

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

2 2024
ročník 13



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

VEDECKÁ RADA ČASOPISU

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Univerzita Karlova v Prahe (Česká republika)
prof. Karola Dillenburger, BCBA-D, The Queen's University of Belfast (Severné Írsko)
prof. Ibrahim El-Zraiga, Ph.D., University of Jordan, Amman (Jordánsko)
prof. Mickey Keenan, Ph.D., BCBA-D, Ulster University (Severné Írsko)
prof. PaedDr. Vladimír Klein, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
dr hab. prof. Anna Klim-Klimaszewska, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach (Poľská republika)
dr hab. prof. Daniel Kukla, Ph.D., Jan Długosz University in Częstochowa (Poľská republika)
prof. PaedDr. Jozef Liba, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PhDr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
prof. (emerit.) Cheryl A. Young-Pelton, Ed.D., BCBA-D, LBA, Montana State University at Billings (Spojené štáty americké)
prof. PaedDr. Darina Tarciová, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc., Trnavská univerzita v Trnave (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostrave (Česká republika)
doc. PaedDr. Terézia Harčariková, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Ladislav Horňák, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. Vlastimil Chytrý, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika)
doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D., AMBIS vysoká škola, a.s., v Prahe (Česká republika)
doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
doc. PaedDr. Jana Lopúchová, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PhDr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Technická univerzita v Liberci (Česká republika)
doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Univerzita Karlova v Prahe (Česká republika)
dr hab. Beata Maria Nowak, Ph.D., Warsaw University of Life Science (Poľská republika)
doc. PaedDr. Alicja 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. Viera Šílonová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D., Univerzita v Pardubicích (Česká republika)
doc. PhDr. Michal Vostrý, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika)
doc. PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika)
Robin Elizabeth Moyher, Ph.D., BCBA-D, LBA, George Mason University vo Virgínii (USA)

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

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

PaedDr. Ľuboš Lukáč, Ph.D., 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 kultúrohistorického výskumu
Prešovskej univerzity v Prešove

Periodicita vydávania:

dvakrát ročne

Dátum vydania:

október 2024 (ďalšie číslo vo februári 2025)

Dostupné na internete:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

OBSAH

Slovo na úvod

Tatiana Dubayová, Jana Kožárová 3

Laudatio docentke Eme Kollárovej k významnému životnému jubileu

Ladislav Horňák, Terézia Harčariková 9

Laudatio docentovi Jánovi Hučíkovi k významnému životnému jubileu

Tatiana Dubayová 14

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

The Good Behavior Game: A Universal Classwide Intervention
Scott Graham, Mickey Keenan 17

Teachers of Upper Secondary Schools as Targets of Violence
Ondřej Ling 34

Validita a reliabilita slovenského artikulačného testu ARTES
Dana Buntová, Jana Marková, Zuzana Oravkinová 47

Možnosti a limity využívania diagnostického nástroja „Karta
na hodnotenie komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu“
v podmienkach Slovenskej republiky
Miroslava Tomášková 57

Vyhľadávání v informačních zdrojích se zaměřením na tvorbu
systematických review v oblasti speciální pedagogiky
Zuzana Svobodová, Jiří Kantor 77

Prehľad strategických dokumentov a národných projektov v kontexte
inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov z marginalizovaných rómskych
komún na Slovensku
Bibiána Hlebová 90

Edukační vývoj žáků s Angelmanovým syndromem
Ondřej Hlaváč, Jan Viktorin 113

Rizikové chování u žáků s lehkým mentálním postižením
Tereza Fajmonová, Jan Viktorin 136

„Je fascinujúce, že som učiteľka a mám poruchu“ – učiteľstvo
s poruchami učenia
Miroslava Lemešová 154

Rodinné rituály ve výchovné praxi jako prevence nefunkčnosti
rodinného systému
Pavel Kliment, Zdeňka Braumová 165

Správy z výskumov

Správa z výskumného projektu VEGA č. 1/0280/22
Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia
pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období
školskej dochádzky (2022 – 2024)
Jarmila Žolnová, Tatiana Dubayová, Jana Kožárová 176

O projekte Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom, ktorý tu nebol, ale bude <i>Erik Žovinec</i>	184
Recenzie	
BELEŠOVÁ, Mária (2023). <i>Škola nie je výchovný tábor</i> . Bratislava: GRADA Slovakia s. r. o. 287 s. ISBN 987-80-8090-505-7 <i>Petronela Kovalčová</i>	187
CANDEIAS, Adelinda., FÉLIX, Adriana., & PORTELADA, António (Eds.) (2023). <i>Inclusive Education: A Casebook for Good Practices</i> . Portorož, Slovenia: Universidade de Évora. ISBN 978-972-778-329-8 <i>Barbora Balogová</i>	189
DANĚK, Alois (2023). <i>Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy</i> . Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Nakladatelství Karolinum. 96 s. ISBN 978-80-7603-424-2 <i>Zuzana Sláviková</i>	191
ZÁVĚRKOVÁ, Markéta, BUDÍKOVÁ, Jaroslava, DOBIÁŠOVÁ, Markéta, KENDÍKOVÁ, Jitka, & VITOŠKOVÁ, Veronika (2023). <i>Cesta životem s ADHD: jak se vyrovnat s diagnózou v jednotlivých etapách života</i> . Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88429-83-8 <i>Jana Pospíšilová</i>	193
ZBOJAN, Martin, HORŇÁK, Ladislav, & KONČEKOVÁ, Ľuba (2023). <i>Farebný svet a symbolika vo výtvarnom prejave rómskych žiakov. Výtvarný prejav rómskych žiakov v inkluzívnej edukácii</i> . Prešov: Rokus, s.r.o. 272 s. ISBN 978-80-8238-022-7 <i>Patrícia Šimková</i>	195
Knižné novinky	
LEMOV, Doug (2023). <i>Ako skvele učiť: 63 techník, ktoré vašich žiakov nasmerujú k úspechu</i> . Bratislava: Porta Libri. 561 s. ISBN 987-80-8156-294-5	198
ZBOJAN, Martin, HORŇÁK, Ladislav, & KONČEKOVÁ, Ľuba (2023). <i>Farebný svet a symbolika vo výtvarnom prejave rómskych žiakov. Výtvarný prejav rómskych žiakov v inkluzívnej edukácii</i> . Prešov: Rokus, s.r.o. 272 s. ISBN 978-80-8238-022-7	199
ŽOLNOVÁ, Jarmila (2023). <i>Výskum klímy a opory vo vzdelávaní žiakov v školách pri reedukačných centrách</i> . Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 170 s. ISBN 978-80-555-3244-8	200
Pokyny pre prispievateľov	201

SLOVO NA ÚVOD

Vážení a ctení čitatelia,

vítam Vás pri čítaní druhého čísla 13. ročníka medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education*, ktorý vychádza pravidelne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove na Slovensku. Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach vedeckých časopisov – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku a CEEOL (Central and Eastern European Online Library) v Nemecku, ako aj v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave na Slovensku. Publikovanie všetkých recenzovaných príspevkov v časopise a ich zverejnenie na webovom sídle časopisu (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) podlieha písomnému súhlasu autorov, čo je v súlade s nariadením Európskeho parlamentu a Rady EÚ 2016/679 o ochrane fyzických osôb pri spracúvaní osobných údajov a o voľnom pohybe takýchto údajov a zákonom č. 18/2018 Z. z., o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (GDPR). Všetky doteraz publikované čísla časopisu sú zverejnené v archíve na webovom sídle časopisu: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk, ako aj na internete: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

Aktuálne číslo vedeckého časopisu Vám ponúka teoretické aj výskumné príspevky z oblasti špeciálnej pedagogiky a jej príbuzných disciplín so zameraním na aktuálne inkluzívne trendy v starostlivosti o osoby so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Hneď v úvode venujeme laudatio k životnému jubileu dvom významným osobnostiam z odboru špeciálna pedagogika, ktoré niekoľko rokov pôsobili aj na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove – p. doc. PhDr. Eme Kollárovej, CSc., a doc. Mgr. Jánovi Hučíkovi, PhD.

