovania testových metód analyzovať čitateľskú gramotnosť žiakov pred začatím využitia inovatívnych metód na hodinách čítania.
2. Pripraviť a aplikovať intervenčné aktivity v podobe modulov sústrediacich sa na nápravu zistených ťažkostí v čitateľskom prejave žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.
3. Po aplikácii inovatívnych metód postupne porovnávať výkonnosť žiakov prostredníctvom testov odhaľujúcich aktuálnu úroveň čitateľskej gramotnosti.
4. Sformulovať závery z výskumu a odporúčania pre prax.

Metódy výskumu

Realizovali sme kvalitatívny výskum, v ktorom sme aplikovali nami vytvorené intervečné aktivity v podobe modulov zameraných na zmiernenie/ odstránenie ťažkostí v čitateľskej schopnosti žiakov s ĽMP. Na hodnotenie čitateľskej gramotnosti pred a po /pre-test a post-test/ aplikovaní modulov sme použili dva subtesty z *testu čitateľskej gramotnosti* podľa Mikulajovej (2012). Zmeny sme sledovali participačným pozorovaním, doplneným rozhovormi s pedagógmi. Výsledky v šiestich sledovaných oblastiach – správne dýchanie, artikulácia, zraková a sluchová diferenciácia, fonematické uvedomovanie a iné

kognitívne funkcie pred a po aplikovaní modulov sme porovnali a vyhodnotili – dosiahnuté skóre a percentá.

Za smerodajné považujeme subtest Čítania písmen, subtest Fonematického uvedomovania, ako aj dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov, ktoré sme vytvorili na základe štúdia odbornej literatúry. Obsah jednotlivých testov zameraných na zaznamenanie zmeny výkonu participantov v oblasti rozvoja fonematického uvedomovania, zrakovéj a sluchovej diferenciacie, správnej artikulácie, verbálnej i neverbálnej komunikácie, ako aj v kognitívnych funkciách vyhodnocujeme v záverečnej časti štúdie spolu s hodnotením ich výkonu v pre-teste a post-teste. Typy úloh sme vyberali na základe toho, čo má žiak s LMP v mladšom školskom veku ovládať v oblasti čitateľského prejavu.

Na zhromažďovanie dostupných dát sme použili metódu participačného pozorovania skúmaných osôb po aplikácii inovatívnych metód. Zároveň sme po každom stretnutí realizovali záznamy stretnutí, v ktorých sme uviedli ich priebeh a zaznamenali zmeny.

Výskumný súbor

Realizácia výskumu prebehla na hodinách čítania v 3. ročníku Špeciálnej základnej školy v Lučenci. Výber participantov sa uskutočnil podľa stanovených kritérií, kde sa uprednostnili jednotlivci s LMP v mladšom školskom veku s bližším príklonom a vzťahom k hudbe, všetkých spájali problémy v komunikácii a deficit v čitateľskej gramotnosti. Participantmi výskumu boli traja žiaci.

Prvým participantom výskumu bol chlapec (9 rokov), ktorý pochádzal z dysfunkčnej rodiny. Reč bola jednoduchá, rovnako aj jeho slovná zásoba. Mierne odchyľky sme registrovali vo všetkých jazykových rovinách.

Druhým participantom bol chlapec (8 rokov), ktorý býval v detskom domove. Prostredie odkiaľ pochádzal, bolo bilingválne. V komunikácii boli prítomné dysgramatizmy. Jeho odpovede vo vzájomnej komunikácii boli štylizované nevhodne. Slovná zásoba bola jednoduchá a zaznamenali sme väčšie ťažkosti s fonematickým uvedomovaním. Do popredia vstupoval tiež výrazný problém s udržaním pozornosti.

Tretím participantom výskumu bolo dievča (9 rokov). Pochádzalo z úplnej rodiny. Nerado komunikovalo na verejnosti, ťažko sa prispôbovalo novým situáciám. V odpovediach používalo najčastejšie dvojslovné spojenia. Komunikačná schopnosť bola narušená vo všetkých jej rovinách. Jej problém so zovšeobecňovaním a spájaním jednotlivých javov sa výrazne prejavoval najmä pri čítaní.

Realizácia výskumu

Výskum bol realizovaný v troch etapách. V prvej etape sme zadali vstupný test, súčasne boli uskutočňované rozhovory s učiteľmi a analýza čitateľského prejavu. Druhá etapa bola rozdelená do 4 mesiacov s celkovým počtom 20 stretnutí. Súčasťou druhej etapy boli intervencie (aplikácia 10 modulov) prispôbené jednotlivým žiakom a úrovni ich čitateľského prejavu

v slovenskom jazyku. Hudobne orientované metódy vo forme rozmanitých hier a činností sme prispôbili aktuálnemu stavu sledovaných troch žiakov a ich možnostiam so zreteľom na momentálne emocionálne prežívanie a pozitívne naladenie. Následne v tretej etape bol realizovaný rovnaký test ako v prvej etape, na základe ktorého bol posudzovaný celkový čitateľský prejav žiakov a ich pokroky.

Pred začatím aplikovania inovatívnych metód na hodinách čítania sme u participantov sledovali aktuálnu úroveň čitateľskej gramotnosti, ktorá sa preverila prostredníctvom dotazníka určeného pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov a použitím dvoch subtestov z testu prediktorov gramotnosti. Tie isté testové metódy sme použili aj po aplikácii metód, čím sme zisťovali účinnosť týchto inovatívnych spôsobov. Postupne sme zisťovali, či sa menili návyky participantov pri čítaní alebo, naopak, ostávali na úrovni, ktorú dosiahli pred začatím aplikácie inovatívnych metód.

Z metodologického pohľadu sme realizovali kvalitatívny výskum v podobe dvadsiatich naplánovaných stretnutí. Časová dotácia výskumného procesu jedného stretnutia sa rovnala určenému času pre vyučovaciu hodinu (45 min.). Jeden spracovaný modul sa zrealizoval dvakrát. Každé stretnutie malo svoju úvodnú privítaciu, motivačnú, rozvíjajúcu, expozičnú a záverečnú reflexnú fázu. Uvedené moduly vychádzali z koncepcie so strešným názvom: „*Hudobná koncepcia pre rozvoj čitateľských kompetencií žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v treťom ročníku.*“

Obsahová analýza spočívala v zhrnutí výsledkov analýzy participačných pozorovaní z jednotlivých stretnutí. V procese výskumu sme si robili poznámky k jednotlivým stretnutiam pri každom participantovi, zapisovali sme si rôzne pohľady na priebeh stretnutia. Zároveň sme využili komparáciu a zhodnotili priebeh pri jednotlivých participantoch. Zápisy a obsahová interpretácia stretnutí prispeli k vyhodnoteniu relevantných dát a spolu s grafickými záznamami tvorili závery hodnotenia, ktoré viedli k potvrdeniu tézy o účinnom pôsobení hudobne orientovanej koncepcie na rozvoj čitateľskej gramotnosti.

Prvé pozorovanie

V tejto časti prezentujeme spracovanie informácií v podobe opisu prvého pozorovania vytvoreného ešte pred aplikáciou intervenčných aktivít. Sformulované sú tu zistenia, ktoré sme zachytili pozorovaním žiakov na hodine čítania a rozhovorom s triednou učiteľkou. Nižšie uvádzame tabuľku s prehľadom úloh a sledovaných oblastí na hodine čítania v 3. ročníku ŠZŠ.

Tabuľka 1 Prehľad úloh a sledovaných oblastí na vyučovacej hodine čítania v 3. ročníku

Úlohy	Zadané úlohy	Sledované oblasti
1.	Počúvanie prednesu textu	pozornosť
2.	Rozhovor o texte	schopnosť zachytiť informácie z čítaného textu, viesť rozhovor, odpovedať súvislými vetami

3.	Vyhľadávanie nového javu	správne pochopenie pokynov, zapamätanie počutého, aplikovanie nových poznatkov do praxe, schopnosť rozlišovať tvary písmen, fonemické uvedomovanie
4.	Čítanie po jednom	správna artikulácia, spájať písmená do slova, orientácia v texte, udržiavanie pozornosti, zrkové a sluchové vnímanie, rozlišovanie tvarov písmen, zvuková stránka výslovnosti
5.	Rozhovor o obsahu textu	schopnosť aktívne sa zapájať do rozhovoru, vystihnúť preberanú problematiku
6.	Spätná väzba, komunikácia, spoločný spev	zapájanie sa do rozhovoru, aktívna účasť, súvislosť viet, sústredenosť; pri speve: rozvoj rytmického čítania, intonačných schopností, správnej artikulácie, pamäťových schopností (textu a melódie piesne), predstavivosti (vytvorenie asociácií piesne s predošlým čítaným textom)

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Participant 1

Po zhrnutí prvého pozorovania u participanta 1 môžeme konštatovať, že mal najväčšie ťažkosti s gramatickou skladbou viet, malou slovnou zásobou, orientovaním sa v texte a zapamätávaním obsahu čítaného textu. Na druhej strane bol veľmi aktívnym žiakom, ktorý s obľubou vyhľadával komunikačné situácie, rád sa zapájal do činností a jeho promptné reakcie, hoci nie vždy správne, boli prejavom jeho vnútornej zaangažovanosti a túžby po nových poznatkoch.

Participant 2

U participanta 2 sme po prvom pozorovaní zachytili ťažkosti najmä v morfológicko-syntaktickej a foneticko-fonologickej rovine. Slovná zásoba bola chudobná a artikulácia problematická. Do činností sa však zapájal rád a po podrobnejšom vysvetlení potrebných náležitostí dokázal s ľahkosťou chápať a vyriešiť zadanú úlohu. Avšak častá strata sústredenosti spôsobila, že jednotlivé úlohy neplnil s porozumením. Komunikačné situácie vyhľadával a rád sa do nich zapájal, hoci sa aj kvôli bilingválnemu prostrediu odkiaľ pochádza, rozchádzal s ostatnými v pochopení ich komunikačného zámeru.

Participant 3

Z uvedených poznatkov z prvého pozorovania vyplýva, že žiačka mala výrazné problémy s vystupovaním pred triedou a nerada sa do akýchkoľvek činností súvisiacich s čítaním zapájala. Pri rozhovoroch musela byť neustále povzbudzovaná k aktívnej účasti. Mala ťažkosti s každou jazykovou rovinou. Žiačka nebola schopná využiť techniku globálneho čítania. V obsahu preberanej témy sa aj napriek viacnásobnému opakovaniu orientovala len málo. Avšak jej sústredenosť na vykonávanú aktivitu bola udržateľná v porovnaní s ostatnými spolužiakmi.

Overovanie úrovne čitateľskej gramotnosti

Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov 1. – 4. ročníka ZŠ

Pri overovaní aktuálneho stavu čitateľskej gramotnosti žiakov sme na úvod, ako aj na záver výskumu využili Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov 1. – 4. ročníka ZŠ a dva subtesty z testu prediktorov gramotnosti. Autorky dotazníka Mikulajová a Váryová (2012) pri jeho tvorbe vychádzali z určených výkonových a obsahových štandardov a z poznatkov o vývine jazykových schopností detí/žiacov v mladšom školskom veku v norme a pri poruchách učenia. Zostavili štyri samostatné dotazníky pre prvý až štvrtý ročník, v ktorých učiteľ hodnotí tri oblasti schopností a spôsobilostí žiaka: hovorenú reč, čítanie a písanie. Tri základné oblasti schopností a spôsobilostí sa dajú vyhodnotiť spoločne (celkové skóre) aj samostatne, v dôsledku čoho môžeme vidieť profil výsledkov žiaka a vieme porovnávať jednotlivé výsledky navzájom. Podľa autoriek dokáže dotazník dobre predikovať, akým smerom sa bude v najbližšej budúcnosti uberať gramotnosť žiakov. Tento dotazník je zostavený tak, aby jednotlivé položky boli obsahovo blízke učiteľovi a nezaberali veľa času, taktiež si jeho hodnotenie a administrácia nevyžaduje žiadne zaškolenie. Dotazník odzrkadľuje typický výkon žiaka, čo znamená, že nie je naviazaný na jeho momentálne správanie. Úlohou učiteľa je vyplniť všetky položky vyznačením odpovede, ktorá najlepšie vystihuje daného žiaka. Následne sa spočítajú body z jednotlivých položiek troch oblastí, ktoré sa zapisujú do vyznačených kolónok. Súčet bodov tvorí celkové skóre. Kvalitatívna analýza profilu spočíva v porovnaní troch oblastí: hovorenej reči, čítania a písania, čím vytvárame detailnejší obraz o schopnostiach žiaka (Mikulajová, 2012).

Vo výskume sme z dôvodu oneskoreného vývinu žiakov s mentálnym postihnutím využili dotazník určený pre prvý ročník základných škôl. Pri vyhodnocovaní dotazníka sme postupovali nasledovným spôsobom: najskôr sme vyhodnotili skóre žiaka v hovorenej reči, čítaní a písaní, aj s celkovým skóre v dotazníku, zároveň sme určili, v ktorých oblastiach zaostáva a do akej miery. Následne sme porovnali absolútne hodnoty a hodnoty v percentách medzi oblasťami a žiakmi navzájom. Potom sme porovnali výsledky dotazníkov pred aplikovaním metód a po ich aplikácii. Vyhodnotenie dotazníkov troch účastníkov a ich porovnanie je uvedené nižšie v časti *Výsledky výskumu*.

Test čítania písmen a test fonematického uvedomovania

Okrem dotazníka sme úroveň čitateľskej gramotnosti na začiatku, ako aj na konci výskumu overili prostredníctvom subtestu čítania písmen a subtestu fonematického uvedomovania, ktoré sú súčasťou testu prediktorov gramotnosti. Mikulajová (2012) tento test vytvorila za účelom hodnotenia úrovne vývinu jazykovo-pregramotnostných schopností. Primárne je určený na diagnostiku detí predškolského veku a pre žiakov 1. ročníka ZŠ. Cieľom testu je identifikovať deti, u ktorých je riziko, že budú mať ťažkosti pri osvojovaní si čitateľskej gramotnosti. Vzhľadom na charakter mentálneho postihnutia je tento test ideálnym nástrojom určenia momentálnej úrovne gramotnosti žiakov s mentálnym postihnutím, ako aj predpovedaním budúcej možnej úspešnosti v tejto oblasti.

1. Čítanie písmen

Subtest zisťuje, či žiak pozná písmená slovenskej abecedy a vie prečítať jednoduché slová. Test pozostáva z dvoch častí: čítanie veľkých tlačенých písmen a slov nahlas z predlohy. Zvolené slová sú krátke a vysoko frekventované. Tento subtest sme zvolili preto, že poznanie písmen je významným prediktorom kvality čítania a pomáha poukázať na možný problém súvisiaci so vstúpaním a zapamätaním si jednotlivých písmen (Mikulajová, 2012).

2. Fonematické uvedomovanie

Uvedomovanie si hláskovej štruktúry spolu s poznaním písmen tvorí základný mechanizmus dekodovania symbolov, v našom prípade ide o dekodovanie tzv. alfabetických jazykov (Mikulajová, 2012). Test je zložený z troch typov úloh s rôznou obťažnosťou: delenie slov na slabiky, vyčleňovanie prvej fonémy v slovách a syntéza slov z foném. Fonematické uvedomovanie je jedným z kľúčových prediktorov techniky čítania, vzťahujúci sa najmä na jeho presnosť. Z poznatkov uvedených v teoretickej časti tejto práce vyplýva, že schopnosť rozlišovania foném jazyka zásadným spôsobom ovplyvňuje čitateľskú gramotnosť žiakov s mentálnym postihnutím. Jednotlivé typy úloh poukazujú na rôzne ťažkosti súvisiace s rozlišovaním hláskovej štruktúry.

Pri počiatočnom preverovaní úrovne čitateľskej gramotnosti prostredníctvom testov môžeme na základe výsledkov vyplývajúcich zo skóre v pozorovaných oblastiach nastaviť a pripraviť koncepciu tak, aby zámerne vplývala na oslabené oblasti, čo následne zvyšuje pravdepodobnosť jej výslednej efektivity.

Počas administrácie dvoch subtestov sme na zápis výsledkov používali záznamové hárky. Pri prvom teste čítania písmen sme potrebovali papierovú predlohu písmen so slovami. Pred každým cvičením sme najprv absolvovali krátky zácvič, kvôli istote pochopenia zadanej úlohy. Počet správne splnených úloh sme zapisovali do vyznačených kolónok v hárku. Výsledné skóre tvorí súčet nazbieraných bodov, ktoré porovnáme s tabuľkou percentilovej normy určenej pre daný ročník (v našom prípade platí norma pre 1. ročník ZŠ). Vyhodnotenie testov a porovnanie výsledkov uvádzame nižšie v časti *Výsledky výskumu*.

Moduly

Spracované moduly majú svoju stálu štruktúru, v ktorej sú uvedené všetky fázy stretnutí. Obsahujú tiež tabuľky s informáciami o počte úloh, ich zameraní, zadaní a poskytujú sledované oblasti, na ktoré sme sa pri pozorovaniach zameriavali. Sledované oblasti sú zároveň cieľovými oblasťami podpory rozvoja čitateľskej gramotnosti u žiakov s LMP. Hry spomenuté vo všetkých fázach stretnutí sú prispôsobené schopnostiam žiakov. Moduly, ktoré tvoria jednu koncepciu hudobného charakteru, sú inšpirované odbornými metódami, pertraktovanými v teoretickej časti štúdie. Vo fáze rozcvičenia využívame prvky hlasovej výchovy, vďaka ktorým pripravujeme dýchacie a artikulačné orgány na čítanie. Hudobno-pohybové hry slúžia na nácvik priestorovej orientácie a koordinácie, ako aj relaxácie od sústredenej činnosti v sede. Hry s ľahko ovládateľnými nástrojmi podnecujú zvedavosť, pútajú pozornosť, rozvíjajú fantáziu, schopnosť improvizovať a cit pre

rytmus. Aplikovaním dramatizácie na stretnutiach vtahujeme žiakov do dialógov s určitým komunikačným zámerom a podnecujeme ich k tvorbe dlhších jazykových prehovorov. Aktivity orientované na rozvoj fonematického uvedomovania sú podstatné z hľadiska správneho zvukového zachytávania a rozlišovania jazykových prvkov. S využitím rýmovaného textu, piesní, riekaniiek zvyšujeme atraktivitu čítaného textu a jeho celkové lepšie vnímanie z hľadiska zmyslov. Vďaka vokálnym hrám rozvíjame správnu výslovnosť, pamäť, intonáciu i cit pre rytmus. Pomocou spevu vieme precvičovať aj schopnosť zachytenia odlišnosti jednotlivých jazykových prvkov a ich vlastností. Spojením kreslenia vzorov a vokalizácie do činnosti aktívne zapájame viacero zmyslov, čím zdokonaľujeme psychomotoriku, vizuálne i auditívne vnímanie. Samotný modul, rozdelený na niekoľko častí podľa fáz, sme synchronicky aplikovali v praxi. Výber tém a hier uvedených v jednotlivých moduloch bol zostavený tak, aby rozvíjal najmä tie oblasti, ktoré súvisia s čitateľskou gramotnosťou skúmaných osôb. V každom module do popredia vstupuje oblasť, ktorá je zapísaná v programovom zameraní vždy na začiatku.

- Modul č. 1: *Diferenciácia jazykových znakov a javov*
 Modul č. 2: *Kognitívne funkcie vplývajúce na čítanie*
 Modul č. 3: *Komunikácia, navodzovanie komunikačných situácií*
 Modul č. 4: *Multisenzorické zapájanie do činnosti*
 Modul č. 5: *Výslovnosť a zachytenie preberaných hlások v slovách*
 Modul č. 6: *Auditívna diferenciácia*
 Modul č. 7: *Fonematické uvedomovanie*
 Modul č. 8: *Auditívna a vizuálna percepcia*
 Modul č. 9: *Diferenciácia tvarovo-podobných písmen*
 Modul č. 10: *Vytváranie zručnosti plynulého čítania po celých slovách a hovorených taktoch.*

Tabuľka 2 Abstrahovanie modulu č. 1 – 10

Úlohy	Zameranie	Zadané aktivity	Sledované oblasti
1.	Rozvoj správnej respirácie	fúkание do veternej zvonkohry	- hlboká nazálna respirácia - predĺženie výdychovej fázy
2.	Rozvoj artikulácie a percepcia hudobno-výrazových prostriedkov (melódia, rytmus, tempo, dynamika)	melodická deklamácia hlások, slabík, slov, viet, riekaniiek, piesní	- artikulácia neznámych pojmov - rozvoj sluchovej percepcie - krátkodobá pamäť
3.	Komunikácia, spolupráca, pamäť, pozornosť	- percepcia a respondovanie na otázky kladené počas piesne - percepcia spievaného textu piesne - správne odpovedanie na kladené otázky vokálnou deklamáciou - vedenie rozhovoru s komunikačným zámerom prostredníctvom vokálnej deklamácie	- sémanticko pragmatický komponent - syntax

4.	Fonematické uvedomovanie, cit pre rytmus, pozornosť, pamäť, koordinácia pohybov	zachytenie zvukovej stránky reči, piesne	- použitie hmatovo-akustického prvku - včítanie sa do rytmu lokomočným vyjadrením - kreatívne tanečné stvárnenie - promptná reakcia - dodržiavanie pravidiel - aplikovanie vedomostí do praxe
5.	Fonematické uvedomovanie, neverbálna komunikácia, spolupráca, pozornosť, slovná zásoba	hľadanie slov na koncovú hlásku predchádzajúceho slova	- rozoznanie začiatkovej a koncovkej hlásky slov - sémanticko-pragmatický komponent - sústredenosť na činnosť
6.	Vizuálna a auditívna percepcia, koncentrácia, orientácia v texte, artikulácia	čítanie textu	- tiché nacvičenie si textu pred hlasným jazykovým prejavom - sústredenosť na čítanie - sledovanie textu - orientovanie sa v ňom - správna výslovnosť - plynulosť čítania
7.	Fonematické uvedomovanie, pozornosť, pamäť	spev a obmeny v piesni	- porozumenie pokynom - sústredenie sa na činnosť - zvukové rozlišovanie zmien v slovách - dôsledná intonácia melódie riekaniiek, piesní - zapamätávanie textu piesne
8.	Koordinácia pohybov, predstavivosť	hudobno-pohybová aktivita, opakovanie pohybov	- pohybová imitácia spomenutých javov v piesňach - udržanie pozornosti - koordinovanosť pohybov
Inovatívne metódy		<i>Koncepcia Carla Orffa</i> – vokálna a rytmická deklamácia hlások, slabík, slov, rýmovaných textov, riekaniiek, piesní prostredníctvom hmatovo-akustických prvkov, Orffovho inštrumentária, hudobno-pohybových, tanečných prvkov (v 2/4, 3/4, 4/4 takte); <i>Hlasová výchova</i> – dychové, fonačné, artikuláčn, intonačné cvičenia; <i>Koncepcia Nordoff-Robbins</i> – kreatívna hudobná improvizácia, kreatívna hudobná komunikácia (vokálna, hudobno inštrumentálna prostredníctvom spevu, hry na hudobných nástrojov); <i>Metóda dobrého štartu</i> – vokálna a rytmická deklamácia hlások, slabík, slov spojená s písaním súvisiacich symbolov; <i>Metóda podľa El'konina</i> – precvičovanie fonematického uvedomovania prostredníctvom (hudobno) sluchových cvičení;	
Médiá		Orffovo inštrumentárium, etnické hudobné nástroje, ukulele, gitara, tabuľa, vytlačené texty, balóny, farbičky, mp3 prehrávač	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výsledky výskumu

Výsledky výskumu uvádzame individuálne v kazuistikách participantov. Ďalej sa zameriavame na grafické vyhodnotenie dotazníkov pre učiteľov na hodnotenie čitateľskej gramotnosti žiakov v rámci prvej a tretej etapy

výskumu, na overenie dvoch subtestov prediktorov gramotnosti podľa Mikulajovej (2012) (pre-testy a pos-testy).

Obsahová analýza participáčného pozorovania

Do záznamových hárkov (tabuliek) sme zapisovali jednotlivé stretnutia podľa zostavených modulov. Spracovaním záznamov z 20 naplánovaných stretnutí v časovej dotácii 45 minút pre jedno stretnutie vyhodnocujeme a vzájomne porovnávame priebeh pozorovaní pre jednotlivých participantov. Kľúčovými zápismi, z ktorých vychádzame, sú aj záznamy z pozorovania pred začatím aplikovania inovatívnych metód. Tieto následne porovnávame s pozorovaniami opísanými neskôr. V obsahovej analýze sa zameriavame na tie oblasti (návrik správneho dýchania, artikulácie, zraková a sluchová diferenciácia, fonematické uvedomovanie, iné kognitívne funkcie), ktoré sa na priebehu procesu čítania zúčastňujú najviac.

Kazuistika participanta 1

Participant mal spočiatku najväčšie ťažkosti s gramatickou skladbou viet, orientovaním sa v texte a zapamätaním obsahu čítaného textu. Podľa sledovaných oblastí sa reakcie participanta postupne vyvíjali priaznivým smerom.

Návrik správneho dýchania: Od začiatku aplikovania jednotlivých modulov sme úvod stretnutia venovali dychovým cvičeniam. Participanta aktivity zaujali a zvyčajne sa mu darilo opakovať potrebné úkony správne. Čím častejšie precvičoval hlboké nádychy, tým sa mu viac darilo predlžovať výdychovú fázu, ktorá je pri čítaní a reči dôležitá.

Návrik správnej artikulácie: Po rozcvičení respiračného aparátu sme prechádzali na cviky zamerané na rozvoj správnej artikulácie. Rôzne druhy hudobných hier, aktivít, riekaniek participanta povzbudili k sústredenému sledovaniu ústneho obrazu, ako aj k snahe správne sluchom zachytiť jednotlivé komponenty. S cvičeniami na rozvoj artikulácie nemal ťažkosti už od začiatku aplikovania koncepcie.

Zraková a sluchová diferenciácia: Na rozvoj týchto oblastí sme v koncepcii využili širokú škálu aktivít od rytmizovania slov, piesní až po systematické vyhľadávanie komponentov v predloženom texte. Môžeme konštatovať, že žiadna aktivita spomenutá v moduloch sa bez aktívneho zapojenia zrakového a sluchového analyzátoru nezaobišla. V tejto sledovanej oblasti môžeme u participanta badať mierny progres, najmä v hrách zameraných na rozlišovanie grafém zrakom. Striedavé čítanie, pri ktorom sa zraková a sluchová diferenciácia plne zúčastňuje, bola pre participanta najobťažnejšia. Postupne sa však v jednotlivých textoch orientoval promptnejšie bez veľkého množstva chýb.

Fonematické uvedomovanie: Pre participanta najnáročnejšie aktivity, hry a cvičenia boli zamerané na rozvoj fonematického uvedomovania. Zlepšovanie sa v rozlišovaní hlások nastalo až po viacnásobnom opakovaní danej aktivity. Najväčšie ťažkosti mu robila hra, kde mal prostredníctvom hmatovo-

akustického prvku zachytiť v čítaných vetách hlásku *ch*. Po opakovaní modulu s touto aktivitou sa participantov výkon zvýšil, avšak len nepatrne. V ostatných aktivitách s týmto zameraním nastal priaznivý posun, najmä po ich častých opakovaníach.

Iné kognitívne funkcie: Okrem zrakového a sluchového vnímania sme sa v koncepcii sústredili aj na rozvoj iných kognitívnych funkcií ako napr. pamäť, pozornosť, predstavivosť, myslenie. Z úvodného pozorovania sme zaznamenali u participanta 1 najväčšie ťažkosti s procesom zapamätávania. Pamäťové schopnosti sme najčastejšie rozvíjali prostredníctvom riekaniiek, piesní, hmatovo-akustických sprievodov. Prechádzajúc jednotlivými úkonmi častejšie a s dôrazom na náročnejšie prvky môžeme u participanta pozorovať pokrok aj v tejto u neho výraznejšie oslabenej funkcii. Počas aplikovania rôznych metód sme zistili, že pri zapojení viacerých zmyslov naraz potrebujeme postupovať s väčšou obozretnosťou. Stávalo sa, že pri vyžadovaní veľkého množstva úkonov naraz participant z dôvodu neúspechu strácal pozornosť. So sústredením sa participant v iných situáciách nemal ťažkosti. Pri používaní myšlienkových operácií ako analýza a syntéza sme potrebovali postupovať u participanta s podrobnejším a konkrétnejším vysvetlením pravidiel. Postupne sa porozumenie zlepšovalo a žiak začal lepšie chápať pripravované aktivity.

Po aplikovaní desiatich modulov u participanta 1 môžeme pozorovať zlepšenie vo všetkých sledovaných oblastiach. V porovnaní so začiatkom nastalo zlepšenie v plynulosti čítania, ako aj v porozumení čítaného textu.

Kazuistika participanta 2

V prvotnom pozorovaní zachytávame u participanta 2 ťažkosti v morfológicko-syntaktickej a foneticko-fonologickej rovine. Participant 2 pochádza z bilingválneho prostredia, čo do značnej miery pôsobí aj na jeho častú chybovosť pri artikulácii slovenských hlások. Okrem spomínaných ťažkostí participant pri vykonávaní činností, ale najmä pri pasívnom počúvaní strácal pozornosť.

Nácvik správneho dýchania: Aktivity spojené s nácvikom dýchania participanta zaujali a udržiavali aj jeho plnú pozornosť. Spočiatku dýchal ústami, čo sa po upozorneniach snažil napraviť.

Nácvik správnej artikulácie: Vychádzajúc z toho, že artikulácia robí participantovi ťažkosti aj kvôli bilingválnemu prostrediu odkiaľ participant pochádza, sme sa snažili väčšiu pozornosť venovať problematike správnej výslovnosti. Situácia si často vyžadovala prerušiť hru, aby participant 2 mohol vernejšie napodobniť náš ústny obraz a zvuk s ním spojený. Najväčšie ťažkosti mal participant s vyslovovaním hlások *ch*, *h* a dvojhlások *ia*, *ie*, *iu*, *ô*. Tento nácvik si vyžadoval individuálny prístup s využitím motivácie, ktorá by držala participantovu plnú pozornosť aj v prípade neúspechov. Zaujímavým zistením bolo, že aktivity, ktoré odpúťovali pozornosť od vyslovovania, napr. pri hudobno-pohybovej hre *Ram sam sam*, kde žiaci spievali a tancovali naraz, participant hlásky artikuloval nahlas, bez chýb.

Zraková a sluchová diferenciácia: Na základe spracovaných záznamov participačného pozorovania môžeme konštatovať, že participantovi 2 robila väčšie ťažkosti sluchová diferenciácia ako zraková. Aktivity zamerané špeciálne na rozvoj sluchovej diferenciácie ho spočiatku málokedy zaujali a skoncentroval sa až po upozornení alebo motivačnom vtiahnutí. Postupne sme zistili, že participant 2 obľubuje činnosti spojené s pohybom, spočiatku bolo u neho vidieť výrazné spomalené tempo sluchového vnímania, ako aj nedostatočné diferencovanie detailov. Pohybové cvičenia spojené s vyslovovaním či rozlišovaním komponentov participantovi napokon dopomohli k promptnejšiemu vnímaniu nielen sluchom, ale aj zrakom.

Fonematické uvedomovanie: Tak, ako sme mohli pozorovať u participanta 1 problém zvukovo rozlišovať jednotlivé hlásky v slovách, nemalé problémy sa vyskytli aj pri participantovi 2, zvlášť zachytenie a reagovanie na dvojhlásky boli pre neho náročné. Počas aktivít precvičujúcich fonematické uvedomovanie sme postupovali obozretne a snažili sme sa udržať primerané zaťaženie žiakov. Na prvých stretnutiach spracovaných modulov dochádzalo k väčšej chybovosti, ako pri ich opakovaní, keďže každý modul sa zrealizoval dvakrát. Domnievame sa, že častejším opakovaním cvičení môžeme dosiahnuť u participanta 2 lepšie výsledky v tejto dôležitej oblasti priamo súvisiacej s čitateľskou gramotnosťou.

Iné kognitívne funkcie: z prvého pozorovania vyplynulo, že participantovi 2 z iných kognitívnych funkcií podieľajúcich sa na procese čítania robila najväčšie ťažkosti schopnosť udržania pozornosti. Najdlhšie udržiaval pozornosť najmä pri aktivitách s pohybom. Jeho záujem sa odrazil aj v pamäťových schopnostiach. Žiak si najdetailnejšie a najrýchlejšie zapamätal to, čo ho v danej chvíli najviac zaujalo. Progresívny posun sme zaznamenali v procese myšlienkových operácií a viacmyslového zapájania, naopak, najnižší posun nastal v rozvíjaní participantovej predstavivosti, kde i napriek povzbudzovaniu málokedy dochádzalo k samostatnému konaniu.

Na konci aplikácie koncepcie môžeme u participanta 2 pozorovať zlepšenie vo všetkých sledovaných oblastiach. Čítanie sa postupne stalo plynulejším, presnejším, istejším a rýchlejším.

Kazuistika participanta 3

Z úvodného pozorovacieho záznamu je zrejmé, že participantka 3 mala závažné ťažkosti spojené s každou jazykovou rovinou. Taktiež sme zachytili problém súvisiaci s vystupovaním pred celým kolektívom v triede, čo sa prejavilo v hlasnom striedavom čítaní. Schopnosť globálneho čítania nebola u nej pred začatím aplikovania koncepcie osvojená. Podávaný výkon v oblasti čitateľskej gramotnosti bol u participantky 3 najslabší zo všetkých sledovaných participantov.

Nácvik správneho dýchania: Hrové aktivity orientujúce sa na rozvoj dýchania participantku zaujali a vždy sa ich pokúšala vykonať podľa pokynov, hoci potrebovala niekedy aj viacnásobné opakovanie inštrukcie s častým upozornením na správne nadychovanie sa. Silu výdychového prúdu

regulovala len s ťažkosťou. Postupne po povzbudeníach a precvičovaní výdychový prúd predlžovala.

Nácvik správnej artikulácie: Počas hier orientovaných na rozvoj artikulácie bolo potrebné, aby sa žiaci do nich zapájali nahlas snažiac sa o zvýraznenie vyslovovaných hlások. Participantka však málokedy zdôrazňovala hlásky a ani spev ju nepovzbudil k vyššej intenzite vyslovovania. Po opakovaní týchto cvičení však bola istejšia, čo spôsobilo, že sme mohli zhodnotiť správnu artikuláciu, ktorá sa nevyznačovala výrazným problémom v žiadnej artikulovanej hláske.

Zraková a sluchová diferenciácia: Na rozdiel od participanta 2 môžeme konštatovať, že u participantky 3 bola zraková diferenciácia problematickejšia ako sluchová. Ťažkosti bolo možné dlhodobo pozorovať v oblasti vizuálneho členenia tvarov písmen, ako aj ich nachádzania. Žiačky sme pri týchto aktivitách poskytli viac času, ako aj uistenie o správnosti konania, ktoré si vyžadovala. Postupne po viacnásobnom opakovaní sa tempo schopnosti zrakovo odlíšiť jednotlivé komponenty zrýchlilo aj spresnilo a hoci sme nedosiahli úplné zlepšenie, máme za to, že častejším precvičovaním a aplikovaním hier orientovaných na zrkové rozlišovanie môžeme zlepšiť výkon aj v tejto oblasti.

Fonematické uvedomovanie: Ťažkosti s fonematickým uvedomovaním sa odzrkadlili v každej aktivite orientovanej na rozvoj tejto oblasti. Participantka 3 mala problém rozlíšiť nielen hlásky, ale aj zvuky. Postupným precvičovaním a spomalením tempa práce sme dosiahli mierny pokrok a participantka dokázala po viacnásobnom opakovaní odlíšiť aj náročnejšie hlásky.

Iné kognitívne funkcie: participantka mala najväčšie problémy s procesom zapamätávania si básní, piesní, ale aj pohybových úkonov. Pre hlbšie vstúpenie si jednotlivých prvkov potrebovala viac času a viac opakovaní, ako jej spolužiaci. Na rozdiel od nich však svoju pozornosť dokázala udržať najdlhšie. Proces myslenia u pozorovanej participantky 3 prebiehal pomalšie. Na pochopenie inštrukcií potrebovala viacnásobné opakovanie a názorné ukážky.

Po aplikovaní koncepcie môžeme zo zhrnutia pozorovaní konštatovať, že participantka 3 sa mierne zlepšila vo všetkých sledovaných oblastiach, avšak toto zlepšenie nie je až také markantné ako u predchádzajúcich dvoch participantov. Pri čítaní náročnejších slov stále využívala techniku čítania po písmenách, niektoré slová však začala čítať po slabikách. Tempo čítania sa mierne zrýchlilo.

Grafické vyhodnotenie

Dotazník pre učiteľov na hodnotenie čitateľskej gramotnosti žiakov v rámci tretej etapy výskumu

Uvádzame výsledky dotazníka aplikovaného v prvej a tretej etape výskumu zameraného na hodnotenie čitateľskej gramotnosti žiakov, ktorý hodnotí tri oblasti: hovorená reč, čítanie, písanie. Dotazník vyplňala triedna učiteľka žiakov triedy, v ktorej bol uskutočňovaný náš výskum pred začatím výskumu a po jeho skončení. Výsledky uvádzame v tabuľkách pre každého participanta. Uvádzame ich v absolútnych hodnotách, v percentách a v normových percentiloch. Interpretujeme v nich skóre jednotlivých oblastí a rovnako aj normový percentil pre 1. ročník základných škôl.

Participant 1

Tabuľka 3 Dotazník pre učiteľov na hodnotenie čitateľskej gramotnosti participanta 1 (vyhodnotenie domén)

December 2021 (skóre, percentá, percentily)		Apríl 2022 (skóre, percentá, percentily)	
Skóre hovorenej reči: 17/28 /60,7%/	Percentil: <5	Skóre hovorenej reči: 23/28 /82,1%/ +21,4%	Percentil: 11-25
Skóre čítania: 21/44 /47,7%/	Percentil: <5	Skóre čítania: 28/44 /63,6%/ +15,9%	Percentil: 51-75
Skóre písania: 14/28 /50%/	Percentil: <5	Skóre písania: 18/28 /64,3%/ +14,3%	Percentil: 6-10
Celkové skóre: 52/100 /52%/	Percentil: <5	Celkové skóre: 69/100 /69%/ +17%	Percentil: 11-25

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe tabuľky 3 sledujeme pokrok participanta 1 vo všetkých oblastiach. Najvýraznejšie zlepšenie sme zaznamenali v oblasti hovorenej reči o 21,4 %, potom v skóre čítania – necelých 16 % a najmenšie zlepšenie bolo v oblasti písania. Celkovo sa tento participant zlepšil o 17 %. Najvýznamnejší posun evidujeme v oblasti hovorenej reči. V mesiaci december podľa percentilovej normy bol participant 1 nad hodnotou 5, v apríli už môžeme hovoriť o priemernom percentilovom skóre.

Participant 2

Tabuľka 4 Dotazník pre učiteľov na hodnotenie čitateľskej gramotnosti participanta 2 (vyhodnotenie domén)

December 2021 (skóre, percentá, percentily)		Apríl 2022 (skóre, percentá, percentily)	
Skóre hovorenej reči: 14/28 /50%/	Percentil: <5	Skóre hovorenej reči: 19/28 /67,9%/ +17,9%	Percentil: 6-10
Skóre čítania: 27/44 /61,4%/	Percentil: <5	Skóre čítania: 37/44 /84,1%/ +22,7%	Percentil: 11-25
Skóre písania: 16/28 /57,1%/	Percentil: <5	Skóre písania: 21/28 /75%/ +17,9%	Percentil: 6-10
Celkové skóre: 57/100 /57%/	Percentil: <5	Celkové skóre: 77/100 /77%/ +20%	Percentil: 11-25

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z údajov v tabuľke 4 je zrejmé, že participant 2 sa zlepšil vo všetkých oblastiach – najvýraznejšie v oblasti čítania. Celkovo sa zlepšil o 20 %, o 3 % viac ako participant 1. Pozorujeme pokrok participanta 2 vo všetkých oblastiach, najmä v oblasti čítania. Podľa percentilovej normy bol v mesiaci december nad hodnotou 5, v apríli hovoríme o priemernom percentilovom skóre.

Participant 3

Tabuľka 5 Dotazník pre učiteľov na hodnotenie čitateľskej gramotnosti
participanta 3 (vyhodnotenie domén)

December 2021 (skóre, percentá, percentily)		Apríl 2022 (skóre, percentá, percentily)	
Skóre hovorenej reči: 12/28 /42,9%/	Percentil: >5	Skóre hovorenej reči: 17/28 /60,7%/ +17,8%	Percentil: 6-10
Skóre čítania: 16/44 /36,4%/	Percentil: >5	Skóre čítania: 23/44 /52,3%/ +15,9%	Percentil: <5
Skóre písania: 9/28 /32,1%/	Percentil: >5	Skóre písania: 13/28 /46,4%/ +14,3%	Percentil: <5
Celkové skóre: 37/100 /37%/	Percentil: >5	Celkové skóre: 53/100 /53%/ +16%	Percentil: <5

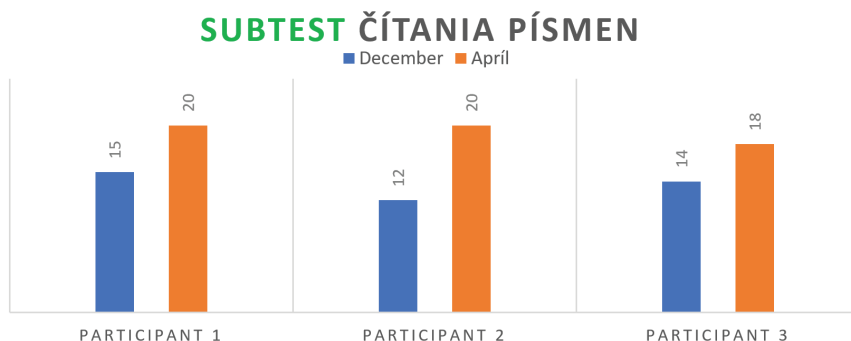
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Aj u participantky 3 (tabuľka 5) sme zaznamenali zlepšenie vo všetkých troch oblastiach, no v menšej miere ako u predchádzajúcich dvoch participantov. Najvýraznejší nárast nastal v oblasti hovorenej reči – necelých 18 %, najmenší v oblasti písania – 14,3 %. Môžeme pozorovať pokrok participantky 3 vo všetkých oblastiach. Najväčší pokrok evidujeme v oblasti hovorenej reči. Percentilové skóre sa z hodnoty pod 5 dostalo nad hodnotu 5.

Test čítania písmen a Test fonemického uvedomovania

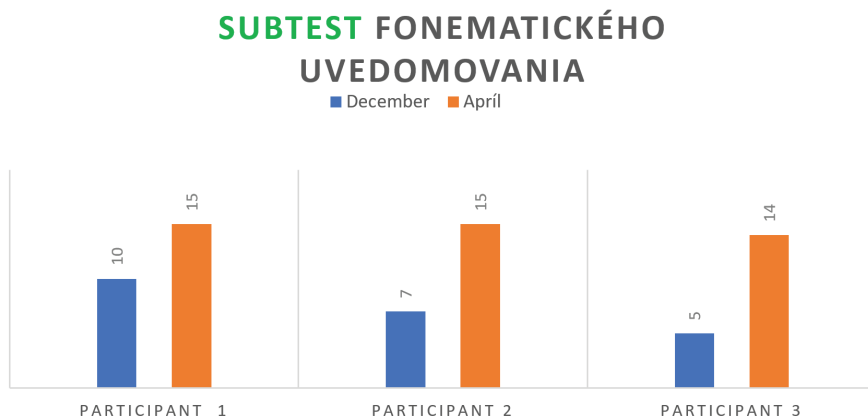
V nasledujúcich grafoch uvádzame výsledky subtestu čítania písmen a subtestu fonemického uvedomovania jednotlivých participantov, ktoré sa realizovali pred začatím aplikovania inovatívnych metód vo výučbe a po ich ukončení (Test prediktorov gramotnosti, Mikulajová, 2012). Výsledky oboch testov boli skórované v bodoch. Pri subteste čítania písmen bol maximálny počet bodov 20, pri subteste fonemického uvedomovania bol maximálny počet bodov 15. V grafoch uvádzame bodové ohodnotenie participantov.

Graf 1 Porovnanie participantov v subteste čítania písmen (pre-test, pos-test)



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Graf 2 Porovnanie participantov v subteste fonemického uvedomovania (pre-test, pos-test)



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe oboch grafických znázornení a bodového skóre participantov v jednotlivých testoch vidíme ich pokrok a vyššie bodové skóre v mesiaci apríl 2022 oproti mesiacu december 2021. V subteste čítania písmen sme zaznamenali 40 % zlepšenie u participanta 2, 25 % u participanta 1 a 20 % u participantky 3. V subteste fonemického uvedomenia sa najvýraznejšie zlepšila participantka 3 – nárast o 60 %, potom participant 2 – nárast o 53,3 % a najmenší nárast sme zaznamenali u participanta 1 – 33,3 %.

V prípade obsahovej analýzy participačného pozorovania i v prípade subtestu čítania písmen a subtestu fonemického uvedomovania konštatujeme u všetkých troch participantov pokrok vo všetkých sledovaných oblastiach, ktorých rozsah je individuálny pre každého z nich a zodpovedá miere ich mentálneho postihnutia.

Diskusia

V tejto časti sa venujeme interpretáciám nastolených výskumných otázok. Ďalej uvádzame odporúčania pre prax v oblasti používania inovatívnych metód na hodinách čítania u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím.

Vo výskume sme si stanovili štyri výskumné otázky. Interpretujeme ich nasledovne:

1. *Aké zmeny môžeme pozorovať v čitateľskom prejave žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia po aplikovaní inovatívnych metód na hodinách čítania?*

Participant 1: Boli pozorované zmeny v oblasti techniky čítania. Zlepšila sa plynulosť čítaného textu, t.j. z počiatočného čítania po slabikách, participant na konci výskumu dokázal dané slovo prečítať globálne, bez pomoci jeho rozdelenia na slabiky. Krátky text bol schopný prečítať plynulo, ale s menšou

námahou. Nastali zmeny v oblasti tempa čítaného textu, ktoré sa mierne zrýchlilo.

Participant 2: Po aplikovaní inovatívnych metód žiak zlepšil techniku čítania zo slabikovania na plynulé čítanie. Zrýchlilo sa tempo čítania. Žiak správne pomenoval jednotlivé hlásky a dokázal porozumieť čítanému textu.

Participant 3: Na konci výskumu žiačka dokázala prečítať krátke slová technikou slabikovania, viacslabičné slová však stále čítala po hláskach. Plynulosť sa mierne zlepšila, rovnako aj porozumenie textu. Žiačka dokázala správne pomenovať väčšinu hlások. Tempo čítaného textu sa zlepšilo.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať zlepšenie čitateľského prejavu u všetkých troch participantov. Pokrok evidujeme najmä v plynulosti a tempe čitateľského prejavu.

2. V ktorej z pozorovaných oblastí došlo k najväčším zmenám, a v ktorej, naopak, k najmenším?

Zoznam všetkých pozorovaných oblastí uvádzame v časti štúdie s názvom *Moduly*. U všetkých pozorovaných participantov došlo k najväčším pozitívnym zmenám v oblasti fonematického uvedomovania. Hoci z pozorovacích zápisov v tejto oblasti vyplynulo len nepatrné zlepšenie, subtest fonematického uvedomovania, ktorého výsledky interpretujeme vyššie, poukazuje na významný pokrok u všetkých participantov. Najmenšie zmeny nastali u všetkých troch participantov v predstavivosti. V ostatných pozorovaných oblastiach evidujeme mierny pokrok.

3. Ktoré aplikované techniky najviac ovplyvnili čitateľský prejav žiakov?

U všetkých troch participantov evidujeme výrazný záujem o techniky, ktoré využívajú hru na hudobný nástroj. Vďaka samotnému záujmu participantov dochádzalo k zlepšovaniu pozornosti a sústredenosti sa na činnosť, ktorú sme vykonávali. Na základe emocionálnej zložky, ktorú žiaci prejavovali pri hre na hudobný nástroj, dochádzalo tiež k zlepšovaniu pamäti – ľahšie si zapamätali jednotlivé hlásky a slová.

Techniky rytmizácie, riekanky a piesne ovplyvnili čitateľský prejav žiakov a dopomáhali k lepšiemu porozumeniu jazykových prvkov slovenského jazyka, čo viedlo k zlepšeniu plynulosti čítania. Vďaka rytmizácii a rozloženiu slov na slabiky sa zrýchlilo tempo čítaného textu. Rovnako sa touto technikou zapájalo do činnosti viacero zmyslov (hmat, zrak, sluch), ktoré pomáhali lepšiemu uvedomovaniu a zapamätaniu textu.

Vokálne techniky viedli k precvičeniu správnej artikulácie a dýchania. Tieto intervencie tiež napomáhali k lepšiemu uvedomovaniu znelosti jednotlivých hlások a zapamätaniu si jazykových komponentov.

4. Aké ďalšie účinky, mimo oblasti čitateľskej gramotnosti, môžeme pozorovať u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím?

Okrem spomínaných oblastí priamo súvisiacich s čitateľskou gramotnosťou uvádzame aj iné účinky aplikovanej koncepcie, ktoré sme pozorovali

u participantov. Tak ako u väčšiny stimulačných metód zameriavajúcich sa na rozvoj určitých oblastí nezabráňame ich vplyvu aj na iné sféry osobnosti žiaka. Filozofia holistického ponímania charakterizuje človeka ako nedeliteľný a integrovaný celok z aspektu vyváženej činnosť všetkých stránok osobnosti, a to v intenciách bio-psychickej a socio-kultúrnej štruktúry.

Literárne pramene opisujú významný vplyv hudby predovšetkým na emocionálnu stránku osobnosti. Inak tomu nebolo ani u pozorovaných žiakov, ktorí v prvom rade vnímali rozdiel medzi hodinou vyučovanou štandardným spôsobom a hodinou vyučovanou alternatívnou formou. Hudobné aktivity žiakov zaujali a prebudili v nich prirodzený záujem a zvedavosť o spoznávanie nového. Jednotlivé činnosti sa vnútorne dotýkali každého participanta zvlášť. Dobrým príkladom je zachytenie skutočnosti u participanta 2, ktorý preferoval hudobné aktivity spojené s pohybom viac ako hry so spevom. Pri pohybových aktivitách sa dokázal viac odviazať, pozornejšie sústrediť a lepšie si vštepovaný prvok zapamätať. Participant 1 taktiež inklinoval k hudobno-pohybovým hrám, ale rovnaký záujem javil aj o hry so spevom. Osobitný záujem a pozitívne emócie vzbudzovali aktivity, v ktorých sa využívali hudobné nástroje.

Okrem pozitívneho vplyvu na emocionálnu stránku osobnosti participantov sme zaznamenali pokrok aj v sociálnej oblasti. Spoločné aktivity žiakov nenásilne prinútili k spolupráci a vzájomnej podpore. V tejto oblasti najväčší pokrok zaznamenávame u participantky 3. Pozorovaná žiačka od začiatku vystupovala veľmi nesmelou so strachom. Postupom času po opakovaných činnostiach a častejších stretnutiach nadobudla väčšiu odvahu vystúpiť sama pred triednym kolektívom a jej čitateľský prejav sa stával výraznejším a istejším. Najväčšie zmeny nastali pri aktivitách spojených so spevom, pri ktorých spočiatku chýbala hlasová odvaha žiakov. Neistota vyplývajúca z vedomia vlastných ťažkostí ich viedla k neistému konaniu, ktorá sa prostredníctvom uisťovania, neustáleho precvičovania náročných prvkov a povzbudzovania postupne odstraňovala.

Na základe pozorovaní participantov počas celého trvania nášho výskumu a na základe vyhodnotenia subtestov: Test čítania písmen a Test fonematického uvedomovania môžeme skonštatovať, že sa nám podarilo vytvoriť takú koncepciu s využitím inovatívnych metód, ktorá rozvíja čitateľskú gramotnosť žiakov po všetkých jej stránkach. Najväčší pozitívny vplyv zachytávame najmä v oblasti fonematického uvedomovania a kognitívnych funkcií.

Záver a odporúčania pre prax

Na základe nášho výskumu môžeme konštatovať, že inovatívne metódy na rozvoj čitateľskej gramotnosti je vhodné efektívne využívať na vyučovacích hodinách slovenského jazyka pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Rovnako tieto metódy môže využívať každý špeciálny pedagóg na vyučovaní s cieľom podpory čitateľskej gramotnosti svojich žiakov. Inovatívne metódy sa tiež ukazujú ako významné pre rozvoj fonematického uvedomovania, kognitívnych funkcií, správnej artikulácie a dýchania. Vidíme teda, že ich prínos badať vo všetkých oblastiach čitateľskej gramotnosti žiakov. V súvislosti s výsledkami nášho výskumu uvádzame nasledovné odporúčania, ktoré by

mohli byť nápomocné pedagógom a iným odborníkom v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti žiakov:

- viackrát opakovať jednotlivé moduly koncepcie s cieľom podpory kognitívnych funkcií žiakov;
- informovanie a zaškolenie pedagógov v oblasti aplikácie inovatívnych metód na rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách slovenského jazyka;
- kooperácia pedagógov s odborníkmi (psychológ, logopéd, psychiater a pod.) pri realizácii inovatívnych metód vo výučbe;
- zrealizovať výskum zameraný na vplyv inovatívnych metód na rozvoj čitateľskej gramotnosti aj na iných základných školách;
- pracovať na rozvoji odbornej literatúry v oblasti inovatívnych metód vo výučbe;
- riešiť otázku financovania pomôcok potrebných na realizáciu inovatívnych metód vo výučbe.

Hlavným zámerom štúdie bolo na základe poznatkov o ťažkostiach žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v oblasti čitateľskej gramotnosti vytvoriť taký koncept s využitím inovatívnych metód, ktorý by žiakom pomohol rozvíjať ich čitateľské schopnosti. Z výsledkov vyplývajúcich z pozorovaní participantov počas celého trvania výskumu a vyhodnotenia subtestov: Test čítania písmen a Test fonematického uvedomovania môžeme skonštatovať, že sa nám podarilo vytvoriť taký koncept s využitím inovatívnych metód, ktorý rozvíja čitateľskú gramotnosť žiakov najmä v oblasti fonematického uvedomovania a kognitívnych funkcií.

LITERATÚRA

- BOGDANOWICZ, M. BOGDANOWICZ, K., 2016. "The Good Start Method for English" or how to support development, prevent and treat risk of dyslexia in children learning English as a second language. In: *Polish Psychological Bulletin*. Vol. 47, Issue 3, pp 265 – 269. Available on: <https://doi.org/10.1515/ppb-2016-0032>.
- BOGDANOWICZ, M., 2020. *Dobry start – według profesor Marty Bogdanowicz*. Warszawa: Copyright by Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 978-83-02-18875-6.
- BYSTERVALDT, A. K., GILLON, G., FOSTER-COHEN, S., 2010. Integrated speech and phonological awareness intervention for pre-school children with Down syndrome. In: *National Library of Medicine. Department of Communication Disorders*. Vol. 45, Issue 3, pp 320 – 335. PMID 20131959. Available on: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20131959/>.
- CARPENTE, J. A., 2009. *Contributions of Nordoff-Robbins Music Therapy within a Developmental, Individual-Differences, Relationship-Based/Floortime Framework to the treatment of children with autism: four cases studies*. Temple University ProQuest Dissertations Publishing. Available on: <https://www.proquest.com/>.
- GERLICHOVÁ, M., 2017. *Hudba léčí. Muzikoterapie pro každého*. Praha: Tisk Reprint, s.r.o. ISBN 978-80-270-2843-6.
- GRANERO, M. B. G., 2021. Music therapy, cognition and communication: Creative improvisation in a single case of a child with unspecified intellectual developmental disorder. In: *Revista Misostenido 2*. ISSN 2660- 5503. Available on: <https://reunir.unr.net/>.
- GROß, W., LINDEN, U., OSTERMANN, T., 2010. Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development – results of a pilot study. In: *BMC Complement Altern Med*. Vol. 10, Issue 39. Available on: <https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-39>.
- HAKKARAINEN, P., VERESOV, N., 1999. Elkonin and the evolution of developmental psychology.

- In: *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol. 37, Issue 6. Available on: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040537063>.
- HATALOVÁ, J., 2013. *Metóda dobrého štartu v primárnom vzdelávaní. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: <https://mpc-edu.sk/>.
- HREHOVÁ A., 2013. *Metóda D. B. El'konina v primárnom vzdelávaní. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na internete: <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/5.pdf>.
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol., 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KOLLÁROVÁ, D., KAČMÁROVÁ, S., 2021. Music and drama activities in learning about forest and its impact on communication with younger children of primary school age. In: *AD ALTA*. Roč. 11, č. 1, s. 75 – 80. ISSN 1804-7890.
- MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O., 2001. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Metodická príručka*. Bratislava: Dialóg. ISBN 80-968502-1-0.
- MIKULAJOVÁ, M., 2009. *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie: učebný text pre logopédov, psychológov a špeciálnych pedagógov*. Bratislava: MABAG. ISBN 978- 80-89113-74-3.
- MIKULAJOVÁ, M. a kol., 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. ISBN 978-80-89113-94-1.
- MIKULAJOVÁ, M., 2018. *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológií*. Bratislava: Institut vzdelávania SOKRATES. ISBN 978-80-86572-82-6.
- OSVALDOVÁ, M., 2015. Inovácie v hudobnej edukácii na špeciálnych základných školách. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Roč. 1, č. 1. Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/11250/>.
- OSVALDOVÁ, M., 2018. *Hudobná edukácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Brno: MSD, spol. s r.o. ISBN 978-80-7392-284-9.
- OSVALDOVÁ, M., 2020. *Problematica hudobného vzdelávania osôb so zdravotným postihnutím*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8200-061-3.
- VANČOVÁ, A. a kol., 2010. *Edukácia mentálne postihnutých. Špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-53-2.
- VANČOVÁ, A., 2014a. *Neurodynamická korekcia porúch rečovej motoriky u detí s poškodením CNS. Komunikace a handicap 2*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 17 – 52. ISBN 978-80-7435-386-4.
- VANČOVÁ, A., 2014b. Súčasná možnosť a inovácie vo vzdelávaní detí raného a predškolského veku s mentálnym postihnutím (výskumná analýza). In: *Paedagogica specialis 28*. Bratislava: Iris, s. 6 – 31. ISBN 978-80-223-3691-8.
- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím, primárne vzdelávanie, 2016. Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf.
- ZELEIOVÁ, J., 2012. *Psychodynamické aspekty muzikoterapie*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity. ISBN 978-80-8082-492-1.
- ZEMANČÍKOVÁ, V., 2021. Muzikoterapia s deťmi v náhradnej ústavnej starostlivosti. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 10, č. 1, s. 109 – 128. ISSN 2585-7363.

BEZBARIÉROVOSŤ V KOMUNIKÁCII A PÍSANOM TEXTE¹

Accessibility in Communication and Written text

Marta Horňáková²

Abstrakt: Článok približuje snahy odborníkov sprístupniť hovorené i písané informácie pre osoby, ktoré majú nižšie predpoklady porozumieť a komunikovať, preto majú sťažený prístup k vzdelaniu, kultúre i uplatneniu. Prináša výsledky ich výskumov, skúseností, požiadavky na zrozumiteľnosť textov v kontexte veku, individuálnych bariér a možností. Cieľom je otvoriť priestor na diskusiu k téme, spoluprácu odborníkov pri riešení sprístupnenia informácií aj v rámci inkluzívneho vzdelávania a pri vytváraní inkluzívnej spoločnosti.

Kľúčové slová: zrozumiteľnosť, ulahčená komunikácia.

Abstract: The article approximates the efforts of experts to deliver spoken and written information for people who have difficulties in understanding and communicating. Therefore they have limited access to education, culture, and employment. The study brings the results of their research, experience, and requirements for the comprehensibility of texts in the context of age, individual barriers and possibilities. The goal is to open a space for discussion on the topic, for the cooperation of experts in solving the problem of making information available in the framework of inclusive education and in creating an inclusive society.

Keywords: comprehensibility, plain language.

Úvod

Prvé výzvy, aby boli dôležité informácie formulované do zrozumiteľnej formy pre všetkých ľudí (leichte Sprache, plain language), sa objavili už v roku 1988. Reagovali na potrebu odstraňovania bariér v kontexte inkluzívneho prístupu k vzdelaniu a spoločenskej integrácii jednotlivcov s postihnutím v štátoch Európskej únie. Viaceré krajiny venovali tejto problematike značnú pozornosť najmä v poslednom desaťročí, napr. vydali informačné brožúry, prepisovali informácie v doprave, tlačivách úradov štátnej správy, v kultúrnych inštitúciách, dennej tlači či v odborných publikáciách. Hľadali sa cesty, ako umožniť prístupnosť informácií pre ľudí s jedinečnými bariérami v komunikácii. Najprv išlo o iniciatívy jednotlivých odborníkov, postupne tvorili skupiny, ktoré sa začali organizovať.

V roku 2006 sa viaceré organizácie spojili, aby pracovali spoločne. Neskôr (v roku 2013) vytvorilo sedem západoeurópskych krajín spoločné združenie (Verein Netzwerk leichte Sprache) so zameraním zvýšiť podporu tejto práce. Organizovali školenia, preklady textov, realizovali výskumné overovanie.³ Dnes sa realizuje spolupráca⁴ najmä pri overovaní a formulovaní pravidiel,

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 31. 08. 2022

² Marta Horňáková, prof., PhDr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Račianska 59, 813034 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: m.hornakova.prokopy@gmail.com. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Bližšie informácie dostupné na: <https://www.leichte-sprache.org/der-verein/>

⁴ Kontakt: s.koehler.vorstand@leichte-sprache.org

ako sledovať prínos pre jednotlivcov, špecializovať sa na tlmočenie (napr. vedeckých textov a prednášok).⁵ Na konferencii v Hildesheime pod názvom *Viac porozumenia pre všetkých – EASIT Multiplier Event 3 – Mehr Verständlichkeit für Alle* (konanej v dňoch 12. – 13. februára 2020) účastníci z jedenástich krajín navrhli vyhlásiť 28. máj za medzinárodný deň „ľahkého/dostupného jazyka.“⁶

Používané pojmy

Môžeme sa stretnúť s viacerými blízkymi pojmami – zrozumiteľný jazyk, bezbariérová komunikácia, bezbariérový prístup k informáciám, jednoduchá reč, dobre čitateľný text, dostupný jazyk. Všetky charakterizujú úsilie naplniť právo na informácie aj pre osoby, ktoré doteraz nemohli dobre porozumieť literárnym textom, úradnej reči, dotazníkom, zmluvám, odborným textom. Nejde o tzv. detský ani chudobný jazyk. Obsahovo dominujú dva významy – jednoduchosť (napr. pre ľudí s mentálnou disabilitou) a lepšia zrozumiteľnosť (napr. pre ľudí s poruchami reči a poruchami učenia, príp. pre cudzincov, ktorí sa reč iba učia). Výraz „ľahký jazyk“ sa u nás spája s učením sa cudzieho jazyka. V kontexte inklúzie nie je v popredí jeho „ľahkosť“ (stále môže byť dosť náročný pre jednotlivca). Ide o dostupnosť informácií, o možnosť vzdelávať sa, rozvíjať svoj potenciál, mať prístup ku kultúre a byť aktívnejší vo svojom prostredí. Je veľmi individuálne, v čom jednotlivec potrebuje zmeniť text, aby ho mohol celkom pochopiť. Dal by sa použiť aj pojem individualizovaný jazyk, pretože rešpektuje možnosti jednotlivca dorozumievať sa a profitovať z lepšej účasti na vzdelávaní.

Komu je určený upravený text

Problémy s pochopením vyjadrení a používaných pojmov sú bežnou skúsenosťou. Môžeme sa s nimi stretnúť pri zmluvách, formulároch, vyhláškach, v odborných textoch. Potreba zvažovať zrozumiteľnosť stúpa vtedy, ak je miera neporozumenia taká vysoká, že spôsobuje komplikácie, konflikty, obmedzenia v praktickom živote, sťažuje vzdelávanie a vyčleňuje jednotlivca z účasti na spoložití. Každý človek má právo dostať potrebné informácie, môcť si ich prečítať alebo vypočuť s porozumením. Pre ľudí s veľmi závažnými problémami pri komunikácii sú nápomocné augmentatívne metódy. Opatrovatelia spravidla využívajú komunikáciu celým telom. Na základe skúsenosti rozumejú pohybom a mimickým výrazom. Je dôležité, aby vyzozorované signály verbálne preformulovali a uistili sa, či sa dobre rozumeli. Vzájomné porozumenie vyjadruje úctu a sociálnu oporu. Pri pojednávaní cieľovej skupine sú problémy s pochopením reči viac skryté. Ani okolie si často nedá takú námahu, aby

⁵ Nemecká organizácia Lebenshilfe sprístupnila na svojej internetovej stránke výkladový slovník v ľahkej reči. Dostupné na: https://www.lebenshilfe.de/woerterbuch?tx_lfdictionary_list%5Baction%5D=list&tx_lfdictionary_list%5Bcontroller%5D=Dictionaryentry&tx_lfdictionary_list%5Bletter%5D=D&tx_lfdictionary_list%5Boffset%5D=0&cHash=595e19b8eb3a3000312c027558310e45f#glossary-list.

⁶ Dostupné na: <https://www.uni-hildesheim.de/leichtesprache/ueber-leichte-sprache/internationaler-tag-der-leichten-sprache/>.

vyjadrilo osobám sociálnu oporu, lebo nedorozumenia si často vysvetlí ako neochotu, nechápavosť či lenivosť. Základným problémom tu „*nie je poškodenie, ale s ním spojené obmedzenia možností dosiahnuť ciele, ktoré sú súčasťou dobrého života*“ (Dederich, podľa Innerhofer, 2016, s. 213). Myslí sa tým aj možnosť rozhodovať sa, rozumieť a spolutvárať hodnoty. Cieľové skupiny pre ponuku podpornej reči spravidla komunikovať slovami vedia, ale napriek tomu majú sťažený prístup k informáciám, vzdelávaniu, ku kultúre a literárnemu umeniu. Ide najmä o jedincov s dyslexiou; deti z viacjazyčného prostredia, kým sa nenaučia reč, v ktorej sú vzdelávané; osoby, ktoré nečítajú s porozumením; osoby s poruchami reči, s vývinovou dysfáziou; osoby s kognitívnou disabilitou (s mentálnym postihnutím, demenciou); ľudí s neurovývinovými osobitostami a poruchami (s hypo-, hypersenzitívnym vnímaním, poruchou pozornosti); imigrantov s nízkymi jazykovými kompetenciami v novej reči; dospelých so psychologickými bariérami pri čítaní, s malou slovnou zásobou; seniorov s neurogénymi poruchami a ochoreniami a pod.

Texty písané ľahšou rečou dávajú možnosť sprístupniť človeku oblasti, ktoré by mu inak zostali uzavreté – zvýšiť tým jeho samostatnosť, umožniť lepšiu orientáciu, sprostredkovať kultúrny zážitok. Bariéry v komunikácii sú v spolunažívaní spojené so stresovými situáciami, majú dopad na sebahodnotenie a ambície, najmä deti sú odkázané na podporu okolia.

Príklad: 9-ročný chlapec S., do 4. rokov žil v Anglicku, potom sa matka s rodinou vrátila na Slovensko. Vyrastal v bilingválnom prostredí. Otec si nezvykol, pre násilie v rodine došlo k rozvodu. Chlapec S. ťažko znášal slabý záujem o otca a stresy, trpel autoimunitnými ochoreniami. Po nástupe do školy mal diagnostikovanú špecifickú poruchu reči. Intelektové schopnosti boli v pásme nižšieho priemeru. Neverbálne schopnosti boli výrazne lepšie. Všeobecná orientácia bola znížená. Nedarilo sa mu nachádzať spoločné prvky dvoch predkladaných slov, ani ich zaradenie do nadradených skupín podľa určitých znakov či vysvetliť ich význam. Aktívna slovná zásoba bola v pásme nižšieho priemeru. Zabúdal pokyny a postupy, mal ťažkosti pri zápise poznámok, pri reprodukcii čítaného textu. Logopedička zistila oslabenie jazykového citu, najmä pri tvorbe viet (poprehadzovaný slovosled, vety boli ťažšie zrozumiteľné, prevažne jednoduché). Verbálno-akustická pamäť bola narušená. Nevedel zopakovať počuté vety, ktoré sú určené pre vývinovo mladšie deti. V reprodukovaných vetách chýbali slová, vypovedané vety niekedy nemali zmysel. Pri čítaní si ukazoval prstom, slabikoval spomalene. Spoluhláskové skupiny prečítal nesprávne. Pri písaní sa opakovane zamýšľal, ako sa píše dané písmeno, povedal si ho po slabikách a následne po písmenkách. Chybovosť sa objavila už na úrovni dvojslabičného slova (podrobnejšie Petrovičová, 2020). Pre chlapca S. nestačilo viac sa venovať úlohám a čítaniu, ale potreboval podporiť aj vývin sluchovej a zrakovej pamäti. Potreboval tiež naučiť sa zvládať stres (posilniť zdroje zvládania), zažívať úspech a mať perspektívu.

Súčasný výskumy o efektívite prispôbeného jazyka sú najmä z lingvistických disciplín alebo zo špeciálnej pedagogiky (Bock, Fix, Lange, 2017). Prínos lepšieho porozumenia sa prejavuje nielen v kvalite života, ale

aj v raste záujmu jednotlivcov o poznanie. Pracovať s informáciami, ktoré sú nejasné a nepochopené, je naopak zdrojom stresu a vedie k strate záujmu. Pribúdajú najmä empirické skúsenosti (pri úprave textov pre slabých čitateľov, pre deti s poruchami sluchu, u ľudí s mentálnou disabilitou a pod.). Pozornosť sa venuje aj testovacím metódam na meranie porozumenia, ako aj pre zisťovanie potreby a identifikovania možností úprav.

Niektoré odporúčania

Doterajšie skúsenosti viedli k formulácii základných pravidiel pri písaní podporného textu. Anna Leichtfuß (2022, pôsobí na Technickej univerzite v Kolíne, venuje sa procesom inklúzie, je tlmočnicou do podpornej reči, nositeľkou viacerých ocení za prínos pre koncipovanie a overovanie zrozumiteľnosti), formulovala šesť základných pravidiel:

- používajte jednoduché slová,
- píšite krátke vety,
- nepoužívajte skratky,
- nechávajte širšie medzery medzi riadkami,
- robte veľa odsekov a podnadpisov,
- vkladajte obrázky/ilustrácie do textu.

Na internetovej stránke Lebenshilfe⁷ môžeme nájsť ďalšie inšpiratívne usmernenia:

a) *k používaným slovám* – majú byť jednoznačné a mať presný význam, majú byť všeobecne známe, situačne prepojené vždy rovnako a kratšie; nie je vhodné: verejná doprava, anxieta, mobilný telefón, ale môže byť: autobus, auto, strach, mobil; príliš dlhé slová (sú bežné v nemčine), je možné na prečítanie rozdeliť pomlčkou (para-dajka, elektro-magne-tický, kolo-bežka);

Príklad dôležitosti jednoznačnosti informácie v rámci komunikácie matky so 7-ročným dieťaťom:

Matka: „Prosím ťa, môžeš mi podať svoj pohár?“

Dieťa: „Áno, môžem...“ (odpovedal, ale pohár nepodal).

Matka ho oslovuje znova: „Tak podáš mi ho konečne?“ a netrpezlivo potriasa s natiahnutou rukou.

Dieťa má na tvári výraz zmätku, cíti sa dotknuté tónom jej hlasu. Po chvíli povie: „Ach!“ Následne jej ho podá.

Jednoznačné by bolo, keby sa matka nepýtala na možnosť, ale jednoducho povedala: „Podaj mi pohár!“ a ukázala k nemu rukou, aby bolo jasné, o ktorý pohár ide.

⁷ Dostupné na internete: https://www.lebenshilfe.de/woerterbuch?tx_lfdictionary_list%5Baction%5D=list&tx_lfdictionary_list%5Bcontroller%5D=Dictionaryentry&tx_lfdictionary_list%5Bletter%5D=D&tx_lfdictionary_list%5Boffset%5D=0&cHash=595e19b8eba3000312c027558310e45f#glossary-list

- b) *ku krátkym vetám* – používajte vety so slovesom, vyhnite sa vetám s podmieňovacím vyjadrením, prirovnaniam, používajte pozitívne formulácie, podávajte vždy len jednu informáciu; namiesto: „Ak bude pekne, pôjdeme von, ak začne pršať, budeme sa musieť ponáhľať, aby sme sa schovali,“ radšej povedať: „Je pekne, pôjdeme von. V daždi sa schováme,“ namiesto: „Nieko sa tu nadúva ako balón, pozor praskneš...“, radšej povedať: „Niečo sa ti nepáči,“ namiesto: „Dnes nikto nový neochorel,“ radšej povedať: „Všetci sú dnes zdraví!“
- c) *ku skratkám* – sú dovolené len veľmi známe skratky ako Dr., WC, ale nie skratky dní, mesiacov, organizácií, slov a pod., tie je potrebné vypísať celým slovom; vysoké čísla je lepšie nahradiť slovami: mnoho, dávno, ťažké veci, veľa ľudí; podobne čas v hodinách je lepšie udať iba číslami: desať hodín, bude osem, boli štyri;
- d) *k medzerám medzi riadkami* – majú byť väčšie, aby pomohli udržať oči na riadku; veľkosť písmen sa prispôsobuje zrakovej ostrosti, dôležité slová možno zvýrazniť; odporúča sa tiež písať na hrubší papier, aby sa strany nekrčili a ľahšie obracali;
- e) *k odsekom* – menšie odseky umožňujú oddeliť myšlienky a informácie; po prečítaní je potrebné skontrolovať, či bol text naozaj pochopený; ak sú otázky, je potrebné ich zodpovedať, príp. vysvetliť; zrozumiteľnosť je individuálna, ak text nie je pochopený, treba ho opraviť (*uvádzame príklad*: všetky texty, ktoré majú slúžiť širšiemu okruhu užívateľov, prešli kontrolami, pri ktorých ich hodnotili a navrhovali zmeny výskumníci i dobrovoľníci spolu s osobami s ťažším porozumením; mohli napríklad povedať: to slovo nepoznám, tá veta je veľmi dlhá, neviem, o čom to je, čo sa tam stalo a pod.; tieto overovania zrozumiteľnosti sú veľmi dôležité; zrozumiteľný jazyk nemá univerzálne pravidlá, jeho význam rastie s mierou prístupnosti k významu, a to môže byť veľmi individuálne);
- f) *k obrázkom* – ilustrácie majú byť názorné, s jasnou kontúrou, priliehavé k textu, ilustračné k téme.

Autorka Leichtfuß má v tejto oblasti dlhoročné skúsenosti z praxe. Je presvedčená, že každý súvislý text môžeme preložiť do zrozumiteľnej formy. Často tlmočila aj na vedeckých konferenciách, kde boli medzi poslucháčmi ľudia so zdravotným znevýhodnením. Upravovala tiež rôzne formuláre – žiadosti o úver, správy, informácie vo voľbách, v tlači. Jej skúsenosti môžeme dobre využiť aj u nás, ale bez vlastného výskumu a hľadania možností v našom jazyku budú v praxi snahy o sprostredkovanie informácií v podpornej reči len ojedinelé.

Výzvy pre našu prax

Bezbariérová komunikácia je veľmi dôležitá pre vytváranie vzťahov, spolunažívanie i pre osobnostný rozvoj, napr. pre formovanie sebaobrazu. V praxi často ľudia s komunikačnou bariérou rezignujú na možnosť prežívať porozumenie a prijatie v profesijnom i rodinnom živote. Je to podstatne

záťažovejšia situácia, ako vyrovnanie sa s bežným nepochopením, ktoré zažíva každý človek.

Príklad: Otec je so synom na prechádzke. Dvojročný chlapec nadšene volá: „Leteta, leteta!“ Otec nereaguje. Malý dodá oblúkový pohyb rúčkou a napodobní hučanie. Otec nezúčastnene povie: „Áno, áno...“ Dieťa sa stiahne. Vie, že nebolo pochopené. Videlo lietadlo.

To, čo posúva dieťa vo vývine dopredu, je zdieľanie, vnímavá prítomnosť dospelého. Dieťa je na ňu odkázané. Práve vtedy sa v jeho mozgu tvoria zrkadliace neuróny, ktoré mu umožňujú rozumieť sociálnym situáciám a predvídať dianie. V dôsledku toho je prispôsobivejšie a nové skúsenosti sa stávajú potenciálom pre riešenia budúcich situácií. Zaostávanie možno do značnej miery pripísať neprimeranému zaobchádzaniu s odlišnosťou dieťaťa. Nevhodná alebo chýbajúca komunikácia je patogénna. Ak sú prítomné bariéry vo vnímaní, komunikácii, mobilite, získavaní skúseností alebo aj sociálne bariéry v okolí, predsudky, nízke výchovné kompetencie opatrovateľov, podľa Kobiho (1983) spravidla prichádza k zúženiu príležitosti pre komunikáciu a vzťahy. Vedú k ochudobneniu, kedy prekážky už súvisia aj s limitmi u dieťaťa pri vytváraní interakcie v dôsledku psychických zvláštností. Nepochopenie podporuje vznik stresových okolností a stres sťažuje učenie. Aj pre komunikáciu platí: „...alebo to používaš alebo to stratíš“ (*use it, or los it*) (Doidge, 2012). Rečové centrá potrebujú stimuláciu a skúsenosti, aby sa mohli rozvíjať. Bez primeranej stimulácie je svet stále viac cudzí. Ak ani vtedy nepríde k náprave, prichádza k najťažšiemu následku – „k zlomeniu,“ kedy sa už dieťa vzdá snahy komunikovať a byť pochopené. Spravidla sa stáva pasívne, alebo naopak, nahnevane – plače, bráni sa krikom. Snaha o porozumenie, vnímavá prítomnosť dospelého, bezpečie a dôvera v potenciál dieťaťa, pôsobia podporne.

Zdieľanie a pochopenie potrebuje človek v každom veku. Vzájomné porozumenie pomáha vytvárať a udržiavať vzťahy i spoločenstvo, kde človek patrí. Aj preto má právo komunikovať s pochopením, vzdelávať sa prístupnou cestou a tiež uplatniť sa.

V kontexte inklúzie sa vynára viac oblastí, ktoré si zasluhujú odbornú pozornosť nielen v praxi, ale aj pri vzdelávaní nových odborníkov. Patria k nim:

- *možnosti včasnej diagnostiky a terapie problémov pri sťaženom prístupe k informáciám a možnosti prevencie* – do systému včasnej starostlivosti sa spravidla dostávajú deti s výraznými vývinovými problémami; ak aj je inak zdravé dieťa niečím nápadné (napr. zaostávanie v grafomotorike, atypická detská kresba, nezaujem o rozprávky, problém naučiť sa básničku pri dobrých mentálnych schopnostiach, slabý zmysel pre rytmus, zvláštne hry), očakáva sa, že „z toho vyrastie;“ nápadnosti vyžadujú spozornieť; možno dieťa inak vníma a spracováva informácie, možno mu chýbajú dôležité skúsenosti, možno žije v náročných podmienkach, prekonáva ochorenia; včasná diagnostika a intervencia by mohla odhaliť vývinové oslabenia a podporný program zasa podporiť vývin tak, aby dieťa v škole už nemalo problémy; tie môžu byť naozaj veľmi špecifické; ak zostanú nerozpoznané, skomplikujú prístup ku vzdelaniu i uplatneniu aj šikovným deťom.

Príklad: Mirko pri ročnej kontrole ešte nemal dozreté jadrá bedrových kĺbov, dostal remene a zákaz chodiť. Pretože sa stavil na nôžky, aj tak bol nosený. Hoci to mal rád, boli chvíle, keď sa veľmi hneval a pýtal na zem. Trvalo to skoro rok. Vývin motoriky a reči je úzko spojený. Obmedzenie vo voľnosti pohybu bolo zásahom do celého vývinu. Keď už mohol chodiť, bol opatrný, nešťastný, pýtal sa na ruky. Vývin bol v norme, ale s nápadnosťami. Na hru sa vedel neobvykle dlho sústrediť – mal rád hojkanie – hojdal sa prudko dlho. Piesok presýpal aj hodinu. Rodičia si všimli nezáujem o rozprávky – večer pri čítaní bol ticho, ale hral sa s hračkou. Hovoriť sa naučil primerane veku, ale keď niečo vysvetľoval, nápadne gestikuloval, celý sa vykrúcal. Mal primeranú zásobu slov k veku, ale občas požiadal: „Prosím, povedz mi to ešte raz...“ Svoje city vyjadroval dĺžkou: „Odtiaľto – potiaľto tá mám rád.“

Vývin kresby bol jedinečný – nečmáral, radšej vyfarboval. Keď už kreslil postavu, začal od topánok a postupoval k hlave pridávaním častí tela po kúskoch. Tiež autá a lode skladal na papieri, ako keby malé tvary boli kamienky mozaiky, začal detailmi na jednej strane a postupne vyskladal hotový obrázok pred sebou, akoby ho mal po celý čas pre sebou vo svojej predstave. Bol pri tom veľmi vytrvalý a pracovitý.

Od začiatku školskej dochádzky mal problémy v škole – písmeňá poznal, vedel ich napísať, aj počítal do sto, ale v škole bol ako cudzinec. Často duchom neprítomný sa díval do okna. Nikdy nevedel, čo sa práve „deje,“ čo pani učiteľka povedala. Opakoval po svojich spolužiakoch, čo robili. Plynule čítal so správnou intonáciou, ale akoby ho to nezaujímal. V diktáte mal v každom slove chyby. Napísal prvé a posledné slabiky a medzi nimi len čarbanice. V matematike mal problém so slovnými úlohami, nepochopil zadanie. Potreboval, aby mu umožnili prečítať si slovné úlohy viackrát a aspoň raz nahlas a následne ho skontrolovali, či všetko pochopil správne. Na to nebol čas. Učiteľka sa sťažovala, že nedáva pozor, nehlási sa.

Ak mal v škole učiteľku, ktorá mu dôverovala, darilo sa mu lepšie. Ak na neho kričala (napr. Dávaj pozor!), bol z toho hotový a úplne sa „odpojil.“ Škola znamenala pre neho taký stres, že cez školský rok takmer nerástol, len cez prázdniny sa vždy vytiahol. Problém mu robilo „rozkúskovanie“ učiva a striedanie predmetov po hodine. Dokázal sa pripraviť len na jeden predmet ďalšieho dňa, akoby bol každý predmet v inom jazyku a on sa nedokázal naň „preladiť.“ Ak sa učili niečo nové, zabudol predchádzajúce. Ale vedel sa naučiť naraz veľké celky učiva. Zabúdal prvky Mendelejevovej tabuľky, kým sa ich učil po piatich v skupine. Ale za 30 minút sa ju naučil celú a už ju nezabudol. To bola jeho cesta – naučiť sa za jeden večer polročné učivo. Ale to nenašlo pochopenie.

Svoj problém pomenoval sám (bol štvrták), keď sa rozhodol prečítať knihu, ktorú už mali v rukách súrodenci a vymýšľali si k nej hry. Prišiel s očami plnými slz, držal ju otvorenú v jednej tretine a povedal matke: „Pozri, tol'koto som prečítal a vôbec neviem, o čom to je.“

Po vyšetrení neuropsychologičkou dostali rodičia radu využívať pri učení názornosť a farby. Bol už ôsmak a ešte stále nedokázal identifikovať hlásky v celom slove – len začiatok a koniec. Sluch mal samozrejme dobrý

a neverbálnu inteligenciu nadpriemernú. Bol veľmi tvorivý a pracovitý.

V rámci inklúzie by rešpektovanie individuálnych zvláštností v učení jednotlivcov by už nemalo byť problémom, ale zdá sa, že cesta k tomu, aby nikto nebol vyčlenený, aby každý mohol dostať informácie v prijateľnej forme, bude dlhá. Potrebne sú k tomu splnenia ďalších úloh, ktoré čakajú odborníkov:

- *mobilizovanie jednotlivých odborníkov* – môžu svojou prácou (výskumnou, metodickou, odbornou) prispieť k diagnostike ťažkostí pri porozumení a komunikácii, identifikácii príčin a možností pri riešení tejto úlohy;
- *napísanie kníh* – prinesú radosť a poučenie aj deťom s bariérami pri pochopení a čítaní; ak sú nútené počúvať/čítať texty/rozprávky/príbehy, ktorým nemôžu rozumieť, stratia o nich záujem; snaživé deti sa naučia, že možno robiť veci bez pochopenia alebo budú sa im vyhýbať; navyš s tým spojený stres bude blokovať procesy učenia a nebudú prosperovať v rámci svojich daností;
- *napísanie a pretlmočenie učebných materiálov do ľahšej reči* – veľká výzva pre odborné tímy (naše mnohé učebnice nespĺňajú požadované kritériá), tiež vypracovanie prispôbených pracovných listov;
- *napísanie a tlmočenie odborných textov* – sprístupní vyššie vzdelanie aj pre mládež s poruchami učenia;⁸
- *ponúkať celoživotné vzdelávanie* – má byť umožnené aj pre ľudí s rečovými problémami, patrí tu aj prístup k informáciám v múzeách, na výstavách, v divadlách, knižniciach, knihách, kurzoch, tiež v spoločenskom živote, denných novinách i odborných časopisoch.⁹

Záver

Inklúzia priniesla požiadavku zabezpečiť všetkým ľuďom prístup k vzdelaniu, aktívnemu zúčastňovaniu sa na živote a k spoločenskému uplatneniu. Veľká skupina ľudí k tomu potrebuje aj lepší prístup k informáciám, poznatkom a ku kultúre. V rámci vzdelávania potrebujú upravené nielen učebné texty a pracovné zošity, ale aj knihy a informácie napr. v múzeách, v tlači. Problémy s porozumením neznamenajú neschopnosť myslieť alebo naučiť sa.