V rubrike *Teoretické a vedeckovýskumné štúdie*¹ v tomto čísle časopisu prezentujeme desať originálnych príspevkov. Autormi prvého z nich sú S. Graham a M. Keenan, ktorí v kontexte inkluzívneho vzdelávania poukazujú na alternatívnu možnosť, ako zvládnuť správanie žiakov v triede alebo uľahčiť pozitívnu zmenu úpravou nepredvídaných udalostí, a to prostredníctvom univerzálnej intervencie riadenia triedy s názvom Hra na dobré správanie (The Good Behavior Game/GBG). Autorom druhej štúdie je O. Ling, ktorý sa zaoberá aktuálnou problematikou násilia namiereného proti učiteľom na stredných

¹ Recenzentmi teoretických a vedeckovýskumných štúdií v tomto čísle časopisu boli: prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.; prof. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.; prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.; prof. Ibrahim El-Zraigat, Ph.D.; doc. PaedDr. Terézia Harčariková, PhD.; doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.; doc. PhDr. Vlastimil Chytrý, Ph.D.; doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.; assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D.; doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.; doc. PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Michal Vostrý, Ph.D.; Mgr. Hedviga Hafičová, PhD.; PaedDr. Ľuboš Lukáč, PhD.; Mgr. Patrícia Mirdalíková, PhD.; Mgr. Patrícia Šimková, PhD.; Mgr. Ivana Trellová, PhD., BCBA; Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.

školách v Českej republike. Násilné udalosti ovplyvňujú schopnosť učiteľov poskytovať inkluzívne vzdelávanie, preto sú pre nich kľúčové podporné opatrenia a stratégie na prevenciu násilia. Ďalšie dve štúdie majú spoločného menovateľa – sú zamerané na diagnostiku sluchovej percepcie a komunikačnej schopnosti; v prvej z nich autorky *D. Buntová*, *J. Marková* a *Z. Oravkinová* prezentujú tvorbu nového obrázkového artikulačného testu ARTES na diagnostiku foneticko-fonologickej roviny slovenských detí; v druhej štúdii *M. Tomášková* sa zaoberá analýzou možností a limitov využívania poľského diagnostického nástroja KOZK – Karta na hodnotenie komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu na Slovensku. Autori ďalších dvoch štúdií poukazujú na metodiku vyhľadávania a spracovávaní rešerší z rôznych informačných zdrojov, ktoré môžu sprehľadniť spracovávanú problematiku. Autori *Z. Svobodová* a *J. Kantor* prezentujú tvorbu rešeršnej stratégie, vyváženie požiadaviek na špecifickosť a citlivosť rešeršnej stratégie, výber databáz/iných informačných zdrojov, vykonávanie rešerší, prekladanie rešeršných stratégií medzi databázami/inými informačnými zdrojmi a dokumentovanie spôsobu vykonávania rešerší, a to na základe metódik vyvinutých JBI a optimalizačných techník založených na medzinárodných výsledkoch výskumu. Autorka *B. Hlebová* prezentuje prehľadovú štúdiu o strategických dokumentoch a riešení národných projektov za ostatné desaťročie (2014 – 2023), ktoré boli akceptované vládou Slovenskej republiky v súvislosti s procesom presadzovania inkluzívneho vzdelávania detí v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít). Autori ďalších dvoch príspevkov predkladajú výsledky výskumov zameraných na edukáciu žiakov so zdravotným znevýhodnením; v prvom z nich autori *O. Hlaváč* a *J. Viktorin* sa venujú problematike edukácie žiakov so vzácnym ochorením – Angelmanovým syndrómom, v rámci ktorého sa usilujú vymedziť špecifiká vzdelávacieho procesu, metódy a formy práce s týmito žiakmi nielen v školskom, ale aj rodinnom prostredí; v druhom príspevku *T. Fajmonová* a *J. Viktorin* zasa poukazujú na problematiku rizikového správania sa žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím na základných školách. Súbor teoretických a vedeckovýskumných štúdií v tomto čísle časopisu uzatvárajú dve zaujímavé a podnetné štúdie – autorka *M. Lemešová* svoju štúdiu uvádza slovami: „Je fascinujúce, že som učiteľka a mám poruchu,“ ktorými navodzuje tému učiteľstva osôb s poruchou učenia v pregraduálnej vysokoškolskej príprave; autori *P. Kliment* a *Z. Braumová* zasa analyzujú problematiku rodinných rituálov vo výchovnej praxi, ktoré považujú za prevenciu nefunkčnosti rodinného systému.

V rubrike *Správy z výskumov* prezentujeme dva príspevky o problematike inkluzívneho vzdelávania; v prvom z nich autorky *J. Žolnová*, *T. Dubayová* a *J. Kožárová* sumarizujú výsledky z riešenia vedeckovýskumného projektu VEGA č. 1/0280/22 Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky (2022 – 2024) na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove; v druhom autor *E. Žovinec* upútava

pozornosť čitateľov informáciou o realizácii nového vedeckovýskumného projektu Erasmus+ v programe KA220-SCH – Cooperation partnerships in school education (projekt Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom, elementary school students, no. II, od novembra 2024) na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, riešenie ktorého môže prispieť k rozvoju inkluzívnej kultúry vzdelávania na Slovensku.

Druhé číslo 13. ročníka nášho vedeckého časopisu uzatvára päť recenzií aktuálnych domácich a zahraničných knižných titulov publikovaných v roku 2023, prezentácia troch knižných novínok z domácich vydavateľstiev, ako aj aktualizované pokyny pre prispievateľov do nášho vedeckého časopisu.

V závere by som sa chcela v mene členov vedeckej a redakčnej rady časopisu poďakovať všetkým autorom za ich hodnotné príspevky do tohto čísla časopisu. V ďalšom čísle nášho vedeckého časopisu (č. 1, 2025) opätovne uvítame od Vás zaujímavé a inšpiratívne teoretické, vedeckovýskumné i edukačné štúdie, správy z riešenia vedeckovýskumných projektov, ako aj recenzie kníh a knižné novinky.

Tatiana Dubayová
editorka²

² Tatiana Dubayová, doc., Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-5958-8329>). E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené so súhlasom členky redakčnej rady časopisu.