Venovať sa rozvíjaniu možností komunikovať v ľahšej reči je aktuálne od raného veku až po starobu. Je to výzva pre širokú odbornú verejnosť, aby

⁸ *Poznámka:* Počas mojej praxe vysokoškolského učiteľa som sa stretla s viacerými šikovnými študentmi s poruchami učenia, ktorí potrebovali viac času na prečítanie študijného materiálu a ešte viac na napísanie zadaní. Jeden z nich písal tak, že som sa po každej vete musela opýtať: Čo ste tu chcel povedať? Bez problémov to upresnil. Bol veľmi pracovitý, vnímavý. Učil sa až na vysokej škole text po sebe nahlas prečítať a upresniť ho. Ďalšia študentka mala diagnostikované poruchy učenia na základnej škole, viac problémov jej robila psychika – veľký stres pred písomným prejavom i hovorením, prežívanie menejcennosti (počas povinnej školskej dochádzky bola v starostlivosti psychiatra pre stavy úzkosti), obavy zo zlyhania. Keď sa cítila bezpečne, otvárala svoj bohatý vnútorný svet a túžbu poznať viac. Musela veľa pracovať na sebe. Štúdium ukončila a venuje sa deťom s rovnakými problémami, môže im rozumieť hlbšie.

⁹ Nemecký internetový časopis Heilpaedagogik.de má za každou štúdiou uvedené základné informácie aj v ľahkej reči (<https://bhponline.de/>), lebo je zasielaný aj do zariadení pre ľudí s postihnutím, aby ich mohli čítať.

spolupracovali na rozmanitých úlohách v tejto oblasti – vymieňali si skúsenosti, skúmali, publikovali. Dôležitá je spolupráca s osobami, ktorých sa to týka i s ich blízkymi. V súčasnosti je potrebné vyvinúť „tlak“ aj na kompetentné vládne orgány, aby tejto úlohe tiež venovali pozornosť a boli nápomocní pri vytváraní ústretovejších postojov spoločnosti pri znižovaní bariér v komunikácii.

LITERATÚRA

- BOCK, B. M., FIX, U., LANGE, D., 2017. *Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin: Frank&Timme GmbH. ISBN 978-373-29228-28. Dostupné na internete: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/leichte-sprache/-jeder-komplexe-inhalt-kann-in-leichte-sprache-uebersetzt-werden--1918884>.
- DOIDGE, N., 2017. *Váš mozek se dokáže změnit*. Brno: CEREBRUM PRESS. ISBN 978-80-264-0111-7.
- INNERHOFER, P., 2016. Unterstützte Kommunikation bei Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen. In: *Heilpädagogik-Sinn, Struktur und Perspektive*. Berlin: BbP, pp 211 – 220. ISBN 978-3-942484-23-7.
- KOBI, E. E., 1983. *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. Bern-Stuttgart: Haupt. ISBN 3-258-03194-0.
- LEICHTFUß, A., 2022. *Leichte Sprache simultan*. Dostupné na internete: Info@leichte-sprache-simultan.de.
- PETROVIČOVÁ, I., 2020. *Sprevádzanie dieťaťa s dysfáziou. Špecializačná práca*. Bratislava: SZU v Bratislave.

OBJASNENIE PATOLOGICKÝCH VZORCOV OČNÝCH POHYBOV PRI DYSLEXII¹

Clarification of Pathological Patterns of Eye Movements in Dyslexia

Lucia Ťažká,² Martina Zubáková³

Abstrakt: Cieľom príspevku je opísať, ako fungujú základné očné pohyby pri čítaní v norme a pri dyslexii a na základe dostupných výskumných štúdií odpovedať, či sú abnormálne očné pohyby u osôb s dyslexiou dôsledkom alebo príčinou ťažkostí v čítaní. Teoretická štúdia predstavuje pojmy ako fixácie a sakády, regresné pohyby a refixácie a opisuje, kedy dochádza k extrakcii informácií z textu, ktoré umožňujú proces porozumenia čítanému. Rovnako vysvetľuje, čo je percepčné rozpätie, foveálna a parafoveálna oblasť a oboznamuje čitateľa s oblasťami, od ktorých sú závislé očné pohyby (vizuálne, lingvistické a kognitívne činitele). Opisuje, v čom sa odlišujú očné pohyby u jedincov s dyslexiou a ozrejmuje, ako vplyvajú korigované vizuálne charakteristiky textu na jeho vnímanie. V prehľadovej štúdii sa uvažuje, či meranie očných pohybov môže byť spoľahlivou metódou diagnostiky v procese hodnotenia čitateľských schopností pri podozrení na dyslexiu a či je možné nahradiť odborné vyšetrenie jazykových, čitateľských a pravopisných schopností prístrojovým meraním očných pohybov. V závere sa poukazuje na konsenzus výskumných zistení, že dyslexia je v súčasnosti chápaná nie ako vizuálny, ale kognitívny deficit, ktorý je možné identifikovať vo fonologickej zložke jazykových schopností. Abnormálne okulomotorické pohyby u ľudí s dyslexiou odrážajú narušené jazykovo-kognitívne procesy pri čítaní, avšak nie sú ich príčinou, čo nám ukazuje aj smer do terapie.

Kľúčové slová: očné pohyby, fixácie a sakády, foveálna a parafoveálna oblasť, dyslexia.

Abstract: The paper aims to describe how basic eye movements work in normal reading and dyslexia, and based on available research, we analyze whether abnormal eye movements in persons with dyslexia are a consequence or a cause of reading difficulties. The theoretical study introduces concepts such as fixations and saccades, regressive movements, and refixations and clarifies when information is extracted from the text that enables the process of reading comprehension. It also explains what the perceptual range, the foveal, and parafoveal area are and familiarizes the reader with the areas on which eye movements depend (visual, linguistic, and cognitive factors). It describes how the eye movements of individuals with dyslexia differ and makes clear how the corrected visual characteristics of the text affect its perception. In this review, we are considering whether the measurement of eye movements can be a reliable method of diagnostics in the process of assessing reading skills when dyslexia is suspected and whether it is possible to replace the expert assessment of language, reading, and spelling skills with instrumental measurement of eye movements. In conclusion, we point out the consensus of research findings that dyslexia is currently understood – not as a visual, but as a cognitive deficit that can be identified in the phonological component of language abilities. Abnormal oculomotor movements in people with dyslexia reflect disturbed language-cognitive processes during reading, but they are not their cause, which also shows us the direction for therapy.

Key words: eye movements, fixations, and saccades, foveal and parafoveal area, dyslexia.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 20.11.2022

² Lucia Ťažká, Mgr., Súkromné centrum špeciálnopedagogického poradenstva LOGaDYS, Rovinka 470, 900 41 Rovinka, Slovenská republika. E-mail: tazkaluc@gmail.com. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Martina Zubáková, Mgr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra logopédie, Moskovská 3, 811 08, Bratislava; tiež SCŠPP Inštitút detskej reči, Železničarska 13, 811 04, Bratislava, Slovenská republika. E-mail: zubakova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Úvod

Čítanie je predmetom záujmu viacerých vedeckých disciplín, ktoré skúmajú čitateľské schopnosti z rôznych uhlov pohľadu. Jednou z možností skúmania prebiehajúcich procesov pri čítaní sú technológie sledovania pohybov očí. Sledovanie očných pohybov sa využíva na odhalenie základného priebehu koordinácie čítania (Rayner, 1998) a poskytuje informácie o procesoch, ktoré ľudia nedokážu vedome kontrolovať a ovplyvňovať (Hrdináková, Buzová, 2019). Táto technológia umožňuje zistiť, ako sú identifikované slová, ako prebieha jazykové spracovanie textu a aké kognitívne procesy sa podieľajú na rozpoznávaní slov, t.j. na dekodovaní (Rayner, 1998). Keďže pohyby očí poskytujú užitočný a citlivý pohľad do kognitívneho spracovania, sú ideálne na skúmanie vývinových zmien a procesov čítania. Osobitne nám analýza očných pohybov u osôb s ťažkosťami v čítaní umožňuje objasniť patomechanizmy, ktoré stoja na pozadí špecifickej vývinovej poruchy učenia – dyslexie.

Základné očné pohyby pri čítaní

Čítanie je komplexná úloha, ktorá si vyžaduje popri perцепčných a sémantických procesoch aj koordinované pohyby očí (Razuk et al., 2018). Čitateľské schopnosti sa od detstva postupne vyvíjajú a nadobudnutie zručností v čítaní má celkový vplyv na vizuálne spracovanie informácií (Dehaene et al., 2012; Pegado et al., 2014). Pri čítaní sa striedajú dva rýchlo prebiehajúce pohyby očí – fixácie a sakády. Počas pomerne statických fixácií, kedy je oko v relatívnom pokoji, dochádza k extrakcii informácií z textu (Rayner, 1998). Pomocou sakád sa oko prenese vždy do nového fixačného bodu, do ďalšej časti textu, ktorá sa má spracovať (Franzen, Stark, Johnson, 2021). Počas sakád medzi fixáciami sa nezískavajú z textu žiadne nové informácie (Rayner, Clifton, 2009). Hrdináková a Buzová (2020) uvádzajú, že fixácie predstavujú až 85 – 90 % času čítania, pričom zvyšných 10 – 15 % zodpovedá sakádam. Na základe tohto údaju môžeme povedať, že oči sú oveľa dlhšie stabilné, ako v pohybe.

Keďže sa oko pri čítaní pohybuje po texte zľava doprava, väčšina sakád je progresívnych, t.j. idúcich dopredu. Rayner (1985) uvádza, že počas každej sakády sa oči posunú do vzdialenosti 1 až 20 znakov, v priemere 6 – 8 znakov. Trvanie sakády sa pohybuje okolo 20 – 30 ms počas čítania (Rayner, Clifton, 2009). Existujú aj sakády posúvajúce oči v opačnom (spätnom) smere, ktoré sa označujú pojmom regresie a tvoria približne 10 – 15 % všetkých sakád (Rayner, 1985; Schotter, Angele, Rayner, 2012). Znamená to, že jedna až dve sakády z 10 sakád predstavujú pohyb očí proti smeru čítania, t.j. pohyb späť k už vopred prečítanému (Rayner, 1998).

Naše oči sú počas fixácií v relatívnom pokoji. Približne 225 – 250 ms zodpovedá času, za ktorý sa dokončí fixácia i s ňou spojené lingvistické úlohy a zároveň sa naplánuje ďalší pohyb oka (Rayner, 1985, 1998; Rayner, Clifton, 2009). Na dĺžku trvania fixácie majú vplyv určité vlastnosti slova, resp. okolitých slov, ale aj dispozície a charakteristiky čitateľa (Kriebler et al., 2016). Asi 15 % slov v texte je refixovaných, t.j. slovo je dodatočne fixované ešte raz predtým, ako čitateľ presunie pozornosť na nasledujúce slovo. Dospelý zdatný čitateľ pri

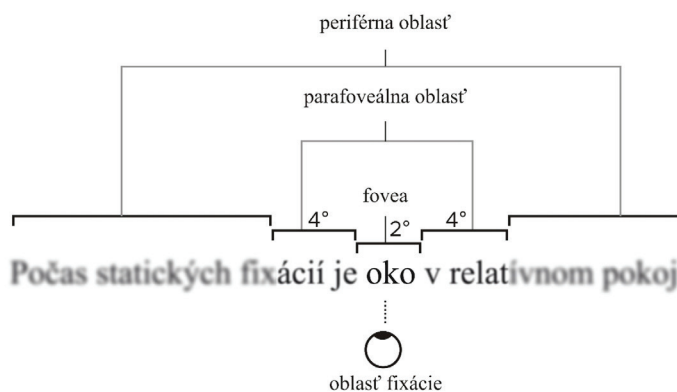
tichom čítaní strávi v priemere 200 – 250 ms počas prvej fixácie slova, ďalších 100 – 120 ms pri refixácii rovnakého slova. Z uvedeného vyplýva, že prvé fixácie bývajú dlhšie ako druhotné refixácie (Rayner, 1998). Balota, Pollatsek a Rayner (1985) tvrdia, že čitatelia s menšou pravdepodobnosťou refixujú slovo, ak bolo predvídateľné v kontexte vety.

Ako deti získavajú väčšiu zručnosť v čítaní, znižuje sa trvanie a počet ich fixácií, znižuje sa frekvencia regresívnych sakád, amplitúdy sakád sa zväčšujú a pravdepodobnosť preskakovania slov narastá (Rayner, 1985; Seassau et al., 2014). Všetky tieto zmeny vedú k tomu, že rýchlosť čítania sa medzi prvým a šiestym ročníkom viac ako zdvojnásobí (Rayner, 1985).

Percepčné rozpätie a parafoveálny náhľad

Dôvod, prečo čitatelia potrebujú počas čítania vykonávať pohyby očí, do veľkej miery súvisí s anatómiou sietnice. Schopnosť rozlíšiť detaily potrebné na to, aby sme vedeli, že jedno písmeno je *e* a druhé *o* alebo *c* si vyžaduje pohyby očí (sakády), ktoré privedú príslušné časti textu do foveálneho videnia na podrobné spracovanie. Mimo fovey (ktorá sa rozprestiera 1° po oboch stranách fixačného bodu) zraková ostrosť rýchlo klesá (Rayner, Clifton, 2009). Aj Schotter, Angele a Rayner (2012) uvádzajú, že zraková ostrosť je obmedzená a nárastom vzdialenosti od fixácie klesá, preto videnie s vysokou ostrosťou sa obmedzuje len na relatívne malú priestorovú oblasť. V závislosti od ostrosti, každá fixácia pri čítaní rozdeľuje videný riadok na 3 oblasti (obrázok 1). Uvedené oblasti zodpovedajú tomu, ako časti textu dopadajú na sietnicu: 1. foveálna oblasť (predstavuje približne 2° zorného uhla, t.j. 1° zorného uhla na strany od miesta fixácie), 2. parafoveálna oblasť (predstavuje oblasť v rozsahu 1° – 5° zorného uhla na obe strany od miesta fixácie) a 3. periférna oblasť (oblasti vzdialené viac ako 5° od stredu fixácie) (Schotter, Angele, Rayner, 2012; Rayner et al., 2016).

Obrázok 1 Foveálna, parafoveálna a periférna oblasť



(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Rayner et al., 2016)

Oblasť efektívneho videnia alebo oblasť, na ktorú čitateľ sústreďí pozornosť a z ktorej môže získať užitočné informácie, sa nazýva perцепčné rozpätie (Rayner, Slattery, Bélanger, 2010). Táto oblasť je obmedzená a jej veľkosť sa zvyčajne vyjadruje počtom písmen, ktoré čitateľ zachytí počas fixácie, t.j. z jedného fixačného bodu (Rayner, 1998). Perцепčné rozpätie siaha od začiatku aktuálne fixovaného slova (ale nie viac ako tri alebo štyri písmená naľavo od fixácie) až po približne 15 znakov napravo od fixácie (Rayner, 1985). Podľa iných autorov je perцепčné rozpätie vymedzené do 30 písmen v závislosti od vyspelosti čitateľa a jeho tvar je asymetrický (Rayner, Slattery, Bélanger, 2010). Z hľadiska procesu čítania sa v rámci perцепčného rozpätia realizuje foveálne uchopenie slova, kedy dochádza k sémantizácii slova a parafoveálny náhľad na ďalšie slovo a jeho čiastočné predspracovanie (Hrdináková, Buzová, 2020). V rámci perceptionského rozpätia sa získavajú rôzne typy informácií (Rayner, 1985).

Parafoveálna oblasť predstavuje zorné pole obklopujúce foveu, t.j. od 1^o až do 5^o okolo fixačného bodu (Silva et al., 2016). Parafoveálnym videním dochádza k čiastočnému predspracovaniu slov, ktoré spadajú do oblasti parafovey (Hrdináková, Buzová, 2019). Schematicky by sa dal parafoveálny náhľad zapísať tak, že pri fixovaní slova N, sú skúsení čitateľa schopní predspracovať nasledujúce slovo N+1 (Silva et al., 2016), teda čitateľa získavajú lingvistické informácie z priamo fixovaného (foveálne videného) slova a tiež z priestorovo susedného, parafoveálne videného slova (Inhof, Radach, 2014). Význam parafoveálneho náhľadu na slovo spočíva v skrátení času následnej fixácie v dôsledku poskytnutia informácií o dĺžke a tvare slov, o hraniciach medzi slovami a hraniciach textu ako celku (Hrdináková, Buzová, 2020). Rayner (1985) píše, že od oblasti najbližšie k fixácii (tri alebo štyri znaky naľavo od fixácie po približne päť alebo šesť znakov napravo od fixácie) sú čitateľa schopní identifikovať slová. Za touto oblasťou sú čitateľa schopní získať hrubšie informácie, ako sú začiatkové písmená slov, vlastnosti písmen a informácie o dĺžke slov. V odbornej literatúre sa v súvislosti s parafoveálnym náhľadom uvádza pojem parafoveálny efekt alebo benefit parafoveálneho náhľadu (Rayner 1998). Inhof a Radach (2014) vo svojom článku zosumarizovali poznatky iných autorov, že výhody parafoveálneho náhľadu sa zvyšujú s rozvojom čítania, čitateľskými zručnosťami a ľahkosťou vizuálnej identifikácie slov. Ak spracovanie práve fixovaného slova trvá dlhšie, čas, ktorý zostáva na parafoveálny náhľad, sa znižuje (Reichle, Warren, McConnell, 2009), a naopak, ak je materiál ľahko spracovateľný, oči majú tendenciu prijímať viac parafoveálnych informácií (Pan et al., 2013).

Parafoveálne informácie sa nepochybne využívajú pri rozhodovaní o tom, kde by sa mali oči posunúť ďalej. Parafoveálny efekt je príznačný pre veľmi dobrých a vyspelých čitateľov, preto sa v tejto oblasti líšia zdatní čitateľa od menej zdatných čitateľov v rovnakom veku (Schotter, Angele, Rayner, 2012). Jošt (2011, In: Hrdináková, Buzová, 2019) tvrdí, že parafoveálny efekt sa prejavuje u dobrých čitateľov v dvoch rovinách: a) okulomotorickej procesuálnej rovine – skrátením fixačnej doby a úbytkom fixácií, b) v rovine čitateľského výkonu – zrýchlením tempa o nameraný počet správne prečítaných slov za časovú jednotku. Niektorí autori vo vzťahu k parafoveálnemu videniu rozlišujú

čitateľov s vysokým stupňom parafoveálneho uvedomenia (s pozorovateľne vyšším parafoveálnym efektom) a čitateľov s nízkym stupňom parafoveálneho uvedomenia (White, Rayner, Liversedge, 2005).

Vďaka parafoveálnemu náhľadu je možné predspracovanie slov, v rámci ktorého môže nastať aj preskočenie niektorých slov. Na to, aby čitatelia porozumeli obsahu pri čítaní, nemusia fixovať všetky slová vo vete. Schotter, Angele a Rayner (2012) uvádzajú, že čitatelia priamo fixujú asi len 70 % slov v texte, zvyšných 30 % preskočia. Zaujímavým fenoménom je skutočnosť, ako rýchlo sa čitatelia rozhodujú o tom, na čo sa majú zamerať a čo majú v texte preskočiť. Dalo by sa povedať, že je to odraz ich kognitívneho spracovania (Pynte, 1996). Preskočenie slov je spojené s dĺžkou slov, pretože čitatelia častejšie preskočia krátke 2 – 3-grafémové slová ako dlhšie slová s 9 – 12 písmenami (Schotter, Angele, Rayner, 2012). Dĺžku slov tak možno považovať za najsilnejší prediktor preskakovania slov (Brysbaert, Drieghe, Vitu, 2005), avšak preskakovanie sa netýka len krátkych slov. Iným prediktorom je predvídateľnosť slova na základe predchádzajúceho kontextu a frekvencie slov (Rayner et al., 2011). Kuperman, Matsuki a Van Dyke (2018) tvrdia, že na preskakovanie slov má vplyv aj zložitosť slova a jeho pozícia v texte. Preskakovanie slov je stratégiou, ktorú uprednostňujú čitatelia s lepšie vyvinutými schopnosťami fonologicko-ortografickej korešpondencie, s rozvinutejším mentálnym lexikónom a intenzívnejším vzťahom k čítaniu (t.j. čitatelia s bohatšou čitateľskou skúsenosťou).

Od čoho závisia pohyby očí

Pohyby očí závisia od viacerých premenných: od veku čitateľa, od rozsahu (extenzie a intenzity) čitateľskej aktivity, od čitateľskej skúsenosti (Hrdináková, Buzová, 2020). Podľa Raynera (1998) to, ako dlho ostávajú oči fixované na konkrétnom slove je veľmi ovplyvnené skutočnosťou, aké ľahké alebo ťažké je spracovanie fixovaného slova. Inými faktormi podľa neho sú tiež dĺžka slov (ako dĺžka slova narastá, trvanie fixácie sa zvyšuje), frekvencia slov (t.j. ako často sa slovo vyskytuje v jazyku), vek akvizície (vek, v ktorom si čitateľ slovo osvojil), predvídateľnosť slova (daná dĺžkou slova a predchádzajúcim kontextom), rozsah príbuzných tvarov slov – podobnosť slova (koľko slov môže byť tvorených zmenou jedného písmena v slove). Pohyby očí u jedného a toho istého čitateľa sa môžu meniť aj v závislosti od toho, či čitateľ číta potichu alebo nahlas, či číta text prvýkrát alebo už opakovanne, a teda daná oblasť a na ňu viažuca sa slovná zásoba mu nie je neznáma (Jošt, 2011, In: Buzová, Hrdináková, Regec, 2019).

Proces čítania a s ním spojené pohyby očí môžu byť citlivé popri lingvistických charakteristikách, napr. frekvencia a dĺžka slov, náročnosť textu (Trauzettel-Klosinski et al., 2010), aj na kognitívne procesy vysokej úrovne, napr. pozornosť (Rayner, Slattery, Bélanger, 2010), a tiež na vizuálne prvky nízkej úrovne, napr. konfiguračné vlastnosti textu, ortografická pravidelnosť, medzery medzi písmenami, charakteristika písma (Rayner, 1998; Weiss, Knakker, Vidnyánszky, 2016). Slattery a Rayner (2010) preukázali, že aj nízkoúrovňové charakteristiky

písma (jemné rozdiely písma) majú účinky na pohyby očí a že tieto účinky sa môžu vzájomne ovplyvňovať s kognitívnymi premennými na vyššej úrovni. Tiež zmena medzier medzi písmenami (manipulácia s medzerami) ovplyvňuje ortografické spracovanie a rýchlosť čítania (Slattery, Rayner, 2013).

V nedávnom výskume sa zistilo, že pohyby očí sú ovplyvnené dokonca aj náladami (Scrimin, Mason, 2015).

Odlíšné pohyby očí u osôb s dyslexiou

Začínajúci, slabí čitatelia a osoby s dyslexiou majú pri čítaní početnejšie a dlhšie fixácie, kratšie sakády a viac regresíí ako bežní čitatelia (Rayner, 1998). U osôb s dyslexiou sa v porovnaní s osobami bez dyslexie výskumne preukázal výrazne zvýšený počet fixácií (Hutzler, Wimmer, 2004), dlhšia doba ich trvania (De Luca et al., 1999; Hutzler, Wimmer, 2004; Razuk et al., 2018), kratšia priemerná dĺžka sakád (Rayner, 1985; De Luca et al., 1999; Hutzler, Wimmer, 2004), celkovo väčší počet sakád a regresíí (Trauzettel-Klosinski et al., 2010) a menej preskočených slov (Hawelka, Gagl, Wimmer, 2010). Vagge a kol. (2015) na základe pozorovania očných pohybov detí s dyslexiou a detí bez dyslexie pri čítaní textov s rôznou úrovňou náročnosti zistili, že stratégie čítania, ktorú používali deti s dyslexiou sa výrazne líšila od tej, ktorú používali čitatelia bez dyslexie. U detských čitateľov s dyslexiou sa potvrdilo viac očných pohybov. Tento nárast očných pohybov je čiastočne spôsobený častejšími regresívnymi sakádami, ale predovšetkým je výsledkom početnejších progresívnych sakád (Quercia, Feiss, Michel, 2013). Zvýšený počet sakád, z ktorých časť pripadá regresíám, potvrdili u osôb s dyslexiou aj ďalšie výskumy (Razuk et al., 2018; Bilkova et al., 2021). Szalma a Weiss (2020) tvrdia, že pozorovanie fixácií a rozdielov v sakádach možno považovať za východiskový bod predpokladu dyslexie. Podľa Benfatto et al. (2016) parametre počet a dĺžka trvania fixácií, počet sakád a regresíí sú najviac prediktívne pohyby očí pre odhalenie rizika vývinu dyslexie. Názory na regresie nie sú úplne jednotné, nakoľko niektorí autori (De Luca et al., 1999; Hawelka et al., 2010) tvrdia, že pravdepodobnosť regresívnej sakády sa nepreukázala ako spoľahlivo odlišný determinant pri dyslexii.

Podľa Seassau et al. (2014) osoby s dyslexiou čítajú text analyticky, pretože text skenujú cez väčší počet kratších sakád v porovnaní s bežnými čitateľmi, čo dokazuje, že dekodujú jednotky skôr na úrovni písmen alebo slabík, ako na úrovni slov (Vagge et al., 2015). To sa odráža na plynulosti a rýchlosti čítania. Franzen, Stark, Johnson (2021) uvádzajú, že kombinácia predĺženého trvania fixácie, kratšej sakadickej amplitúdy a menšieho počtu preskočených slov naznačuje deficit v zložkách jazykového spracovania čítania. Henderson et al. (2017) predpokladá, že deti s dyslexiou majú dlhšie trvanie fixácie, pretože potrebujú dlhšiu dobu na sémantické spracovanie. Razuk et al. (2018) v štúdiu uvádzajú, že deti s dyslexiou potrebujú na čítanie textu, t.j. vizuálne skenovanie a dekodovanie písmen alebo slabičných jednotiek, viac času – takmer dvojnásobok – ako deti bez dyslexie.

Čitatelia s dyslexiou robia častejšie regresné sakády, teda často sa vracajú k slovám alebo slabikám v snahe dekodovať ich a porozumieť im. V dôsledku

toho je plynulosť čítania v porovnaní s osobami bez dyslexie výrazne zhoršená (Vagge et al., 2015). Vyššia miera fixácií rovnakého slova u nich potvrdzuje ťažkosti s dekodovaním, resp. to, že spracúvajú každé slovo alebo dokonca jeho čiastkové zložky jednotlivo a dlhšie (Franzen, Stark, Johnson, 2021). Možným vysvetlením početnejších regresíí je to, že čitatelia s dyslexiou majú problémy so sémantickým a syntaktickým spracovaním textu, a preto tieto ťažkosti vedú k opakovanému čítaniu, k opakovanej fixácii predchádzajúcich slov (Razuk et al., 2018; Vagge et al., 2015). Refixácie narastajú najmä pri nízko frekventovaných a dlhších slovách (Hutzler, Wimmer, 2004).

Tiež sa predpokladá, že čitatelia s dyslexiou spracúvajú menej parafoveálnych informácií pri každej fixácii ako bežní čitatelia z dôvodu náročného spracovávaného práve fixovaného slova (Farmer, Klein, 1995).

Rayner et al. (1989) zistili, že perцепčné rozpätie bolo u čitateľov s dyslexiou menšie ako u bežných čitateľov. Rayner (1998) ukázal, že ak deti dostali na čítanie náročný text, ich perцепčné rozpätie sa zmenšilo. Kým teda perceptions rozpätie je o niečo menšie u čitateľov s dyslexiou ako u bežných čitateľov, pravdepodobne to nie je tak, že čitatelia s dyslexiou spracúvajú parafoveálne informácie menej efektívne, ale že majú problémy so spracovaním práve fixovaného slova (Rayner, 1998). Podobne aj Rayner, Slattery a Bélanger (2010) tvrdia, že čitatelia s dyslexiou sa viac sústreďujú na dekodovanie a porozumenie fixovaného slova, než na predspracovanie slov napravo od fixácie. Na tento poznatok nadväzuje skutočnosť, že čitatelia s dyslexiou preskočia pri čítaní menej slov (Hawelka, Gagl, Wimmer, 2010). Aj autori Reichle, Warren, McConnell (2009) tvrdia, že miera preskakovania slov u čitateľov s dyslexiou je veľmi nízka. Iný názor zastávajú Franzen, Stark a Johnson (2021), ktorí si myslia, že za kratšími sakadickými amplitúdami, dlhším trvaním fixácií a za menším počtom preskočených slov by mohli stáť deficity v parafoveálnom spracovaní u osôb s dyslexiou.

Parafoveálny náhľad je vnímaný ako pozitívny jav, pretože môže skrátiť dobu spracovania slova N+1, a tým prispieť k optimalizácii procesu čítania (Schotter, Angele, Rayner, 2012). Existuje však aj iný názor na parafoveálny náhľad, podľa ktorého slovo N+1 predstavuje dodatočný stimul, ktorým sa musia čitatelia zaoberať, a síce slovo N+1 môže znamenať parafoveálnu záťaž, ktorá ovplyvňuje, resp. zaťažuje spracovanie aktuálne fixovaného slova (Moll, Jones, 2013). Parafoveálne informácie v tomto prípade neulhčujú následné foveálne spracovanie, ale naopak, tento proces narúšajú. Jones, Branigan a Kelly (2009) tvrdia, že parafoveálny náhľad predstavuje záťaž so zvýšenými nárokmi na čitateľov s dyslexiou.

Keďže parafoveálne zručnosti sa v priebehu detstva a dospelovania rozvíjajú, znížené výhody parafoveálneho náhľadu sa pri dyslexii s väčšou pravdepodobnosťou potvrdia u dospelých (Sperlich, Schad, Laubrock, 2015). Z tohto dôvodu Silva a kol. (2016) porovnali v čítaní dospelú vzorku osôb s a bez dyslexie a u osôb s dyslexiou preukázali znížené výhody z parafoveálneho náhľadu pri úlohe pomenovávania. Výsledky tohto výskumu korešpondujú so skorším zistením, že osoby s dyslexiou skórujú horšie v sériových úlohách

rýchleho automatického pomenovávaní, tzv. RAN (Denckla, Rudel, 1976) ako pri pomenovávaní jednej položky, čo je v kontraste s lepším výkonom osôb bez dyslexie v sériových úlohách RAN (Jones, Branigan, Kelly, 2009). Dôkaz o znížených výhodách parafoveálneho náhľadu pri dyslexii pomáha pochopiť, prečo sú sériové úlohy RAN dôležitým prediktorom čítania v dospelosti (Silva et al., 2016).

Vplyv medzier na pohyb očí a spracovanie textu

V súvislosti s medzerami bolo preukázané, že skúsení čitatelia sú naladení na štandardné medzery medzi písmenami v texte (Tydgate, Grainger, 2009). Výskumy potvrdili, že zmena medzier medzi písmenami ovplyvňuje ortografické spracovanie textu (Slattery, Rayner, 2013) a rýchlosť čítania (Yu et al., 2007). Zmenšenie i zväčšenie medzier má na výkon čítania nepriaznivý vplyv (Yu et al., 2007; Pelli et al., 2007).

Zhlukovanie písmen je perцепčný jav s nepriaznivými účinkami na rozpoznávanie písmen, ktorý je modulovaný medzerami medzi písmenami (Yu et al., 2007). So zmenšením medzier medzi písmenami sa zvýši zaťaženie vizuálneho vnímania (Montani, Facoetti, Zorzi, 2015). V súvislosti s vizuálnym spracovaním slova sú na čitateľa kladené zvýšené nároky, pretože v jedinej fixácii je koncentrované zvýšené množstvo informácií, čo sa odrzkadlí na dlhšom trvaní fixácie a na kratších sakádach (Weiss, Knakker, Vidnyánszky, 2016). Ak sú písmená bližšie ako kritický rozstup, rozpoznávanie slov je narušené (Yu et al., 2007). Zmenšenie vnútroslovných medzier spomaľuje čítanie v dôsledku ťažkostí spojených s dekódovaním ustáleného slova (Rayner, Slattery, Bélanger, 2010). Zhlukovaním sa nemusí len spomaliť rýchlosť čítania (Pelli et al., 2007), ale môžu nastať aj chyby pri čítaní (Whitney, Levi, 2011).

Efekt zhlukovania naruša aj plynulosť čítania osôb s dyslexiou (Zorzi et al., 2012). Zhlukovanie má väčší vplyv na čitateľov s dyslexiou než na čitateľov bez dyslexie, resp. deti s dyslexiou sú viac ovplyvnené zhlukovaním než vekovo zodpovedajúca kontrolná skupina (Spinelli et al., 2002; Martelli et al., 2009; Moll, Jones, 2013).

Slattery a Rayner (2013) tvrdia, že zväčšenie medzier medzi písmenami v slove nad rámec kritickej hodnoty naruší čítanie. Existuje zhoda medzi autormi v tom, že zväčšenie medzier medzi písmenami na viac ako 1,5-násobok normálnych medzier vedie u skúsených čitateľov k zníženiu rýchlosti čítania (Slattery, Rayner, 2013; Moll, Jones, 2013). Podľa Yu et al. (2007) sa rýchlosť čítania skúseného dospelého čitateľa spomalí, keď sa medzery medzi písmenami zdvojnásobia. Zaujímavá skutočnosť je, že rovnaká manipulácia nemá žiadny účinok alebo dokonca zvyšuje efektivitu čítania u čitateľov s dyslexiou (Spinelli et al., 2002; Zorzi et al., 2012).

Zorzi s kolegami (2012) vo svojom výskume na vzorke taliansky a francúzsky hovoriacich detí s dyslexiou ukázal, ako jednoduchá manipulácia s medzerami medzi písmenami podstatne zlepšila ich výkon v čítaní textu bez akéhokoľvek tréningu. Vo výskume bolo zahrnutých spolu 74 taliansky a francúzsky hovoriacich detí vo veku od 8 – 14 rokov s diagnostikovanou

dyslexiou. Výskumom sa zistili rovnaké efekty v taliančine (transparentný systém jazyka) a vo francúzštine (netransparentný systém jazyka). Na základe jeho výskumu sa zistilo, že 2,5-násobné zväčšenie medzier medzi písmenami skracuje trvanie fixácií a zvyšuje amplitúdu sakád pri čítaní žiaka s dyslexiou, výsledkom čoho bola zvýšená rýchlosť čítania. Inými slovami, väčšie medzery medzi písmenami zlepšujú rýchlosť a presnosť hlasného čítania textu u detí s dyslexiou najpravdepodobnejšie kvôli ich citlivosti na zhlukovanie (Zorzi et al., 2012). Autori tohto výskumu však neznevažujú ani neznižujú dôležitosť individuálnej terapie u osôb s dyslexiou zameranej na stimuláciu nedostatočne rozvinutých čitateľských schopností, ale poukazujú na možnosti úpravy textov, ktoré vedú k zlepšeniu plynulosti čítania u osôb s dyslexiou.

Sledovanie pohybu očí ako nová forma diagnostiky

Na základe skutočnosti, že čitatelia s dyslexiou majú odlišné pohyby očí v porovnaní s čitateľmi bez dyslexie (Rayner, 1998) sa v súčasnosti čoraz viac uvažuje nad novou diagnostickou metódou – metódou sledovania pohybov očí. Hoci sú atypické pohyby očí pri čítaní len sekundárnym dôsledkom dyslexie, ich sledovanie môže byť spoľahlivým nástrojom na identifikáciu ohrozených detí z pohľadu dlhodobých problémov v čítaní.

Výskum pod vedením Benfatta (2016) sa zaoberal použitím metódy sledovania pohybov očí počas čítania ako skriningovej metódy. Tento výskum realizovaný na 9 – 10-ročných respondentoch ukázal, že pomocou zvolenej metódy, tzv. eye-trackingu, počas čítania už za menej ako jednu minútu času možno identifikovať a rozlíšiť osoby s vysokým a nízkym rizikom pretrvávajúcich ťažkostí v čítaní.

Bilkova s kol. (2021) vo svojom výskume porovnávala pohyby očí osôb s dyslexiou a osôb s dysortografiou, resp. ich vzťah a overovala diagnostický prínos okulomotorického vyšetrenia oboch porúch v nejazykových úlohách. Podľa autorky sú obe jazykové poruchy – dyslexia a dysortografia popri jazykových deficitoch charakterizované aj atypickými pohybmi očí, t.j. mimojazykovými prejavmi. Tento výskum preukázal, že v okulomotorickom teste boli profily subjektov s dysortografiou podobné profilom subjektov s dyslexiou a líšili sa iba v stupni odchýlky, čiže okulomotoricky sa zdajú byť obe jazykové poruchy blízke. Na základe okulomotorických pohybov výskumne dokázali odlíšiť: 1) skupinu detí s dyslexiou a/alebo dysortografiou od skupiny detí bez týchto porúch, 2) skupinu detí s dyslexiou od skupiny detí s dysortografiou. Jednou z možných vysvetlení abnormálnych okulomotorických pohybov u osôb s dyslexiou je magnocelulárna teória, ktorá predpokladá, že okulomotorické abnormality sú spojené s nedostatočným zrakovým vnímaním (Stein, 2018).

Diskusia

Vzhľadom na uvedené skutočnosti si kladieme otázky: Sú abnormálne očné pohyby dôsledkom alebo príčinou problémového čítania? Je možné, komplexné vyšetrenie jedinca s podozrením na dyslexiu nahradiť rýchlym meraním

okulomotorických pohybov? Má zmysel poskytovať terapiu na odstránenie aberantných vzorcov očných pohybov?

V súčasnosti prevláda konsenzus medzi viacerými odborníkmi, ktorí uvádzajú že okulomotorické deficity sa vyskytujú ako dôsledok ťažkostí súvisiacich s vizuálnym spracovaním jazykového materiálu, t.j. s lingvistickým spracovaním textu (napr. Rayner, 1998; De Luca et al., 1999; Vagge, et al., 2015; Benfatto et al., 2016 a i.). Inými slovami, pohyby očí osôb s dyslexiou odrážajú ťažkosti so spracovaním jazyka.

Bilkova a kol. (2021) uvádzajú, že okulomotorický (mimojazykový) symptóm dyslexie a dysortografie je skôr pravidlom ako výnimkou, čo môže poukazovať na prítomnosť vývinových porúch. Takáto forma diagnostiky sa zdá byť rýchlou a spoľahlivou metódou identifikácie ťažkostí s dekódovaním, čo je hlavným symptómom dyslexie, no podľa nášho názoru neumožňuje objasniť individuálny vzorec ťažkostí každej osoby s dyslexiou. Mikulajová (2012) uvádza, že diagnostika dyslexie je veľmi zložitý proces. Špeciálne u detí sú deficity v jednotlivých oblastiach psychického vývinu skôr asociované ako disociované, preto je nesmierne náročné a niekedy takmer nemožné jednoznačne určiť primárny deficit a odlíšiť od neho sekundárne ťažkosti. Diagnostika podľa autorky (tamtiež) by nemala byť zúžená len na opis symptómov na behaviorálnej úrovni, ale cieľom by malo byť „odkrývanie čo najhlbších vývinových vrstiev.“

Z praxe vieme, že nie je možné určiť konečnú diagnózu – dyslexia bez tímovej spolupráce odborníkov, t.j. bez komplexného vyšetrenia kognitívnych, jazykových, čitateľských a pravopisných schopností. Na základe izolovaných výkonov v jednotlivých testoch, bez poznania podrobnej osobnej a rodinnej anamnézy a detailného opisu ťažkostí v školskom a domácom prostredí, nie je možné nielen stanoviť diagnózu, ale najmä zostaviť terapeutický plán „šitý na mieru“ pre každé dieťa či formulovať individualizované odporúčania pre učiteľov a rodičov. Jednoducho povedané, nie je možné určiť diagnózu na základe jedného testového merania okulomotorických pohybov, pretože cieľom diagnostiky nie je dať dieťaťu nálepku „dyslexia,“ ale poskytnúť mu adekvátnu pomoc, ktorá presahuje hranice akademických ťažkostí. Dyslexia nie je problém deficitnej okulomotoriky, ale komplexný obraz, ktorý zasahuje nielen akademickú, ale aj psychosociálnu oblasť. Ide o pervazívne ťažkosti, ktoré pretrvávajú do dospelosti a zasahujú všetky aspekty jedinca (Swanson, 2014).

Predpoklad, že hlavný rozdiel medzi dobrými a slabými čitateľmi spočíva v tom, že tí prví majú pravidelnejší vzorec očných pohybov ako tí druhí, a že zo slabých čitateľov možno tréningom urobiť dobrých čitateľov tým, že ich naučíme vykonávať plynulé efektívne očné pohyby, je naivný a chybný. Tréningové programy, v ktorých by sa čitatelia prakticky učili, aby pri každej sakáde posunuli oči o určitú vzdialenosť a aby sa pri každej fixácii pozastavili štvrt sekundy, sú odsúdené na neúspech. Vo všetkých prípadoch, okrem extrémnych, napr. pri neurologickom deficite abnormálne očné pohyby nespôsobujú problémy s čítaním (Rayner, 1985). Prevládajúcim deficitom u osôb s dyslexiou je narušené

dekódovanie slov, ale vzhľadom na vzájomne úzko prepojený charakter úloh pri čítaní sa tento deficit rozširuje na všetky čiastkové zložky správania pri čítaní (De Luca et al., 2013). Variabilnosť očných pohybov odráža kognitívne procesy spojené s porozumením textu. To, kam a ako dlho sa čitatelia pozerajú, naznačuje ľahkosť alebo náročnosť spracovania textu. Odlišné pohyby očí nie sú príčinou problémov s čítaním, avšak sú dobrým ukazovateľom kognitívnych procesov spojených s procesom čítania. V tomto zmysle je dôležité porozumieť správaniu očných pohybov očí počas čítania (Rayner, 1985).

Záver

Na základe pozorovania očných pohybov vieme, že osoby s dyslexiou vizuálne skenujú, čítajú zložitejším a namáhavejším spôsobom, ktorý je zásadne odlišný od osôb bez dyslexie. U čitateľov s dyslexiou bol preukázaný celkovo nepravidelnejší pohyb očí pri čítaní (De Luca et al., 2002; Deans et al., 2010). Autori Franzen, Stark a Johnson (2021) v ich prípade hovoria o kombinácii aberantných kognitívno-lingvistických a okulomotorických procesov.