EDITORIAL

Dear and esteemed readers,

welcome to the second issue of the 13th year of the international peer-reviewed scientific journal *Studies in Special Education*, published regularly by the University of Prešov Publishing House in Prešov, Slovakia. The journal is indexed in the international databases of scholarly journals – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) in Norway and CEEOL (Central and Eastern European Online Library) in Germany, as well as in the Slovak National Corpus of the Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of the Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Slovakia. The publication of all peer-reviewed articles in the journal and their publication on the journal's website (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) is subject to the written consent of the authors, in accordance with Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and Act No. 18/2018 Coll. on the Protection of Personal Data and on the Amendment and Supplement to Certain Acts (GDPR). All issues of the magazine published to date are available on the magazine's website at www.studiezospecialnejpedagogiky.sk, as well as on the Internet at <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

The current issue of the scientific journal presents theoretical and research contributions from the field of special education and its related disciplines, with a particular emphasis on the current inclusive trends in the care of individuals with special educational needs. We begin by paying tribute to two esteemed scholars in the field of special education, who have made significant contributions to the Department of Special Education at the Faculty of Education, University of Prešov, Prešov. We acknowledge the invaluable work of assoc. prof. Dr. Ema Kollárová, CSc., and assoc. prof. Ján Hučík, PhD.

This issue of the journal presents ten original contributions to *theoretical and scientific research studies*³. The first of these is authored by *S. Graham* and *M. Keenan*, who, in the context of inclusive education, highlight an alternative approach to managing pupil behaviour in the classroom. This approach facilitates positive change by modifying contingencies and is based on a universal classroom management intervention called The Good Behaviour Game (GBG). The author of the second study is *O. Ling*, who addresses the current issue of violence against teachers in secondary schools in the Czech Republic. The

³ The research and theoretical studies included in this issue were reviewed by: prof. Dr. Jozef Liba, PhD.; prof. Dr. Vladimír Klein, PhD.; prof. Dr. Marie Vítková, CSc.; prof. Ibrahim El-Zraigat, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Terézia Harčáriková, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Ladislav Horňák, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Vlastimil Chytrý, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Alica Petrasová, Ph.D.; assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Albín Škoviera, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Ladislav Zilcher, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Michal Vostrý, Ph.D.; Hedviga Hafíčová, Ph.D.; Dr. Ľuboš Lukáč, Ph.D.; Patrícia Mirdalíková, Ph.D.; Patrícia Šimková, Ph.D.; Ivana Trellová, Ph.D., BCBA; Jarmila Žolnová, Ph.D.

occurrence of violent incidents has an adverse impact on teachers' capacity to deliver inclusive education. Therefore, the implementation of supportive measures and the development of strategies to prevent violence are of paramount importance. The remaining two studies share a common focus: the diagnosis of auditory perception and communication skills. The first study, authored by *D. Buntová, J. Marková* and *Z. Oravkinová*, presents the development of a new picture articulation test, ARTES, for the diagnosis of the phonetic-phonological level of Slovak children. The second study, authored by *M. Tomášková*, analyses the possibilities and limits of the use of the Polish diagnostic tool KOZK - Karta for the assessment of the communicative behaviour of a child with hearing impairment in Slovakia. The authors of the other two studies highlight the methodology used to search and process data from a range of information sources, which can help to elucidate the issue under investigation. In their study, *Z. Svobodová* and *J. Kantor* present a methodology for the creation of a search strategy. This methodology balances the requirements for the specificity and sensitivity of the search strategy, the selection of databases/other information sources, the execution of searches, the translation of search strategies between databases/other information sources and the documentation of how searches are executed. This methodology is based on the methodologies developed by JBI and optimisation techniques based on international research results. In next study, author *B. Hlebová* presents an overview of the strategic documents and solutions of national projects that have been accepted by the Slovak government over the past decade (2014-2023). These projects are part of a larger initiative to promote inclusive education for preschool children and younger school-aged children from socially disadvantaged backgrounds, including those from marginalized Roma communities. The authors of the other two papers present the results of research on the education of pupils with disabilities. In the first paper, the authors *O. Hlaváč* and *J. Viktorin* address the issue of educating pupils with a rare disease, Angelman syndrome. They define the specifics of the educational process, methods and forms of work with these pupils, not only in the school environment but also in the family context. In the second paper, *T. Fajmonová* and *J. Viktorin* point to the issue of risky behaviour of pupils with mild intellectual disabilities in primary schools. The theoretical and scientific research studies presented in this issue of the journal are concluded by two thought-provoking and insightful studies. The author, *M. Lemešová*, introduces her study with the observation that it is "*fascinating that I am a teacher and I have a disorder*," which serves to highlight the topic of teaching individuals with learning disabilities in undergraduate university training. The authors *P. Kliment* and *Z. Braumová* analyse the issue of family rituals in educational practice, considering them a potential means of preventing dysfunction within the family system.

In the *Research News* section, we present two papers on the issue of inclusive education. The first paper, authored by *J. Žolnová, T. Dubayová* and *J. Kožárová*, offers a synthesis of the findings from the scientific research project VEGA No. 1/0280/22, entitled "Identification of Psychosocial Factors

of Inclusive Environment for Pupils with Special Educational Needs in the Period of School Attendance (2022 - 2024)” and conducted at the Department of Special Education of the Faculty of Education at the University of Prešov in Prešov; in the second, the author, *E. Žovinec*, draws the readers’ attention to the implementation of a new scientific research project, Erasmus+, within the programme KA220-SCH, entitled ‘Cooperation Partnerships in School Education’. This project, entitled ‘Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom’, concerns the education of elementary school students and is numbered. II, commencing in November 2024, at the Department of Pedagogy of the Faculty of Education of the University of Constantine the Philosopher in Nitra. This solution has the potential to contribute to the development of an inclusive culture of education in Slovakia.

The second issue of the 13th edition of the scientific journal contains five reviews of recently published books on domestic and foreign topics, three new publications from domestic publishers, and updated guidelines for contributors.

On behalf of the members of the scientific and editorial board of the journal, I would like to express my gratitude to all the authors for their invaluable contributions to this issue of the journal. The next issue of our scientific journal (Issue 1, 2025) will again welcome contributions of an interesting and inspiring nature, including theoretical, scientific and educational studies, reports on scientific research projects, as well as book reviews and book news.

Tatiana Dubayová
Editor

Jana Kožárová⁴
English translation

⁴ Jana Kožárová, Mgr., PhD., univer. docent, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-8540-5346>). E-mail: jana.kozarova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené so súhlasom členky redakčnej rady časopisu.

LAUDATIO DOCENTKE EME KOLLÁROVEJ K VÝZNAMNÉMU ŽIVOTNÉMU JUBILEU¹

Laudation to Anniversary of Assoc. prof. Dr. Ema Kollárová, CSc.

Pri príležitosti významného životného jubilea doc. PhDr. Emy Kollárovej, CSc., ktorá pôsobila na Katedre špeciálnej pedagogiky Prešovskej univerzity v Prešove, si pripomenieme ľudskú i profesijnú osobnosť tejto významnej vysokoškolskej pedagogičky a uznávanej predstaviteľky súčasnej špeciálnej pedagogiky na Slovensku i v zahraničí.

Ema Kollárová sa narodila dňa 1. marca 1934 v Brhlovciach, rázovitej obci ležiacej na pomedzí Tekova a Hontu. Prežila tam aj svoje prvé školské roky. V povojnovom období osem rokov študovala na Gymnázium v Leviciach, kde v roku 1953 aj zmaturovala. Nadväzne získala učiteľské vzdelanie na Vyššej pedagogickej škole v Bratislave. Do svojho prvého zamestnania nastúpila na Základnú deväťročnú školu pre telesne chybných v Bratislave. Prirodzene sa tu sa stretávala so žiakmi s telesným postihnutím a začínala pociťovať potrebu ďalšieho štúdia.

Záujem o problematiku detí a žiakov so zdravotným postihnutím priviedol E. Kollárovú k štúdiu defektológie, ktoré sa v roku 1956 po prvýkrát zaviedlo ako 5-ročné štúdium (iba vo forme diaľkového štúdia) na Vysoké škole pedagogickej v Bratislave. Toto štúdium sa zaviedlo na základe koncepcie a angažovanosti Aloiz Pajdlhausera. Bola poslucháčkou takých významných osobností špeciálnej pedagogiky ako bol Viliam Gaňo, Vladimír Predmerský, Miroslav Bažány či Miloš Sovák. Patrila medzi prvých absolventov tohto odboru na Slovensku. Vtedajšie štúdium poskytovalo širšiu prípravu zo všetkých špeciálnopedagogických odborov. Štúdium ukončili iba tri absolventské ročníky, pretože vysoká škola v roku 1959 zanikla. Príprava špeciálnych pedagógov sa potom realizovala v novozriadených pedagogických inštitútoch, a to v Trnave a Košiciach (v Košiciach zakrátko zanikla).

E. Kollárová po ukončení štúdia pracovala naďalej v ústavnej škole na bratislavskej „Patrónke“ a vyučovala žiakov s viacnásobným postihnutím. Tu v roku 1961 dostala pracovnú ponuku učiť už na spomínanom novovzniknutom Pedagogickom inštitúte (1960) so sídlom v Trnave, ktorú prijala. Začalo sa na ňom konštituovať štúdium špeciálnej pedagogiky, a tak sa naplno zapojila do tejto činnosti ako asistentka na Katedre pedagogiky. Štúdium špeciálnej pedagogiky na Pedagogickom inštitúte v Trnave sa realizovalo aj po jeho

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 23. 09. 2024

transformácii na Pedagogickú fakultu Univerzity Komenského v Bratislave v roku 1964, no stále iba vo forme štúdia popri zamestnaní.

V školskom roku 1967/1968 na základe novoprijatej koncepcie štúdia špeciálnej a liečebnej pedagogiky (na podnet M. Bažányho) prešla na Filozofickú fakultu UK, na utvárajúci sa Inštitút špeciálnej a liečebnej pedagogiky (IŠLP), a zaradila sa tak medzi jej prvých pracovníkov. Štúdium sa koncipovalo ako jednodoborové 5-ročné denné (štúdium popri zamestnaní bolo predĺžené o jeden rok). Aj tu sa podieľala na príprave špeciálnych pedagógov a spolupracovala s novovzniknutými pedagogickými fakultami v Prahe a Olomouci. Keď túto činnosť začínali, jej pracovníkom nechýbal elán a optimistické predstavy o rozvoji tohto pracoviska. Sklamáním pre E. Kollárovú bolo jeho umiestnenie do staršej vyprázdnenej budovy Základnej školy vo Vajnoroch. Periférne postavenie IŠLP na FF UK sa nevzťahovalo len na jeho lokalizáciu, ale aj na postavenie v rámci Filozofickej fakulty UK, pretože nezapadal do jej tradičnej štruktúry. Vedenie fakulty vyriešilo tento nesúlad zrušením štúdia špeciálnej a liečebnej pedagogiky z rámca FF UK. Vedenie Pedagogickej fakulty UK so sídlom v Trnave v roku 1972 následne prejavilo ochotu prevziať všetky katedry zabezpečujúce štúdium špeciálnej a liečebnej pedagogiky najskôr len organizačne, neskôr aj fyzicky, a to do roku 1986, pretože nariadením vlády ČSSR bola Pedagogická fakulta od 1. januára 1986 preložená z Trnavy do Bratislavy.

E. Kollárová si priebežne zvyšovala svoje špeciálnopedagogické vzdelanie, externú aspirantúru absolvovala a hodnosť CSc., získala v roku 1973, titul PhDr. v roku 1974 a vedecko-pedagogickú hodnosť docenta v roku 1987. V posledných rokoch svojej činnosti na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave vykonávala funkciu vedúcej katedry pedagogiky telesne a zdravotne postihnutých (v rokoch 1992 – 1994) a funkciu prodekanke pre mimoriadne formy štúdia (v rokoch 1991 – 1994). Z PF UK odišla dňa 30. 9. 1994 do aktívneho dôchodku.

Z poldruharočným odstupom sa E. Kollárová opäť zapojila do prípravy špeciálnych pedagógov, a to na Pedagogickej fakulte UPJŠ (t.č. Prešovskej univerzity v Prešove), ktorá zavádzala štúdium učiteľstva pre špeciálne školy ako druhá vysokoškolská inštitúcia na Slovensku. E. Kollárová tu začala plniť úlohu garanta a organizátora tohto štúdia. Na Katedru pedagogiky I. stupňa ZŠ Pedagogickej fakulty UPJŠ prišla dňa 1. mája 1996 ako garantka študijného programu pedagogika mentálne postihnutých a od školského roka 1996/1997 sa otvoril prvý ročník spomínaného programu špeciálnopedagogického štúdia. Na pôde Pedagogickej fakulty PU sa zaslúžila o zavedenie nového študijného programu – pedagogika psychosociálne narušených (etopédia) v školskom roku 1998/1999, čo ovplyvnilo vznik samostatnej Katedry špeciálnej pedagogiky, ktorú viedla v pozícii vedúcej katedry od 1. 1. 1999 do roku 2003, na Pedagogickej fakulte PU pôsobila do roku 2004. Po ukončení činnosti na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove ešte krátko externe pôsobila na Ústave sociálnych vied a zdravotníctva blahoslaveného P. P. Gojdiča v Prešove. Pozitívne zareagovala aj na ponuku Pedagogickej fakulty Katolíckej

univerzity v Ružomberku a v školskom roku 2006/2007 sa zapojila do prípravy špeciálnych pedagógov v Inštitúte Juraja Páleša v Levoči.

Doc. PhDr. Ema Kollárová, CSc., patrí k zakladajúcim osobnostiam reprezentujúcich modernú slovenskú špeciálnu pedagogiku a predstavuje jednu z jej popredných postáv. Právom ju možno označiť za zakladateľku slovenskej somatopédie. Svojou zanietenosťou, pracovitosťou a túžbou po vedomostiach obstála v konkurencii takých významných mužov špeciálnej pedagogiky ako boli Miloš Sovák, František Kábele, Aloiz Pajdlhauser, Ludvík Edelsberger a iní.

Počas svojej mnohoročnej pedagogickej činnosti vysokoškolského pedagóga participovala prakticky na príprave všetkých odborníkov v tejto oblasti na Slovensku. Popri vlastnej pedagogickej činnosti sa významne podieľala na vypracovaní koncepcie denného vysokoškolského štúdia špeciálnej pedagogiky, ako aj na tvorbe koncepcie, obsahu pedagogickej dokumentácie a organizácie nielen vysokoškolského štúdia somatopédie, ale aj škôl a zariadení pre osoby s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených. V 70. rokoch 20. storočia sa podieľala na tvorbe novej koncepcie výchovy a vzdelávania telesne postihnutých, keď sa v rámci bývalého Československa len na Slovensku (na legislatívnom podklade) zriadili „družiny mládeže“ pri nemocničných školách.