Uvedené informácie sa ukazujú ako veľmi užitočné do praxe, pretože nám pomáhajú pochopiť patomechanizmy, ktoré stoja za dyslexiou. Konsenzus popredných odborníkov na dyslexiu (Catts, 1996; Snowling, 2001; Nation et al., 2010; Hulme, Snowling, 2014 a i.) ukazuje, že dyslexia je primárne poruchou jazykových funkcií a osoby s dyslexiou majú najmä fonologický deficit (Ramus et al., 2003), pričom až 90 % z nich dosahuje v štandardizovaných jazykových testoch podpriemerné výsledky (McArthur et al., 2000).

Patologické očné pohyby sú len prejavom dyslexie, ako uvádza Rayner (1985), sú dôsledkom narušeného spracovania jazykových procesov a nie príčinou, čo nám ukazuje aj smerovanie do terapie. Úprava textov pre žiakov s dyslexiou má svoj význam (pozri bližšie napr. Bucci, 2021), avšak neochráni deti s dyslexiou pred ťažkosťami, ktorým budú čeliť v budúcnosti v bežnom živote.

Preto účinná terapia by mala byť zacielená primárne na príčinu, nie na sprievodné symptómy, a teda mala by byť ťažiskovo orientovaná na rozvíjanie jazykových (porozumenie hovorenej reči), fonologických (rozvíjanie fonematického uvedomovania), gramotnostných (zvládnutie techniky čítania a písomného vyjadrovania), metajazykových a metakognitívnych schopností (porozumenie čítanému, stratégie práce s textom), tak ako to postulujú Medzinárodná asociácia dyslexie (pozri bližšie koncept štruktúrovaná gramotnosť, Spear-Swerling, 2022; v slovenčine Zubáková, 2019).

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0509/21.

LITERATÚRA

- BALOTA, D. A., POLLATSEK, A., RAYNER, K., 1985. The interaction of contextual constraints and parafoveal visual information in reading. In: *Cognitive Psychology*. Vol. 17, Issue 3, pp 364 – 390. DOI: 10.1016/0010-0285(85)90013-1.
- BENFATTO, M. N. et al., 2016. Screening for dyslexia using eye tracking during reading. In: *PLoS ONE* [online]. Vol. 11 (12): e0165508, pp 1 – 16. DOI: 10.1371/journal.pone.0165508.

- BILKOVA, Z. et al., 2021. Eye tracking using nonverbal tasks could contribute to diagnostics of developmental dyslexia and developmental language disorder. In: *IntechOpen*. DOI: 10.5772/intechopen.95561.
- BRYLSBAERT, M., DRIEGHE, D., VITU, F., 2005. Word skipping: Implications for theories of eye movement control in reading. In: UNDERWOOD, G. (ed.), 2005. *Cognitive processes in eye guidance*. Oxford: Oxford University Press, pp 53 – 77. ISBN 0-19-856680-8.
- BUCCI, M. P., 2021. Visual training could be useful for improving reading capabilities in dyslexia. In: *Applied Neuropsychology: Child*. Vol. 10, Issue 3, pp 199 – 208. DOI: 10.1080/21622965.2019.1646649.
- BUZOVÁ, K., HRDINÁKOVÁ, L., REGEČ, M., 2019. Metodologické aspekty sledovania pohybu očí v kontexte výskumu čítania. In: *Knižničná a informačná veda*. Roč. XXVIII, s. 110 – 127. ISBN 978-80-223-4769-3.
- CATTS, H. W., 1996. Defining dyslexia as a developmental language disorder: An expanded view. In: *Topics in Language Disorders*. Vol. 16, Issue 2, pp 14 – 29. DOI: 10.1097/00011363-199602000-00004.
- DE LUCA, M. et al., 1999. Eye movement patterns in linguistic and non-linguistic tasks in developmental surface dyslexia. In: *Neuropsychologia*. Vol. 37, Issue 12, pp 1407 – 1420. DOI: 10.1016/S0028-3932(99)00038-X.
- DE LUCA, M. et al., 2002. Reading words and pseudowords: An eye movement study of developmental dyslexia. In: *Brain and Language*. Vol. 80, Issue 3, pp 617 – 626. DOI: 10.1006/brln.2001.2637.
- DE LUCA, M. et al., 2013. The eye-voice lead during oral reading in developmental dyslexia. In: *Frontiers in Human Neuroscience*. 7:696, pp 1 – 17. DOI: 10.3389/fnhum.2013.00696.
- DEANS, P. et al., 2010. Use of eye movement tracking in the differential diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and reading disability. In: *Psychology*. Vol. 1, Issue 4, pp 238 – 246. DOI: 10.4236/psych.2010.14032.
- DEHAENE, S. et al., 2012. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. In: *Science*. 330 (6009), pp 1359 – 1364. DOI: 10.1126/science.1194140.
- DENCKLA, M. B., RUDEL, R. G., 1976. Rapid “automatized” naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. In: *Neuropsychologia*. Vol. 14, Issue 4, pp 471 – 479. DOI: 10.1016/0028-3932(76)90075-0.
- FARMER, M. E., KLEIN, R. M., 1995. The evidence for a temporal processing deficit linked to dyslexia: A review. In: *Psychonomic Bulletin & Review*. Vol. 2, Issue 4, pp 460 – 493. DOI: 10.3758/BF03210983.
- FRANZEN, L., STARK, Z., JOHNSON S. P., 2021. Individuals with dyslexia use a different visual reading strategy to sample text: Comprehensive evidence from eye-tracking. In: *Scientific Reports*. 11:6449, pp 1 – 17. DOI: 10.1038/s41598-021-84945-9.
- HAWELKA, S., GAGL, B., WIMMER, H., 2010. A dual-route perspective on eye movements of dyslexic readers. In: *Cognition*. Vol. 115, Issue 3, pp 367 – 379. DOI: 10.1016/j.cognition.2009.11.004.
- HENDERSON, J. M. et al., 2017. Neural correlates of individual differences in fixation duration during natural reading. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Vol. 71, Issue 1, pp. 1 – 33. DOI: 10.1080/17470218.2017.1329322.
- HRDINÁKOVÁ, L., BUZOVÁ, K., 2019. Východiskové teoretické koncepty výskumu čítania metodológiou sledovania pohybu očí. In: *Knižničná a informačná veda*. Roč. XXVIII, s. 95 – 109. ISBN 978-80-223-4769-3.
- HRDINÁKOVÁ, L., BUZOVÁ, K., 2020. Aplikácia eye-trackingu vo výskume čítania. In: *ITlib Informačné technológie a knižnice*. Roč. 21, č. 3, s. 16 – 26.
- HULME, CH., SNOWLING, M. J., 2014. The interface between spoken and written language: developmental disorders. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 369: 20120395. DOI: 10.1098/rstb.2012.0395.
- HUTZLER, F., WIMMER, H., 2004. Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. In: *Brain and Language*. Vol. 89, Issue 1, pp 235 – 242. DOI: 10.1016/S0093-934X(03)00401-2.
- INHOFF, A.W., RADACH, R., 2014. Parafoveal preview benefits during silent and oral reading: Testing the parafoveal information extraction hypothesis. In: *Visual Cognition*. Vol. 22, Issue 3 – 4, pp 354 – 376. DOI: 10.1080/13506285.2013.879630.
- JONES, M. W., BRANIGAN, H. P., KELLY, M. L., 2009. Dyslexic and nondyslexic reading fluency: Rapid

- automatized naming and the importance of continuous lists. In: *Psychonomic Bulletin & Review*. Vol. 16, Issue 3, pp 567 – 572. DOI: 10.3758/PBR.16.3.567.
- KRIEBER, M. et al., 2016. The relation between reading skills and eye movement patterns in adolescent readers: Evidence from a regular orthography. In: *PLoS ONE*. Vol. 11, Issue 1, pp 1 – 15. DOI: 10.1371/journal.pone.0145934.
- KUPERMAN, V., MATSUKI, K., VAN DYKE, J. A., 2018. Contributions of reader-and text-level characteristics to eye-movement patterns during passage reading. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. Vol. 44, Issue 11, pp 1687 – 1713. DOI: 10.1037/xlm0000547.
- MARTELLI, M., et al., 2009. Crowding, reading, and developmental dyslexia. In: *Journal of vision*. Vol. 9, Issue 4, pp 1 – 18. DOI: 10.1167/9.4.14.
- McARTHUR, G. M. et al., 2000. On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. Vol. 41, Issue 7, pp 869 – 874. DOI:10.1111/1469-7610.00674.
- MIKULAJOVÁ, M., 2012. Čítanie, písanie a dyslexia. In: MIKULAJOVÁ a kol., 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, s. 10 – 73. ISBN 978-80-89113-94-1.
- MOLL, K., JONES, M., 2013. Naming fluency in dyslexic and nondyslexic readers: Differential effects of visual crowding in foveal, parafoveal, and peripheral vision. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Vol. 66, Issue 11, pp 2085 – 2091. DOI: 10.1080/17470218.2013.840852.
- MONTANI, V., FACOETTI, A., ZORZI, M., 2015. The effect of decreased interletter spacing on orthographic processing. In: *Psychonomic Bulletin & Review*. Vol. 22, Issue 3, pp 824 – 832. DOI: 10.3758/s13423-014-0728-9.
- NATION, K. et al., 2010. A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 51, Issue 9, pp 1031 – 1039. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x.
- PAN, J. et al., 2013. Eye-voice span during rapid automatized naming of digits and dice in Chinese normal and dyslexic children. In: *Developmental Science*. Vol. 16, Issue 6, pp 967 – 979. DOI: 10.1111/desc.12075.
- PEGADO, F. et al., 2014. Timing the impact of literacy on visual processing. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Vol. 111, Issue 49, pp E5233 – E5242. DOI: 10.1073/pnas.1417347111.
- PELLI, D. G. et al., 2007. Crowding and eccentricity determine reading rate. In: *Journal of vision*. Vol. 7, Issue 2, pp 1 – 36. DOI: 10.1167/7.2.20.
- PYNTE, J., 1996. Lexical control of within-word eye movements. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Vol. 22, Issue 4, pp 958 – 969. DOI: 10.1037//0096-1523.22.4.958.
- QUERCIA, P., FEISS, L., MICHEL, C., 2013. Developmental dyslexia and vision. In: *Clinical Ophthalmology* (Auckland, NZ). Vol. 7, pp. 869 – 881. DOI: 10.2147/OPTH.S41607.
- RAMUS, F. et al., 2003. Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. In: *Brain*. Vol. 126, Issue 4, pp 841 – 865. DOI: 10.1093/brain/awg076.
- RAYNER, K., 1985. Do faulty eye movements cause dyslexia? In: *Developmental Neuropsychology*. Vol. 1, Issue 1, pp 3 – 15. DOI: 10.1080/87565648509540294.
- RAYNER, K., 1985. The role of eye movements in learning to read and reading disability. In: *Remedial and Special Education*. Vol. 6, Issue 6, pp 53 – 60. DOI: 10.1177/07419325850060060.
- RAYNER, K., et al., 1989. Selective attentional dyslexia. In: *Cognitive neuropsychology*. Vol. 6, Issue 4, pp 357 – 378. DOI: 10.1080/02643298908253288.
- RAYNER, K., 1998. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. In: *Psychological bulletin*. Vol. 124, Issue 3, pp 372 – 422. DOI: 10.1037/0033-2909.124.3.372.
- RAYNER, K., CLIFTON, CH., 2009. Language processing in reading and speech perception is fast and incremental: Implications for event-related potential research. In: *Biological Psychology*. Vol. 80, Issue 1, pp 4 – 9. DOI: 10.1016/j.biopsycho.2008.05.002.
- RAYNER, K., SLATTERY, T. J., BÉLANGER, N. N., 2010. Eye movements, the perceptual span, and reading speed. In: *Psychonomic Bulletin & Review*. Vol. 17, Issue 6, pp 834 – 839. DOI: 10.3758/PBR.17.6.834.

- RAYNER, K. et al. 2011. Eye movements and word skipping during reading: Effects of word length and predictability. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Vol. 37 (2011), no. 2, pp. 514 – 528. DOI: 10.1037/a0020990.
- RAYNER, K. et al., 2016. So much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help? In: *Psychological Science*. Vol. 17, Issue 1, pp 4 – 34. DOI: 10.1177/152910061562326.
- RAZUK, M. et al., 2018. Eye movements and postural control in dyslexic children performing different visual tasks. In: *PLoS ONE*. Vol. 13, Issue 5, pp 1 – 13. DOI: 10.1371/journal.pone.0198001.
- REICHLÉ, E.D., WARREN, T., MCCONNELL, K., 2009. Using E-Z reader to model the effects of higher level language processing on eye movements during reading. In: *Psychonomic Bulletin & Review*. Vol. 16, Issue 1, pp 1 – 21. DOI: 10.3758/PBR.16.1.1.
- SCRIMIN, S., MASON, L., 2015. Does mood influence text processing and comprehension? Evidence from an eye-movement study. In: *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 85, Issue 3, pp 387 – 406. DOI: 10.1111/bjep.12080.
- SEASSAU, M. et al., 2014. Binocular saccade coordination in reading and visual search: a developmental study in typical reader and dyslexic children. In: *Frontiers in Integrative Neuroscience*. Vol. 8, Issue 85, pp. 1 – 11. DOI: 10.3389/fnint.2014.00085.
- SCHOTTER, E. R., ANGELE, B., RAYNER, K., 2012. Parafoveal processing in reading. In: *Attention, Perception & Psychophysics*. Vol. 74, Issue 1, pp 5 – 35. DOI: 10.3758/s13414-011-0219-2.
- SILVA, S. et al., 2016. Parafoveal preview benefit and parafoveal load cost in adult dyslexics. In: *Annals of Dyslexia*. Vol. 66, Issue 2, pp 187 – 201. DOI 10.1007/s11881-015-0113-z.
- SLATTERY, T. J., RAYNER, K., 2010. The influence of text legibility on eye movements during reading. In: *Applied Cognitive Psychology*. Vol. 24, Issue 8, pp 1129 – 1148. DOI: 10.1002/acp.1623.
- SLATTERY, T. J., RAYNER, K., 2013. Effects of intraword and interword spacing on eye movements during reading: Exploring the optimal use of space in a line of text. In: *Attention, Perception & Psychophysics*. Vol. 75, Issue 6, pp 1275 – 1292. DOI: 10.3758/s13414-013-0463-8.
- SNOWLING, M. J., 2001. From language to reading and dyslexia. In: *Dyslexia*. Vol. 7, Issue 1, pp 37 – 46. DOI: 10.1002/dys.185.
- SPEAR-SWERLING, L., 2022. *Structured Literacy Interventions. Teaching Students with Reading Difficulties, Grades K-6*. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-4625-4878-1.
- SPERLICH, A., SCHAD, D. J., LAUBROCK, J., 2015. When preview information starts to matter: Development of the perceptual span in German beginning readers. In: *Journal of Cognitive Psychology*. Vol. 27, Issue 5, pp 511 – 530. DOI: 10.1080/20445911.2014.993990.
- SPINELLI, D. et al., 2002. Crowding effects on word identification in developmental dyslexia. In: *Cortex*. Vol. 38, Issue 2, pp 179 – 200. DOI: 10.1016/S0010-9452(08)70649-X.
- STEIN, J., 2018. What is developmental dyslexia? In: *Brain Sciences*. Vol. 8, Issue 2, pp 1 – 13. DOI: 10.3390/brainsci8020026.
- SWANSON, H. L., 2014. Meta-analysis of research on children with learning disability. In: SWANSON, H. L., HARRIS, K. L., GRAHAM, S. (eds.), 2014. *Handbook of Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press, pp 627 – 642. ISBN 978-1-4625-1868-5.
- SZALMA, J., WEISS, B., 2020. Data-driven classification of dyslexia using eye-movement correlates of natural reading. In: *ACM Symposium on Eye Tracking Research and Applications (ETRA '20 Short Papers)*. New York: Association for Computing Machinery, article 40, pp 1 – 4. DOI: 10.1145/3379156.3391379.
- TRAUZETTEL-KLOSINSKI, S. et al., 2010. Eye movements in German-speaking children with and without dyslexia when reading aloud. In: *Acta Ophthalmologica*. Vol. 88, Issue 6, pp 681 – 691. DOI: 10.1111/j.1755-3768.2009.01523.x.
- TYDGAT, I., GRAINGER, J., 2009. Serial position effects in the identification of letters, digits, and symbols. In: *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*. Vol. 35, Issue 2, pp 480 – 498. DOI: 10.1037/a0013027.
- VAGGE, A. et al., 2015. Evaluation of ocular movements in patients with dyslexia. In: *Annals of Dyslexia*. Vol. 65, Issue 1, pp 24 – 32. DOI: 10.1007/s11881-015-0098-7.
- WEISS, B., KNAKKER, B., VIDNYÁNSZKY, Z., 2016. Visual processing during natural reading. In: *Scientific Reports*. Vol. 6, Issue 1, pp 1 – 16. DOI: 10.1038/srep26902.
- WHITE, S. J., RAYNER, K., LIVERSEDGE, S. P., 2005. Eye movements and the modulation of parafoveal processing by foveal processing difficulty: A reexamination. In: *Psychonomic bulletin & review*. Vol. 12, Issue 5, pp 891 – 896. DOI: 10.3758/BF03196782.

- WHITNEY, D., LEVI, D. M., 2011. Visual crowding: A fundamental limit on conscious perception and object recognition. In: *Trends of Cognitive Sciences*. Vol. 15, Issue 4, pp 160 – 168. DOI: 10.1016/j.tics.2011.02.005.
- YU, D. et al., 2007. Effect of letter spacing on visual span and reading speed. In: *Journal of vision*. Vol. 7, Issue 2, pp 1 – 10. DOI: 10.1167/7.2.2
- ZORZI, M. et al., 2012. Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Vol. 109, Issue 28, pp 11455 – 11459. DOI: 10.1073/pnas.1205566109.
- ZUBÁKOVÁ, M., 2019. Efektivita terapie dyslexie a model štruktúrovanej gramotnosti. In: *Logopaedica*. Roč. 21, č. 2, s. 36 – 44. ISSN 2453-8450.

ŠPECIFIKÁ VO VÝVINE JEDNOTLIVCA S GENETICKÝM OCHORENÍM CDKL5¹

Specifics in Development in an Individual with CDKL5 Genetic Disease

Kristína Tkáčová,² Barbara Laki³

Abstrakt: Predmetom predkladaného príspevku je problematika vývinu jednotlivca s atypickou formou Rettovho syndrómu podmienenou mutáciou CDKL5 génu. Príspevok je zameraný na opis špecifik vo vývine u jednotlivca v dôsledku prítomnosti uvedeného progresívneho neurovývinového ochorenia. Základ teoretického východiska tvorí opis klasickej formy Rettovho syndrómu s priamym premostením na atypickú formu podmienenú mutáciou CDKL5 génu.

Kľúčové slová: Rettov syndróm, atypická forma Rettovho syndrómu, mutácia CDKL5 génu, neurovývinové ochorenie, viacnásobné postihnutie.

Abstract: The subject of the presented paper is the issue of the development of an individual with an atypical form of Rett syndrome conditioned by a mutation of the CDKL5 gene. The paper focuses on the description of specifics in the development of an individual due to the presence of said progressive neurodevelopmental disease. The theoretical basis is based on the description of the classical form of Rett syndrome with direct bridging to the atypical form conditioned by mutation of the CDKL5 gene.

Keywords: Rett syndrome, atypical form of Rett syndrome, CDKL5 gene mutation, neurodevelopmental disease, multiple disability.

Úvod

Človek po narodení nedisponuje hotovými vlastnosťami, len istými predpokladmi, ktoré sa uňho procesom neustálych zmien môžu, ale nemusia rozvinúť. Sériu týchto zmien v priebehu života nazývame vývinom. Vývin je celoživotný proces, ktorý pri optimálnej súhre vnútorných a vonkajších determinantov prebieha žiaducim smerom podľa určitých zákonitostí (Jakabčic, 2002). Takýto spôsob zdokonaľovania charakterizuje majoritu populácie. Existuje skupina jednotlivcov, ktorých životná dráha je od raného veku sťažená v dôsledku pôsobenia rôznych patogénnych faktorov, medzi ktoré patrí aj výskyt závažného ochorenia. Atypická forma Rettovho syndrómu podmienená mutáciou CDKL5 génu je ochorením, ktoré zasahuje do bio-psycho-sociálnej a spirituálnej dimenzie osobnosti jednotlivca a výrazne ovplyvňuje kvalitu jeho života. Vyznačuje sa širokou variabilitou prejavov, z čoho vyplýva, že aj jeho dôsledky sú veľmi individuálne. Napriek tomu je možné identifikovať určité znaky vo vývine, ktoré sa s veľkou pravdepodobnosťou vyskytujú u prevažnej

¹ Prijaté do redakcie / Paper submitted: 05. 09. 2022

² Kristína Tkáčová, Mgr., Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34, Bratislava, Slovenská republika, e-mail: kristina.nagyova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Barbara Laki, Bc., Denné centrum Gardenia, Bárdošova 26, 831 01, Bratislava, Slovenská republika. E-mail: lakibarbora98@gmail.com. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

časti jednotlivcov s týmto ochorením. Tieto znaky sa označujú ako špecifiká, t.j. znaky charakteristické pre danú skupinu ľudí.

Atypická forma Rettovho syndrómu podmienená mutáciou CDKL5 génu

Nakoľko porucha spôsobená mutáciou CDKL5 génu zatiaľ nie je vo svete veľmi známe ochorenie, našim teoretickým východiskom bude Rettov syndróm (ďalej len RS), čím sa usilujeme o lepšie porozumenie tejto problematiky. Hagberg (In: Thorová, 2016, s. 214) definuje RS ako „*veľmi závažnú vývinovú poruchu mozgu, ktorá má pervazívny negatívny dopad na somatické, motorické a psychomotorické funkcie.*“ Spočiatku bola porucha odborníkmi zaradená medzi progresívne neurodegeneratívne ochorenia. Táto klasifikácia však nebola správna, nakoľko v prípade RS nejde o atrofiu, odumieranie, zápalové zmeny alebo gliózu neurónov (Záhoráková, Martásek, 2009), ale predpokladáme nesprávne vedenie informácie neurónmi v dôsledku menšieho počtu synapsií vytvorených postihnutými génmi. „*Klasický RS postihuje takmer len dievčatá, nakoľko u mužského pohlavia mutácia spôsobuje encefalopatiu do takej ťažkej miery, že plod alebo novorodenec nemá šancu na dlhé prežitie*“ (Thorová, 2016, s. 215). RS je jednou z hlavných príčin závažnej mentálnej retardácie (Bzdúch et al., 2014), ktorého výskyt podľa odhadov GHR (Genetics Home Reference, 2018) je 1:9000 – 10000 živonarodených dievčat vo všetkých krajinách sveta. V dôsledku nesprávneho fungovania centrálného nervového systému (ďalej len CNS) majú jednotlivci viacnásobné postihnutie a potrebujú neustálu asistenciu a pomoc. Klasický RS je charakterizovaný normálnym vývinom v prvých 6 až 18 mesiacoch života, po ktorom nastáva strata získaných jemných a hrubých motorických zručností (Kovács et al., 2013), postupná čiastočná alebo úplná strata získaného hovoreného jazyka a vyvíja sa mentálna retardácia (Neul et al., In: Maortua et al., 2012). Typickým prejavom ochorenia je postupná strata vedomého používania rúk, ktorá je nahradená tzv. umývacími neúčelnými pohybmi (Kárteszi, 2005). Diagnostika RS je možná na základe klinického obrazu a následným genetickým potvrdením prítomnosti mutácie v géne. S cieľom ľahšieho odhalenia RS boli odborníkmi opísané aj diagnostické kritériá, ktoré časom prešli viacerými úpravami a rozšíreniami, až kým sa dostali k súčasnej verzii. RS patrí medzi nevyliciteľné ochorenia. Kauzálna liečba tohto komplexného ochorenia nie je známa, aplikuje sa liečba symptomatická, ktorá sa zameriava len na zmiernenie ťažkostí, príznakov ochorenia.

Na základe klinickej prezentácie ochorenia je RS rozdelený na klasickú a atypickú formu, aj keď majú veľa spoločných prejavov. Ide hlavne o stereotypné pohyby rúk a obdobie normálneho vývinu a následnej regresie osvojených zručností, ktoré sú prítomné pri oboch formách. Napriek spoločným znakom ide o dve odlišné poruchy. Kľúčovým pre rozlíšenie jednotlivcov s mutáciou CDKL5 génu od jednotlivcov s postihnutím MECP2 génu sú epileptické záchvaty (Archer et al., 2006). Hlavný rozdiel predstavuje čas nástupu, typ a závažnosť epilepsie. Kým pri CDKL5 syndróme epilepsia je takmer vždy prítomná už v prvých šiestich mesiacoch života, v prípade klasického RS nastupuje až v neskoršom veku. Infantilné krče, ktoré často sprevádzajú mutáciu CDKL5

génu, pre poruchu MECP2 génu nie sú charakteristické. Čo sa týka závažnosti, epilepsia u ľudí s klasickým RS často preukazuje miernejšiu podobu, ktorú nie je tak extrémne ťažké držať pod kontrolou ako v prípade CDKL5 syndrómu. Rozdiely sú pozorovateľné aj vzhľadom na vývin jednotlivcov. Pri klasickom RS sa dá hovoriť o zdanlivo normálnom vývine v ranom veku s následnou stratou nadobudnutých schopností, pričom rodičia detí s ochorením CDKL5 častejšie opísali abnormálny vývin už od narodenia. Zároveň odborníci zaznamenali viac období so stratou nadobudnutých zručností alebo zastavenie vo vývine spojené so zhoršením krčvov (www.cdkl5.sk, 2015). Prekrývajúce sa znaky nachádzame nielen medzi jednotlivými formami RS, ale aj s inými neurovývinovými poruchami s mentálnym postihnutím, epilepsiou a poruchami autistického spektra (Bzdúch et al., 2014), čo sťažilo jednoznačné zaradenie jednotlivcov pod diagnózu RS. Práve za týmto účelom boli vytvorené diagnostické kritériá, ktoré presne vymedzujú, aké podmienky je potrebné spĺňať pre stanovenie diagnózy. Kritériá boli rozdelené do troch kategórií: základné, podporné a vylučujúce. Siete kritériá boli viackrát modifikované, za ich začiatočnú podobu z roku 1985 vďačíme Bengtovi Hagbergovi. Najvýraznejšiu zmenu znamenalo odstránenie položky, ktorá v predchádzajúcej verzii bola považovaná za kľúčovú, a to ženské pohlavie. Odborníci sa zhodli na tom, že pohlavie nebude základným kritériom, pretože nemohli vylúčiť možnosť prípadov nediagnostikovaných mužov. Ďalšie úpravy kritérií boli zapríčinené neustálym vzostupom publikovaných prípadových štúdií a diagnostikovaných jednotlivcov, ktoré poukázali na ich nepresnosť (Magyar Rett Szindróma Alapítvány, 2016). Na potrebu modifikácie aktuálnych kritérií reagoval aj Neul a jeho kolegovia, ktorí v roku 2010 prepracovali diagnostické kritériá. Ich cieľom bolo zjednodušiť aktuálne kritériá a hlavne vypracovať také kritériá pre atypické varianty, ktoré sú platné pre čo najširší okruh jednotlivcov. Výsledkom sú kritériá, ktoré uvádzame v tabuľke 1, ktoré sú platné aj v súčasnosti.

Tabuľka 1 Revidované diagnostické kritériá RS

Kritériá nevyhnutné pre typický/klasický RS: 1. Po regresii nasleduje obdobie zlepšenia alebo stabilizácie. 2. Všetky hlavné a vylučujúce kritériá. 3. Prítomnosť podporných kritérií nie je potrebná, hoci často sa vyskytujú u jednotlivcov s klasickým RS.
Kritériá nevyhnutné pre atypickú formu RS: 1. Po regresii nasleduje obdobie zlepšenia alebo stabilizácie. 2. Aspoň 2 zo 4 hlavných kritérií. 3. Výskyt 5 podporných kritérií z 11.
Hlavné/základné kritériá: 1. Čiastočná až úplná strata nadobudnutých cielených pohybov rúk. 2. Čiastočná až úplná strata získaného hovoreného jazyka. 3. Poruchy chôdze: narušená (dyspraxia) alebo chýbajúca schopnosť. 4. Stereotypné pohyby rúk ako žmýkanie/stláčanie rúk, tieskanie/tľapkanie, opakované vkladanie rúk do úst, umývacie a trecie automatizmy.

Vylučujúce kritériá klasického RS:

1. Poranenie mozgu (perinatálne, postnatálne), neurometabolické ochorenia alebo závažné infekcie spôsobujúce neurologické problémy.
2. Výrazne abnormálny psychomotorický vývin v prvých šiestich mesiacoch života.

Podporné kritériá pre atypickú formu RS:

1. Nepravidelné dýchanie počas bdenia.
2. Bruxizmus počas bdenia.
3. Poruchy spánku.
4. Abnormálny svalový tonus.
5. Poruchy periférneho prekrvenia.
6. Skolióza alebo kyfóza.
7. Spomalený rast.
8. Malé studené ruky a nohy.
9. Neadekvátny smiech a krik.
10. Zmenená reakcia na bolesť – vyšší prah bolesti.
11. Intenzívny očný kontakt – „eye pointing.“

(Zdroj: Neul et al., 2010)

Legenda: RS – Rettov syndróm

Je potrebné zdôrazniť, že prítomnosť niektorých z horeuvedených symptómov v ranom veku ešte nemusí znamenať prítomnosť RS, odporúča sa kontaktovať odborníka. Revidované diagnostické kritériá presne stanovujú, že pre klasický RS je potrebné obdobie regresie a musia platiť všetky nevyhnutné a vylučujúce kritériá. Obdobie regresie s následným zlepšením alebo stabilizáciou musí byť prítomné aj pri atypických formách, navyše je potrebná prítomnosť aspoň dvoch hlavných a piatich podporujúcich kritérií (Neul et al., 2010). Pre potvrdenie diagnózy sa vykonáva aj molekulárno-genetické vyšetrenie, ktoré je zamerané na odhalenie mutácie v MECP2 géne. Negatívny výsledok laboratórneho vyšetrenia, t.j. neidentifikovaná mutácia klinickú diagnózu ešte nevyvráti. V takom prípade sa pokračuje v pátraní po iných génoch, ktorých mutácia sa prejavuje podobne ako mutácia MECP2. Zatiaľ boli zistené gény CDKL5, FOXP1, NTNG1, ale odborníci nevylúčia možnosť odhalenia ďalších doteraz neidentifikovaných génov (Magyar Rett Szindróma Alapítvány, 2016).

Špecifiká vo vývine jednotlivcov s CDKL5

Biosociálny vývin podľa Vágnerovej (2012, s. 11) „zahŕňa telesný vývin a všetky premeny s ním spojené i všetky faktory, ktoré ho ovplyvňujú.“ Telesný vývin je určitým indikátorom, ktorý odzrkadľuje celkový zdravotný stav jednotlivca (Laczo et al., 2014). Ovplyvňuje ho množstvo exogénnych a endogénnych faktorov, medzi ktoré patria i genetické informácie vrátane ich zmien. Mutácia CDKL5 génu má teda kľúčovú rolu pri vzniku narušenia bio-sociálneho vývinu jednotlivcov. Sice táto oblasť vývinu je zatiaľ u jednotlivcov s poruchou CDKL5 génu najviac preskúmaná v porovnaní s kognitívnym a psychosociálnym, stále sa stretávame s nedostatkom informácií. Dostupné štúdie sa iba okrajovo zmieňujú o telesnom vzhľade a úrovni motoriky postihnutého jednotlivca, tak hrubej ako aj jemnej.

V súvislosti s CDKL5 syndrómom sa u jednotlivcov dá hovoriť o normálnom prenatálnom vývine, bez výraznejších odchýlok. Priebeh tehotenstva je väčšinou fyziologický, v ojedinelých prípadoch bol zaznamenaný znížený pohyb plodu. Predčasné narodenie nie je charakteristické, prevažná časť jednotlivcov sa narodí v štandardnom termíne a bez komplikácií pri pôrode. Obvod donoseného novorodenca je vo väčšine prípadov v medziach normy, t.j. 34 – 35 cm, ale existujú prípady, kde časom nastáva badateľné spomalenie rastu hlavy bez úplnej mikrocefálie (Bahi-Buisson et al., 2008). Perinatálne obdobie sa obvykle považuje za normálne. V postnatálnom období matky už v prvých týždňoch evidovali u svojich detí dráždivosť, nadmerný plač, malátnosť a slabšie satie pri dojčení, ktoré boli výraznejšie pred nástupom záchvatov. U mnohých detí sa vyskytuje zvýšená senzitivita na dotyk (Bahi-Buisson, Bienvenu, 2011).

Na rozdiel od klasického RS zjavne normálny raný vývin v prípade poruchy CDKL5 génu nie je typický a veľmi často absentuje aj obdobie regresie (Fehr et al., 2013). Narušenie v oblasti vývinu motoriky teda nie je výsledkom straty už nadobudnutých motorických schopností, ale základ je v ich oneskorení nadobudnutí, príp. nenadobudnutí vôbec (Bahi-Buisson et al., 2008).

U jednotlivcov s mutáciou CDKL5 génu sa stretávame s rôznou mierou postihnutia motoriky od mierneho až po ťažký stupeň. Síce viaceré zdroje uvádzajú, že vývin jednotlivcov aj v tejto oblasti charakterizuje závažné oneskorenie, existuje skupina detí, ktoré nadobudli schopnosť samostatnej chôdze, dokážu aj behať (Fehr et al., 2015). Zároveň Archer et al. (2006) opísal dievča, ktoré dokázalo samostatne plávať a nevyžadovalo asistenciu pri jedení. Táto skupina však nie je početná, aj keď je pravdou, že najviac vývinových míľnikov dosahujú jednotlivci v oblasti vývinu hrubomotorických zručností. Na základe výsledkov výskumu, ktorý realizovala Fehr et al. (2015), sa dá jasne skonštatovať, že chlapci majú výraznejšie zaostávanie vo vývine ako dievčatá a vzhľadom na závažnejší priebeh ochorenia sú ich pohybové možnosti viac obmedzené.

Poruchy spojené s pohybovým ústrojenstvom sa prejavujú už vo veľmi ranom veku. Kým držanie hlavy a ovládanie pohybov ešte bez problémov zvládne skoro každý, ďalšie pohybové činnosti už od dieťaťa vyžadujú väčšiu námahu. Približne 70 % dievčat, aj keď oneskorene, ale predsa nadobudne schopnosť sedieť. Tento údaj v sebe zahŕňa dievčatá, ktoré dokážu samostatne sedieť i tie, ktoré si vyžadujú asistenciu. Štúdie o chlapcoch s poruchou CDKL5 génu sú veľmi zriedkavé, ale predpokladá sa, že len malý počet chlapcov dokáže sedieť. Prevažná časť jednotlivcov však má problém s prechodom zo sedu do stoja aj s pomocou, chlapci majú výrazný problém vydržať v stoji dlhšie ako pár sekúnd. Schopnosť chôdze je prítomná len približne u jednej tretiny dievčat a tento údaj je u chlapcov zreteľne nižší. Až 90 – 95 % chlapcov je pripútaných na invalidný vozík. Behu a vykonávaní zložitejších pohybov je schopných len pár jednotlivcov, u ktorých ide o miernejšiu mutáciu a aspoň čiastočne funkčný proteín (Fehr et al., 2016).

Úroveň lokomócie do značnej miery závisí od hypotónie, t.j. zníženého svalového tonusu, ktorá je sprevádzajúcim prejavom ochorenia. Následkom

nižšieho svalového napätia je potrebné ťažšie svaly aktivizovať, čo sťažuje vývin posturálnej kontroly u jednotlivca. Často sa vyskytuje aj ataxia a dyspraxia. Udržanie rovnováhy znemožňuje aj skolióza alebo kyfóza, v prípade syndrómu CDKL5 neuromuskulárneho pôvodu, ktoré v extrémnych prípadoch môžu spôsobiť aj posun jednotlivých životne dôležitých orgánov v hrudníkovej i brušnej dutine (Magyar Rett Szindróma Alapítvány, 2016).

Pre jednotlivcov je špecifické limitované používanie rúk. Obmedzené jemnomotorické zručnosti môžu byť dôsledkom stereotypných pohybov, ktoré sa objavujú v dojčenskom období dieťaťa a postupom času sa stávajú viditeľnejšími. Najčastejšie sa vyskytuje stereotypné vkladanie rúk do úst a tleskanie, menej často žmýkanie rúk. Stereotypie sa málokedy vyskytujú izolovane, k repetitívnym pohybom rúk sa pridáva väčšinou aj bruxizmus, teda škripanie zubami i hojanie trupom (Bahi-Buisson, 2008). K obmedzeniu cieľavedomých pohybov rúk prispieva hlavne ataxia, dlhý reakčný čas, hypersenzitivita a prípadné kontraktúry vzniknuté na horných končatinách. Napriek všetkým týmto skutočnostiam sa u niektorých dievčat vyvinie schopnosť uchopovať predmety dvomi prstami, tzv. pinzetový úchop, ale iba malá časť dievčat dosiahne taký veľký pokrok. Obvykle dievčatá zostanú na úrovni dlaňového úchopu na rozdiel od chlapcov, u ktorých schopnosť uchopovania najčastejšie nevyvinie. V porovnaní s klasickým RS je pre jednotlivcov charakteristický silnejší úchop rúk (Fehr et al., 2016)

Oromotorika tiež patrí k oblastiam, ktoré vykazujú niektoré znaky abnormálneho vývinu. Časté sú stereotypné pohyby pier a jazyka a hypersenzitivita, ktorá sa môže prejavovať nepokojom pri jedení a umývaní zubov (Magyar Rett Szindróma alapítvány, 2016).

Čo sa týka telesného vzhľadu, rôzne dysmorfické črty boli opísané vo vzťahu k mutáciám CDKL5 génu. Ide o znaky tváre ako veľké hlboko posadené oči, strabizmus, dobre definované skôr rovné obočie, vysoké čelo, plné pery, široké ústa a široko rozložené zuby. Uši sú väčšinou normálne umiestnené a tiež normálnej veľkosti. U niektorých detí zbadať nízky nosový mostík a mierne krátky nos so širšími nosovými dierkami. Prsty rúk malých detí majú často kužeľovitý tvar s úzkymi distálnymi falangami a akoby opuchnutými proximálnymi článkami prstov. Priehlavok v niektorých prípadoch tiež pripomína opuchnutý stav (Fehr et al., 2013; Archer et al., 2006). Prítomnosť týchto špecifických znakov môže do značnej miery uľahčiť klinickú diagnostiku jednotlivcov s mutáciou CDKL5 génu.

Kognitívny vývin v sebe implikuje rast a rozvoj takých rozdielných schopností, akými sú myslenie, vnímanie, pamäť, pozornosť, jazyk, riešenie problémov, logické uvažovanie, analýza a syntéza, úroveň abstrakcie i nadobudnuté vedomosti (Bazalová, 2014; Vágnerová, 2012). Na zistenie úrovne týchto funkcií je k dispozícii množstvo testov, uplatnenie ktorých nie je také jednoduché u každého jednotlivca. Ich nedostatky veľmi dobre vystihuje Kejklíčková (2016, s. 81), ktorá uvádza, že „väčšina tradičných testovacích metód vyžaduje od testovaného používanie komunikácie rečou alebo rukou, čo môže byť u dievčat s Rettovým syndrómom nemožné vzhľadom na apraxiu a ich

nedostatočné rečové schopnosti.“ Pri posúdení intelektu je dôležité si uvedomiť, že úroveň motoriky nie je ukazovateľom mentálnej úrovne dieťaťa, t.j. dieťa odkázané na invalidný vozík môže rozumieť oveľa viac ako dieťa, ktoré je plne mobilné. Napriek tomu sa často stáva, že kognitívne schopnosti dievčat s RS sú podceňované (Thorová, 2016).

Medzi klinické charakteristiky, ktoré sa bežne spájajú s mutáciou CDKL5 génu popri včasných záchvatoch nepochybne patrí aj závažné poškodenie intelektu (Fehr et al., 2013). Jednotlivcov najčastejšie zaraďujú do pásma ťažkej, niekedy hlbokej mentálnej retardácie (Thorová, 2016).

Pre oblasť kognície u detí s mentálnym postihnutím vo všeobecnosti platí, že čím ťažší je stupeň postihnutia, tým viac je u nich narušený proces pociťovania, vnímania, pozornosti, predstavivosti, fantázie a myslenia. Zo všetkých týchto procesov je u nich najviac poškodené myslenie, ktoré je špecifické konkrétnosťou, názornosťou a primitívnosťou. Väčšina detí je schopná pochopiť len niektoré významy súvisiace s uspokojovaním ich základných životných potrieb (Tarabová, Krammerová, 2017). Nedostatky v myšlienkových operáciách sú pre nich taktiež typické (Požár, 2007).

Myslenie ako vyššia forma poznávacej činnosti je podmienená kvalitou zmyslového vnímania (Požár, 2007). Obmedzená schopnosť vnímania, ktorá charakterizuje deti s mentálnym postihnutím, má významný vplyv na celý ďalší priebeh ich psychického vývinu. Hlavným problémom je spomalenie tempa vnímania a nepružnosť reakcií na zmyslové podnety. Ako uvádza Bartoňová et al. (2007, s. 22), *„úzký rozsah vnímania sťažuje dieťaťu s mentálnou retardáciou orientáciu v novom mieste a v neobvyklej situácii.“* Pre deti je typická neschopnosť vnímať prezentovaný materiál podrobne, so všetkými jeho detailmi (Rubinštejn, In: Kozáková et al., 2013). Deťom s poruchou CDKL5 dlhšie trvá, kým zamerajú pozornosť na cieľ a následne majú problém ju udržať – ich pozornosť je len niekoľkokundová (Thorová, 2016). Optimálne vnímanie im znemožňuje hlavne kortikálne poškodenie zraku (ďalej len CVI), pri ktorom ide o poruchu spracovania vizuálnych informácií mozgom (Lopúchová, 2008). CVI je teda ochorením mozgu, nie očí. Vzniká v dôsledku poškodenia zrakových centier v mozgu, ktorých úlohou je spracovať a začleňovať informácie získané prostredníctvom zraku. Výrazne obmedzuje možnosti zrakovéj percepcie dieťaťa, nakoľko jeho rozsah môže pohybovať od ťažkého zrakového postihnutia až po úplnú slepotu (www.ranapece.cz, 2016). V oblasti sluchového vnímania bola pozorovaná precitlivenosť na zvuky. Špecifické sú pre jednotlivcov s Hanefeld variantom RS aj problémy s uvedomením si vlastnej telesnej schémy, ako aj s orientáciou v priestore a čase. V ojedinelých prípadoch sa objavujú výkyvy teploty, bolesť alebo taktilná hypersenzitivita, niektoré deti bolesť menej cítia v dôsledku zvýšeného prahu bolesti (Thorová, 2016).

Jednotlivci s RS sa vyznačujú veľmi krátkym rozsahom pozornosti. Charakterizuje ich veľmi nekonzistentný výkon od relatívne dobrej schopnosti sústrediť sa po úplnú neschopnosť spolupráce. Poruchy spánku, ktoré sú sprievodným prejavom CDKL5 syndrómu, môžu negatívne ovplyvniť pozornosť detí, ktoré aj bez toho majú veľké ťažkosti s udržaním pozornosti žiaducim

smerom. Zámerná snaha môže byť aj kontraproduktívna, často vyvoláva intenzívny tremor, zvyšuje frekvenciu stereotypných pohybov, motorický a psychický nepokoj a nastáva hyperventilácia. Lepšia koncentrácia pozornosti sa dá dosiahnuť aj fixáciou rúk dieťaťa, čím sa obmedzia ich stereotypné pohyby. Reakcie detí bývajú oneskorené, keďže im dlhšie trvá spracovanie informácie. Najlepší výkon v sústredení dosiahnu v relaxovanom stave (Thorová, 2016).

Dosiahnutá úroveň myslenia človeka sa odzrkadľuje v jeho reči. Napriek tomu, že pre väčšinu jednotlivcov s mutáciou CDKL5 génu je špecifická encefalopatia, klinické spektrum ochorenia zostáva stále heterogénne. Siahla od veľmi limitovaného pokroku vo vývine až po menej závažný fenotyp s určitou možnosťou nadobudnutia reči (Bahi-Buisson et al., 2008). Reč býva postihnutá po stránke expresívnej, ako aj po stránke porozumenia (Pugnerová, Kvitová, 2016). Väčšina detí s RS nedisponuje schopnosťou komunikovať pomocou hovoreného jazyka, ale nepochybne rozumie viac, ako dokáže vyjadriť. Presnú mieru porozumenia reči je ťažké posúdiť a môže sa líšiť u každého jednotlivca (Magyar Rett Szindróma Alapítvány, 2016). Expresívna stránka reči u jednotlivcov obvykle zostáva na úrovni bľabotania alebo vokalizácie, ktoré nadobudli vo vyššom veku, zvyčajne chlapci nedosiahnu ani túto úroveň. U niektorých zaznamenali aj výskyt jednoduchých izolovaných slov, aj keď často boli len opakovaním počutého od dospelých, tzv. echolálie (Bahi-Buisson et al., 2008). Schopnosť produkcie slov je u nich prítomná, chýba však dispozícia ich účelne používať. Samozrejme, že občas sa stretávame aj s deťmi, ktoré dosahujú nadpriemerné výsledky v porovnaní so svojimi rovesníkmi s rovnakou diagnózou. Literárny zdroj uvádza prípad dievčata s miernejším fenotypom, ktoré bolo schopné formulovať krátke trojslovné vety a spievať niektoré slová oblúbenej pesničky (Archer et al., 2006). Síce väčšinou sú deti neverbálne, majorita rodičov je presvedčená o tom, že rozumejú ich prejavom, nakoľko dieťa sa snaží komunikovať neverbálne. Zároveň dodali, že ich dieťa bolo schopné riadiť sa jednoduchými príkazmi a reagovať na zmeny tónu hlasu (Fehr et al., 2013).

Rozvíjanie kognitívnych schopností ľudí s mentálnym postihnutím vrátane ľudí s RS je nesmierne dôležité. Aj keď ich schopnosti sú obmedzené, majú šancu sa neustále zdokonaľovať a posunúť na vyššiu úroveň. Vďaka podnetnému prostrediu a cieľavedomej systematickej stimulácie môžu deti dosiahnuť veľké pokroky a prežívať tak pocit úspechu.

Psychosociálny vývin podľa Vágnerovej (2012, s. 11) „zahŕňa premeny osobnostných a sociálnych charakteristík, rolí, medziľudských vzťahov či prevažujúcich spôsobov správania. Je v značnej miere ovplyvnený vonkajšími faktormi, predovšetkým sociokultúrnym, ktorý býva často označovaný ako proces socializácie.“ Z pochopiteľných dôvodov u ľudí so zdravotným postihnutím sa stretávame v tejto oblasti s určitými ťažkosťami, resp. s odlišným priebehom ako je to zvyčajné v intaktnej populácii (Požár, 2007). Nie je tomu inak ani v prípade jednotlivcov s RS. Dievčatá s klasickým RS pred obdobím regresu charakterizuje nezaujem o sociálno-komunikačné aktivity. Po uplynutí tejto fázy sa to výrazne zmení a deti sa stávajú vyslovene spoločenskými (Thorová, 2016). O tom

svedčí aj výsledok výskumu poukazujúci na skutočnosť, že na fotografiách ich pozornosť upútali ľudia, najmä ich oči. O predmety nachádzajúce sa na obrázkoch neprejavili výraznejší záujem. (Magyar Rett Szindróma Alapítvány, 2016). Tešia sa zo spoločnosti detí i dospelých a vyžadujú aktívne zapojenie do spoločenského života, vyžadujú pozornosť a spoločnú činnosť. Nezáujem o sociálny kontakt môže byť často len zdanlivý v dôsledku evidentného narušenia schopnosti voľnej pozornosti. Potrebujú neustálu pochvalu, z ktorej majú obrovskú radosť a motivuje ich k ďalšej činnosti. Negatívne vnímajú, ak sa o nich nevhodne hovorí alebo ich nechajú samé, svoju nespokojnosť zreteľne signalizujú. Potrebujú fyzický kontakt a majú radi maznanie (Thorová, 2016). O tom, či spomínané charakteristiky sociálneho správania platia aj v prípade atypických foriem, nie sú dostupné informácie.

Nakoľko klinický fenotyp RS sa prekrýva s fenotypom porúch autistického spektra, u mnohých detí s mutáciou CDKL5 génu nachádzame v správaní autistické rysy so zníženou interakciou, sklonom k sebazraňovaniu a zlou fixáciou očí. Zároveň sa niektoré deti vyhýbajú očnému kontaktu, ktorého príčinu je ťažké identifikovať. Vzhľadom na to, že existuje veľa ľudí s ťažkým až hlbokým MP, ktorí majú dobrý očný kontakt, znížená schopnosť fixácie očí u ľudí s CDKL5 syndrómom by sa mala pripisovať skôr autistickým črtám než nízkej kognitívnej úrovni. Treba brať do úvahy, že slabý očný kontakt môže byť tiež dôsledkom poškodenia zraku alebo epileptickej encefalopatie. Často sa u nich vyskytuje repetitívne stereotypné správanie, najčastejšie stereotypie rúk a opakovaná manipulácia s predmetmi (Bahi-Buisson et al., 2008).

Bilaterálne stereotypné pohyby rúk a nedostatočná schopnosť fixácie očí do značnej miery ovplyvňuje aj komunikáciu jednotlivcov. Prítomnosť týchto prejavov výrazne redukuje možnosti využívania istých foriem neverbálnej komunikácie, ktoré vyžadujú manipuláciu rukami alebo očami. Kým jednotlivcov s klasickým RS charakterizuje intenzívna očná komunikácia, v prípade atypického variantu podmieneného mutáciou CDKL5 génu ôbec nie je typická a informácie o tom, do akej miery sú schopní ovládať svoj zrak, nie sú známe (Bahi-Buisson et al., 2008).

Pre ich interakciu so sociálnym prostredím je špecifická neverbálna komunikácia, ktorá je hlavným dorozumievacím kanálom v ranom veku dieťaťa (Fábianová, 2014), no v prípade jednotlivcov s klasickým i atypickým variantom RS často plní túto funkciu po celý život. Efektívna komunikácia s nimi vyžaduje osobitnú pozornosť a trpezlivosť. Každé komunikačnej situácii je nevyhnutné venovať dostatok času, pretože čas odozvy je u nich často veľmi dlhý. Ľudia pri komunikácii s ťažko zdravotne postihnutými často spravia tú chybu, že sa nedočkajú odpovede, ale radšej položia ďalšiu otázku, čo však zvyšuje frustráciu a pociť menejcennosti u komunikačného partnera.

Základným a najdôležitejším pilierom komunikácie je naučiť deti vyjadriť súhlas alebo nesúhlas pomocou istej komunikačnej metódy (Thorová, 2016). Voľba vhodnej metódy musí vychádzať z individuálnych schopností konkrétneho jednotlivca. Z pomôcok sa u ľudí s RS najčastejšie využívajú piktogramy, komunikátory a rôzne zariadenia s hlasovým výstupom. Deti,

ktorých schopnosť účelného pohybu rúk nie je vážne obmedzená, dokážu používať gestá, príp. jednoduchšie posunky. Rodičia však najčastejšie rozumejú svojim deťom vďaka reči tela, výrazov tváre, pohľadu a vydávaných zvukov (Fehr et al., 2016). Verbálnej komunikácie je schopná iba menšina jednotlivcov.

Každodenný život týchto detí výrazne ovplyvňuje ich premenlivá nálada, ktorá sa dokáže extrémne rýchlo zmeniť i niekoľkokrát za deň. Rodičia uvádzajú širokú škálu pocitov od eufórie až po depresiu v ten istý deň (www.cdkl5.sk, 2015). Nie vždy sa dá presne určiť, čo tieto výkyvy nálad vyvoláva, ale treba im venovať dostatočnú pozornosť. Príčinou môže byť bolesť, nepohodlná poloha, únava, smäd, stres a rôzne ďalšie podnety. Najčastejšie však súvisia so zmyslovým vnímaním jednotlivcov. Je pre nich náročné filtrovať, regulovať a spracovávať zmyslové podnety a všetky informácie bez hocikakého selektovania prijímajú. Nevedia rozpoznať irelevantné podnety, čo zvyšuje stres v organizme jednotlivca a vedie k emočnej labilita (Magyar Rett Szindróma Alapítvány, 2016). S pribúdajúcim vekom sa labilita zmierňuje a deti sa stávajú vyrovnanejším (Thorová, 2016).

S cieľom jednoduchšej orientácie v prezentovaných zisteniach uvádzame tabuľky 2 až 4 s popisom nadobudnutia danej schopnosti u jednotlivca s CDKL5 v porovnaní s intaktnou populáciou. Pri spracovaní dát sme vychádzali z poznatkov vývinovej psychológie a orientačné vekové rozmedzia pre objavenie určitej schopnosti alebo nadobudnutie vývinového míľnika sme vymedzili na základe publikácií Vágnerovej (2012) a Fábianovej (2014).

Tabuľka 2 Porovnanie biosociálneho vývinu jednotlivca s atypickou formou RS podmienenou mutáciou CDKL5 génu a intaktného dieťaťa

Udalosť vo vývine	Približný vek dieťaťa s CDKL5 syndrómom	Približný vek intaktného dieťaťa
Dlaňový úchop predmetov	v 2. – 3. mesiaci	od 1. až do 7. mesiaca
Dvíhanie si hlavy	v 3. mesiaci	v 2. mesiaci
Dvíhanie sa na predlaktie	neobjavilo sa	v 3. mesiaci
Prevalovanie sa z chrbta na brucho	v 4. – 5. mesiaci	v 4. mesiaci
	následne v 18. mesiaci	
Vizuomotorická koordinácia	nevyvinula sa	v 5. - 6. mesiaci
Samostatné sedenie	v 24. mesiaci	v 5. až 7. mesiaci
Zapieranie sa o nohy	v 18. mesiaci	v 7. mesiaci
Prekladanie si predmetov z jednej ruky do druhej	skôr neprítomné	v 8. mesiaci
Kliešťový úchop	nevyužíva	v 9. – 10. mesiac
Lezenie po štyroch	neobjavilo sa	v 8. – 12. mesiaci
Postavenie sa na nohy	asistovane od 18. mesiaca	v 10. mesiaci

Prvé kroky	asistované od 24. mesiaca	v 11. mesiaci
Samostatná chôdza	asistované od 24. mesiaca	v 11. – 12. mesiaci
Beh	neobjavilo sa	v 24. mesiaci

(Zdroj: spracované podľa Vágnerovej, 2012; Fábianovej, 2014)

Literatúra tiež jasne naznačuje, že u jednotlivcov s poruchou CDKL5 génu sa len veľmi zriedkavo vyskytuje normálny vývin a klinický obraz je oveľa variabilnejší, ako sa to pôvodne predpokladalo. Odchýlky od normy nachádzame v každej oblasti vývinu, rozdiel je iba v ich rozsahu. Pre väčšinu jednotlivcov je typická refraktérna epilepsia s nástupom v priebehu prvých mesiacov života a závažné oneskorenie až obmedzenie celkového vývinu. To, či je pozorovateľné zaostávanie u jednotlivcov priamym dôsledkom včasných záchvatov vyúsťujúcich do epileptickej encefalopatie alebo je dôsledkom mutácie CDKL5 génu, ešte nie je určené a sú potrebné ďalšie výskumy v tejto oblasti. Výskumy zamerané na vývin jednotlivcov majú dôležitý význam pre rodičov a opatrovateľov týchto detí, nakoľko im poskytnú nádej, že ich deti, aj keď síce v neskoršom veku, ale môžu dosiahnuť niektoré vývinové míľniky (Fehr et al., 2015).

Tabuľka 3 Porovnanie vývinu kognitívnych funkcií u jednotlivca s atypickou formou RS podmienenou mutáciou CDKL5 génu a intaktného dieťaťa

Udalosť vo vývine	Približný vek dieťaťa s CDKL5 syndrómom	Približný vek intaktného dieťaťa
Emocionálny krik	v 6. týždni	v 6. týždni
Obzeranie si rúk	v 3. mesiaci	v 2. – 3. mesiaci
Natáhovanie za predmetmi	neobjavilo sa	v 3. mesiaci
Pudové dŕavotanie	v 4. mesiaci	v 3. – 4. mesiaci
Orálne poznávanie predmetov	v 3. mesiaci – trvá	v priebehu prvého roka
Napodobňujúce dŕavotanie	v 18. mesiaci – po 2 týždňoch zmizlo	v 5. – 7. mesiaci
Reakcia na svoje meno	skôr neprítomná	v 8. – 10. mesiaci
Porozumenie jednoduchým pokynom	skôr neprítomné	v 10. mesiaci
Schopnosť ukázať jednotlivé časti tela	neobjavila sa	v 10. – 12. mesiaci
Prvé slová	„mama“ v 18. mesiaci – po 2 týždňoch zmizlo	v 10. – 12. mesiaci
Pochopenie stálosti objektu	neobjavilo sa	v 12. mesiaci

(Zdroj: spracované podľa Vágnerovej, 2012; Fábianovej, 2014)

Ako znázorňujú tabuľka 3 a 4, vývin a výkon dieťaťa s RS sú v niektorých oblastiach porovnateľné s dieťaťom intaktnej populácie, avšak, ako je uvedené vyššie, ich vývin sa zastavuje alebo dokonca prejavy v danej oblasti miznú úplne.

Tabuľka 4 Porovnanie psychosociálneho vývinu jednotlivca s atypickou formou RS podmienenou mutáciou CDKL5 génu a intaktného dieťaťa

Udalosť vo vývine	Približný vek dieťaťa s CDKL5 syndrómom	Približný vek intaktného dieťaťa
Záujem o okolitý svet	v 3. mesiaci	v 3. mesiaci
Sociálny úsmev	v 3. – 4. mesiaci – v 5. mesiaci zmizol	v 2. – 3. mesiaci
Pitie z pohára	v 18. mesiaci s pomocou	v 18. mesiaci
Jedenie – používanie lyžice	vek neuvedený – aktuálne s dopomocou	v 20. mesiaci
Samostatné vyzliekanie	asistovane	v 18. – 24. mesiaci
Používanie toalety	inkontinencia	v 24. mesiaci
Samostatné obliekanie	asistovane	v 30. – 36. mesiaci

(Zdroj: spracované podľa Vágnerovej (2012) a Fábianovej (2014))

Záver

Vývin je najdôležitejším procesom zmien v živote každého človeka, ktorému je od začiatku potrebné venovať dostatočnú pozornosť. Mimoriadnu vnímavosť a prístup vyžaduje najmä vývin, ktorý prebieha nežiaducim scestným smerom a vykazuje anomálie. S anomálnym vývinom sa stretávame aj u jednotlivcov s atypickou formou RS podmienenou mutáciou CDKL5 génu. Na základe teoretických poznatkov a praktických skúseností konštatujeme, že ich vývin vo všeobecnosti charakterizuje vážne oneskorenie a pre niektoré oblasti je špecifický obmedzený vývin. Tento príspevok ponúka prehľad o problematike vývinu jednotlivcov trpiacich na uvedené progresívne neurovývinové ochorenie so zameraním na špecifiká opísané na základe štúdia dostupných zahraničných publikácií.

Hoci atypická forma RS podmienená mutáciou CDKL5 génu zasahuje mnohé aspekty života, existujú spôsoby, pomocou ktorých sa dá zmierniť jej priebeh. Pre minimalizovanie dopadu na kvalitu života je nevyhnutná interdisciplinárna spolupráca všetkých osôb spolupodieľajúcich na efektívnej starostlivosti o viacnásobne postihnuté dieťa. Nakoľko väčšina jednotlivcov trpiacich na CDKL5 syndróm má v sebe oveľa viac ako dokáže ukázať, skúsenosti jednotlivých členov terapeutického tímu a aktívna zaangažovanosť rodinných príslušníkov sú kľúčovými komponentmi pre maximálny rozvoj vývinového potenciálu dieťaťa.

LITERATÚRA

- ARCHER, H. L., EDWARDS, S., NEWBURY-ECOB, R. et al., 2006. CDKL5 mutations cause infantile spasms, early onset seizures, and severe mental retardation in female patients. In: *Journal of Medical Genetics* [online]. Vol. 43, Issue 9, pp 729 – 734. ISSN 1468-6244. Dostupné na: <<https://img.bmj.com/content/43/9/729>>
- BAHI-BUISSON, N., NECTOUX, J., ROSAS-VARGAS, H. et al., 2008. Key clinical features to identify girls with CDKL5 mutations. In: *Brain* [online]. Vol. 131, Issue 10, pp 2647 – 2661. ISSN 0006-8950. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1093/brain/awn197>>
- BAHI-BUISSON, N., BIENVENU, T., 2011. CDKL5-Related Disorders: From Clinical Description to Molecular Genetics. In: *Molecular Syndromology* [online]. Vol. 2, Issue 3 – 5, pp 137 – 152. ISSN 1661-8777. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1159/000331333>>
- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J., 2007. *Psychopedie. Texty k distančnému vzdelávaniu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-144-7.
- BAZALOVÁ, B., 2014. *Dítě s mentálnym postihnutím a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BZDÚCH, V., JARIABKOVÁ, K., KOLNÍKOVÁ, M., 2014. Rettov syndróm: História, klinické príznaky a atypické formy. In: *Pediatrica* [online]. Roč. 9, č. 6, s. 296 – 299. ISSN 1336-863X. Dostupné na: <http://www.cdkl5.sk/userfiles/articles/Studie%20a%20clanky/Pediatrica_Bzducha.pdf>
- FÁBIANOVÁ, A., 2014. *Orofaciálna a bazálna stimulácia u detí s psychomotorickým oneskorením v ranom veku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-145-8.
- FEHR, S., WILSON, M., DOWNS, J. et al., 2013. The CDKL5 disorder is an independent clinical entity associated with early-onset encephalopathy. In: *European Journal of Human Genetics* [online]. Vol. 21, Issue 3, pp 266 – 273. ISSN 1476-5438. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1038/ejhg.2012.156>>
- FEHR, S., LEONARD, H., HO, G. et al., 2015. There is a variability in the attainment of developmental milestones in the CDKL5 disorder. In: *Journal of Neurodevelopmental Disorders* [online]. Vol. 7, Issue 2, p. 13. ISSN 1866-1955. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1186/1866-1955-7-2>>
- FEHR, S., DOWNS, J., HO, G. et al., 2016. Functional Abilities in Children and Adults With the CDKL5 Disorder. In: *American Journal of Medical Genetics* [online]. Vol 170A, Issue 11, pp 2860 – 2869. ISSN 1552-4833. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1002/ajmg.a.37851>>
- GENETICKÉ POZADIE, 2015. www.cdkl5.sk [online], Bratislava, ©2015-2020 [cit. 2020-01-13]. Dostupné na: <<http://www.cdkl5.sk/co-je-cdkl5/geneticke-pozadie-cdkl5/>>
- GHR, 2018. Rett syndrome. Condition: National Library of Medicine (US). Genetics Home Reference [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné na: <<https://ghr.nlm.nih.gov/condition/rett-syndrome>>
- JAKABČIC, I., 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-34-3.
- KÁRTESZI, J., 2005. Fenotípus és genotípus elemzések Rett szindrómában [dizertačná práca]. Pécs: ÁOK University of Pécs [s. n.]. 2005. 51 s. Dostupné na: <https://aok.pte.hu/docs/phd/file/dolgozatok/2006/KarteszJudit_magyar_tezisfuzet.pdf>
- KEJKLÍČKOVÁ, I., 2016. *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3941-0.
- KOVÁCS, L., HEGYI, E., NAGYOVÁ, G., 2013. Kapitoly z "Orphanet" Encyklopédie zriedkavých chorôb [online]. Bratislava: Orphanet Slovakia. Dostupné na: <<http://sazch.sk/wp-content/uploads/2017/02/Orphanet-encyclopaedia-for-professionals-abstracts-2013.pdf>>
- KOZÁKOVÁ, Z., PASTIERIKOVÁ, L., KREJČÍROVÁ, O., 2013. *Výchova a vzdelávanie osob s mentálnym postihnutím*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3714-9.
- LACZO, E., BUZGÓ, G., CIHOVÁ, I. et al., 2014. *Rozvoj a diagnostika pohybových schopností detí a mládeže*. Bratislava: Národné športové centrum. ISBN 978-80-971466-0-3.
- LAKI, B., 2020. *Špecifiká vo vývine u jednotlivca so zriedkavým genetickým ochorením – atypická forma Rettovho syndrómu podmienená mutáciou CDKL5 génu*. Bakalárska práca. Bratislava: Pedagogická fakulta UK v Bratislave.
- MAGYAR RETT SZINDRÓMA ALAPÍTVÁNY, 2016. *Rett-szindróma*. Budapest: Magyar Rett Szindróma Alapítvány. ISBN 978-963-12-6376-3.
- NEUL, J. L., KAUFMANN, W. E., GLAZE, D. G. et al., 2010. Rett syndrome: Revised Diagnostic Criteria and Nomenclature. In: *Annals of neurology* [online]. Vol. 68, Issue 6, pp 944 – 950. PMID 21154482. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/ana.22124>.
- O ZRAKU: *Zrakové vady*, 2016. Společnost pro ranou péči, z.s, Praha, 2020 [cit. 2019-12-25]. Dostupné na: <<https://www.ranapece.cz/zrakove-vady/>>

- POŽÁR, L., 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-147-0.
- PUGNEROVÁ, M., KVITOVÁ, J., 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.
- SYMPTÓMY A LIEČBA, 2015. www.cdkl5.sk [online], Bratislava, ©2015-2020 [cit. 2020-01-25]. Dostupné na: <<http://www.cdkl5.sk/zivot-s-cdkl5/symptomy-a-liecba/>>
- TARABOVÁ, M., KRAMMEROVÁ, M., 2017. *Výchova a vzdelávanie detí s mentálnym postihnutím v predprimárnom vzdelávaní*. In: VLADOVÁ, K., LECHTA, V., CIRJAKOVÝ, Z. et al., 2017. *Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-197-9.
- THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VANČOVÁ, A., 2008. *Pedagogika mentálne postihnutých. Vybrané kapitoly*. Bratislava: MABAG spol. s r. o. ISBN 978-80-89113-55-2.
- VAŠEK, Š., 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiaenta. ISBN 80-968-7970-7.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ZÁHORÁKOVÁ, D., LANGOVÁ, M., BROŽOVÁ, K. et al., 2016. Novel CDKL5 Mutations in Czech Patients with Phenotypes of Atypical Rett Syndrome and Early-Onset Epileptic Encephalopathy. In: *Folia Biologica* [online]. Vol. 62, Issue 2, pp 67 – 74. ISSN 2533-7602. Dostupné na: <<https://fb.cuni.cz/volume-62-2016-no-2>>

KOMPLEXNÍ PÉČE O PŘEDČASNĚ NAROZENÉ DĚTI V OBLASTI DIAGNOSTIKY SLUCHU A NÁVAZNÉ EDUKAČNÍ PÉČE¹

Comprehensive Care for Premature Babies in the Field of Hearing Diagnostics and Follow-Up Educational Care

Karel Neubauer,² Miroslava Hrbková³

Abstrakt: Článek shrnuje specifické zkušenosti s realizací spolupráce Foniatrické kliniky 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy a Všeobecné fakultní nemocnice v Praze s prvním centrem komplexní péče pro děti s perinatální zátěží v České Republice. Tato spolupráce od vzniku centra v roce 2011 plně využívá možnosti programu diagnostiky a edukační péče v oblasti sluchu a jeho patologie. Sledovaný soubor 2000 předčasně narozených dětí, které byly diagnostikovány metodou BERA, vykazuje 1,8 % výskyt trvalé poruchy sluchu, tedy dětí, které byly zařazeny do programu edukační péče a audiologie (užívání sluchadel nebo kochleárních implantátů).

Klíčová slova: foniatrie, audiologie, klinická logopedie, BERA, SSEP, sluchová neuropatie, předčasně narozené děti, centrum komplexní péče pro děti s perinatální zátěží.

Abstract: The article summarizes the specific experience with the implementation of the cooperation between the Phoniatrics Clinic of the 1st Faculty of Medicine of Charles University and the General University Hospital in Prague with the first Center of Complex Care for Children with Perinatal Stress in the Czech Republic. Since the establishment of the Center in 2011, this cooperation has fully utilized the possibilities of the program of diagnostics and educational care in the field of hearing and its pathology. The observed set of 2,000 premature children who were diagnosed by the BERA method shows a 1.8% incidence of permanent hearing impairment, i.e., children who were included in the educational care and audiology program (use of hearing aids or cochlear implants).

Keywords: Phoniatrics, audiology, clinical speech therapy, BERA, SSEP, auditory neuropathy, premature babies, complex care center for children with perinatal stress.

Uvod

V průběhu posledních tří desetiletí se zásadně změnila možnosti péče o děti s nízkou porodní hmotností. Přežívají děti se závažnou patologií těhotenství a porodu. Důvody zvyšujícího se počtu předčasně narozených dětí jsou komplexní, tedy celospolečenské, enviromentální i medicínské. Podílí se na něm nejenom nárůst počtu těhotenství na základě asistované reprodukce (6 % všech novorozenců), ale i posun koncepce do vyšších věkových kategorií, který predisponuje k předčasnému nebo rizikovému porodu. Neméně důležitým faktorem je prenatální diagnostika a terapie, transport *in utero* a sofistikované postupy neonatální intenzivní péče, jež umožňují přežití dětem na hranici viability. Roste tak počet dětí, které jsou propuštěny do domácí

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 03. 12. 2022

² Karel Neubauer, doc., PaedDr., Ph.D, Foniatrická klinika 1. LF UK a VFN v Praze, Žitná 24, 120 00 Praha 2, Česká republika. E-mail: karel.neubauer@vfn.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

³ Miroslava Hrbková, MUDr., Foniatrická klinika 1. LF UK a VFN v Praze, Žitná 24, 120 00 Praha 2, Česká republika. E-mail: miroslava.hrbkova@vfn.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

péče ve stabilizovaném stavu, mají ale různě velké perinatální riziko. Některá rizika vývoje lze předpovědět již na základě průběhu akutní péče. Některá však „dozrávají v čase“ a manifestují se až během vývoje dítěte (Marková, 2020).

Právě *sluchové vady* patří k pozdním dlouhodobým následkům předčasného porodu (podobně jako mentální, neurologické, oční a plicní). Přímá úměra mezi velikostí perinatální zátěže, tzn. počtem diagnóz a nezralostí dítěte a délkou nezbytného multidisciplinárního sledování, je nezpochybnitelná. Problematika vývoje sluchové percepce a řečové komunikace u *předčasně narozených dětí* je velmi rozsáhlou víceoborovou problematikou, v které přísluší zásadní místo dvěma oborům, které postihují oblast komunikace, sluchu a řeči – lékařskému oboru foniatrie, spolu s víceoborovým polem audiologie a nelékařskému zdravotnickému oboru klinická logopedie. Tyto obory jsou součástí velmi rozsáhlého komplexu složek péče o předčasně narozené děti, ovšem z hlediska rozvoje řeči, socializace a vzdělávání hrají zásadní roli.

Počet novorozenců nízké porodní hmotnosti se v ČR pohybuje v posledních deseti letech na hladině 7 – 8 % z celkového množství živě narozených dětí a má dlouhodobě setrvalou hodnotu (Marková, 2020; Dlouhá, 2020).

První *centrum komplexní péče (CKP)* pro děti s perinatální zátěží v ČR bylo v Praze otevřeno v dubnu 2011 v rámci Kliniky dětského a dorostového lékařství (nyní Kliniky pediatrie a dědičných poruch metabolismu) 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy a Všeobecné fakultní nemocnice (1. LF UK a VFN) v Praze. CKP poskytuje dlouhodobě komplexní péči předčasně narozeným dětem po jejich propuštění do domácí péče. Podstatou komplexní péče je poskytnout dětem nejenom péči pravidelnou preventivní, ale i specializovanou péči kurativní při stavech dlouhodobých i akutních. V těchto situacích většinou dochází ke zhoršení již stávajících patologických nálezů více systémů při časté polymorbiditě.

Principy komplexní péče tohoto centra shrnuje Marková (2020, s. 96):

- zajištění kontinuity péče po propuštění z neonatologického pracoviště,
- minimalizace následků perinatálního postižení rizikových dětí,
- včasná diagnostika vývojových odchylek,
- včasný a adekvátní terapeutický přístup,
- stanovení optimálního vyšetřovacího programu, krátkodobého i dlouhodobého.

Dle výsledků výzkumného šetření realizovaného tímto centrem od jeho otevření od roku 2018 bylo v péči CKP přes 2600 dětí. V tomto počtu byly ze 2/3 zastoupeny předčasně narozené děti, 1/3 děti narozené v termínu se závažným perinatálním postižením. Výrazné zastoupení dětí se sluchovými a řečovými suspektními i potvrzenými deficity dokládá i rozložení údajů CKP pro děti, které byly sledovány multidisciplinárně a dispenzarizovaných specializovaným pracovištěm. Foniatrie je uváděna v 28 % procentech souboru, výše než např. rehabilitace (22 %) nebo ergoterapie (12 %). Logopedie je nejvíce zastoupeným nelékařským zdravotnickým oborem (58 %), častěji je zastoupena pouze neurologie (68 %) a oftalmologie (72 %), lékařské obory, které v dispenzarizaci předčasně narozených dětí hrají nejvyšší diagnostickou a léčebnou roli.

Foniatrická péče o předčasně narozené děti je v rámci Všeobecné fakultní nemocnice v Praze (VFN) zajišťována od 90. let minulého století. Program preventivního vyšetření sluchu u rizikových novorozenců probíhá na Foniatrické klinice VFN od roku 1993 ve spolupráci s perinatologickým oddělením Gynekologicko-porodnické kliniky 1. LF UK a VFN v Praze a v posledních deseti letech s Centrem komplexní péče pro děti s perinatální zátěží Kliniky pediatrie a dědičných poruch metabolismu 1. LF UK a VFN. Zpočátku se jednalo především o *záchyt sluchových vad u nedonošených dětí* co nejdříve po narození a o *monitoring vývoje řeči*. Diagnostika je tedy mimo sluchové vady zaměřena na opožděný vývoj řečových schopností a přítomnost *neurovývojové poruchy řeči*. Tímto vývojem dochází k významnému podílu diagnostické a terapeutické činnosti *klinického logopeda* a zapojení vývojové diagnostiky *klinického psychologa* do tohoto procesu.

Od počátku roku 2011 do současnosti, za více než 10-leté spolupráce Foniatrické kliniky s CKP VFN Praha bylo více než 2500 předčasně narozených dětí zařazeno do programu rané diagnostiky sluchu, péče o sluchově postižené děti a programu diagnostiky a stimulace vývoje řečové komunikace.

Jedno až dvě promile zdravě narozených dětí (0,1 – 0,2 %) se rodí se závažnou vadou sluchu, která vyžaduje audiologickou péči, korekci sluchadly nebo kochleárními implantáty (Dlouhá, 2020).

Incidence trvalých poruch sluchu u dětí, které byly v péči perinatologických oddělení, je uváděna 2–4 %. U rizikových dětí se tedy vrozené sluchové vady vyskytují až 20krát častěji. Sluchová vada je v 60 % případů vrozená (z toho více než polovina vzniká na genetickém podkladě) a 40 % vad je získaných v průběhu období perinatálního a postnatálního. Včasná rehabilitace sluchu a řeči může snížit negativní dopad na další vývoj dítěte.

Dlouhá (2020) uvádí vlastní výzkumné šetření na souboru 2000 nedonošených dětí, diagnostikovaných na Foniatrické klinice 1. LF a VFN v Praze 1,8 % výskyt trvalé poruchy sluchu. „Z našeho souboru 2000 nedonošených dětí mělo porodní hmotnost pod 1500 g 68 % sledovaných a z nich pod 1000 g 28 % dětí, 2/3 sluchově postižených dětí měla hmotnost pod 1500 g“ (s. 296).

Vztah mezi porodní hmotností pod 1500 g a navazujícím postižením sluchu je dlouho známý a ztráta sluchu je v této kategorii asi 10krát častější než mezi donošenými dětmi. U nedonošených novorozenců hospitalizovaných na JIP se pohybuje výskyt senzorineurální ztráty sluchu mezi 0,7 – 2 %. Patofyziologicky se při postižení sluchu u prematurity uplatňuje zejména perinatální asfyxie. Hlavním ukazatelem rizika trvalého postižení sluchu je současná novorozenecká retinopatie těžšího stupně a neurologický deficit. Trvalé postižení sluchu může být charakteru kochleární i retrokochleární poruchy (sluchová neuropatie). Z tohoto důvodu je pro screening sluchu rizikových novorozenců preferováno užití metody BERA (Brainstem Evoked Response Audiometry) v přirozeném spánku dítěte, nikoliv užití metody SSEP (Steady-State Evoked Potentials) v anestezii či lékově navozeném spánku. Také široce užívaný novorozenecký sluchový screening (doporučený Ministerstvem zdravotnictví ČR pro plošné užití u všech novorozenců) realizovaný pomocí

vyšetření tranzientních evokovaných otoakustických emisí (TEOAE), nemůže u předčasně narozených dětí nahradit užití metody BERA. Normální výsledek novorozeneckého screeningu sluchu nemusí garantovat normální sluch v pozdějším věku, zejména u skupiny dětí velmi předčasně narozených (very preterm), kdy je nutno myslet na pozdní vznik trvalého postižení sluchu (Spek et al., 2017; Vohr, 2016; Dlouhá, 2020).

Sluchová neuropatie (auditorní neuropatie, ANSD – Auditory Neuropathy Spectrum Disorder) je forma sluchového postižení, při kterém je zachována funkce zevních vláskových buněk (otoakustické emise jsou výbavné), ale přenos nervového impulzu sluchovou dráhou je porušen (odpověď při BERA vyšetření je patologická). Audiopodograficky se může jednat o postižení od oblasti vnitřních vláskových buněk po cestu přenosu akčního potenciálu sluchovým nervem. Jedná se o funkční diagnózu, bez specifického morfologického korelátu v zobrazovacích vyšetřeních (MRI, ultrazvuk mozku). Incidence ANSD se pohybuje až okolo 7 % rizikových dětí s trvalým postižením sluchu (Dršata, Havlík a kol., 2015).

Program záchytu poruch sluchu a řeči u nedonošených dětí: přispívá ke včasnosti záchytu a k zajištění návazné edukační péče nejen v oblasti řeči, ale spíše komplexně i vzhledem ke kombinovaným postižením. Program je zaměřen na zajištění včasné adekvátní edukační péči a zařazení dětí do specializovaných zařízení či jejich integraci do běžných školek či škol. Zatímní zkušenosti indikují sledovat vysoce rizikové děti ještě ve školním věku.

V rámci sledování, diagnostiky a péče o předčasně narozené děti realizuje Foniatrická klinika 1.LF UK a VFN v Praze základní schéma postupů:

- vyšetření sluchu metodou BERA do 6. měsíce věku, dle výsledku realizace dalších kontrol a vyšetření po 6 měsících;
- v rámci vyšetření BERA jsou rodiče poučeni o zvýšeném riziku vývojových poruch řeči u dětí s rizikovou perinatální anamnézou;
- doporučena je ambulantní kontrola vývoje řeči (i kontrola sluchu) na počátku 3. roku věku, při pochybnostech o vývoji řeči či stavu sluchu kdykoliv dříve;
- při konstatování opožděného vývoje řeči či problémech v porozumění následuje odeslání k zahájení individuální logopedické péče pod vedením klinického logopeda; v případě potřeby je pak dítě odesláno k dalším odborným vyšetřením (neurologické, klinicko-psychologické, a další); vzhledem k tomu, že péče o předčasně narozené děti je od počátku multidisciplinární, děti další potřebná vyšetření často již podstoupily a úkolem pracoviště je zajistit kvalitní logopedickou péči; součástí jsou pravidelné kontroly sluchu;
- v případě poruch řeči u dětí předškolního věku pak možnost zintenzivnění logopedické péče v rámci denních rehabilitačních stacionářů a lůžkového oddělení kliniky; zde je pobyt výhodný nejen z rehabilitačního hlediska, ale umožňuje zpřesnění diagnózy řečové poruchy; standardní součástí je také audiometrické vyšetření sluchu (Neubauer a kol., 2018; Hrbková, Neubauer, 2021).

Závěr

Odborné poznatky, které souvisí s realizací spolupráce Foniatrické kliniky 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy a Všeobecné fakultní nemocnice v Praze s Centrem komplexní péče pro děti s perinatální zátěží této fakultní nemocnice, se opírají o realizaci řady publikovaných výzkumných šetření (Marková, Chvílová-Weberová, 2020) Ty zachycují soubor originálních mezioborových souvislostí, které se dotýkají i současné speciální pedagogiky a jejího zaměření, spolupráce s dalšími nelékařskými i medicínskými obory. Foniatrická klinika na jejich základě nyní spouští výzkumný program, zacílený na oblast řečového vývoje předčasně narozených dětí, vliv diagnostikované sluchové poruchy i diagnostikované neurovývojové poruchy a symptomatologie řečové dyspraxie. Text příspěvku je veden snahou o přiblížení možností a praktické realizace mezioborové péče v prezentovaném programu, zachycujícím současný přístup k péči o děti s nízkou porodní hmotností a dětí předčasně narozené.

LITERATÚRA

- DLOUHÁ, O., 2020. Foniatrie. In: MARKOVÁ D., CHVÍLOVÁ-WEBEROVÁ, M. (eds.), 2020. *Předčasně narozené dítě*. Praha: Grada Publishing, s. 293 – 298.
- DLOUHÁ, O. a kol., 2017. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.
- DLOUHÁ, O., ČERNÝ, L., 2012. *Foniatrie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5397-6.
- DRŠATA, J., HAVLÍK, R. a kol., 2015. *Foniatrie – sluch*. Havl. Brod: Tobiaš. ISBN 978-80-7311-159-5.
- HRBKOVÁ, M., NEUBAUER, K., 2021. Diferenciální diagnostika neurovývojových poruch a vývojová řečová dyspraxie. In: *18. Česko – slovenský foniatrický kongres*. Bratislava: Bio-Chrom, s.r.o., nestránk.
- MARKOVÁ, D., 2020. Centrum komplexní péče. In: MARKOVÁ D., CHVÍLOVÁ-WEBEROVÁ M. (eds.), 2020. *Předčasně narozené dítě*. Praha: Grada Publishing, s. 95 – 107. ISBN 978-80-271-1745-1.
- MARKOVÁ, D., 2020. Dlouhodobé sledování předčasně narozených dětí. In: MARKOVÁ D., CHVÍLOVÁ-WEBEROVÁ, M. (eds.), 2020. *Předčasně narozené dítě*. Praha: Grada Publishing, s. 79 – 94.
- MARKOVÁ, D., CHVÍLOVÁ-WEBEROVÁ, M. (eds.), 2020. *Předčasně narozené dítě*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-1745-1.
- NEUBAUER, K. a kol., 2018. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, s. 70 – 76. ISBN 978-80-262-1390-1.
- SPEK, I., GOEDEGEBURE, A., HARTWIG, N. a kol., 2017. Normal neonatal hearing screening did not preclude sensorineural hearing loss in two-year-old very preterm infants. In: *Acta Paediatrica*. Vol. 106, Issue 10, pp 1569 – 1575.
- VOHR, B., 2016. Language and hearing outcomes of preterm infants. In: *Seminars in Perinatology*. Vol. 40, pp 510 – 519.

ŠPECIFIKÁ EDUKÁCIE ŽIAKOV S INTELEKTOVÝM NADANÍM A PORUCHOU POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU V PODMIENKACH INKLÚZIE¹

Specifics of Education of Students with Intellectual Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Inclusive Settings

Luboš Lukáč,² Bibiána Hlebová³

Abstrakt: Predmetom teoretickej štúdie je charakteristika žiakov s dvojitou výnimočnosťou – intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) v mladšom školskom veku, a to so zameraním na špecifiká ich edukácie a eliminovanie nežiaducich prejavov problémového správania, ktoré považujeme za kľúčové pri zvyšovaní ich školskej úspešnosti v podmienkach inklúzie. V centre pozornosti je identifikovanie kľúčových nedostatkov v oblasti emocionálnej a sociálnej kompetencie týchto žiakov a vymedzenie intervenčných prístupov na ich prekonávanie v každodennej školskej i mimoškolskej činnosti, ktoré predstavujú kombináciu viacerých postupov, napr. farmakologickú liečbu, psychologické a liečebnopedagogické intervencie a poradenstvo, špeciálnopedagogické prístupy vo výchove a vzdelávaní a pod. Prezentovaná problematika je súčasťou aktuálne prebiehajúceho výskumu, výsledky ktorého budú prezentované v osobitnej vedeckej štúdii so zameraním na špecifiká rozvíjania čitateľskej kompetencie žiaka s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou v podmienkach školskej inklúzie.

Kľúčové slová: žiak s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou, mladší školský vek, špecifiká edukácie, školská inklúzia.