V priebehu trojročného funkčného obdobia prodekanke na PF UK v Bratislave (1991 – 1994) sa okrem iných úloh venovala tvorbe a realizácii projektu rozširujúceho (rekvalifikačného) štúdia špeciálnej pedagogiky pre učiteľov materskej školy, učiteľov, vychovávateľov a majstrov odbornej výchovy. Už vtedy pochopila, že význam rozširujúceho štúdia bude narastať spolu s rastúcou tendenciou integrovať (inkludovať) čo najväčší počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných škôl. Uznanie si zasluhuje aj to, že sa intenzívne venovala tvorbe chýbajúcej študijnej literatúry v odbore somatopédia. Napísala okolo pol stovky vedeckých a odborných prác publikovaných v zborníkoch a odborných časopisoch, ako aj študijné texty pre potreby ďalšieho vzdelávania špeciálnych pedagógov. Predniesla množstvo príspevkov na domácich i zahraničných odborných špeciálnopedagogických podujatiach. Je autorkou vysokoškolských skrípt *Somatopédia I (Základy somatopédie, 1980)*, *Somatopédia II (Somatopédia pre učiteľov, 1981)*, *Somatopédia III (Somatopédia pre vychovávateľov, 1984)*, učebnice *Somatopédia pre vychovávateľov (1989)*, *Základy somatopédie (1993)*, *Predškolská výchova telesne postihnutých detí (2007)*. Je spoluautorkou vysokoškolských skrípt *Pracovná výchova (Tkáčik, Kollárová, Matuška, Németh, Vachalík, 1989)*, *Kazuistický seminár (Bajo, Čajka, Kollárová, Krahulcová, 1991)*, celoštátnej (česko-slovenskej) učebnice *Somatopedie (Kábele, Kočí, Kollárová, Kracík, 1993)*, *Dejiny špeciálnej pedagogiky (Horňák, Kollárová, Matuška, 2002)*, učebnice *História starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v európskom kontexte (Horňák, Kollárová, Matuška, 2016)*, ako aj učebnice *Základy pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených (Harčaríková, Kollárová, 2016)*.

Vo vedeckovýskumnej činnosti sa E. Kollárová zameriavala na špeciálnopedagogickú problematiku detí predškolského a školského veku s telesným postihnutím, ako aj na problematiku vzdelávania špeciálnych pedagógov. Angažovala sa aj v ďalšom vzdelávaní špeciálnych pedagógov. Toto vzdelávanie v minulosti zabezpečovali Pedagogický ústav mesta Bratislavy a Krajské pedagogické ústavy v Bratislave, Banskej Bystrici a Prešove. Pre všetky tieto inštitúcie pravidelne vykonávala prednáškovú činnosť. Bola tiež lektorkou cyklickej prípravy vedúcich pracovníkov, ktorú realizoval Ústredný ústav pre vzdelávanie učiteľov v Bratislave. Prednášala aj pracovníkom špeciálnych škôl a zariadení. Pôsobila v kurzoch pre logopedických asistentov a vykonávala aj logopedickú činnosť. Posudzovala práce učiteľov špeciálnych škôl v rámci tzv. pedagogického čítania a pracovala v porotách týchto súťaží. Neskôr bola zapojená do výučby a hodnotenia záverečných prác v rámci 2. kvalifikačnej skúšky pedagogických pracovníkov, ktoré organizovalo Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. E. Kollárová vykonávala aj oponentskú činnosť pre grantové agentúry KEGA a VEGA.

Ako uznávaná odborníčka v odbore špeciálna pedagogika sa zapájala do činnosti redakčných rád zborníkov, a časopisov, bola aj členkou Slovenskej pedagogickej spoločnosti – sekcie špeciálnej pedagogiky, so zväzom invalidov spolupracovala ako odborná poradkyňa. Bola aktívnou členkou Spoločnosti pre špeciálnu a liečebnú výchovu (SŠLV). Už od jej vzniku v roku 1969 pracovala v rôznych komisiách a svojím vystupovaním dôstojne reprezentovala slovenskú špeciálnu pedagogiku. Neraz, najmä v zahraničí, prezentovala nové smery v oblasti pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených, ako aj školy pri zdravotníckych zariadeniach.

Za svoju dlhoročnú odbornú prácu a prínos pre spoločnosť bola ocenená mnohými významnými oceneniami. Medzi jej najvýznamnejšie ocenenia patrí strieborná (1989) a zlatá (1994) medaila Pedagogickej fakulty UK, ocenenie za aktívnu prácu v Slovenskej pedagogickej spoločnosti (1985) či Medaila Sv. Gorazda za celoživotnú prácu a prínos do teoretickej a praktickej oblasti špeciálnej pedagogiky Ministerstva školstva SR (2005). V roku 2013 sa E. Kollárová stala laureátkou Ceny Josefa Zemana, Ceny dekana Pedagogickej fakulty Univerzity Hradec Králové, za celoživotný prínos v odbore špeciálna pedagogika a starostlivosť o ľudí s postihnutím.

Doc. PhDr. Ema Kollárová, CSc., bola známa svojou dôslednosťou a vecnosťou, ako na prednáškach či seminároch, tak aj vo vzťahu k študentom i kolegom. Na pracoviskách, na ktorých pôsobila, prinášala odbornosť a profesionalitu, ktorú sa snažila vštepiť a rozvíjať aj u svojich mladších kolegov. Bola spravodlivá a obetavá. To, že stála pri zrode vysokoškolskej prípravy špeciálnych pedagógov, sa prirodzene prejavilo v jej širokom rozhlade v problematike, ako aj racionalite hľadania riešení ako ďalej. Pomaly zabúdame na vysokoškolskú dôstojnosť v jej podaní, kedy sa personalizované (nie štruktúrované a neosobné) posudky na diplomové práce čítali po stojačky, kedy sa venovala náležitá pozornosť (časová aj ľudská) študentovi na čiastkových alebo záverečných skúškach. Jej bývalí kolegovia spomínajú na jej láskavý prístup, pracovné nadšenie,

precíznosť a zodpovedný prístup k práci, lásku k odboru špeciálna pedagogika. Svojou profesijnou a pedagogickou skúsenosťou usmerňovala a viedla mladších kolegov, aby odborne napredovali. Neustálym záujmom o aktuálne odborné témy z oblasti špeciálnej pedagogiky, diskusiou o nich, prezentovaním svojich životných skúseností pri rôznych vedeckých, ale aj neformálnych príležitostiach bola ľudským a profesijným vzorom. Bola neustále otvorená novým poznatkom, v polemikách nastolovala nové témy, inšpirovala kolegov, prinášala nové zaujímavé výzvy pre vedecký výskum. No nebola len rigidnou odborníčkou, ale mala rada aj neformálne stretnutia či posedenia s kolegami, kde sa prirodzene rozvíjali medziludzské vzťahy.

Na záver jej všetci prajeme, aby sa splnilo jej želanie – navštíviť Himaláje.

*Ladislav Horňák²
Terézia Harčariková³*



doc. PhDr. Ema Kollárová, CSc.

² Ladislav Horňák, doc., PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Ul. 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0003-4825-1960>). E-mail: ladislav.hornak@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

³ Terézia Harčariková, doc., PaedDr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav špeciálnopedagogických štúdií a inkluzívneho vzdelávania Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 Bratislava, Slovenská republika 34 (<https://orcid.org/0000-0002-9749-9754>). E-mail: harcarikova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

**LAUDATIO
DOCENTOVI JÁNOVI HUČÍKOVI
K VÝZNAMNÉMU ŽIVOTNÉMU JUBILEU¹**

**LAUDATION
TO ANNIVERSARY OF ASSOC. PROF. JÁN HUČÍK, PH.D.**

V septembri tohto roku náš bývalý kolega doc. Mgr. Ján Hučík, PhD., oslávil svoje životné jubileum. Pri tejto príležitosti by sme mu chceli nielen srdečne zablahoželať, ale zaspomínať si na spoločne prežité chvíle, počas ktorých bol aktívnym členom Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, a to od roku 2002 do roku 2013.

Ján Hučík počas svojho pôsobenia na našej katedre vplýval svojimi skúsenosťami na profesijný rozvoj nielen svojich študentov, ale aj mladých kolegov, ktorým vytváral príležitosti na učenie sa akademickým zručnostiam, napr. zapájaním sa do organizácie rôznych podujatí (medzinárodná špeciálnopedagogická konferencia *Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike* v roku 2012), aktivovaním a vytváraním mnohých publikačných príležitostí v rámci vydávania odborného-vedeckého časopisu EFETA, organizovaním rôznych vedeckých i odborných seminárov či konferencií. Pamätáme si ho ako človeka, ktorý bol ochotný venovať sa celé hodiny odborným diskusiam na rôzne témy z oblasti špeciálnej pedagogiky, hoci aj od 7.00 hod., keď chodby fakulty boli ešte tiché a vyskytovali sa v nej len akademici – ranostaji. Jeho ľudskosť a odbornosť stojí na pevných základoch nielen v rámci profesijnej prípravy, ktorá začala vyštudovaním špeciálnej pedagogiky v Bratislave a Trnave, ale začala pravdepodobne už jeho narodením PhDr. Jánovi Hučíkovi – známemu špeciálnemu pedagógovi, ktorý sa významným spôsobom podieľal na vytvorení dôležitých vzdelávacích zariadení v Liptovskom Jáne, Kráľovej Lehote a Beňadikovej a ktorý bol jedným zo zakladateľov Spoločnosti pre špeciálnu a liečebnú výchovu na Slovensku v roku 1969.

J. Hučík po ukončení svojho štúdia v roku 1980 pôsobil v praxi na pozícii radového učiteľa na tzv. osobitných školách v Liptovskom Mikuláši a Liptovskom Jáne, aj vo vedúcich pozíciách na odbornom učilišti v Beňadikovej. Až po dlhých rokoch pôsobenia v praxi sa rozhodol aj pre vysokoškolskú akademickú kariéru, keď nastúpil ako odborný asistent práve na Pedagogickú fakultu Prešovskej univerzity v Prešove. Následne pôsobil aj na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku a na Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety na Ústave sociálnych vied a zdravotníctva bl. Gojdiča v Prešove a na Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, kde pôsobí aj v súčasnosti ako garant študijného programu. Počas svojej mimoriadne

¹ 5 Prijaté do redakcie/Paper submitted: 9. 10. 2024

aktívnej kariéry tiež pôsobil ako docent na univerzitách v Srbsku, Rumunsku a Českej republike, tiež prednášal na univerzitách v Maďarsku a Poľsku.

Vo svojej vedeckej a odbornej práci ostal verný svojmu presvedčeniu v tom, že akademická práca v špeciálnej pedagogike musí byť užitočná aj pre špeciálnych pedagógov a ďalších pedagogických zamestnancov pôsobiacich vo vzdelávacích zariadeniach, preto sa venoval témam premostujúcich oblastí teórie a praxe. K jeho často citovaným prácam patrí *Kazuistika v špeciálnej pedagogike*, *Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť*, *Vybrané oblasti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v primárnom vzdelávaní* alebo *Dieťa trochu iné v školskej edukácii* – túto napísal v spolupráci so svojou manželkou Alenou, ktorá mu ako špeciálna pedagogička pôsobiaca v oblasti špeciálnopedagogického poradenstva a intervencie bola autorskou partnerkou aj v ďalších jeho publikáciách, napr. *Kazuistika v sociálnej práci* alebo *Metodické minimum pre pedagóga o ADHD, ADD, ŠPU*.

J. Hučík po odchode z Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove pôsobil štyri roky ako vedúci oddelenia školstva na Odbore školstva a kultúry na Mestskom úrade v Liptovskom Mikuláši. Aj na tejto pozícii ostal verný rozvojovým aktivitám, ktorých cieľom bolo vytvárať priestor na spájanie ľudí a prezentovanie myšlienok aj pre kolegov mladších ročníkov. Okrem iných svojich povinností vo svojej kancelárii prijímal aj návštevy žiakov základných škôl, na jeho podnet bola zorganizovaná aj *Detská ekologická konferencia Separáčik*, ktorá ostala tradíciou aj po jeho odchode z funkcie a oslávila už svoje 5. výročie.

Portfólio činností J. Hučíka poukazuje aj na široký záber jeho voľnočasových záujmov. Jeho koníčky odrážajú jeho vzťah k prírode a mnohé sú s ňou intenzívne späté. Ako turista a speleológ objavuje jej krásy na povrchu aj vo vnútri zeme, ako vášnivý fotograf hlavne svojho milovaného Liptova prezentoval svoje diela aj verejne na viacerých výstavách. Už viac ako 20 rokov je členom v organizačných výboroch rybárskych súťaží a tiež niekoľkých ročníkov Majstrovstiev sveta v športovom muškarení, ktorého ostatný 42. ročník sa konal v roku 2023 v malebnom prostredí Nízkych a Vysokých Tatier. Nie každý tiež vie, že J. Hučík je dlhoročným pestovateľom gladiol, ktorých záhony je možné obdivovať na jeho starostlivo udržiavanej záhrade.

Milý náš jubilant,

z Tvojich silných stránok, o ktorých by bolo možné ešte veľa napísať, považujem jednu za najobdivuhodnejšiu, a to Tvoju schopnosť „mať vízie a zostať dobrým človekom s nohami pevne na zemi“ a spájať ľudí rôznych profesií, čo si dokázal na všetkých svojich pôsobiskách a sférach, v ktorých si sa pohyboval. Ťažia z nej všetci, ktorých si si zobral pod svoje ochranné i vzletlé krídla.

K Tvojim okrúhlym narodeninám Ti zo srdca prajeme, aby Ťa Tvoja „človečina,“ akčná povaha, zmysel pre humor a inovatívne nápady, ktorými hýriš a spestruješ život ľuďom okolo seba, priviedli k ďalším dobrodružstvám a výzvam, ktoré máš tak rád. Samozrejme, prajeme Ti aj veľa, zdravia, lásky a životnej pohody, ktoré sú pre toto všetko základom.

Tatiana Dubayová²

v mene členov Katedry špeciálnej pedagogiky
na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove



doc. Mgr. Ján Hučík, PhD.