Abstract: The subject of the theoretical study is the characteristics of pupils with double exceptionality - intellectual giftedness and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) at a younger school age, with a focus on the specifics of their education and the elimination of undesirable manifestations of problem behaviour, which we consider to be key in increasing their school success in terms of inclusion. The focus is on identifying key deficiencies in the emotional and social competence of these students and defining intervention approaches to overcome them in everyday school and extracurricular activities, which represent a combination of several procedures, e.g. pharmacological treatment, psychological and therapeutic-pedagogical interventions and counseling, special pedagogical approaches in upbringing and education, etc. The presented issue is part of the currently ongoing research, the results of which will be presented in a special scientific study focusing on the specifics of developing the reading competence of a student with intellectual gifts and attention deficit hyperactivity disorder in the conditions of school inclusion.

Key words: student with intellectual gift and attention disorder with hyperactivity, younger school age, specifics of education, school inclusion.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 20. 01. 2023

² Luboš Lukáč, PaedDr., 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.

³ 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.

Úvod

V ostatnom čase edukácia žiakov s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) patrí k mimoriadne aktuálnym témam, a to najmä v súvislosti s možnosťami ich inkluzívneho vzdelávania. Záujem škôl o podporu a rozvoj týchto žiakov narastá, prehlbuje sa poskytovanie kvalitných služieb v prospech ich edukácie v školskej aj mimoškolskej oblasti. Nadanie je chápané vo všeobecnosti ako dar, ktorý umožňuje nadanému jedincovi vyniknúť bez akéhokoľvek neobvyklého veľkého úsilia, preto sú títo žiaci často považovaní za bezproblémových, obvykle školsky úspešných a vzorných, bez akýchkoľvek nežiaducich prejavov. Aj napriek tomu, že nadané deti prichádzajú do 1. ročníka základnej školy s vedomosťami netypickými pre deti ich veku, sú pre nich charakteristické mnohé špecifické i problémové prejavy. Jurášková (2003) k nim priraduje hyperaktivitu, perfekcionizmus, supersenzitívnosť, denné sny, netoleranciu autority, netoleranciu k rutinným činnostiam či problémy v sociálnych vzťahoch. Aj napriek názorom, že žiak s intelektovým nadaním nepotrebuje žiadnu pomoc a nie je potrebné mu pri učení pomáhať, táto myšlienka vo všeobecnosti nie je zdieľaná pri žiakoch napr. s poruchami učenia, ADHD, Aspergerovým syndrómom. Preto je potrebné upozorniť na špecifiká vzdelávania žiakov s intelektovým nadaním, na ich problémy vo vzdelávaní, a to aj v súvislosti s ďalšími pridruženými poruchami, ktoré sa u týchto žiakov vyskytujú. V centre našej pozornosti budú žiaci s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), ktorí svojou nedostatočnou schopnosťou sústredenej pozornosti a zvýšenou impulzivitou, nesprávnymi pracovnými a učebnými návykmi, nevšímavosťou a ľahostajnosťou voči okoliu, ako aj nedostatočne rozvinutými vyššími citmi sú predurčení mnohým edukačným a sociálnym interakčným zlyhaniam.

Charakteristika žiakov s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou

Deficity pozornosti od temperamentu a bežného správania sa žiakov s intelektovým nadaním nie je jednoduché odlíšiť od správania sa žiakov s intelektovým nadaním s ADHD, čo považujeme za mimoriadne dôležité aj v podmienkach ich inkluzívnej edukácie. Pri žiakoch s intelektovým nadaním s ADHD sa uvádzajú rôzne poruchy, sociálne fobie, depresie, pomalšie dozrievanie, sociálne a emocionálne problémy, poruchy exekutívnych funkcií či hyper-zamerané správanie. Napriek tomu niektoré výskumy naznačujú prítomnosť udržania intenzívneho zamerania na úlohy či podporu kreatívneho myslenia, napr. podľa Fábika (2019) pozitívne atribúty ADHD u žiakov s intelektovým nadaním môžu napomôcť dosiahnuť vynikajúce výsledky v krátkom čase, a to aj napriek tomu, že rozmanitosť príznakov porúch správania spojených s poruchou pozornosti a hyperaktivitou je zastúpená v oblasti poznávacích schopností, v motorickej a emocionálnej oblasti (Hučíková, Hučík, 2010). Podľa Vancákovej (2018) je pre intelektovo nadané deti typické úplné zlyhávanie v niektorých oblastiach, rovnako tak jestvujú oblasti, v ktorých sú mimoriadne nadané. Intelektovo nadaní žiaci

dokážu vydržať pri činnostiach, ktoré ich zaujmú a pekne spolupracujú. Ich mimoriadne nadanie sa rozvíja najmä vo voľnom čase.

Problematickou edukácie žiakov s poruchami pozornosti s hyperaktivitou sa už zaoberali niektorí autori, napr. Train (2001), Jurášková (2003), Paclt a kol. (2007), Munden, Arcelus (2008), Prekopová, Schweizerová (2008), Hučíková, Hučík (2010), Laznibatová (2012a, 2012b), Rogge (2013), Jucovičová, Žáčková (2010), Šauerová (2016), Kožárová (2017a, 2017b), Kovalčíková a kol. (2018), Hutýrová a kol. (2019), Fábik (2019), Farrell, Gray (2020).

Charakteristiku jedincov s intelektovým nadaním a prejavy ich správania podrobnejšie opísali autori, napr. Koopmans-Dayton a Feldhusen (1987), Dočkal (1987, 2005), Campbel (2001), Laznibatová (2003), Laniado (2004), Fořtík, Fořtíková (2007), Landau (2007), Nedělková (2018). Väčšina odborníkov z oblasti edukácie žiakov s intelektovým nadaním považuje nadanie za komplexný fenomén, napr. podľa Laznibatovej (2012b) sa netýka len výkonových charakteristík jedinca, ale zasahuje celú jeho osobnosť. Na podobnosť medzi prejavmi nadania a syndrómu ADHD poukazuje Jurášková (2003) a uvádza, že ADHD syndróm sa prejavuje permanentne so zníženou pozornosťou, hyperaktivitou a impulzívnym správaním, preto môžeme uvažovať o zložitej identifikácii nadaných detí. Žiak s intelektovým nadaním dosahuje, resp. má predpoklady dosahovať v porovnaní so svojimi vrstovníkmi nadpriemerné výkony v jednej alebo viacerých oblastiach činnosti (Dočkal, 2017). Stehlíková (2016) ich charakterizuje ako žiakov s výrazne vysokou inteligenciou a s ňou súvisiacim atypickým spôsobom myslenia, vnímania, cítenia, ale aj správania. Mudrák (2015) definuje týchto žiakov ako ľahko učiacich sa, motivovaných, tvorivých, s výbornými výsledkami, Fořtík a Fořtíková (2007) a Havigerová (2013) im pripisujú ďalšie charakteristiky ako výbornú pamäť, vytrvalosť, citlivosť, široký okruh záujmov, zmysel pre humor, predstavivosť, rozsiahlu slovnú zásobu a pod. Hüther a Hauser (2017) zasa pripisujú žiakom s intelektovým nadaním aj obdiv a mimoriadne schopnosti, Siaud-Facchin (2017) zvláštnu kognitívnu organizáciu mozgu, ktorá sa prejavuje cerebrálnou hyperaktiváciou, rýchlosťou, širokopriestorovým spracovaním a identifikáciou podstatných informácií. V tejto súvislosti Jurášková (2003) upozorňuje na mylné predstavy laickej i odbornej verejnosti o nadaných deťoch ako bezproblémových žiakoch. Fořtík a Fořtíková (2007) k problémom intelektovo nadaných detí v procese vzdelávania priradujú nerovnomerný vývoj, vrstovnícke vzťahy, rozsiahlu sebakritiku, perfekcionizmus, vyhýbanie sa riskovaniu, multipotencialitu, dokonca ich označujú ako nadané deti s hendikepom (dvakrát výnimočné). Wellisch a Brown (2012) poukazujú na to, že je potrebné prihliadať na úroveň závažnosti porúch správania u intelektovo nadaných žiakov, podľa niektorých autorov (Webb, Amend, Webb, Goers, Beljan, Olenchak, 2004, In: Laznibatová, 2012b) k nim patria: vývinové poruchy učenia, porucha opozičného vzdoru, obsesívno-kompulzívna porucha, perfekcionizmus, introverzia, Aspergerov syndróm, porucha koncentrácie pozornosti (ADD), hyperaktivita (ADHD). Dočkal (2017) uvádza medzi najčastejšie problémy nadaných detí: poruchy

spánku, problémy v sociálnych vzťahoch, poruchy emocionality, poruchy správania, disharmonický rozvoj nadania, nedostatok sebavedomia, perfekcionizmus, ako aj rôzne ďalšie problémy, napr. poruchy výslovnosti, špecifické poruchy učenia, rôzne druhy postihnutia. Podľa neho je dôležité si uvedomiť, že tieto prejavy nie sú indikátormi nadania a ich výskyt nezvyšuje pravdepodobnosť úsudku o úrovni nadania.

Pri intelektovo nadaných žiakoch s ADHD hovoríme o dvojitej výnimočnosti, často sa stáva, že ADHD maskuje nadanie, nadanie maskuje ADHD alebo nadanie a ADHD sa navzájom prekrývajú (Fábik, 2019). Stehlíková (2021) okrem orientačných charakteristík nadania, medzi ktoré patria všeobecné rysy osobnosti, entelechia (vnútorná motivácia a rozhodnosť), vysoká inteligencia, hľadanie pravdy, autonómia, perfekcionizmus, idealizmus, samotárstvo, vysoká stimulácia, uvádza aj to, že nadanie môže byť sprevádzané poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Foley-Nicpon, Rickels, Assouline a Richards (2012) pripisujú intelektovo nadaným žiakom s ADHD nižšiu úroveň sebaúcty, sebaapoňatia správania a celkového šťastia v porovnaní s intelektovo nadanými žiakmi bez ADHD. Lovecky (2003) tvrdí, že intelektovo nadaní žiaci s ADHD vykazujú väčšiu asynchrónnosť ako intelektovo nadaní žiaci bez ADHD. Podľa neho sa nadané deti s ADHD môžu pri niektorých príležitostiach podobat' intelektovo nadaným žiakom, pri iných zasa priemernejším rovesníkom s ADHD. Špecifický akcelerovaný vývin je typický pre charakteristické znaky nadaných detí. Laznibatová (2012b) k základným znakom nadaných detí už od narodenia prisudzuje skoré sedenie, chodenie, schopnosť rozprávať, objavovať, experimentovať či spoznávať nové; pre nadané deti je podľa nej charakteristická aj istá úroveň hyperaktivity. Problémy nadaných detí s ADHD začínajú vstupom do školy, kedy nadané dieťa s ADHD je nesústredené, často vyrušuje a tým narušá priebeh vyučovacej hodiny. Laznibatová (ibidem) rozdeľuje hyperaktivitu nadaných detí na primárnu, ktorá je vrodená spontánna a súvisí s činnosťou CNS, a sekundárnu, ktorá je získaná a objavuje sa v školskom prostredí, ak sa nadané dieťa nudí, má problémy s komunikáciou alebo jeho špecifické výchovno-vzdelávacie potreby nie sú uspokojené. Hyperaktivitu podľa Laznibatovej (2003) môžeme rozlišovať na ďalších dvoch úrovniach, a to ako konštruktívnu, keď nadané deti potrebujú stále niečo robiť, vydržia dlho pracovať nad úlohami, a nekonštruktívnu až deštruktívnu prejavujúcu sa vykrikovaním, impulzívnym správaním, nepokojom. Skutočné deficity pozornosti od temperamentu a bežného správania sa u nadaných detí je náročné rozlíšiť (Fábik, 2019). Keďže mnohí autori uvádzajú rôzne charakteristiky intelektotovo nadaných v súvislosti s ADHD, Fábik (ibidem) odporúča stanovanie diagnózy ADHD odborným tímom, v ktorom je aspoň jeden odborník z odboru detskej patopsychológie a jeden odborník so znalosťami o bežných vývinových charakteristikách nadaných detí. Spoliehanie sa na zoznamy príznakov správania sa nie je dostatočným kritériom k identifikácii syndrómu ADHD.

Špecifiká edukácie žiakov s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou aj v podmienkach inklúzie

V odbornej literatúre nájdeme niekoľko výskumov zameraných na problematiku edukácie žiakov s intelektovým nadaním s ADHD. K nim patrí Gomes, Stavropoulos, Vance a Griffiths (2020), ktorí sa vo svojej štúdii zaoberali poruchami pozornosti a rozdielmi v hyperaktivite/impulzivite u nadaných detí s ADHD a bez nej. V porovnaní so skupinou nadaných s ADHD mala skupina detí s ADHD vyššie skóre v oblasti porúch pozornosti a porovnateľné skóre v oblasti hyperaktivity/impulzivity. Na základe výsledkov výskumu zistenia naznačujú, že ADHD je platnou diagnózou medzi deťmi, ktoré sú nadané; nadané deti môžu mať tendenciu byť menej pozorné ako nenadané deti s ADHD; nadané deti s ADHD sa odlišujú od detí bez ADHD s ohľadom na špecifické hyperaktívne a impulzívne správanie. Na tieto symptómy sa môžeme zamerať pri diagnostikovaní ADHD u detí s vysokou inteligenciou. Cross a Mendaglio (1995) zasa uvádzajú, že u nadaných detí s ADHD je veľká pravdepodobnosť sociálnych a emocionálnych problémov. V sociálnej oblasti zažívajú sociálnu izoláciu a kvôli akademickým schopnostiam môžu byť vylúčení z kolektívu. V spojení s ADHD prežíva nadané dieťa pocit odcudzenia prameniáci z verbálnej alebo fyzickej agresivity, ktoré môže charakterizovať interakciu s rovesníkmi. V emocionálnej oblasti sa pridáva emocionálna nadmerná reaktivita s ADHD. Nadané dieťa s ADHD je výrazne emocionálne citlivejšie, je pravdepodobné prežívanie s väčšou intenzitou. Webb a Latimer (1993) sa vo svojom výskume zamerali na situácie, v ktorých je správanie nadaného dieťaťa problematické. U nadaných detí s ADHD uvádzajú aktívne spochybňovanie pravidiel, zvykov a tradícií, vytváranie zložitých pravidiel či očakávanie rešpektu zo strany rovesníkov i starších. Niektorí z nich sa zapájajú do boja o moc, také správanie môže spôsobiť nepohodlie rodičom, učiteľom i rovesníkom. Fábik (2019) uvádza pri nadaných deťoch s ADHD pozorované poruchy exekutívnych funkcií. Tento súbor kontrolných mechanizmov konsoliduje a moduluje ďalšie kognitívne funkcie a zároveň zvyšuje riziko akademického a profesijného zlyhania. K týmto funkciám patrí plánovanie, organizovanie, sústredenie, používanie pracovnej pamäti a k významným charakteristikám nadaného žiaka s ADHD patrí hyper-zamerané správanie. To označujeme ako hyperfocus, čiže schopnosť intenzívneho sústredenia na úlohu počas dlhej doby (aj počas niekoľkých hodín). Kognitívny prínos ADHD Kalbfleischová (2001, In: Fábik, 2019) nazýva ako intenzívne zameranie sa nadaných žiakov s ADHD na úlohy, ktoré zahŕňa vyššie úrovne myslenia. Ďalší autori (Fugate a kol., 2013; Healey, Rucklidge, 2006; In: Fábik, 2019) uvádzajú, že intelektové nadanie pri ADHD podporuje kreatívne myslenie. Naproti tomu niektoré charakteristiky nadaných žiakov s ADHD sú podobné v porovnaní so skupinou žiakov len s ADHD, a to v nedostatku pozornosti, problémy s dokončovaním úloh, impulzivite, v mocenských bojoch s autoritami, problémoch s dodržiavaním pravidiel, agresivite, biologických faktoroch. Fábik (2019) uvádza niekoľko potrebných aspektov v špeciálnej edukácii nadaných žiakov s ADHD, a to pedagogicko-psychologické intervencie, informovanosť o problematike, podporu silných

stránok, pomalšie striedanie divergentných úloh, inovatívnejšiu výučbu, podporu záujmov, lekárske intervencie.

V tejto súvislosti Lerouxová a Perlmanová (2000) uvádzajú, že intelektovo nadaní žiaci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) musia byť v edukačnom procese motivovaní rôznymi možnosťami, tiež sa venovať oblastiam záujmu, v ktorých sú úspešní a napredujú. Je dôležité, aby každý žiak vyrastal vo flexibilnom prostredí s potrebou rešpektovania jeho sociálnych a emocionálnych potrieb rozvojom silných stránok. Nelson, Rinn a Hartnett (2006) sa pripájajú k názoru, na základe ktorého môže byť každý nadaný žiak zaradený do nenáročného učebného plánu a ľahko diagnostikovaný ako nadaný žiak s ADHD obzvlášť vtedy, ak sa neberú do úvahy etiologické faktory. Medzi nadanými žiakmi a ich vzdelávacím prostredím často jestvuje veľký nesúlad. Webb (2010) tvrdí, že vlastnosti nadaných detí s ADHD môžu byť v rozpore so súčasným vzdelávacím systémom. V skutočnosti sú títo žiaci obdarení kreativitou a je potrebné rešpektovať špecifický prístup a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby⁴ s cieľom maximalizovať schopnosti nadaného žiaka s ADHD, a to aj v podmienkach ich inkluzívneho vzdelávania.

Laznibatová (2012a) a Jurášková (2003) upozorňujú na mnohé problémy nadaných detí, ku ktorým patria poruchy spánku, poruchy správania, problémy v sociálnych vzťahoch, nerovnomerný (disharmonický) rozvoj nadania, nedostatok sebavedomia, perfekcionizmus, problémy s poruchami výslovnosti, výskyt špecifických porúch učenia a rôznych druhov postihnutia, ktoré vyžadujú isté špecifické prístupy od pedagógov v špeciálnej či inkluzívnej edukácii. Podľa Cihelkovej (2017) je nepravdepodobné, že by na základnej škole nebola zastúpená skupina nadaných detí a tiež je nepravdepodobné, že by v tejto skupine nadaných detí neboli nadané deti s problémami. Hříbková (2009) konštatuje, že skupina tzv. dvakrát výnimočných (twice exceptional) sa nevyhýba ani osobám s vysokým IQ a vysoko rozvinutými špeciálnymi schopnosťami. Autorka ďalej uvádza nebezpečenie skrývania a kompenzácie porúch u nadaných detí mladšieho školského veku v dôsledku vysokého IQ. Žiaci s dvojitou výnimočnosťou (nadanie a porucha) musia mať vytvorené vhodné podmienky a špecifický prístup, aby mohli byť efektívni vzhľadom na obohatené a zrýchlené vyučovanie (Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler, Betty, 2005). Problematikou nadania v spojení s ADHD sa zaoberá Stehlíková (2021), podľa ktorej sa táto porucha objavuje už od raného detstva, v 40 – 50 % pretrváva až do veku dospelosti. Predbežný test Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS-v1.1) Symptom Checklist (vyvinutý v spolupráci so Svetovou zdravotníckou organizáciou) poukazuje na predispozíciu byť nadaným jedincem s ADHD. V dôsledku toho Stehlíková (ibidem) poukazuje na potrebu využitia overených metód, techník a terapeutických postupov v edukačnom procese. Tie majú v prvom rade zmierniť príznaky, viesť k jadru odstránenia, náprave príčin,

⁴ Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov; Novela zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov schválená dňa 20. októbra 2021 s účinnosťou od 1. januára 2022.

a čo je podstatné – nemali by mať žiadne nežiaduce účinky. O čo viac si nadaný žiak v školskom prostredí uvedomuje svoju odlišnosť a neschopnosť zaradiť sa, o to dôležitejšie je venovať sa jeho potrebám. Podľa zahraničných výskumov niektorých autorov (Antshel a kol., 2008; Chae a kol., 2003; In: Fábik, 2019) približne 10 % nadaných jedincov má ADHD v školskom veku. Nadaní žiaci s ADHD sa často cítia byť nepopulárnymi v spoločnosti iných, a to najmä pre ich nedostatočné emocionálne zvládanie medziludských vzťahov (Lovecky, 2003). Fábik (2019) uvádza tri varianty interakcie medzi ADHD a nadaním: (1) ADHD maskuje nadanie, keď študijné výsledky môžu byť priemerné/podpriemerné; dieťa má ADHD, ale nie je identifikované ako nadané; (2) nadanie maskuje ADHD, keď samotná porucha je maskovaná silnými stránkami nadaného žiaka; žiaci sú uznávaní pre svoje nadanie, riziko zlyhania vzniká na základe nepovšimnutia poruchy; (3) nadanie a ADHD sa navzájom prekrývajú, keď jedna výnimočnosť maskuje druhú; nadané dieťa sa javí v škole ako priemerné, ale šanca identifikácie nadania alebo ADHD je malá. Podľa Antshela a kol. (2007, In: Fábik, 2019) môžeme na základe výskumu poukázať na fakt, že významnú úlohu pri diagnóze ADHD zohráva genetické hľadisko. U bežných jedincov s ADHD boli podľa autora zaznamenané podobné výsledky. Podľa Bauma a Reisa (2004) môže prostredie, resp. podmienky školského prostredia podstatne ovplyvniť správanie sa nadaných žiakov s ADHD.

Základom úspešnej spolupráce so žiakom s nadaním s ADHD na základnej škole v podmienkach inklúzie je individuálny a diferencovaný prístup k všetkým žiakom, ako aj zjednotenie výchovných postupov v rámci školy a rodiny. Odhalenie väčšiny diagnóz, teda aj ADHD sa začína pozorovaním učiteľov. V našom prípade je také dieťa neposedné, bez schopnosti udržania pozornosti, prípravy na vyučovanie, rôznych zmien v jeho osobnosti v priebehu školského roka. Nezanedbateľným faktom je pozornosť, resp. nepozornosť, teda podľa Hučíkovej a Hučíka (2010) prejav, ktorý prináša zlyhávajúce v školských výkonoch, a to aj napriek dobrej alebo nadpriemernej intelektovej vybavenosti. Vo vyššom veku vzhľadom na schopnosť plánovania a realizácie vyžiadaných činností porucha nadobúda zvýšený význam. Dôležitou súčasťou práce učiteľa je individuálna pedagogická diagnostika, ktorá má okrem iného veľký význam pre odborníka pri diagnostike. Rovnako pri komplexnom zhodnotení a odporúčaní od poradenských zariadení (psychológa, špeciálneho pedagóga). Tieto odporúčania je potrebné uplatňovať v edukácii žiaka s nadaním s ADHD, zároveň sú cennou pomôckou pre učiteľa pri voľbe postupov, foriem práce, pri nastavení individuálneho vzdelávacieho programu, ktoré pedagóg využíva vo vyučovaní (Hučíková, Hučík, 2010). Keďže ADHD je považované za neurovývinovú poruchu, čiže symptómy sa v priebehu vývinu a postupným zrením menia, diagnóza trvalo ovplyvňuje všetky činnosti a oblasti správania dieťaťa – učenie, hru, sociálne vzťahy a pod., a to aj u žiaka s intelektovým nadaním. Charakteristické symptómy ADHD (poruchy pozornosti, hyperaktivita a impulzívne správanie) musia závažne ovplyvňovať aspoň dve z oblastí dieťaťa – v triede pri učení sa, pri hrovej činnosti, doma, v správaní sa na verejnosti (Levčíková a kol., 2013).

Žiaci s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) sú žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a majú právo na vzdelávanie, ktorého obsah, formy a metódy zodpovedajú ich vzdelávacím potrebám a možnostiam.⁵ Pri aplikovaných edukačných metódach a formách práce s týmito žiakmi na základnej škole je potrebné poznamenať, že práca predstavuje kombináciu viacerých postupov, napr. farmakologickú liečbu, psychologické a liečebnopedagogické intervencie a poradenstvo či špeciálnopedagogické prístupy vo výchove a vzdelávaní (Kožárová, 2017a, 2017b). Tieto postupy sú podrobnejšie interpretované napr. v metodicko-informatívnom materiáli pod názvom *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole* (Levčíková a kol., 2013). V prostredí inkluzívnej základnej školy je dôležité spolupracovať s odbornými zamestnancami (kabinetom odborného poradenstva) a zaradiť do vyučovania rôzne aktivity, ktoré sú prioritne zamerané na daného žiaka s ADHD a zároveň na celú školskú skupinu, pretože žiak je zaradený v danom kolektíve, ktorý mu je oporou pri prekonávaní prekážok. Rôzne úlohy, metódy, techniky majú byť zamerané na schopnosti žiaka vyjadriť svoje myšlienky, schopnosť vyjednávať, podnieť k vyššej aktivite, vybudovať schopnosť vnútorného ovládania myšlienok a činov, odstránenie nevhodného správania žiaka a podporu nového spôsobu správania, navodenia kludu, zmiernenia alebo odstránenia strachu a úzkosti a pod. Prekopová a Schweizerová (2008) potvrdzujú, že je potrebné, aby učitelia podporovali schopnosti koncentrácie, sebavnímania, sebaovládania žiakov, a tým pozitívne posilnili ich emocionálnu a sociálnu kompetenciu. Podľa Lukáča (2020) patrí inkluzívne vzdelávanie nadaných detí medzi často diskutované témy. Vzdelávanie, prístup, zohľadnenie podpory vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zvlášť intelektovo nadaných žiakov (napr. aj s ADHD), je dôležité. Intelektovo nadaným žiakom nie je potrebné v takej miere pomáhať, no na základe prítomnosti ADHD je potrebné ich zaradiť do kolektívu aj napriek odlišnosti. Problémom v bežných školách je spôsobilosť rozoznať nadané dieťa a schopnosť pracovať s daným dieťaťom. Bagalová, Bizíková a Fatulová (2015) tvrdia, že inkluzívne vzdelávanie sa týka všetkých žiakov, ktorí sú účastníkmi procesu výchovy a vzdelávania. Nemenej dôležité je akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí v školskom prostredí, v ktorom je každý žiak individualita.

Záver

Analýzou vybraných domácich i zahraničných výskumov sme identifikovali charakteristiku i najčastejšie problémy žiakov s intelektovým nadaním s ADHD v mladšom školskom veku vo výchovno-vzdelávacom procese na základnej škole, ktoré poukazujú na viacero činiteľov ovplyvňujúcich edukačný proces. Najčastejšie ide o prítomnosť základných prejavov ADHD – poruchy

⁵ Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov; Novela zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov schválená dňa 20. októbra 2021 s účinnosťou od 1. januára 2022.

pozornosti, hyperaktivita, impulzivita, poruchy perцепčných motorických funkcií, poruchy pamäti, myslenia a reči, emocionálne poruchy, poruchy správania, poruchy exekutívnych funkcií, nedostatky v schopnosti organizácie práce, čo má negatívny vplyv aj na proces a výsledky ich edukácie. Z výsledkov prezentovaných výskumov však vyplýva, že nezastupiteľné miesto vo výchove a vzdelávaní týchto žiakov má učiteľ a pedagogický asistent, dôležité je aj správne nastavenie individuálneho vzdelávacieho programu zameraného na eliminovanie nepozornosti, aktivizáciu pozornosti, riešenie problémov so sústredením a primeraným pracovným tempom. Špecifický prístup učiteľa na vyučovaní, aplikácia reedukačných a korekčných metód špeciálneho pedagóga alebo liečebného pedagóga v rámci školského vzdelávania, príp. ich odborná asistancia na vyučovaní môže eliminovať alebo zmierniť negatívny vplyv poruchy na školský výkon žiaka.

V prezentovanej problematike o špecifikách edukácie žiakov s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou za dôležité považujeme už v raných štádiách vývinu dieťaťa správnu diagnostiku a v neposlednom rade poskytnúť dieťaťu aj zodpovedajúcu starostlivosť, a to aj v priebehu vzdelávania na základnej škole v podmienkach inklúzie. Spoločným postupom, tímovou prácou odborníkov a vytvorením adekvátnych podmienok na vzdelávanie nielen v škole, ale aj v rodine dieťaťa vytvoríme bezpečné vzdelávacie prostredie a možnosť úspechu pre dieťa v škole i osobnom živote.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0280/22 *Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky*

LITERATÚRA

- BAGALOVÁ, L., BIZÍKOVÁ, L., FATULOVÁ, Z., 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-143-6.
- CAMPBELL, J. R., 2001. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-516-4.
- CIHELKOVÁ, J., 2017. *Nadané dítě ve škole. Náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.
- CROSS, T., MENDAGLIO, S., 1995. Children Who Are Gifted/ADHD. In: *Gifted child today magazine*, Vol. 18, Issue 4, pp 37 – 40.
- DOČKAL, V., MUSIL, M., PALKOVIČ, V., MIKLOVÁ, J., 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN.
- DOČKAL, V., 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.
- DOČKAL, V., 2017. *Talent v škole. Metodický materiál pre riaditeľov a učiteľov ZŠ na edukáciu nadaných žiakov*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko. ISBN 978-80-8140-267-8.
- FARRELL, W., GRAY, J., 2020. *Krise chlapectví. Proč se naši chlapci potýkají s potížemi a co s tím můžeme dělat*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-839-4.
- FÁBIK, D., 2019. *Psychológia intelektovo nadaných žiakov*. Bratislava: EQUILIBRIA. ISBN 978-80-8143-252-1.
- FOLEY-NICPON, M., RICKELS, H., ASSOULINE, S., RICHARDS, A., 2012. Self-Esteem and Self-Concept Examination Among Gifted Students With ADHD. In: *Journal for the Education of the Gifted, Thousand Oaks*. Vol. 35, Issue 3, pp 220 – 240.
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J., 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.

- GOMES, R., STAVROPOULOS, V., VANCE, A., GRIFFITHS, M., 2020. Gifted Children with ADHD: How Are They Different from Non-gifted Children with ADHD?. In: *International Journal of Mental Health and Addiction*, Vol. 18, Issue 6, pp 1467 – 1481.
- HAVIGEROVÁ, J. M., 2013. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5150-4.
- HŘÍBKOVÁ, L., 2009. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1998-6.
- HUČÍKOVÁ, A., HUČÍK, J., 2010. *Metodické minimum pre pedagóga o ADHD, ADD, ŠPU*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-351-0.
- HUTYROVÁ, M. a kol., 2019. *Děti a problémy v chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- HÜTHER, G., HAUSER, U., 2017. *Každé dítě má talent. Jak rozvíjet vrozené nadání*. Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-7549-325-5.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JURÁŠKOVÁ, J., 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, ISBN 80-89005-11-X.
- KOOPMANS-DAYTON, J. D., FELDHOUSEN, J. F., 1987. A Resource Guide For Parents Of Gifted Preschoolers. In: *Gifted Child Today*. Vol. 10, Issue 6, pp 2-7. ISSN-0892-9580.
- KOŽÁROVÁ, J., 2017a. Current research and teaching strategies for the writing, reading and literary education of the pupils with ADHD. In: *Multidisciplinary Journal of School Education*. Vol. 11, Issue 1, pp 103 – 116. ISSN 2543-8409.
- KOŽÁROVÁ, J., 2017b. 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*. Vol. V, Sofia: STEF92 Technology, pp 89 – 96. ISBN 978-619-7408-22-5.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol., 2018. *Kognitívne a psychomotorické súvislosti poruchy pozornosti a hyperaktivity*, Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-2114-5.
- LANDAU, E., 2007. *Odvaha k nadání*. Praha. Akropolis. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LANIADO, M., 2004. *Jak odmalička rozvíjet inteligenci dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-870-8.
- LAZNIBATOVÁ, J., 2003. Definícia nadania, výskyt nadaných v populácii. In: OSTATNÍKOVÁ, D., JURÁŠKOVÁ, J. (eds.), 2003. *Spoznajte nadané dieťa*. Bratislava: Asklepios. ISBN 80-7167-068-5.
- LAZNIBATOVÁ, J., 2012a. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-99-0.
- LAZNIBATOVÁ, J., 2012b. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-87-7.
- LEROUXOVÁ, J., PERLMANOVÁ, M., C., 2000. The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. In: *Roeper Review: A journal for gifted education*. Vol. 22, Issue 3, pp 171 – 178.
- LEVČÍKOVÁ, M. a kol., 2013. *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole. Metodicko-informatívny materiál*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- LOVECKY, D., 2003. *Different Minds. Gifted Children with AD/HD, Asperger Syndrome, and Other Learning Deficits*. Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-18-53029-64-6.
- LUKÁČ, L., 2020. *Model práce s intelektovo nadaným žiakom mladšieho školského veku. Štandardy*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné na internete: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/11/Model-prace-s-intelektovo-nadanym-ziakom-mladsieho-skolskeho-veku.pdf>.
- MUDRÁK, J., 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5098-7.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.
- NEDĚLKOVÁ, M., 2018. Osoba s výnimočným nadaním. In HUČÍK, J., MIKURČÍKOVÁ L. (eds.), 2018. *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie II*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 200 – 216. ISBN 978-80-555-2171-8.
- NELSON, J. M., RINN, A. M., HARTNETT, D. N., 2006. The Possibility of Misdiagnosis of Giftedness and ADHD Still Exists: A Response to Mika. In: *Roeper Review: Bloomfield Hills*. Vol. 28, Issue 4, pp 243 – 248.
- PACLT, I. a kol., 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1426-4.

- PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH., 2008. *Neklidné dítě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-351-2.
- ROGGE, U. J., 2013. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0451-0.
- SIAUD-FACCHIN, J., 2017. *Přelíš inteligentní na to být šťastný? Výjimečná inteligence: dar či prokletí?* Praha: Ekopress. ISBN 978-80-87865-34-7.
- STEHLÍKOVÁ, M., 2016. *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0101-6.
- STEHLÍKOVÁ, M., 2021. *Život s vysokou inteligenciou*. Bratislava. Grada Slovakia. ISBN 978-80-8090-219-3.
- ŠAUEROVÁ, Š. M., 2016. *Hyperaktivita nebo hypoaktivita – výchovný problém?* Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-348-0.
- TRAIN, A., 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.
- VANČÁKOVÁ, S., 2018. *Stačilo! Učitel' a vzdelávanie žiakov s ADHD*. Košice: EQUILIBRIA. ISBN 978-80-8143-242-2.
- WEBB, L. H., 2010. *The Gift of ADHD: How to Transform Your Child's Problems Into Strengths*. London: New Harbinger Publications. ISBN 978-15-7224850-2.
- WEBB, J., LATIMER, D., 1993. ADHD and Children Who Are Gifted. In: *Exceptional children*. Vol. 60, Issue 2, pp 183 – 184.
- WEINFELD, R., BARNES-ROBINSON, L., 2005. Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. In: FÁBIK, D., 2019. *Psychológia intelektovo nadaných žiakov*. Bratislava: EQUILIBRIA. ISBN 978-80-8143-252-1.
- WELLISCH, M., BROWN, J., 2012. An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. In: *Journal of advanced academics*. Thousand Oaks. Vol. 23, Issue 2, pp 145 – 167.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, Ministerstvo školstva, vedy, techniky a športu Slovenskej republiky; Novela zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov schválená dňa 20. októbra 2021 s účinnosťou od 1. januára 2022. Dostupné na internete: www.statpedu.sk.

PODPORA DIEŤAŤA PO STRATE BLÍZKEJ OSOBY V PROSTREDÍ ŠKOLY¹

Support for a Child after the Loss of a Loved One in the School Environment

Mária Habalová²

Abstrakt: Štúdiá sa zaoberá obdobím smútenia u detí po strate blízkej osoby a faktormi, ktoré vplyvajú na uvedomovanie si reality a dôsledkov smrti. Opisuje psychosomatické prejavy, ktoré môžu smútenie detí sprevádzať. Zdôrazňuje podporný význam širšieho sociálneho prostredia dieťaťa, najmä prostredia školy. Cieľom článku je predstaviť konkrétne metodické usmernenia pre pedagogických a školských odborných zamestnancov, prostredníctvom ktorých je možné facilitovať proces smútenia u dieťaťa a tým významne napomôcť, aby neprišlo ku komplikáciám s potrebou ďalšej intervencie.

Kľúčové slová: dieťa, smútenie, strata, sociálne prostredie, prostredie školy, smrť.

Abstract: The article presents children's grief after the loss of a loved one. It describes the factors that affect their understanding of the reality and consequences of death, as well as the psychosomatic reactions that arise because of mourning. It emphasizes the importance of the social environment, especially the school environment, during bereavement. The purpose of the article is to present specific methodological guidelines for pedagogical and school professionals, through which they facilitate the grieving process of the child and thus significantly help prevent complications with the need for intervention.

Keywords: child, grief, bereavement, social environment, school environment, death.

Úvod

V rámci inklúzie je úlohou školy vytvárať miesto pre všetky deti. Deje sa to cez prípravu prijímajúceho prostredia, identifikáciu podporných a elimináciu negatívne pôsobiacich faktorov a ich dôsledkov (Groma, Lessner Lištiaková, Tóthová, 2019). Nepriaznivé životné okolnosti sú súčasťou života, pričom smrť blízkej osoby významne vplyva na život dieťaťa. Okrem samotnej straty blízkej osoby má aj ďalšie existenciálne, emocionálne a sociálne dôsledky. Obdobie vyrovnávania sa so stratou, ktoré nasleduje, môže mať rôzne dlhé trvanie. Prináša mnohé výzvy, ktoré súvisia s množstvom nových úloh a zmien, ktoré táto situácia prináša. Cieľom všetkých podporných opatrení je pomôcť dieťaťu preklenúť toto náročné obdobie a predísť komplikáciám v procese smútenia, ktoré by mohli viesť až k prolongovanej smútkovej poruche. K úspešnému zvládnutiu môže do veľkej miery prispieť aj vytvorenie podporného systému v rámci školy, o ktorého existencii dieťa vie a na ktorý sa môže v prípade potreby diskretné obrátiť (Janoško, Neslušalová, 2014). Takýto systém je

¹ Prijaté do redakcie / Paper submitted: 02.11.2022

² Mária Habalová, Mgr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: habalova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

vytvorený pripraveným fyzickým a sociálnym prostredím, v rámci ktorého dieťa zažíva prijatie a kde sa citlivo dbá o napĺňanie jeho biologických, psychických a sociálnych potrieb.

Faktory vplývajúce na proces smútenia

Pochopenie dôsledkov a definitívnosti smrti sa u detí odvíja od ich schopnosti mentálne obsiahnuť koncept smrti. Ten si deti utvárajú postupne až do veku približne 10 rokov. Posun v detskom chápaní bol rozpracovaný najmä v psychológii. Psychoanalýza venovala pozornosť predstavám detí o tom, čo sa so zosnulými po smrti deje. Kognitívni psychológovia sledovali posun v myslení, uvedomovanie si príčin a súvislostí, ktoré vedú k zrelému uchopeniu tohto konceptu (Slaughter, 2005). Mallon (2008) predstavuje prácu Bowlbyho, autora teórie primárnej vzťahovej väzby, ktorý skúmal reakcie detí na dočasné alebo trvalé odlúčenie od matky a smútok videl ako adaptívnu reakciu na stratu.

Na základe analýzy rôznych teórií autorky Slaughter a Griffiths (2007) identifikovali päť subkonceptov, ktoré deti postupne obsiahnu a ktorých pochopenie vplýva na to, ako dokážu porozumieť smrti a jej dôsledkom:

1. nevyhnutnosť smrti – uvedomenie si, že život sa končí smrťou;
2. univerzálnosť – uvedomenie si, že všetko, čo je živé, raz zomrie;
3. nezvratnosť – pochopenie, že smrť je ireverzibilná;
4. strata funkcií – pochopenie, že smrť súvisí s telesnými procesmi, ktoré postupne prestávajú fungovať;
5. príčina – pochopenie, že smrť je definitívne spôsobená zánikom biologických procesov organizmu.

Okrem mentálneho uchopenia konceptu smrti vplýva na smútenie aj hĺbka a intenzita vzťahu voči zosnulej osobe. Veľmi intenzívne býva vnímaná strata v rámci rodiny, kde je významne pôsobiacim faktorom aj postavenie dieťaťa v rodinnom systéme vo vzťahu k zosnulej osobe (napr. dieťa, súrodenec, vnuk). Deti zároveň citlivo reagujú na zmeny v rodinnom fungovaní. Prítomnosť určitých osôb, rituály a stereotypy v ich živote sú pre nich zdrojom istoty. Mnohé činnosti, týkajúce sa bežného fungovania a zabezpečovania potrieb dieťaťa, sa realizujú pravidelne, konzistentným spôsobom – napr. rituály pri stravovaní, večierke, upratovaní a iné (Kováčová, 2011). Ako uvádza Linn (2020), pokiaľ v rámci rodiny príde k úmrtiu, deti mladšie ako 6 rokov si uvedomujú neprítomnosť blízkej osoby a zároveň vnímajú zmenenú situáciu (čiže dôsledky) oveľa skôr, ako dokážu pochopiť realitu smrti. A tak zdrojom smútku týchto detí môže byť práve pocit neistoty a strata bezpečia. U starších detí už smútok viac súvisí so stratou blízkej osoby.

Skomplikovať proces smútenia vedia aj okolnosti smrti, kedy nečakaná a násilná smrť môže viesť až k posttraumatickej stresovej poruche (Willson, Elliman, 2008). Extrémne náročné je vyrovnáť sa so smrťou blízkej osoby v prípade samovraždy. V tomto prípade môžu deti prežívať až existenciálnu ťažobu a ambivalentné pocity voči blízkej osobe za to, že ich opustila dobrovoľne (Kessler, 2020).

Reakcie a prejavy smútiacich detí

Významné straty v detskom veku ovplyvňujú zdravie, vývin, správanie, sebavedomie a školskú úspešnosť smútiacich detí (Gill White, 2008). Sprievodné prejavy smútenia sa môžu manifestovať vo fyzickej, kognitívnej, emocionálnej a u starších detí a dospelých aj spirituálnej oblasti (Leblans, 2020).

Tabuľka 1 Niektoré reakcie sprevádzajúce proces smútenia

Niektoré prejavy a reakcie sprevádzajúce proces smútenia	
Fyzická oblasť	Chudnutie/prírastok na hmotnosti, prežívanie fyzickej bolesti, trávacie ťažkosti, únava, poruchy spánku, búšenie srdca, kožné problémy, pomočovanie a iné.
Kognitívne schopnosti	Problémy v oblasti pozornosti, pamäti, ťažkosti pri rozhodovaní, uvažovaní, strata motivácie, nadmerné premýšľanie o určitých témach a iné.
Emocionalita	Disociácia, odlúčenie, nedôvera, hnev, obviňovanie, smútok, osamelosť, beznádej, úzkosť, strach, vina, ľútosť, úľava, sloboda, prijatie a iné.
Spiritualita	Hľadanie zmyslu smrti, hľadanie zmyslu života, pochybnosti v súvislosti s osobnou vierou, hľadanie útechy vo viere, náboženstve či iných duchovných prejavoch a iné.

(Zdroj: Leblans, 2020)

Niektoré deti prežívajú svoj smútok viac navonok, iné sú viac uzavreté do seba. Predstava, že smútenie je nevyhnutne spojené s prejavmi ako plač, krik, hnev a iné, sa nemusí naplniť. Smútok sa môže manifestovať napr. aj cez smiech alebo cez umelecký prejav (tanec, výtvarné umenie, hudbu) (Venkatesan, 2022). Niekedy sa prejaví cez neprimerané reakcie alebo zmeny v správaní – napr. utiahnutosť, nevhodné správanie, snahu upútať pozornosť alebo, ako uvádza Gill White (2008), prehnanú naviazanosť na rodiča, a to nadmerným vyhľadávaním jeho blízkosti, očného kontaktu, dotykov a pod.

Intenzita smútku a spôsob jeho prežívania sa v priebehu času mení. V ideálnom prípade dochádza postupne k ustáleniu emócií a adaptácii na novú životnú situáciu, a to aj napriek občasným epizódam smútku, ktoré však už nie sú také intenzívne ako spočiatku. Aj tu však môže prísť ku komplikáciám. Ako uvádza Szuhany et al. (2021), približne u 10 % osôb sa vyvinie dlhotrvajúci stav smútenia, keď sa aj po uplynutí dlhšieho časového obdobia nedokážu vymaniť z prežívania intenzívnych negatívnych pocitov a myšlienok, pričom dôsledky tohto stavu negatívne vplyvajú na fungovanie v osobnej, rodinnej, sociálnej, pracovnej alebo inej dôležitej oblasti (WHO, 2018). Prolongovaná smútková porucha bola zahrnutá ako nová diagnostická kategória aj do najnovšej verzie Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH 11) a Klasifikácie duševných porúch DSM-5-TR (WHO, 2018; Moran, 2020).

Podpora dieťaťa v období smútenia

Smútenie je prirodzený proces adaptácie na novú situáciu, kedy vo väčšine prípadov deti a rodiny dokážu týmto procesom prejsť, ak dostanú potrebnú pomoc a podporu od svojich rodín, priateľov a komunity. Automatické podsúvanie terapeutickej intervencie tam, kde nie je potrebná, môže podľa Crenshaw (2005) viesť až k patologizácii prirodzeného a zdravého procesu

smútenia. Autor zároveň uvádza, že potreba odbornej pomoci môže vyvstať v prípade veľmi hlbokých osobných, viacnásobných a traumatických strát, ale aj u detí s pridruženou psychiatrickou anamnézou alebo u tých detí, ktoré z nejakého dôvodu nemohli prejavíť svoj smútok navonok a stratu oplakať.

Práve v prípadoch, keď dieťa svoj smútok nevie alebo nemôže prejavíť, nedostáva sa mu potrebnej podpory a pomoci. Príčiny môžu byť v samotnom sociálnom prostredí dieťaťa, ktoré je nevšímavé a smútok dieťaťa sa bagatelizuje alebo ignoruje. Takáto situácia môže nastať aj u dieťaťa s dobrým sociálnym zázemím, a to napr. v prípade, ak dieťa žije v rodine, ktorá je otrasená stratou, kde rodinní príslušníci trpiaci pocitmi smútku nemusia byť schopní poskytnúť útočisko a pozornosť, ktorú pozostalé dieťa potrebuje (de Andrade, Mishima-Gomes, Barbieri, 2018). Dieťa, ktoré nemá možnosť svoj smútok a potreby prejavíť, sa môže cítiť bezmocné. Oproti dospelým má často oveľa menej možností, ako môže svoju situáciu zmeniť a ovplyvniť, preto svoje pocity potlačí, čo vedie k tomu, že sa s nimi nekonfrontuje a nevyrovná. Takéto potlačenie môže viesť na osobnej úrovni až k disociácii, emocionálnej plochosti, strate citlivosti voči svojim pocitom a prípadne aj pocitom druhých ľudí a tiež k izolácii. Práve v tomto smere môže významnú úlohu zohrať širšie sociálne prostredie. Deti často potrebujú aj niekoho mimo ich vlastného rodinného kruhu, komu môžu dôverovať a kto im vie poskytnúť emocionálnu blízkosť. Dôležitú úlohu tu môžu zohrať pedagógovia, výchovní zamestnanci a iní odborní zamestnanci v škole, vedúci mimoškolských aktivít, známi a rovesníci.

Smútiace dieťa v prostredí školy

V priebehu svojej praxe sa mnohí zamestnanci školy dostanú do situácií, keď potrebujú komunikovať so smútiacim dieťaťom alebo členmi jeho rodiny. Dôležité je mapovať situáciu dieťaťa v dlhšom časovom období, nie iba v čase jeho návratu do školy. V tomto stresujúcom období dieťa potrebuje dlhodobo zažívať prijatie, a to aj v prípade, ak nehovorí alebo sa nespráva podľa očakávaní. Najdôležitejšou úlohou ľudí z jeho sociálneho prostredia je byť mu oporou, byť k dispozícii a umožniť mu deliť sa o svoje myšlienky, pocity a obavy, ktoré môžu byť navonok prezentované slovami, správaním alebo ináč.

Ak sa dieťaťu podpory nedostáva, problém nemusí byť v tom, že by ľudia z blízkeho okolia nemohli alebo nechceli pomôcť, ale niekedy jednoducho nevedia akým spôsobom. Obavy môžu vychádzať z toho, že oni sami majú problém konfrontovať sa s realitou smrti, a preto môže byť pre nich náročné viesť diskusiu na túto tému. Ďalšou príčinou môže byť, že majú strach z toho, že budú svedkami prejavov detského smútku (Willson, Elliman, 2008) alebo reakcií ako hnev, pocity viny, odmietnutie kontaktu a iné. Neistota v tom, čo povedať a ako reagovať, môže viesť k používaniu niektorých bežných fráz a klišé, ktoré môžu u dieťaťa ešte viac prehĺbiť pocity nepochopenia. Ide o frázy ako „Každý raz zomrie. Život ide ďalej. Viem, ako sa cítiš. Musíš byť silný/silná“ – a iné (Bild, Gómez, 2014, s. 48). Ďalšia obava môže prameniť z nezvládnutia vlastných reakcií. Napríklad, ak by sa stalo, že sa dospelý pri komunikácii s dieťaťom alebo jeho rodinou rozplače. Gilbert (2010) uvádza, že takáto autentická reakcia je

v poriadku. Vyjadruje empatiu, záujem a naladenie.

V prípade obáv môžu aj zamestnanci škôl vyhľadať pomoc a poradenstvo. Takéto služby poskytujú niektoré neziskové organizácie ako napr. nezisková organizácia Plamienok, ktorá v rámci Centra smútkovej terapie okrem pomoci pozostalým ponúka tiež poradenstvo a školenia v tom, ako sprevádzať smútiace osoby, je určená pre pedagógov, lekárov, psychológov a širšiu verejnosť (Plamienok n. o., 2022).

Vytvorenie akceptujúceho a prijímajúceho prostredia

Jednou z výziev, ktorým čelí dieťa po strate blízkeho, je návrat do školy, medzi známymi učiteľov a rovesníkov. V tomto smere je veľmi žiaduce, ak dokážu byť pedagogickí a odborní zamestnanci nápomocní. Svoju účasť a záujem môžu vyjadriť už pred návratom dieťaťa zaslaním kondolenčných a podporných kariet od spolužiakov a učiteľov. Pre rodičov môže byť dôležitá účasť zástupcov školy na pohrebe (Gilbert, 2010). Triedny učiteľ, prípadne odborný zamestnanec sa môže pred návratom dieťaťa skontaktovať s rodičmi, informovať sa, ako situáciu zvládajú, a predstaviť svoje zámery pomoci, aby pomoc, ktorú poskytnú, citlivo reagovala na individuálne potreby dieťaťa.

Dôležitú úlohu tu zohráva aj pripravené prostredie a atmosféra prijatia, čo je možné realizovať napr. cez uvítací osobný odkaz od spolužiakov a učiteľa, ktorý si dieťa nájde po príchode do školy. Súčasťou je tiež príprava spolužiakov na návrat dieťaťa. Podľa Gilberta (2010) je dobré sa so spolužiakmi rozprávať, poskytnúť im konkrétne príklady, ako s dieťaťom hovoriť, pripraviť ich na to, že smútiace dieťa môže mať rôzne nálady, môže byť chvíľami veselé, smutné, plačlivé, hnevlivé, utiahnuté alebo, naopak, túžiť po spoločnosti alebo „normálnosti“, pričom sa tieto – niekedy aj protichodné prejavy a nálady – môžu pomerne rýchlo meniť.

Rituály v škole a niektoré významné udalosti

Rituály sú činnosti realizované podľa určitého opakujúceho sa vzorca, ktoré navodzujú očakávania (napr. prechodové rituály), prípadne poskytujú hlbšie vnútorné pochopenie týkajúce sa dôležitých situácií a udalostí. Po smrti blízkej osoby môžu u dieťaťa nastať zmeny v jeho bežnom fungovaní. Pre dieťa, ktoré zažíva neistotu, môže mať stabilizačný význam zachovávanie predvídateľnej rutiny.

Mnohé školy majú svoje zaužívané rituály (napr. pasovačka prvkov, rituály týkajúce sa končiacich ročníkov, noc v škole, spôsob osláv začiatku a konca školského roka). V niektorých školách sa vyučovanie začína rannými triednymi kruhmi, ktoré sú určitým prechodovým rituálom, ak majú svoju ustálenú formu. V rámci ich štruktúry, prípadne na pravidelných triednických hodinách, môžu byť zavedené niektoré ustálené prvky – napr. dohodnuté formy pozdravov, spôsob, ako sa oslavujú sviatky členov triedy, významné udalosti roka a tiež pravidelný priestor na rozhovory týkajúce sa tém, ktoré vplývajú na emocionálnu pohodu detí. Tu vzniká priestor na odreagovanie a rozhovory o svojom prežívaní, čo môže v prípade potreby využiť aj samotné smútiace

dieťa, ak sa potrebuje emocionálne preladiť alebo chce o čomkoľvek hovoriť (môže sa to týkať aj úplne bežných vecí).

V súvislosti s oslavami a rituálmi je dôležité predvídať, či niektoré udalosti a oslavy s nimi spojené (napr. Deň matiek, Deň otcov, ale aj niektoré súkromné sviatky – oslavy menín, výročie úmrtia blízkeho) nebudú pre dieťa náročnou výzvou. V prípade organizovaných akcií je podľa Gilberta (2010) dôležité s dieťaťom komunikovať o tom, ako oslava prebehne, či si praje zúčastniť sa na programe alebo iba pasívne počúvať. V prípade, ak sa dieťa chce zúčastniť, je dobré mu povedať, že môže kedykoľvek odísť, ak by to preň bolo ťažké.

Priestor na rozhovor

Prežívanie smútenia a postupné vyrovňavanie sa so stratou je do značnej miery ovplyvnené aj tým, či má dieťa možnosť hovoriť o svojich myšlienkach a pocitoch. Deti môžu prežívať rôzne negatívne pocity ako strach, hnev a vinu. Často majú viac informácií, ako si ľudia z ich okolia uvedomujú, čo však neznamená, že ich chápu správne (Willson, Elliman, 2008). Preto je dôležité vytvoriť priestor na rozhovor a zodpovedanie otázok, ktoré ich trápia. Tie sa môžu týkať otázok života, smrti, pocitov, ďalšej vlastnej existencie, na ktoré potrebujú dostať úprimné, pravdivé a veku primerané odpovede.

Podporný rozhovor by mal byť realizovaný v rámci vzťahov, v ktorých sa dieťa cíti bezpečne a zažíva bezpodmienečné prijatie. Pre pedagógov alebo iných odborných pracovníkov je dôležité tzv. empatické počúvanie, v rámci ktorého je dieťa vypočuté a poslucháč sa aktívne snaží pochopiť, ako dieťa vníma veci zo svojho pohľadu (Vodičková, 2022). Aj napriek ústretovosti zo strany školských zamestnancov môže byť pre deti náročné nájsť slová a otvorene hovoriť o svojej strate alebo sa konfrontovať so svojimi pocitmi. Ak dieťa nie je na takýto rozhovor pripravené, je potrebné to rešpektovať a ubezpečiť ho, že je mu zamestnanec školy v prípade potreby k dispozícii, prípadne mu poskytnúť alternatívu – napr. priestor na vyjadrenie sa prostredníctvom hry alebo umenia.

Podpora kompetencií dieťaťa

Množstvo zmien v bežnom fungovaní môže viesť k pocitu straty kontroly a k bezmocnosti. Jednou z úloh prostredia je v takomto prípade pomôcť dieťaťu opäť nadobudnúť kompetencie vytvorením atmosféry, kde zažíva, že na jeho názore záleží a má možnosť podieľať sa na rozhodnutiach primerane svojmu veku. V prostredí rodiny môže napr. pomáhať pri príprave smútočného obradu, môže mať slovo v tom, ako sa budú riešiť niektoré praktické oblasti týkajúce sa každodenného života. V prostredí školy sú vypočuté a akceptované jeho predstavy, akým spôsobom si praje, aby sa k nemu pristupovalo, môže sa vyjadriť, akým spôsobom chce, aby bola prejavovaná úcta voči zosnulej osobe (napr. vytvorením pietneho miesta a pod.). V prípade, ak je dieťa utiahnuté, je potrebné to rešpektovať, ale zároveň mu citlivo a opakovane ponúkať možnosť a vytvárať príležitosti na zapojenie sa do diania v triede.

Gilbert (2010) upozorňuje, že proces smútenia je veľmi náročný, únavný a vyžaduje si množstvo energie. To sa môže odraziť aj na školských výsledkoch

dieťaťa, ktoré zrazu nemusí stíhať vypracovávať niektoré zadania, prípadne môže v učení zaostávať. Zo strany pedagógov to vyžaduje na jednej strane pochopenie (v období krátko po strate aj vo forme čiastočných úľav – napr. od domácich úloh) a neskôr ponúknutie individuálnych konzultácií zameraných na mapovanie a vytvorenie individuálnej stratégie pri dosahovaní školského progresu u dieťaťa.

Podpora psychickej odolnosti dieťaťa

V oblasti podpory duševného zdravia a psychickej odolnosti má u detí význam venovať pozornosť ich fyzickým potrebám (dostatku spánku, strave, primeranej fyzickej aktivite), relaxácii, posilneniu sebaregulácie a emocionálnej expresii.

Starostlivosť o telesnú pohodu je často v období prežívania akútneho smútku obmedzená. Smútenie je únavný, emocionálne náročný proces, ktorý môžu zhoršovať prípadné poruchy spánku. V oblasti príjmu potravy môže smútok, podobne ako stres viesť k nechutenstvu, ale aj prejedaniu sa a zažívacím ťažkostiam (Leblans, 2020). U detí je príjem vyváženej stravy dôležitý vzhľadom na ich fyzický vývin. Keďže deti prijímajú potravu aj v škole, učitelia (prípadne iní odborní zamestnanci) môžu komunikovať a spolupracovať s rodinou pri prípadných problémoch v tejto oblasti. Dôležité je tiež zaradiť do programu dňa pravidelnú fyzickú aktivitu, ktorá má preukázateľne pozitívne účinky na zdravie a zároveň významne vplýva na redukciiu stresu a depresie (Poliaková, Hašto, 2006). V prípade kolektívnych pohybových a športových hier sa zároveň posilňuje socializácia dieťaťa, ktoré, ak sa zapojí, je veľmi nenásilným spôsobom vtiahnuté do skupinového diania.

Jednou z možností, ako pracovať so stresom a navodiť fyzické uvoľnenie, je využitie relaxačných techník (vedomá práca s dychom, sústredené vnímanie zvukov, počúvanie hudby, riadená relaxácia a iné). Relaxačné aktivity však môžu byť kontraindikované u detí, ktoré majú sklon vybavovať si v stave vnútorného stíšenia ťaživé témy, čo v konečnom dôsledku môže viesť k ich rozrušeniu. Pri týchto deťoch môže byť vhodnejší koncept mindfulness, ktorého prvky je možné využiť aj v škole. Tento koncept je postavený na uvedomovaní si svojho bytia tu a teraz v prítomnosti, najprv cez aktívne vnímanie prichádzajúcich pocitov a vnemov, ktoré dieťa prijíma bez toho, aby ich hodnotilo. Podobným spôsobom sa dieťa učí rozpoznať a uvedomovať si prítomnosť pocitov a ich zmeny v čase. Vedomá práca s emóciami v tomto koncepte vedie podľa Cardinala (2020) k uvedomelým reakciám na pocity – teda k sebaregulácii.

Zdieľanie smútku s druhými, oplakanie straty, je veľmi dôležité a často prináša výraznú úľavu (Kessler 2020). Napriek tomu môže byť náročné konfrontovať sa s vlastnými pocitmi alebo nájsť vhodné slová. V takomto prípade možnosť zástupného komunikačného prostriedku poskytujú umenie a umelecké výrazové prostriedky, cez ktoré je možné vyjadriť emócie navonok. Crenshaw (2005) uvádza, že deti mladšie ako 7 rokov často využívajú symbolickú hru a umeleckú tvorbu, cez ktorú vyjadrujú svoj smútok. Prehrávajú scény z pohrebu, prípadne ľudia a zvieratá v hre zmiznú a nevrátia

sa späť. Staršie deti už dokážu lepšie vyjadriť aj slovami svoj smútok, pričom k sebaujadraniu využívajú prostriedky ako písanie osobných denníkov, listov, básní a pod. (ibidem). K ďalším využiteľným spôsobom patrí napr. práca s tematicky aktuálnymi príbehmi, dramatizácia príbehov, dramatické etudy na aktuálne témy, hudobná improvizácia, kompozícia, počúvanie piesní a rozhovory o textoch, výtvarný asociačný prejav, vytváranie spomienkových kníh, nácvik spoločných umeleckých produkcií (spoločný nácvik piesne, divadla) a iné.

Výhodou týchto aktivít je, že okrem sebaujadrania môžu tvorivé aktivity a práca s tvorivým materiálom v individuálnej rovine napomôcť tiež pri učení, budovaní vzťahu k sebe samému (zvýšením sebadôvery vo vlastné tvorivé sily, znížením rigidity obranných mechanizmov), pri rozvoji tvorivosti, uvoľnení napätia a úzkosti, získavaní nových informácií a pri stimulácii (Ľulák Krčmáriková, 2016). Aktivity realizované v skupine vytvárajú priestor pre socializáciu, aktívnu participáciu detí na skupinovom dianí, priestor pre kooperatívne hľadanie riešení a zároveň tematicky scitlivujú deti pre danú tému. Zároveň pozorovanie dieťaťa počas tvorivých aktivít a pri hre poskytuje pedagógom a odborným pracovníkom mnohé cenné informácie o dieťati a jeho vnútornom prežívaní.

Záver

Samotné smútenie nad stratou blízkeho človeka je prirodzená a univerzálna skúsenosť, ktorá je vzhľadom na vysokú mieru utrpenia a stresu spojená so zvýšeným rizikom vzniku duševných a fyzických problémov. Pri prekonávaní výziev a postupnej adaptácii nie je vo väčšine prípadov potrebná špeciálna terapeutická intervencia a väčšina smútiacich sa postupne so svojou stratou zmieri a do istej miery vyrovná. Aj keď nie je možné vytvoriť jednotný koncept pomoci, cieľom tohto článku bolo poskytnúť prehľad o špecifikách smútenia u detí a tiež o niektorých možnostiach, ako konkrétne pomôcť dieťaťu v tomto období v prostredí školy. Jednotlivé usmernenia upozorňujú na potreby, ktoré môžu byť v takomto náročnom období nedostatočne naplnené, napr. v prípade biologických potrieb – prítomnosť únavy, problémy so spánkom, stravovaním; v prípade psychických potrieb – potreba blízkosti, možnosti delenia sa o svoje myšlienky, pocity a obavy, potreba autonómie (možnosť podieľať sa na rozhodnutiach); v prípade sociálnych potrieb – vytvorenie atmosféry prijatia. Okrem podpory pomoc spočíva aj v prevencii a eliminácii negatívne pôsobiacich faktorov. Takto pripravené prostredie dieťa zbytočne nezaťažuje, opätovne netraumatizuje, ale pomáha mu zvládnuť proces smútenia, adaptovať sa na novú situáciu a integrovať skúsenosť straty, čo podľa Iglewicz et al. (2020) znamená nájsť nové spôsoby, ako zažívať radosť, spojenie a zmysel aj napriek tragickej životnej udalosti.

LITERATÚRA

BILD, R., GÓMEZ, I., 2014. *An Unwanted Journey. Creative Accompaniment in Paediatric Palliative Care*. Bratislava: Plamienok books. ISBN 978-80-971377-0-0.

- CARDINAL, H., 2020. Benefits of mindfulness training in schools. [on-line]. In: *BU Journal of Graduate Studies in Education*. Vol. 12 (2020), Issue 1, pp 14 – 16. [cit. 13. 10. 2022] Dostupné na internete: <https://www.brandonu.ca/master-education/files/2020/10/BU-Journal-of-Graduate-Studies-in-Education-2020-vol-12-issue-1.pdf>.
- CRENSHAW, D., 2005. Clinical Tools to Facilitate Treatment of Childhood Traumatic Grief. [on-line]. In: *OMEGA – Journal of Death and Dying*, Vol. 51, Issue 3, pp 239 – 255. [cit. 15. 9. 2022] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.2190/12MD-EPQX-47DY-KW0X>.
- DE ANDRADE, M. L., MISHIMA-GOMES, F. K. T., BARBIERI, V., 2018. Children's grief and creativity: The experience of losing a sibling. [on-line]. In: *Psico-USF*. Vol. 23, Issue 1, pp 25 – 36. [cit. 20. 9. 2022] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230103>.
- GROMA, M., LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I., TÓTHOVÁ T., 2019. Medzinárodná klasifikácia funkčnej schopnosti, dizability a zdravia v kontexte teórie, výskumu a praxe inkluzívneho vzdelávania. In: GROMA, M. a kol., 2019. *Aktivita a participácia detí so zdravotným postihnutím v kontexte integrovaného/inkluzívneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 26 – 56. ISBN 978-80-223-4862-1.
- GILBERT, I., 2010. *The little book of bereavement for schools*. Carmarthen, Bethel: Crown House Publishing. ISBN 978-184590689-4.
- GILL WHITE, P., 2008. *Sibling grief. Healing after the Death of a Sister or Brother*. New York: iUniverse. ISBN 978-0-595-60679-5.
- IGLEWICZ A., SHEAR M. K., REYNOLDS C. F. III, SIMON, N., LEBOWITZ, B., ZISOOK, S., 2020. Complicated grief therapy for clinicians: an evidence-based protocol for mental health practice. [on-line]. In: *Depression and Anxiety*. Vol. 37, Issue 1, pp 90 – 98. [cit. 30. 01. 2023]. Dostupné na internete: DOI: 10.1002/da.22965.
- JANOŠKO, P., NESLUŠALOVÁ, S., 2014. *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0193-3.
- KESSLER, D., 2020. *Finding Meaning: The Sixth Stage of Grief*. New York: Scribner books CO. ISBN 978-1-5011-9275-3.
- KOVÁČOVÁ B., 2011. *Vývinovo orientovaná dramaterapia. Možnosti a limity vo včasnej intervencii*. Bratislava: Musica Liturgica. ISBN 978-80-970418-1-6.
- LEBLANS, L., 2020. *Wish I knew: Conunscious Grief & Loss guide*. Stratford: Blue Moon Publishers. ISBN 978-1-989517-17-8.
- LINN, E., 2020. *150 Facts about grieving children. Understanding the complexities of children who grieve*. Lakeway: Publishers Mark. ISBN 978-1-7350000-2-2.
- MALLON, B., 2008. *Dying, Death and Grief. Working with Adult Bereavement*. London: Sage Publication Ltd. ISBN 978-1-4129-3414-5.
- MORAN, M., 2020. Board approves new prolonged grief disorder for DSM. [on-line]. In: *Psychiatric news. American Psychiatric Association (APA)*. [cit. 12. 09. 2022]. Dostupné na internete: DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.pn.2-020.11a12>.
- PLAMIENOK, n. o., 2022. *Strata v rodine – konzultácia pre učiteľov*. [on-line]. [cit. 20. 9. 2022] Dostupné na internete: <https://www.plamienok.sk/pomoc-v-smuteni/strata-v-rodine-konzultacia-pre-ucitelov>.
- POLIAKOVÁ, M., HAŠTO, J., 2006. Priaznivé účinky fyzickej activity na duševné zdravie. [on-line]. In: *Psychiatria*. Roč. 13, 2006, č. 3 – 4, s. 192 – 197. [cit. 12. 9. 2022] Dostupné na internete: <http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/3-4-2006/PSY34-2006-cla16.pdf>.
- SLAUGHTER, V., 2005. Young children's understanding of death. [on-line]. In: *Australian Psychologist*. Vol. 40, Issue 3, pp 179 – 186. [cit. 20. 9. 2022] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/00050060500243426>.
- SLAUGHTER, V., GRIFFITHS, M., 2007. Death Understanding and Fear of Death in Young Children. [on-line]. In: *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. Vol 12, Issue 4, pp 525 – 535. [cit. 20. 9. 2022] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1177/1359104507080980>.
- SZUHANY K. L., MALGAROLI M., MIRON C. D., SIMON N. M., 2021. Prolonged Grief Disorder: Course, Diagnosis, Assessment, and Treatment. [on-line]. In: *Focus (Am Psychiatr Publ)*. Vol. 19, Issue 2, pp 161 – 172. [cit. 12. 9. 2022] Dostupné na internete: <https://focus.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.focus.20200052>.
- ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z., 2016. Spôsoby aplikácie arteterapie v rozličných kontextoch pomoci. [on-line] In: LIŠTIAKOVÁ, I., FÁBRY LUCKÁ, Z. (ed.), 2016. *Expresívne terapie vo vedách*

- o človeku. Zborník príspevkov.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 162 – 171. ISBN 978-80-223-4148-6. [cit. 27. 9. 2022] Dostupné na internete: https://prolp.sk/wp-content/uploads/2018/02/2016_Zbornik_-Expresivne-terapie-vo-vedach-o-cloveku.pdf.
- VENKATESAN, S., 2022. Loss, grief, bereavement, and mourning in children. [on-line]. In: *International Journal of Recent Scientific Research*. Vol. 13, Issue 3 (B), pp 619 – 634. [cit. 14. 9. 2022] Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.24327/ijrsr.2022.1303.0129>.
- VODIČKOVÁ, B., 2022. *Komunikácia s rodičmi v materskej škole.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-5410-3.
- WHO (World Health Organization), 2018. *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th Revision). [on-line]. [cit. 12. 9. 2022] Dostupné na internete: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.
- WILLSON R., ELLIMAN, D., 2008. Role of the paediatrician in a bereavement care programme for children. [on-line]. In: *Paediatrics and Child Health*. Vol. 18, Issue 9, pp 432 – 434. [cit. 20. 9. 2022] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.paed.2008.05.009>.

SPRÁVA Z UKONČENÉHO PROJEKTU ERASMUS+ KA2¹ **Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood** **(KA205-079023, ERASMUS+ KA2) (2020 – 2022)**

REPORT FROM THE COMPLETED PROJECT ERASMUS+ KA2 **Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood** **(KA205-079023, ERASMUS+ KA2) (2020 – 2022)**

Tatiana Dubayová,² Hedviga Hafičová³

Abstrakt: Správa prezentuje výsledky výskumu z riešenia projektu Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood (Erasmus+ projekt 2020-2-HU01-KA205-079023) s cieľom posilniť rezilienciu dieťaťa prostredníctvom jej jednotlivých komponentov už od útleho veku, a to na základe realizovaného tréningového programu a publikačných výstupov. Projekt bol primárne orientovaný na aplikačnú rovinu témy, ale sekundárne zhromažďoval a analyzoval poznatky aj vedeckého charakteru. Výsledkom projektu je súbor osvedčených postupov a školiacich materiálov, ktoré budú môcť využiť rôzni odborníci pri rozvíjaní zdravých mechanizmov detí čeliacich traumám, stresu a náhlým zmenám, s ktorými sa môžu v živote stretnúť.

Kľúčové slová: reziliencia dieťaťa, tréningové programy, publikačné výstupy.

Abstract: The report presents the research results from the Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood project (Erasmus+ project 2020-2-HU01-KA205-079023) with the aim of strengthening the child's resilience through its individual components from an early age, based on the implemented training program and publication outputs. The project was primarily oriented to the application level of the topic, but secondarily collected and analyzed knowledge of a scientific nature. The result of the project is a set of best practices and training materials that will be able to be used by various professionals in developing healthy mechanisms of children facing trauma, stress and sudden changes that they may encounter in life.

Keywords: child resilience, training programs, publication outputs.

Organizácie zapojené do riešenia projektu

Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület (podávajúca inštitúcia, Maďarsko),
Prešovská univerzita v Prešove (Slovensko), Universitatea Crestina Partium
(Rumunsko)

Členovia riešiteľského tímu

Maďarsko: Tímea Ceglédi, PhD., Edina Kovács, PhD., Boglárka Petrov

Slovensko: doc. Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Mgr. Hedviga Hafičová, PhD.

Rumunsko: Andrea Bordás, PhD., Emese Beáta Berei, PhD.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 25. 02. 2023

² Tatiana Dubayová, doc., Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Hedviga Hafičová, Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra prírodovedných a technických disciplín, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: hedviga.haficova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Vymedzenie problematiky projektu

V 70. rokoch 20. storočia boli realizované viaceré výskumy zisťujúce tzv. flexibilitu vyrovnávania sa so záťažou, ktorej názov reziliencia sa neskôr etabloval v odbornej pojmológii sociálnych vied. Najskôr bola skúmaná ako samostatný fenomén, resp. osobnostná vlastnosť, avšak v neskorších rokoch začali odborníci venovať pozornosť aj faktorom prostredia a výchovy, ktoré ju podporujú. Následne z pohľadu sociálnych vied sa začali objavovať pokusy o jej cielené budovanie a ovplyvňovanie za účelom pomôcť dospelému alebo dieťaťu vytvoriť zdravý mechanizmus zvládania stresu. Pojem reziliencia je spojená s pojmami ako nezdolnosť, osobnostný rozvoj alebo post-traumatický rast.

Cieľ projektu

Cieľom projektu bolo na základe doterajších známych vedeckých aj odborných poznatkov vytvoriť metodiky a postupy práce s dieťaťom, ktoré by mohli posilniť jeho rezilienciu prostredníctvom jej jednotlivých komponentov už od útleho veku a ktoré by dokázali aplikovať odborníci rôznych odborov. Projekt bol primárne orientovaný na aplikačnú rovinu témy, ale sekundárne zhromažďoval a analyzoval poznatky aj vedeckého charakteru. Výsledkom projektu je súbor osvedčených postupov a školiacich materiálov, ktoré budú môcť využiť odborníci pri rozvíjaní zdravých mechanizmov detí čeliacich traumám, stresu a náhlým zmenám, s ktorými sa môžu v živote stretnúť.

Proces realizácie projektu

1. rok riešenia projektu:

Online stretnutia tímu – stanovenie jednotlivých úloh pre členov riešiteľského tímu.

Príprava obsahu tréningu (zodpovedná krajina Rumunsko).

Vytvorenie metodického príručka pre tréningový program na rozvoj reziliencie (zodpovedná krajina Rumunsko).

Vytvorenie a vydanie príručky na rozvoj reziliencie žiakov (zodpovedná krajina Slovensko).

2. rok riešenia projektu:

Online stretnutia tímu – stanovenie jednotlivých úloh pre členov riešiteľského tímu.

Realizácia tréningu študentov (v každej krajine).

Záverečné diseminačné stretnutie so zástupcami pedagogickej praxe (v každej krajine).

Vydanie vedeckej monografie – publikovanie výskumných zistení (zodpovedná krajina Maďarsko).

Vydanie odporúčaní pre verejnú politiku (v každej krajine).

Výstupy z riešenia projektu

Publikačné výstupy – všetky publikačné výstupy projektu sú dostupné na webovom sídle: <https://orszagostranzit.hu/kiadvanyok/>

Príručka dobrej praxe: Rozvoj reziliencie (Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2021. ISBN 978-80-555-2813-7). Príručka obsahuje teoretické informácie o reziliencii, jej formovaní a dopade traumatických udalostí na dieťa. Kľúčovou časťou je však súbor aktivít, ktoré je možné použiť na rozvoj jednotlivých komponentov reziliencie u žiakov rôznych vekových skupín. Príručka je dostupná aj v maďarskom, rumunskom a anglickom jazyku.

Things I didn't even know about myself until now (vedecká monografia, Debrecen: National Transit Employment Association, 2022. ISBN 978-615-01-5966-9). Publikácia analyzuje a porovnáva študentov pedagogických fakúlt vo všetkých troch zapojených krajinách z hľadiska ich vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré získavajú počas svojej odbornej prípravy, a to aj ako frekventanti tréningového programu na rozvoj reziliencie.

Databáza spätných väzieb z pilotného školenia. Databáza obsahuje súhrnné údaje o cvičeniach/aktivitách, ktoré boli overované v každej krajine počas tréningu na rozvoj reziliencie – ich frekvencie použitia, popularity a spätnej väzby poskytnutej frekventantmi tréningu.

Reziliencia. Ako ju rozvíjať u žiaka? Odporúčania pre tvorbu verejných politík. Dokument bližšie objasňuje dôležitosť rozvoja reziliencie u žiakov ako jednej z dôležitých schopností pre ich život. Napriek tomu, že potreby detí s traumatickou skúsenosťou nie sú vnímané ako špeciálne výchovno-vzdelávacie, je nutný osobitý prístup profesionála založený na jeho citlivosti pre komunikáciu a neustálom vzdelávaní sa. Úlohou dokumentu je oboznámiť pracovníkov v inštitúciách, ktoré nastavujú trendy v oblasti vzdelávania, s možnosťami rozvoja reziliencie už na základných školách. Čitateľovi boli priblížené hlavné myšlienky a zistenia projektu, ktoré môžu poslúžiť ako odporúčania a inšpirácia pre zmeny v práci so žiakom hlavne v kontexte výchovy.

Tréningový program na rozvoj reziliencie pre študentov pedagogických odborov. V rozsahu troch dní (24 výučbových hodín) sa študenti dozvedeli o tom, ako zvyšovať rezilienciu žiakov a ako tieto poznatky zabudovať do svojej každodennej praxe s deťmi prostredníctvom postupov neformálneho vzdelávania. Tréning bol študentom ponúknutý aj po ukončení projektu, pretože posilnenie zručnosti ako citlivo komunikovať s dieťaťom o jeho emóciách by malo byť dôležitou súčasťou prípravy študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, ako aj študentov špeciálnej pedagogiky.

Metodická príručka pre tréningový program na rozvoj reziliencie (Debrecen: National Transit Employment Association, 2022. ISBN 978-615-01-5965-2). Príručka obsahuje okrem teoretického vstupu do problematiky aj podrobné postupy na vytvorenie tréningového plánu.

Informačný workshop k výstupom projektu. Záverečnou aktivitou projektu bolo diseminačné podujatie o výsledkoch a záveroch projektu pre zástupcov rôznych organizácií, ktoré sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí, mládeže (z materských, základných škôl, reedukačných centier a pod.). Stretnutie prebehlo na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove dňa 22. augusta 2022. Výstupy z projektu a svoju osobnú skúsenosť s prácou s klientom prezentovali aj účastníci tréningu na rozvoj reziliencie *Škola nie je len o učení* (vo

februári 2022) – Bc. Andrea Andrijková a Bc. Viktória Tomková (študentky študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených). Zároveň si účastníci vyskúšali vybrané aktivity z *Príručky dobrej praxe: Rozvoj reziliencie*, tiež im boli distribuované informačné materiály a odkazy na výstupy z projektu.

Záver z riešenia projektu

Reziliencia má významný praktický rozmer aj pre výzvy, ktoré majú význam pre pedagogiku a ďalšie pomáhajúce profesie. Z hľadiska profesionála, ktorý pracuje s dieťaťom, je dôležité porozumieť aj následkom tej-ktorej výchovnej intervencie, pôsobenia alebo výchovného štýlu na ďalšie správanie dieťaťa a s ohľadom na jeho životný príbeh rozhodnúť sa vybrať tú správnu. Táto téma je dôležitá aj z pohľadu starostlivosti o deti, ktoré prešli nejakým druhom psychického zranenia alebo až traumatizácie vplyvom vyrastania v rizikovej rodine alebo komunite. V rámci projektu Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood (Erasmus+ projekt 2020-2-HU01-KA205-079023) sme sa snažili priblížiť profesionálom pracujúcim s dieťaťom tento pojem prostredníctvom odborných aj vedeckých publikácií a na viacerých stretnutiach s nimi priblížiť spôsob, ako podporiť rozvoj reziliencie žiakov, ich emocionalitu a otvorenú komunikáciu, ktorá je základom zistenia skutočných potrieb dieťaťa. Sme presvedčení, že myšlienka vychádzajúca z tohto projektu bude ďalej žiť v ďalších pripravovaných výskumných a aplikačných výzvach a bude rozvíjaná a zvelaďovaná v rámci systémových zmien a v prospech zdravého vývinu všetkých žiakov (nielen) na slovenských školách. Môžeme konštatovať, že v dôsledku unikátnej medzinárodnej spolupráce vznikli kvalitné výstupy, ktoré ochotne a s radosťou poskytujeme pre voľné šírenie v radoch pedagogických a odborných zamestnancov.

IVAN BAJO – LEGENDA PSYCHOPÉDIE, HOROLEZECTVA A KRESLENÉHO HUMORU¹

Ivan Bajo – Legend of Psychopedy, Mountaineering and Cartooning

Ján Hučík²

*Legendy sa nerodia, človek sa stáva legendou,
nenápadne vstúpi do nášho sveta a v našich srdciach ostáva navždy.*

Doc. PhDr. Ivan Bajo, CSc. (25. 11. 1935 – 15. 7. 2022) bol môj pedagóg na vysokej škole – bol môj vzor pedagóga s praxou. Bol vzácnym príkladom špeciálneho pedagóga, ale aj milovníka prírody vysokých hôr, o ktorých dokázal s humorom, jemu vlastným, dlho rozprávať. On, milovník vysokých hôr, a ja, milovník hlbokých podzemných priestorov. Dlhoročné priateľstvo i viaceré roky spoločného putovania po Liptove mi pomohli presvedčiť ho (po neblahých skúsenostiach s jaskyniarimi) preskúmať neprístupnú jaskyňu v Jánskej doline. Statočne päť hodín bojoval v tme a po večeri skonštatoval, že liezť do tmy ho už nikto nepresvedčí. Mne sa to už nepodarilo. A tak naše priateľstvo ďalej pokračovalo hlavne na odbornej psychopedickej báze.

Ivan Bajo sa narodil 25. 11. 1935 v Bratislave. My, psychopédi, ho považujeme za nestora psychopédie. Ivan Bajo, ikona sveta hôr a jedinečná osobnosť slovenského horolezeckého písaného i kresleného humoru, doktor psychológie, vysokoškolský pedagóg, publicista, tatranský nosič, neskôr popredný horolezec a alpinista, no zároveň satirik a humorista.

Základnú školu a gymnázium navštevoval v Bratislave. Po maturite krátky čas pôsobil ako učiteľ na Národnej škole v Suchohrade. Na Vysokej škole pedagogickej v Bratislave vyštudoval odbor pedagogika a psychológia. V rokoch 1958 – 1961 pôsobil v Osobitnej škole internátnej v Trenčíne ako psychológ. V roku 1961 nastúpil ako asistent na Katedru pedagogiky na Pedagogickom inštitúte v Trnave a súčasne diaľkovo študoval defektológiu na Vysokej škole pedagogickej v Bratislave (1961 – 1963). Od roku 1962 sa v plnom rozsahu venoval špeciálnej pedagogike mentálne postihnutých a stal sa zakladateľom študijného odboru slovenská psychopédia. Aktívne sa podieľal na koncipovaní denného vysokoškolského štúdia špeciálnej pedagogiky (1967) a na vzniku Inštitútu pre špeciálnu a liečebnú výchovu (IŠLP) pri Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Po včlenení IŠLP do rámca Pedagogickej fakulty UK (PdF UK) so sídlom v Trnave a neskôr v Bratislave postupne získal – vedecký titul kandidát vied (CSc.) v roku 1979, vysokoškolský titul doktor filozofie (PhDr.) v roku 1980

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 26. 10. 2022

² Ján Hučík, doc., Mgr., PhD., Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o. (tiež Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky), Roháčova 1148/63, 130 00 Praha 3, Česká republika. E-mail: hucik.jan@gmail.com. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

a vedecko-pedagogickú hodnosť docent (doc.) v roku 1987. Na fakulte pôsobil v rôznych funkciách, a to ako vedúci Katedry psychopédie, neskôr Katedry pedagogiky mentálne postihnutých, predseda rigorózneho komisie, člen Vedeckej rady, vedúci doktorandov, člen redakčných rád viacerých odborných časopisov a i. Publikačná a vedeckovýskumná činnosť Ivana Baja zahŕňa samostatné vedecké práce a monografie, recenzie, vedecké práce kolektívneho charakteru (I. Bajo, Š. Vašek: *Psychopédia*), ďalšie odborné práce, vysokoškolské učebnice, učebné texty a iné študijné pomôcky či výsledky riešenia vedeckovýskumných a tematických úloh.

Od vzniku Spoločnosti pre špeciálnu a liečebnú výchovu (SŠLV) bol Bajo jej aktívnym a veľmi angažovaným členom: členom predsedníctva spoločnosti, členom výboru a vedúcim psychopedickej sekcie. Okrem toho organizoval semináre, školenia, prednášal na konferenciách s medzinárodnou účasťou. Za svoju činnosť bol viackrát vyznamenaný predsedníctvom SŠLV a získal významné ocenenia a čestné uznania. V oblasti slovenskej špeciálnej pedagogiky sa zaslúžil predovšetkým o rozvoj teoretickej oblasti a vysokoškolskej kvalifikovanosti slovenských psychopédov. Za celoživotnú prácu na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského bol ocenený Zlatou medailou Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

Bajo popri svojej aktívnej profesionálnej pedagogickej dráhe mal čas sa venovať horolezectvu, ktoré začalo vo veku dvadsať rokov, kedy sa po prvýkrát naviazal na horolezecké lano, ktorým sa začalo jeho „nádherné vertikálne dobrodružstvo, krásna i vzrušujúca hra medzi nebom a zemou.“ Možno práve táto jeho záľuba ostala aj pre mnohých jeho bývalých študentov nepoznaná, a tak si zaslúži spomienku, hoci aj v tejto spomienke.