² Tatiana Dubayová, doc., Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-5958-8329>). E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

THE GOOD BEHAVIOR GAME: A UNIVERSAL CLASSWIDE INTERVENTION¹

Hra na dobré správanie: univerzálna intervencia pre celú triedu

Scott Graham,² Mickey Keenan³

Abstract: As the practice of inclusive education is becoming more prominent, the range of diverse needs and abilities within the mainstream classroom is expanding. Consequently, teachers are expected to be able to change their pedagogical practices and implement a number of individualised interventions. This can be extremely difficult, especially when attempting to teach the class as a whole. Alternatively, teachers may be able to manage behavior within the classroom or facilitate positive change by modifying contingencies at the classwide level. A universal classroom management intervention called The Good Behavior Game (GBG) was specifically designed for this purpose and has since been coined an evidence-based intervention. The objective of the current narrative review is to provide an overview of the research literature and discuss the conceptual features of the GBG so that an educator may appreciate how its flexibility may be harnessed to address their specific needs.

Keywords: good behavior game, inclusive education, special education needs, applied behavior analysis, ABA.

Abstrakt: Keďže sa inkluzívne vzdelávanie dostáva do popredia, rozširuje sa spektrum rôznych potrieb a schopností v bežných triedach. V dôsledku toho sa od učiteľov očakáva, že budú schopní zmeniť svoje pedagogické postupy a realizovať množstvo individualizovaných intervencií. To môže byť mimoriadne náročné, najmä pri snahe vyučovať triedu ako celok. Alternatívne môžu učitelia zvládnuť správanie v rámci triedy alebo uľahčiť pozitívnu zmenu úpravou nepredvídaných udalostí na úrovni celej triedy. Univerzálna intervencia na riadenie triedy s názvom Hra na dobré správanie (The Good Behavior Game – GBG) bola špeciálne navrhnutá na tento účel a odvtedy bola označovaná za intervenciu založenú na dôkazoch. Cieľom tohto prehľadu je poskytnúť prehľad výskumnej literatúry a prediskutovať koncepčné prvky GBG, aby pedagóg mohol oceniť, ako možno využiť jej flexibilitu na riešenie svojich špecifických potrieb.

Kľúčové slová: hra na dobré správanie, inkluzívne vzdelávanie, špeciálne vzdelávacie potreby, aplikovaná behaviorálna analýza, ABA.

Introduction

In recent years, inclusive education (IE) has gained global momentum (Lindner et al., 2023). Indeed, in many countries, students with identified special education needs (SEN) are not only accepted but expected to be placed within mainstream IE classrooms. Unfortunately, though, research suggests that many SEN students struggle in IE environments. For instance, SEN students are more likely to experience social rejection compared to non-SEN students (Lindner et al., 2023).

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 04. 06. 2024

² Scott Graham, BCBA, Ulster University, Department of Psychology, Cromore Rd, Coleraine, BT52 1SA, Northern Ireland (<https://orcid.org/0000-0002-9523-2431>). E-mail: Graham-s14@ulster.ac.uk. Personal information published with the written consent of the author.

³ Prof. Mickey Keenan, BCBA-D, Ulster University, Department of Psychology, Cromore Rd, Coleraine, BT52 1SA, Northern Ireland (<https://orcid.org/0000-0002-9523-2431>). E-mail: M.keenan@ulster.ac.uk. Personal information published with the written consent of the author.

It's important to recognize that while the concept of IE has been shaped by politics, it is teachers who bear the ultimate responsibility for addressing the academic, emotional, social, and behavioral needs of all students. However, with little training in classroom behavior management and evidence of high prevalence rates of challenging behaviors among students with SENs, teachers often find themselves in a challenging position (Gavoni, & Costa, 2023). The result is that despite their support for inclusive education, many teachers lack confidence in their ability to address these concerns (Lindner et al., 2023).

Although many of these concerns can be addressed through individualised interventions, in classrooms where multiple students require support, this can be a challenge. Classwide interventions or group contingencies (GC), which can simultaneously reduce disruptions and increase positive social interactions, may simplify the management process for teachers. Generally, GC can be divided into three categories: independent, dependent and interdependent (Cooper et al., 2020). Independent GC are often used in classroom settings in which access to reinforcement for each student is based on each student's performance. In contrast, the other two contingencies deliver consequences to the entire group. With the application of a dependent GC, the entire class earns access to a reinforcer based on the behavior of a single individual or a sub-group of students within the class. For whole classrooms operating under an interdependent GC, the delivery of reinforcement for the entire class is contingent on some collective group performance (Cooper et al., 2020).

The Good Behavior Game (GBG) is one example of a classwide intervention which utilizes a GC. Specifically, the GBG is an interdependent GC and is considered an evidenced-based and universal classroom management intervention. Although predominantly implemented as a classroom behavior management intervention, recent research has demonstrated the versatility of the basic strategy and shown how it can also be utilized to improve the classroom's inclusive atmosphere.

The purpose of the current narrative review is to provide an overview of the GBG. This will enable educators to comprehend the intervention and how it may be modified. With such knowledge, educators may be able to make adaptations to their classroom environments and pedagogies to meet the needs of all students.

The Original Publication

In 1969, Barrish, Saunders and Wolf published the first paper demonstrating the effects of the GBG. The study was conducted in a fourth-grade classroom with the aim of reducing disruptive behavior, specifically 'out-of-seat' and 'talking-out' behavior. The GBG was described as an interdependent GC in which classroom rules were developed, students were assigned to teams and monitored for rule violations, teams were given demerits if any student on the team violated a rule, and rewards were provided to all students on the team if their team scored below a predetermined criterion level of disruptive behaviors. Overall, the GBG was found to be an effective and socially valid intervention for reducing disruptive behavior in the classroom.

The Good Behavior Game: Variations

Since the original publication, researchers have developed and investigated the efficacy of several variations of the intervention. Broadly speaking, the variations can be classified into two categories. In Category 1, the GBG is implemented to reduce disruptive behavior; and in Category 2, the intervention aims to increase prosocial behavior (thus indirectly reducing disruptive behavior).

Research in Category 1 usually follows a procedure similar to the original publication where demerits are delivered contingent on rule violations. However, some researchers have attempted to reduce disruptive behavior by incorporating a response cost component into the intervention. That is, teams begin the game with several tokens, some of which are removed contingent on rule violations; in order to access the reinforcer for winning the game, the team must retain at least one of the tokens (e.g., Tanol et al., 2010). In Category 2, students earn points for engaging in specified behaviors (e.g., staying on task). To earn access to the terminal reinforcer, teams must score above a predetermined criterion (e.g., Groves, & Austin, 2019; Pennington, & McComas, 2017).

Another line of research has combined Category 1 and Category 2 procedures in which teams lose points for rule violations and earn points for rule-following. Within the research, this variation is often called 'GBG plus Merits' or 'The PAX Game'. The GBG-PM/PAX GBG has also been found to be effective in decreasing disruptive behavior and increasing academic task completion (Darveaux, 1984).

Many names are used to label the different variations of the GBG. Moreover, some researchers refer to all variations as the GBG, and it is only clear which version is being discussed after examining the methodologies of the respective article. For the purpose of this review, the abbreviations found in Table 1 will be used to identify the key variations as and when appropriate. Before reviewing the comparative research on these variations, the individual components, component analyses, and mechanisms responsible for behavior change are detailed.