Bajo bol členom reprezentačného horolezeckého družstva ČSSR. V Tatrách urobil 410 výstupov, z toho 115 v zime. Na konto si pripísal 6 prvovýstupov a 5 prvých zimných priestupov, okrem iných aj prvovýstup SV stenou na Kupolu v roku 1956. V zahraničí liezol vo Vysokých Taurách, na Kaukaze a v Alpách v Dolomitoch. Bol nielen významným slovenským horolezcom, ale aj cvičiteľom a funkcionárom. Ako autor sa podpísal pod viaceré metodicko-odborné a beletristické články, stál na čele autorského kolektívu učebných textov pre cvičiteľov horolezectva (1972 a 1982), bol spoluautorom brožovanej knihy *Previsnutá revue* (1971), vydané pri príležitosti 50. výročia IAMES. Za zásluhy o rozvoj slovenského horolezectva mu udelili tituly majster športu, vzorný cvičiteľ, je nositeľom zlatého odznaku IAMES. Robil nosiča, vynášal aj na Těrinku, Zamkovského chatu a na Rysy. Ako aktívny horolezec vždy cítil potrebu podeliť sa o svoje zážitky s ľuďmi, publikoval i viacero prác venovaných horolezectvu a športu.

Ivan Bajo svoje zážitky dokázal pretaviť do stoviek karikatúr, kreslených vtipov i desiatok príbehov plných úsmevného, aj čierneho humoru. A tak sa zrodili jeho krátke úsmevné príbehy a kresbičky zo života v horách – veľhorách, ktoré postupne nadobudli svojský rukopis, nezabudnuteľné grafiky, karikatúry a kreslený humor, ktoré rozdávali povzbudivý, povznášajúci úsmev, ktorému rozumelo a obľúbilo si ho nezvyčajne veľa ľudí, aj nehorolezcov, a ktoré boli

neskôr neskôr zhutnené v publikácii „*Smiech na lane*“ preloženej i do poľštiny.

*„Nikdy nestratíte niekoho, koho nosíte vo svojom srdci...
Možno stratíte jeho prítomnosť, jeho hlas, jeho vôňu.
Ale to, čo ste sa od neho naučili, to, čo Vám po sebe zanechal,
to nestratíte nikdy.“*

Ivan Bajo natrvalo ostane v našich spomienkach ako priateľ, učiteľ,
horolezec, na ktorého budeme všetci spomínať s úctou

Ján Hučík

MAŠTALÍŘ, J., MAŠTALÍŘOVÁ, D., ŠKOPOVÁ, V., BASLEROVÁ, P.: *Rukověť kariérového poradce žáků se SVP – individuální plánování a tranzitní program*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 127 s. ISBN 978-80-244-6089-5¹

Recenzovaná publikácia s názvom *Rukověť kariérového poradce žáků se SVP – individuální plánování a tranzitní program* (2022) je publikačným výstupom kolektívu štyroch autorov – Mgr. Jaromíra Maštalířa, Ph.D; Mgr. et Bc. Daniely Maštalířovej, DiS.; Mgr. Veroniky Škopovej a PaedDr. Pavlíny Baslerovej, Ph.D. Publikáciu vydala Univerzita Palackého v Olomouci v rámci projektu *Systémová podpora kariérového poradenství a tranzitních programu žáka se SVP pro ČR* (CZ.02.3.62/0.0/0.0/19_077/0016805; hl. riešiteľ: prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.). Cieľom publikácie je ponúknuť pomocnú ruku – rukoväť osobám, ktorí sú nablízku jedincom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období ukončovania školskej dochádzky. Ide o osoby, ktoré sú v pozícii kompetentných osôb v oblasti poradenstva pri plánovaní prechodu do dospelého života žiaka s postihnutím či narušením.

Obsah publikácie je koncepčne rozčlenený na relevantné teoretické východiská a konkrétne praktické koncepty a nástroje v jednotlivých fázach kariérneho poradenstva. Tie sú obohatené o praktické príklady, ktoré sa opierajú o skúseností odborníkov z praxe. Prvá kapitola vymedzuje a operacionalizuje vybranú cieľovú skupinu osôb s ťažkým postihnutím, ktorým smeruje kariérne poradenstvo. Pre potreby projektu sú tak vnímaní: jedinci s mentálnym, zmyslovým, telesným alebo viacnásobným postihnutím, jedinci s poruchou autistického spektra, jedinci s narušenou komunikačnou schopnosťou a žiaci, ktorí nie sú motivovaní k vzdelávaniu a zapojeniu sa do pracovného procesu, a uvádza špecifiká osobitostí týchto osôb z hľadiska predpokladaných pracovných kompetencií a možných prekážok pri výbere povolania. Kapitola je spracovaná jasne, pre čitateľa prehľadne, ponúkajúc súhrn špecifik, s ktorými je možné pri výbere povolania pracovať ako s potenciálnymi prekážkami pri pracovnom výkone, samozrejme s prihliadnutím na individualitu každého jedinca. Druhá kapitola opisuje poradenský proces v oblasti ukončovania školskej dochádzky a plánovania prechodu do ďalšej etapy života žiaka, pričom zdôrazňuje nevyhnutnosť interdisciplinárneho a multiodborového prístupu odborníkov. Čitateľ v nej nájde podrobný a konkrétny manuál na prípravu a prácu so žiakom z hľadiska jednotlivých fáz plánovania prechodu, ako aj vhodných postupov a metód v náležitom diagnostickom procese. Tretia kapitola predstavuje „tranzitný program“, ktorého hlavným cieľom je podpora a príprava žiakov na trh práce prostredníctvom individuálnych praxí na trhu práce za podpory asistenta. Vyzdvihuje jeho prínos a opisuje jeho proces a realizáciu v školskom prostredí. Súčasťou kapitoly je aj implementácia tranzitného programu do školských vzdelávacích programov, čo môže byť hodnotnou inšpiráciou najmä pre riaditeľov škôl a učiteľov, ktorí na jeho príprave participujú. Teoretická časť

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 25. 01. 2023

a konkrétne riešenia sú doplnené o ilustratívny príklad tranzitného programu, ako súčasti ročného plánu výučby. V štvrtej kapitole autori porovnávajú súčasné poňatie hodnotenia výsledkov vo vzdelávaní a individuálny plán prechodu, ako súčasti individuálneho vzdelávacieho programu, pričom odporúčajú využitie konceptu „*Plánovanie zameraného na človeka v procese plánovania prechodu*“, ktorý predstavuje relatívne nový koncept ponúkajúci niekoľko prístupov a nástrojov, ktoré môžu dopomôcť žiakom zvoliť si vyhovujúce aktivity a činnosti do budúceho života prostredníctvom asistencie, v ktorej odborník zastáva pozíciu mentora. V tomto koncepte je ponechaný absolútny priestor pre sebaurčenie žiaka, čo je možné považovať za nevyhnutný krok pre zvyšovanie sebadôvery žiakov v budúcnosti, a to nielen v pracovnom prostredí. Osobitne je potrebné vyzdvihnúť časť kapitoly, ktorá ponúka konkrétne nástroje fáz podpory prechodu, v ktorých čitateľ nájde praktické postupy, podporené manuálom pre ich realizáciu, doplnené o praktický a metodický obrazový materiál pre ich využitie, ako aj reálne ukážky z praxe.

Publikácia je určená najmä triednym učiteľom, výchovným alebo kariérnym poradcom, riaditeľom škôl, pracovníkom poradenských zariadení a rodičom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Z nášho pohľadu je toto dielo hodnotné aj pre vysokoškolských pedagógov, ktorí v rámci svojej profesie pripravujú budúcich odborníkov pre prácu s deťmi a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je potrebné oceniť zámer autorov vzhľadom na absenciu podobne zameraných a najmä aktuálnych odborných publikácií, resp. metodík v českých, ako aj slovenských podmienkach, a to zvlášť z dôvodu, že proces prechodu osôb s postihnutím či narušením zo školského do pracovného prostredia predstavuje cestu spojenú s istou dávkou výziev i prekážok. Preto je nevyhnutné tento proces zjednodušiť náležitou podporou, prostredníctvom overených odborných postupov. Rukoväť kariérneho poradcu žiakov so ŠVP je publikáciou, ktorá v podobe komplexnej metodiky takéto postupy ponúka, a to na základe konkrétnych riešení v oblasti zjednodušenia a zefektívnenia kariérneho poradenstva pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Patricia Mirdalíková²

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

ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.: *Evalvácia diagnostiky a efektivity stimulácie detí materských škôl Národného projektu PRIM II*. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR v Bratislave, 2022. 125 s. ISBN 978-80-89051-84-7¹

Vedecká monografia je zameraná na diagnostický a stimulačný proces vývinu detí predškolského veku, ktorý predstavuje kľúčový komponent inkluzívneho vzdelávania. V procese výchovy a vzdelávania detí na predprimárnom stupni školskej sústavy zohrávajú dôležitú úlohu materské školy, v ktorých má byť zabezpečená kvalitná inkluzívna edukácia nielen detí štandardnej populácie, ale aj detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, z marginalizovaných komunít, detí so zdravotným znevýhodnením či detí s nadaním. Jedným z inkluzívnych prístupov je stimulácia vývinu detí na základe výsledkov diagnostiky. Autori oboznamujú čitateľov s výsledkami výskumu efektivity diagnostiky a stimulácie 3 – 6-ročných detí materských škôl, ktorý bol realizovaný v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí* a Národného projektu *Projekt inklúzie v materských školách – PRIM II*.

Vo výskume autori identifikovali niekoľko oblastí, podľa ktorých analyzovali získané dáta zo vstupnej a výstupnej depistáže 3 – 4 a 5 – 6-ročných detí materských škôl zapojených do projektu PRIM II. Vyšpecifikovali 12 kritérií, v ktorých štatisticky spracovali výsledky vstupnej a výstupnej depistážnej skriningovej diagnostiky týchto detí v materských školách. Za originálne riešenia považujem komparáciu výsledkov diagnostiky a stimulácie 3 – 4 a 5 – 6-ročných intaktných a sociálne znevýhodnených detí v materských školách, ako aj komparáciu výsledkov diagnostiky a stimulácie 3 – 4 a 5 – 6-ročných detí podľa pohlavia. Autori dodržali trianguláciu použitých výskumných nástrojov tým, že realizovali aj výskum zameraný na zisťovanie názorov pedagogických a odborných zamestnancov materských škôl na diagnosticko-stimulačné nástroje pre 3 – 4 a 5 – 6-ročné deti, ako aj prieskum zaškolenia detí po absolvovaní materskej školy. O vysokej validite a reliabilite svedčí vysoký počet zapojených materských škôl v Slovenskej republike – 144, počet 3 – 4-ročných detí – 432, počet 5 – 6-ročných detí – 1338, ako aj 2708 absolventov materských škôl a 54 odborných zamestnancov materských škôl. O nevyhnutnosti zavádzania inkluzívneho spôsobu edukácie a inkluzívnej diagnostiky v prostredí materských škôl svedčia výsledky kvalitného výskum. Oceňujem predovšetkým:

- výsledky merania efektivity depistážno-stimulačného programu vstupnou a výstupnou orientačnou diagnostikou 3 – 4-ročných detí, ktoré potvrdili, že z 32 oblastí bolo štatisticky významne lepších 26 sledovaných oblastí;
- výsledky merania efektivity depistážno-stimulačného programu vstupnou a výstupnou orientačnou diagnostikou 5 – 6-ročných detí, ktoré potvrdili,

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 24. 01. 2023

- že z 38 sledovaných oblastí bolo 27 štatisticky významne lepších;
- pri porovnaní individualizovaných posunov medzi vstupným a výstupným meraním 3 – 4-ročných detí MŠ nie je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a intaktnou populáciou;
 - pri porovnaní individualizovaných posunov medzi vstupným a výstupným meraním autori zistili, že je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a intaktnou populáciou v prospech 5 – 6-ročných detí zo sociálne znevýhodneného prostredia;
 - komparáciou výsledkov diagnostiky a stimulácie 3 – 4 a 5 – 6-ročných detí materských škôl podľa pohlavia autori zistili, že medzi chlapcami a dievčatami nie je v počte chýb na vstupe štatisticky významný rozdiel;
 - výskumom autori zistili, že deti po absolvovaní predprimárneho vzdelávania sú zaškolené predovšetkým v hlavnom vzdelávacom prúde – v bežných základných školách; do systému špeciálneho školstva (špeciálne základné školy, špeciálne triedy základných škôl) bolo zaradených spolu 20 detí (0,73 %); z celkového počtu stimulovaných detí (N = 1653) bolo do systému špeciálneho školstva zaradených 11 detí materských škôl, čo vnímam ako pozitívny trend v procese zavádzania inkluzívneho spôsobu vzdelávania.

Autori publikácie pregnantne analyzovali problematiku inkluzívneho vzdelávania v teoretickej aj empirickej rovine. V textoch zdôrazňujú nevyhnutnosť presadzovania novej filozofie vzdelávania – vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu, bez vyčleňovania tak, aby sa rôznorodosť stala normou v smere od segregovaných špeciálnych škôl k inkluzívnym materským a základným školám. Vedecká monografia obsahuje veľa podnetov pre pedagogických a odborných zamestnancov materských aj základných škôl. Predpokladám, že publikáciu využijú metodici na všetkých úrovniach edukačnej praxe. Môže pomôcť riaditeľom škôl, zriaďovateľom materských škôl aj zamestnancom ústredného orgánu štátnej správy školstva v oblasti politických rozhodnutí o nevyhnutnosti predškolského formálneho vzdelávania a výchovy.

Mieczysław Dudek²

² Mieczysław Dudek, doc., dr. hab., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika. E-mail: mieczyslaw.dudek@ku.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

TKÁČOVÁ, K., HARČARÍKOVÁ, T.: *Jednotlivec s nevylicitelnou chrobou v kontexte pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených*. Praha: Karolinum, 2022. 133 s. ISBN 978-80-246-5056-2¹

Budoucnost a perspektiva – dvě slova, která osvětlují význam výchovy a vzdělávání dětí a dospívajících. *Budoucnost* se jeví jako časový úsek mající jediným kotvícím bod, kterým je přítomnost. *Perspektiva* je jakousi její horizontální šíří. Oba tyto rozměry se v dětství a období dospívání povětšinou jeví jako ničím neomezené. Osobní perspektiva je u naprosté většiny dětí neomezeným výhledem vyplňovaným naivními představami o vlastním životě a osobními přáními či přáními blízkých. V dospívání a v dospělosti naivitu vytěsňuje realita skutečného života. Protiváhou oné dětské „neomezenosti“ je vědomí limit našich individuálních dispozic a schopností. Tou skutečně nejtěžší protiváhou otevřené budoucnosti je vědomí smrtelnosti a blízkosti vlastní smrti. *Budoucnost* života je blížícím se úmrtím jasně ohraničena a *perspektiva* je smrtelností zúžena výhledem k ještě splnitelným přáním blízkých dnů.

Proč takto obšírně uvádím recenzi na publikaci? Autorky se totiž ve své práci zaměřily na význam a specifika edukace (výchovy a vzdělávání) dospívajících s fatálním onemocněním. V podstatě po celou dobu pročitání publikace se čtenáři vtírá otázka zda se smysl a význam vzdělávání a výchovy mladého člověka s progresivním smrtelným onemocněním mění, případně jak? Soubor výzkumných otázek, které autorky publikace svědomitě výzkumně zodpovídají sice po odpovědi přímočaře nepachtí, přesto i na kurikulární otázku: *Proč?* najdeme možné odpovědi. Práce zasahuje i do otázek didaktických, obsahových, politicko-organizačních a dalších. K věci. Publikace se vyznačuje třemi charakteristickými rysy: (a) tematicky, protože se pro speciální pedagogiku jedná o neotřelé a nezpracované téma, (b) vlastním obsahem a (c) způsobem zpracování.

Ad téma: Speciální pedagogika je obor, který v mnoha oblastech ulpívá na tradicích. Například svou strukturou odkazující na pojetí cílových skupin. Z velké části je to pochopitelné, protože navazuje na dobré zkušenosti našich předchůdců, kteří hledali cesty jak překlenout dopady zdravotního postižení na výchovu a vzdělávání. Jinak tomu není ani v případě recenzované publikace. Ovšem pro charakteristiky cílové skupiny se publikace vymyká obvyklému. Spojení života progresivně nemocných mladých lidí s otázkou vzdělávání je výjimečné. V mnoha ohledech odvážné. Z pohledu smyslu a významu edukace v životě člověka, z pohledu didaktického, systémového či obsahového.

Ad obsah: Často se o člověku hovoří jako o *bio-psycho-sociální bytosti*. Dodejme ještě pojetí člověka jako *historické bytosti*. Člověk je tvořen vedle tělesných a duševních dispozic i sociálními vztahy, ale také svým vlastním životním příběhem, vlastní osobní historií a zkušeností s sebou samým. V tomto ohledu je edukace zcela nepostradatelnou součástí lidského života a autorky se

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 16. 02. 2023

jí cíleně dotýkají. První dva oddíly spíše teoretizují. Hutnost sdělení se objevuje v části třetí a v pokračujícím textu. Ovšem, zatímco je čtenář věcně správně uváděn do organizačně kurikulární slovenské vzdělávací praxe nemocných a zdravotně ohrožených osob, zamlžila se otázka smyslu a významu výchovy a vzdělávání člověka s progresivním onemocněním. Tématu by jistě napomohlo, pokud by bylo vedeno i směrem odrazu výchovy a vzdělávání fatálně nemocného člověka v kontextu psycho-sociálních a kulturních potřeb, prospěla by i zmínka o proměnách vnímání lidské (vlastní) smrtelnosti u dítěte a dospívajícího.

Co však publikaci Tkáčové a Harčaríkové dělá výjimečnou, je část čtvrtá. Autorky se snaží o identifikaci a stratifikaci problémů a specifik edukace jednotlivců s nevyléčitelným onemocněním z pohledu žáků a jejich rodičů. Přibližně v polovině publikace předkládají řadu výzkumných otázek. Za všechny uvedu dvě: *Jaké postavení má škola v životě žáků s nevyléčitelným onemocněním? Jaký je postoj rodičů ke vzdělávání vlastních dětí s nevyléčitelným onemocněním?* Prosté, ale zásadní. Další otázky jsou věcně praktické. *Svůj* výzkumný zájem si najde didaktik ale i školský systematik... Na následujících 40-ti stranách autorky velmi citlivě a taktně umožňují vhled do životních příběhů respondentů – dětí a jejich rodičů. Velmi oceňuji přístup, se kterým se Tkáčová a Harčaríková osobních traumat a intimity mladého člověka dotýkaly. Přibližně třetina publikace je věnována citacím, parafrázím a objasňování osobních výpovědí respondentů. Informační hustota těchto sdělení velmi přesahuje problém edukace a rozkrývá další stránky života této skupiny lidí. Diskuse a Závěr pak už jen snahu o zodpovězení výzkumných otázek uzavírají.

Ad (c) Nepatřím mezi zastánce přetisku vědecko-výzkumných prací se všemi formálními metodologickými náležitostmi. Mnohdy totiž výzkumné floskule překrývají smysl a inovaci poznání. Ovšem výzkumné a metodologické pojetí naší publikace vůbec nepůsobí rušivě. Věřím však tomu, že si téma zaslouží rozšířené zpracování, které se vymaní ze zajetí vědeckosti.

Závěrem? Jestli se někdy obáváme (často oprávněně), že se předmět speciální pedagogiky vyprazdňuje, pak publikace Kristíny Tkáčové a Terézie Harčaríkové *Jednotlivec s nevyléčitelnou chrobou v kontexte pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených* ukazuje směr, který dává naději, že poznání našeho oboru se posune. Recenzovaná publikace v kontextu současné speciálně pedagogické produkce jednoznačně vybočuje.

Tibor Vojtko²

² Tibor Vojtko, doc., PhDr., Ph.D., Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení, Nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1, Česká republika. E-mail: tibor.vojtko@ff.cuni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

ŠILONOVÁ, V.: *Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2021. 132 s. ISBN 978-80-561-0863-5¹

Recenzovaná vedecká monografia Viery Šilonovej prispieva k riešeniu problematiky inkluzívneho vzdelávania, k implementácii stratégie inklúzie najmä v materských školách. Publikácia je adekvátne štruktúrovaná vzhľadom na jej cieľ, ktorým je na základe empirických poznatkov a výskumu prispieť k teoretickému rozpracovaniu problémov inklúzie a diverzie, ako aj v praktickej, aplikačnej rovine prispieť vytvorenými diagnostickými, depistážnymi nástrojmi a stimulačným programom k implementácii inkluzivity do školskej, vzdelávacej praxe. Publikácia zrozumiteľným spôsobom prezentuje mnoho doterajších snáh o zlepšenie diagnostiky aj zlepšenie zvyšovania úrovne vzdelávania detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, najmä z prostredia marginalizovaných rómskych komunít. Dôležitým aspektom a hodnotou monografie je aj skutočnosť, že autorka sa sústredila na inkluzívnu edukáciu v materskej škole a na tranzitívne obdobie medzi materskou školou a základnou školou. Inklúzia nie je len praxou a politikou, ale aj kultúrou a sociálnou filozofiou a v tomto rámci má celospoločenský význam. V teórii autorka vychádza z myšlienok renomovaných teoretikov a praktikov, akými sú B. Sindelarová, T. Booth, M. Ainscow, z ukrajinských autorov V. A. Gladush, O. G. Fert a iní. Prínosom predloženej monografie je skutočnosť, že v nej autorka prezentuje projekty inkluzívnej edukácie, ktoré sa uskutočnili na Slovensku za ostatných desať rokov, napr. projekty MRK, PRINED, ŠOV a pod. V slovenskej odbornej spisbe nenájdeme podobnú systematickú prezentáciu myšlienok, zistení. Autorka v predloženej vedeckej monografii vychádza zo záverov uvedených projektov a tvorivo ich rozširuje, zdokonaľuje a dopĺňa o vlastné prístupy – ide najmä o originálnu depistážnu metódu, ako aj spôsoby stimulácie kognitívneho rozvoja detí v materskej škole, ale aj žiakov v 1. ročníku základnej školy alebo v nultom ročníku. Osobitne oceňujem, že sa autorka zaoberá aj rozvojom reči detí zo znevýhodneného, bilingválneho a multilingválneho prostredia. Pozitívne hodnotím aj to, že autorka prináša do našej slovenskej odbornej spisby skúsenosti a poznatky kolegov z Ukrajiny a Poľska. Naša predimenzovaná odborná orientácia v pedagogike na „západné“ pramene je takto aspoň čiastočne vyvážená informáciami z „východu.“

Výskumná časť monografie je postavená na klasickej experimentálnej metodológii. Vstup – experimentálny zásah – výstup v experimentálnej skupine a vstup – bez špecifickej intervencie – výstup. Porovnávanie kontrolnej a experimentálnej skupiny sa udialo na vstupe aj výstupe a v jednotlivých skupinách osobitne. Výber participantov bol náhodný, homogenita neprejavovala na vstupnom meraní signifikantné hodnoty rozdielov medzi kontrolnými a experimentálnymi skupinami. Závislými premennými boli diagnostické jednotky z depistáže, ale aj hodnoty z pozorovania detí pri

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 23. 01. 2023

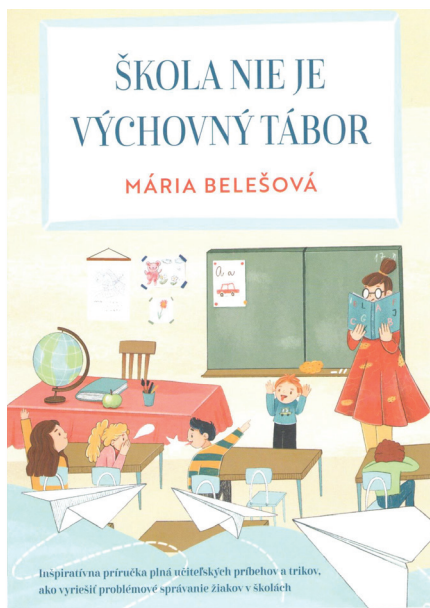
diagnostikovaní. Tak sa štatisticky dali spracovať kvantitatívne výsledky t-testom významnosti rozdielov a rozloženie nezávislosti premenných pomocou Chí-kvadrátu. Štatistické spracovanie výsledkov je však v niektorých prípadoch až redundantné, čo neznižuje hodnotu textu, skôr zvyrazňuje signifikantnosť údajov. Hlavnými prínosmi práce sú údaje o zlepšení detí na výstupných meraniach (po ročnej stimulácii) v experimentálnych skupinách oproti kontrolným. Druhú časť výskumu tvorila autoevalvácia vybraných materských škôl. V autoevalvácii sa zamestnanci materských škôl vyjadrovali k tomu, aká je u nich politika, kultúra a prax inkluzívnej edukácie. Respondenti zo 14 materských škôl z Košického a Prešovského kraja a zvyšku Slovenska hodnotili svoje materské školy značne pozitívne. Hlavný prínos autorky je v tom, že ukázala, ako je možné hodnotiť materskú školu z hľadiska inkluzivity v troch rozhodujúcich oblastiach, a to v politike, kultúre a praxi, čo je významným podnetom pre iné materské školy a tiež pre metodológiu i prax. Je to aj podnet pre ďalšie vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov materských, ale tiež základných škôl.

Publikácia môže byť užitočná pre široké spektrum adresátov. Istotne ju využijú aj metodici na všetkých úrovniach školskej práce, rovnako by mala zaujímať aj manažérov školskej politiky, zriaďovateľov materských škôl a pomáha aj formulovať politické rozhodnutia o nevyhnutnosti predškolského formálneho vzdelávania a výchovy. Je určená významne aj pre výskumných pracovníkov, študentov vysokých škôl pripravujúcich pedagógov, špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov.

Miron Zelina²

² Miron Zelina, dr. h. c., prof., PhD., DrSc., Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Dukelská štvrť 1404/613, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika.
E-mail: zelina@dti.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

BELEŠOVÁ, M.: Škola nie je výchovný tábor. Bratislava: GRADA Slovakia, s. r. o., 2023. 288 s. ISBN 978-80-8090-505-7



„Horúcou“ novinkou na slovenskom knižnom trhu je publikácia *Škola nie je výchovný tábor* (2023) s podtitulom *Inšpiratívna príručka plná učiteľských príbehov a trikov, ako vyriešiť problémové správanie žiakov v školách*. Jej autorkou je doc. Mgr. Mária Belešová, PhD., ktorá pôsobí na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Obsahom knihy sú skutočné a zaujímavé príbehy učiteľov a žiakov z pedagogickej praxe, ktoré sa týkajú problémového správania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a to najmä detí s ADHD, poruchami autistického spektra, poruchami správania či detí pochádzajúcich

z marginalizovaných rómskych komunít. Kniha je koncipovaná do 20 kapitol s podkapitolami, ktorých názvy vychádzajú z rôznych problémových situácií a smerujú k odporúčaniam autorky, ako ich riešiť v komunikácii so žiakmi a rodičmi. V úvodných kapitolách autorka uvažuje o tom, kto sú problémoví žiaci a aké personálne a inštitucionálne riešenie prejavov ich problémového správania má učiteľ k dispozícii v súčasnej edukačnej praxi. V centre pozornosti autorky sú rôzne nežiaduce problémové prejavy správania sa žiakov, ku ktorým patrí agresivita, užívanie alkoholu a tabaku, záškoláctvo, šikanovanie, krádeže, klamstvo, používanie vulgarizmov a drzé správanie sa, neúcta voči učiteľom a rodičom. Osobitnú pozornosť autorka venuje rómskym žiakom v škole v súvislosti s problémom ich dochádzky do školy, neosvojenými hygienickými návykmi či nedostatočnou spoluprácou ich rodičov so školou. V predposlednej kapitole autorka prezentuje výsledky realizovaného prieskumu u pedagogických zamestnancov rôznych druhov a stupňov vzdelávania (učitelia primárneho vzdelávania, asistenti učiteľa, špeciálni pedagógovia, učitelia nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania), prostredníctvom ktorého identifikuje rôzne disciplinárne priestupky žiakov, príčiny nedisciplinovanosti, aplikované výchovné prostriedky v škole, osvedčené námety od učiteľov na riešenie problémových situácií či pomenovanie súčasnej generácie žiakov v školách, ich rodičov a pozície učiteľov. V závere knihy si autorka kladie otázku: Ako zvládnuť tento „výchovný tábor“ v súčasnej škole a ponúka zoznam učiteľských

trikov i knižných titulov, ktoré sa zaoberajú touto problematikou. Prezentovanú knižnú publikáciu môžeme považovať za jednu z mimoriadne aktuálnych počínov od súčasných autorov pedagogického zamerania so zámerom nielen pomenovania najčastejších prejavov a príčin problémového správania sa žiakov, ale aj prezentovania potenciálnych možností ich riešenia v profesii učiteľa a jeho spolupráce s rodičmi týchto žiakov.

.....

Kolektív autorov: *Otázky a problémy školskej geografie vo vyučovaní žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 100 s. ISBN 978-80-8200-116-0



Kolektívna monografia pozostáva z desiatich samostatných myšlienково ucelených kapitol, ktoré sa zaoberajú rôznymi aspektami výučby geografie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. V nich sa jednotliví autori venujú spôsobom facilitácie vyučovania geografie, akými sú napríklad využitie multimédií a IKT druhov vzdelávania, haptické mapy alebo využitie Montessori materiálov. Monografia je jedným z výstupov projektu KEGA 064UK-4/2020 *Elektronická učebnica geografie pre žiakov s mentálnym postihnutím*.

.....

MICHALÍK, J., VOŽENÍLEK, V., a kol.: *Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 176 s. ISBN 978-80-244-6199-1

Atlas je unikátnym súhrnným dielom vychádzajúcim z podrobnej analýzy štatistických údajov poskytnutých Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky, ktorá dokumentuje vzdelávanie žiakov so

špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v ČR. Porovnáva situáciu vzdelávania žiakov so ŠVVP v rokoch 2014/2015, teda pred platnosťou novely školského zákona č. 82/2015 Z.z. a údajov z roku 2020/2021. Atlas prináša prehľadné geoinformačné výstupy v podobe krajských a okresných mapových výstupov a v niektorých prípadoch aj území obcí s rozšírenou pôsobnosťou. Podrobne sa venuje nielen žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj diskutovanej pozícii asistenta pedagóga v praxi.



ČADOVÁ, E. a kol.: Metodika kariérového poradenství pro žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 123 s. ISBN 978-80-244-6118-2

Publikácia je jedným zo šiestich metodík o kariérovom poradenstve, ktoré viedli a vytvorili skúsení špeciálni pedagógovia s dlhoročnými skúsenosťami v oblasti poradenstva pre žiakov so zdravotným postihnutím. Každá kniha opisuje a podporuje kariérové poradenstvo pre žiakov s mentálnym postihnutím, telesným postihnutím, zrakovým postihnutím, sluchovým postihnutím, poruchou autistického spektra, narušenou

METODIKA KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ

PRO ŽÁKY
S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM
A ZÁVAŽNÝM ONEMOCNĚNÍM



komunikačnou schopnosťou alebo špecifickými poruchami učenia. Každá z uvedených publikácií sa individuálne zameriava na špecifiká kariérového poradenstva vyplývajúce zo skutočnosti, že žiak s daným postihnutím je ovplyvnený dôsledkami zdravotného znevýhodnenia v určitých aspektoch odbornej prípravy alebo samostatného života.

.....

VRBOVÁ, R., FELCMANOVÁ L. a kol.: *Metodika kariérového poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností a žáky se specifickými poruchami učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 149 s. ISBN 978-80-244-6112-0



Publikácia je určená pracovníkom škôl a školských poradenských zariadení, ktorým ponúka informácie o špecifikách žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a špecifickými poruchami učenia. Tieto je potrebné brať do úvahy pri výbere školy a budúcej profesie aj preto, že obe skupiny žiakov majú vďaka svojmu postihnutiu nižšie sebavedomie, ktoré je často spojené aj nerealistickým predstavami, kvôli ktorým si vyberajú nižšiu úroveň vzdelania než, na akú majú predpoklady. Zámerom autorom bolo vytvoriť pomôcku pre náročné rozhodovanie pri smerovaní profesijnej orientácie týchto žiakov.

.....

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol.: *Metodika kariérového poradenství pro žáky s poruchou autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 103 s. ISBN 978-80-244-6114-4

Kariérové poradenstvo pre žiakov s poruchou autistického spektra nie je v poradenských zariadeniach novinkou, avšak autori konštatujú chýbanie ucelenej podpory spolupráce klienta, školy, kariérového poradcu a ďalších subjektov. Vstup týchto osôb na trh práce komplikuje miera symptomatiky ochorenia a prítomnosť ďalších možných zdravotných komplikácií. Ani

chránený trh práce neponúka dostatok pracovných príležitostí, ktoré by pre nich boli vhodné. Nedostatok pracovných poradcov a pracovných asistentov spôsobuje problémy s uplatnením osôb s PAS na voľnom pracovnom trhu, kvôli čomu často po ukončení vzdelávania ostávajú doma strácajú zručnosti, ktoré v škole nadobudli.

METODIKA KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ

PRO ŽÁKY S PORUCHOU
AUTISTICKÉHO SPEKTRA

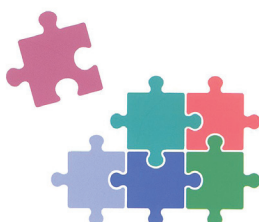


Zuzana Žampachová
Věra Čadilová a kolektiv

BARVÍKOVÁ, J. a kol.: Metodika kariérového poradenství pro žáky se sluchovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 125 s. ISBN 978-80-244-6116-8

METODIKA KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ

PRO ŽÁKY
SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM



Jana Barvíková a kolektiv

Osoby so sluchovým postihnutím sa potýkajú nielen so samotnou stratou sluchového vnímania, ale aj s obmedzeniami v oblasti komunikácie. Pri dostatočnej podpore je len málo študijných odborov, tvrdia autori, v ktorých by sa nedokázali uplatniť. Cieľom publikácie je ponúknuť odbornej verejnosti informácie o kariérovom poradenstve pre túto skupinu žiakov, a to na základnej, strednej, ale aj vysokej škole. Čitateľa oboznámi o limitoch, ktoré ovplyvňujú výber povolania, diagnostických postupoch a tiež o prechode na pracovný trh. Publikácia obsahuje aj rady pre zamestnávateľov a zoznam organizácií poskytujúcich tlmočnicke služby, ktoré môže budúci zamestnávateľ využiť pri pracovných pohovoroch.

HANÁK, P. a kol.: *Metodika kariérového poradenství pro žáky s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 127 s. ISBN 978-80-244-6104-5



Publikácia ponúka súhrn informácií, ktorých úlohou je pomôcť žiakovi s mentálnym postihnutím zo základného do stredného vzdelávania so zámerom neskoršieho prechodu na trh práce. Cieľovou skupinou sú žiaci so všetkými stupňami mentálneho postihnutia, od najľahšieho po ťažké a hlboké mentálne postihnutie, ktorých pracovné uplatnenie je determinované aj osobnostnými zvláštnosťami vyplývajúcimi z ich postihnutia. Autori v nej opisujú diagnostické postupy a nástroje používané v poradenskej aj školskej praxi, ale venujú sa aj jednotlivým aktérom kariérového poradenstva.

JANKOVÁ, J. a kol.: *Metodika kariérového poradenství pro žáky se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 101 s. ISBN 978-80-244-6120-5

Pohľad na problematiku pracovného uplatnenia osôb so zrakovým postihnutím sa v priebehu rokov zmenil. Metodika kariérového poradenstva pre žiakov so zrakovým postihnutím nadväzuje na známy Katalóg podporných opatrení a jej cieľom je pomôcť pri dosahovaní maximálneho uplatnenia týchto žiakov s ohľadom na limity ich postihnutia. Autori vymedzujú nielen



diagnostické postupy vychádzajúce z charakteristiky cieľovej skupiny, ale vymedzujú aj rolu hlavných aktérov, ktorí sa podieľajú v procese kariérového poradenstva. Súčasťou textu je aj kapitola o poradenstve, ktoré by malo byť súčasťou ich života aj po ich vstupe na trh práce.

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 priezvisko*³ (Times New Roman, 12 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,15, citačný odkaz – pod čiarou uviesť meno a priezvisko, tituly, pracovisko, adresu, e-mail a formulku: *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

³ 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.

Úvod

Text príspevku (Times New Roman, 11 pt, písmo normal, riadkovanie 1,15)
Medzi odsekmi nevynechávať riadok, obrázky a tabuľky označiť a očíslovať, nepodčiarkovať slová, tučné písmo používať iba vo výnimočných prípadoch.

Záver

voľný riadok

voľný riadok

LITERATÚRA (Times New Roman, 9 pt, písmo normal, všetky veľké písmená, zoznam literatúry v abecednom poradí podľa normy, autorov veľkými písmenami, písmo názvu publikácie kurzíva, riadkovanie 1,0)

V prípade, že štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu, na záver je potrebné pripojiť formulu:

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

Príklady na formátovanie zdrojov:

Knihy/monografie:

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

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

Príspevky z časopisov:

CHUDÝ, M., 2001. Vzdelávanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In: *Vychovávateľ*. Roč. 46, č. 1, s. 29 – 31. ISSN 0139-6919.

ALUJA, A., BLANCH, A., 2004. Depressive mood and social maladjustment. Differential effects on academic achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 19, 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)*⁴ (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote present full name and surname, academic degrees, workplace, corresponding address, e-mail a formulu: *Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora/ky*).

Free line

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

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

Free line

Free line

Introduction

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

Do not skip lines between paragraphs; figures and tables should be named and numbered, don't use underlined words, Bold use only in exceptional cases.

Conclusion

Free line

Free line

⁴ 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.

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] Available on:
<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>(Tatiana Dubayová)</i>	3
---------------------------------	---

Theoretical and Scientific-Research Studies

Innovative Musical Interventions for the Development of Reading Literacy of Students with Intellectual Disabilities at Younger School Age <i>(Alica Vančová, Margaréta osvaldová, Dajana Svoradová)</i>	7
Accessibility in Communication and Written Text <i>(Marta Horňáková)</i>	28
Clarification of Pathological Patterns of Eye Movements in Dyslexia <i>(Lucia Ťažká, Martina Zubáková)</i>	37
Specifics in Development in an Individual with CDKL5 Genetic Disease <i>(Kristína Tkáčová, Barbara Laki)</i>	52
Comprehensive Care for Premature Babies in the Field of Hearing Diagnostics and Follow-Up Educational Care <i>(Karel Neubauer, Miroslava Hrbková)</i>	66
Specifics of Education of Students with Intellectual Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Inclusive Setting <i>(Ľuboš Lukáč, Bibiána Hlebová)</i>	71
Support for a Child after the Loss of a Loved One in the School Environment <i>(Mária Habalová)</i>	82

Research Reports

Report from the completed project ERASMUS+ K2 Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood (KA205-079023, ERASMUS+ KA2) (2020 – 2022) <i>(Tatiana Dubayová, Hedviga Kochová)</i>	92
--	----

Profiles and Portraits

Ivan Bajo – Legend of Psychopedy, Mountaineering and Cartooning <i>(Ján Hučík)</i>	96
---	----

Book Reviews

MAŠTALÍŘ, J., MAŠTALÍŘOVÁ, D., ŠKOPOVÁ, V., BASLEROVÁ, P.: <i>Rukověť kariérového poradce žáků se SVP – individuální plánování a tranzitní program</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 127 s. ISBN 978-80-244-6089-5 <i>(Patrícia Mirdalíková)</i>	99
ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.: <i>Evalvácia diagnostiky a efektivity stimulácie detí materských škôl Národného projektu PRIM II</i> . Bratislava: Ministerstvo vnútra SR v Bratislave, 2022. 125 s. ISBN 978-80-89051-84-7 <i>(Mieczysław Dudek)</i>	101
TKÁČOVÁ, K., HARČARIKOVÁ, T.: <i>Jednotlivec s nevyliciteľnou chorobou v kontexte pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených</i> . Praha: Karolinum, 2022. 133 s. ISBN 978-80-246-5056-2 <i>(Tibor Vojtko)</i>	103

ŠILONOVÁ, V.: <i>Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku</i> . Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2021. 132 s. ISBN 978-80-561-0863-5 (Miron Zelina)	105
--	-----

Book News

BELEŠOVÁ, M.: <i>Škola nie je výchovný tábor</i> . Bratislava: GRADA Slovakia, s. r. o., 2023. 288 s. ISBN 978-80-8090-505-7	107
Kolektív autorov: <i>Otázky a problémy školskej geografie vo vyučovaní žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami</i> . Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 100 s. ISBN 978-80-8200-116-0	108
MICHÁLIK, J., VOŽENÍLEK, V. a kol.: <i>Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 176 s. ISBN 978-80-244-6199-1	108
ČADOVÁ, E. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 123 s. ISBN 978-80-244-6118-2	109
VRBOVÁ, R., FELCMANOVÁ L. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností a žáky se specifickými poruchami učení a chování</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 149 s. ISBN 978-80-244-6112-0	110
ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky s poruchou autistického spektra</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 103 s. ISBN 978-80-244-6114-4	111
BARVÍKOVÁ, J. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky se sluchovým postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 125 s. ISBN 978-80-244-6116-8	111
HANÁK, P. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky s mentálním postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 127 s. ISBN 978-80-244-6104-5	112
JANKOVÁ, J. a kol.: <i>Metodika kariérového poradenství pro žáky se zrakovým postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. 101 s. ISBN 978-80-244-6120-5	112

Instructions for Authors..... 114

SCIENTIFIC BOARD:

Dr. h. c. prof. Dr. Miron Zelina, DrSc., DTI University in Dubnica nad Váhom (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. Vladimír Klein, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
prof. Dr. Jozef Liba, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
prof. Dr. Milan Valenta, Ph.D., Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
prof. Dr. Alica Vančová, CSc., Comenius University in Bratislava (Slovak Republic)
prof. Dr. Marie Vítková, CSc., Masaryk University in Brno (Czech Republic)
prof. Dr. Radka Wildová, CSc., Charles University in Prague (Czech Republic)
prof. (emerit.) 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., University in Trnava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Petr Franiok, Ph.D., University in Ostrava (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Terézia Harčariková, Ph.D., Comenius University in Bratislava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Ladislav Horňák, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Vlastimil Chytrý, Ph.D., University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem (Czech 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 in Olomouc (Czech 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., Charles University in Prague (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Karel Neubauer, Ph.D., Charles University in Prague (Czech Republic)
dr. hab. Beata Maria Nowak, PhD., Warsaw University of Life Science (Poland)
assoc. prof. Dr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masaryk University in 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 in Opava (Czech Republic)
assoc. prof. Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugal)
assoc. prof. Dr. Vojtech Regec, Ph.D., Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Viera Šilonová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Albín Škoviera, Ph.D., University in Pardubice (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Ladislav Zilcher, Ph.D., University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem (Czech Republic)
Dr. Michal Vostrý, Ph.D., University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem (Czech Republic)

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief:

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

Associate editor:

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

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

Issue editor:

assoc. prof. Tatiana Dubayová, 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)

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

Patricia Mirdalíková, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

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

Dr. Ľuboš Lukáč, 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 in Prešov, 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 2023 (next issue in October 2023)

Available at: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk



ISSN 2730-0951 online
ISSN 2585-7363 print