Table 1 Variations of The Good Behavior Game: Abbreviations

Intervention	Feedback	Example Citation
GBG-Demerit (GBG-D)	Demerit presented – Conditioned punishment	Barrish et al. (1969)
GBG-Response Cost (GBG-RC)	Token removed – Conditioned punishment	Tanol et al. (2010)
GBG plus Merit (GBG-PM)	Demerit presented – Conditioned punishment & Point presented – Conditioned reinforcement	Darveaux (1984)
GBG-Point (GBG-P)	Point presented – Conditioned reinforcement	Pennington, & McComas (2017)

(Source: own compilation)

Individual Components

Rules

Typically, the GBG is played with 1-5 rules, identified and operationally defined by the researchers and school staff (e.g., Tanol et al., 2010). How rules are stated has varied across studies. For example, Barrish et al. (1969) phrased their rules using negative language, „no one was to talk without permission“ (p. 121). In contrast, other researchers have presented rules using positive language. For instance, Wright and McCurdy (2012) phrased the rule as, „everyone is to work quietly“ (p. 174). Moreover, the language used to describe the rules and, indeed, the intervention has varied in other ways. For example, as Mitchell et al. (2015) suggest, many researchers believe the GBG may not be developmentally appropriate for older children and adults. Consequently, when applying the intervention to the behavior of adolescents, many researchers have referred to the ‚rules‘ as ‚expectations‘ and the ‚game‘ as a ‚competition‘ (e.g., Mitchell et al., 2015).

Criterion

There are differences across studies in how the criterion for winning the game can be met. As expected, there are differences in the criterion set between the GBG-D and GBG-P variations; however, there are also significant differences within variations. For instance, while some investigations of the GBG-D have teams directly compete with each other by having the team with the fewest amount of demerits win the game (e.g., Saigh, & Umar, 1983), others have established a criterion in which team(s) which remain below the predetermined criterion can access the reinforcer (e.g., Donaldson et al., 2021a)

The performance criterion has also varied across studies in terms of magnitude. Some researchers have set a criterion slightly below the average rate of disruptive behavior under baseline conditions (e.g., Mitchell et al., 2015), whereas other researchers have set a more stringent criterion (e.g., Barrish et al., 1969; Wiskow et al., 2018). Although teachers may hesitate to set an initial stringent criterion as it requires an immediate decrease in the rate of disruptive behavior for reinforcement to be delivered, research has consistently shown that these concerns are unwarranted (Barrish et al., 1969; Wiskow et al., 2018).

Finally, although students typically know the predetermined criterion, many researchers have also manipulated this variable by successfully employing an indiscriminable criterion (e.g., Wahl et al., 2016; Yarbrough et al., 2004). For example, Groves and Austin (2020) compared conditions in which students were unaware and aware of the criterion for winning the GBG-P and found that both were equally effective. However, if playing the GBG-D, students may exert minimum effort and/or stop playing if they know that they have already won or lost (Harris, & Sherman, 1973).

Feedback

Generally, researchers utilize both visual and vocal feedback; the teacher delivers demerits or merits and vocally states the reason for the delivery (e.g., Groves, & Austin, 2019). When delivering vocal feedback, some have named the team that violated a GBG rule (Donaldson et al., 2021a) whereas others have identified the specific student (Joslyn, & Vollmer, 2020). Using a GBG-D model, Wiskow et al. (2019) assessed the differential effects of visual feedback, vocal feedback, a combination of both, and no feedback. According to the findings, although all conditions were effective, providing vocal feedback was deemed beneficial, proving to be more effective when used alone or in conjunction with visual feedback compared to using visual feedback alone or no feedback at all.

Bohan et al. (2021) investigated the feedback component under the GBG-P paradigm by examining the effects of immediate point delivery to delayed point delivery (i.e., advising students how many points were earned at the end of the session). No reference to vocal praise was made in either condition. Both iterations were found to be equally effective.

Regarding visual feedback, numerous permutations have been used. For example, Groves and Austin (2019) implemented the GBG-P by transforming the scoreboard into a 'racetrack' in which a team's car moved one space up the racetrack and towards the finish line contingent on rule-following. Moreover, as electronic technology continues to be integrated into education, many are turning to online tools such as 'ClassDojo®' to deliver visual feedback (Lynne et al., 2017).

When implementing the GBG-D version of the intervention, teachers are expected to deliver corrective feedback (i.e., conditioned punishment⁴) on a fixed ratio (FR)1 schedule.⁵ However, the prescribed procedure for point delivery during GBG-P applications is less consistent. For example, Groves and Austin (2019) trained teachers to deliver points to teams every three minutes, contingent on team members following the expectations during the preceding interval. Others have not prescribed a specific procedure, allowing teachers to determine the rate of feedback (e.g., Tanol et al., 2010),

Teams

Most studies have divided the students into teams, often two or three. However, some researchers have assessed the effects of the class playing as one

⁴ Colloquially, the term 'punishment' is often used to refer to coercive consequences, typically delivered as retribution. However, the term is used here in a strictly scientific sense. Cooper et al. (2020) defined punishment as a consequence that follows a response which subsequently decreases the future frequency of that type of behavior in similar conditions. Using this definition, a teacher advising a student that they violated a rule of the game may be viewed as 'punishment' but only if there is a reduction in the student's rule-violating behavior.

⁵ A fixed ratio schedule is one in which every *n*th response produces a consequence. In this case, the word "ratio" refers to the ratio of responses (i.e., disruptive behavior) to demerits delivered (i.e., corrective feedback). A given ratio is indicated by the addition of a number to the letters FR. Thus, in a FR1 schedule, every response is followed by the given consequence (Cooper et al., 2020).

team (e.g., Harris, & Sherman, 1973) or as many as five teams (Donaldson et al., 2021a). Although playing the game with one team has been found to produce desired effects relative to baseline, Harris and Sherman suggest that when playing the GBG-D version teachers should be aware that this arrangement can result in undesirable effects. For example, as stated, typically when playing the game in teams, if both teams go above the minimum criterion, the team with the fewest points can win. However, when playing as a single team, the entire class must remain under a predetermined criterion. Thus, if the predetermined criterion is exceeded, the possibility of winning the game is eliminated. In the Harris and Sherman study, when this happened, rapid increases in disruptive behavior were observed. This rapid increase in disruptive behavior was explained as the extinction-induced effects of not meeting the full-session-differential-reinforcement-of-low-rates-of-behavior (DRL)⁶ contingencies within the GBG-D version of the intervention. However, Donaldson et al. (2021a) compared a one-team version of the GBG-D to versions with two and five teams, and the findings were inconsistent with those of Harris and Sherman, showing that the number of teams did not affect rates of disruptive behaviour. Methodological differences between the two studies, though, make it difficult to draw definite conclusions. In terms of playing the GBG-P as a single team, Groves and Austin (2019) reported no negative side effects related to the point criterion.

In addition to most studies assigning teams, researchers and teachers have regularly ensured that each team is heterogeneous. Usually, the focus is to ensure that the most disruptive students are distributed evenly across teams (e.g., Saigh, & Umar, 1983; Wahl et al., 2016). However, others have also balanced the teams across variables such as gender (e.g., Wiskow et al., 2019).

Finally, there have been several recommendations for responding to students who continue to engage in significant rates of disruptive behavior, causing their teams to exceed the maximum demerit criterion. Barrish et al. (1969) removed these students from the teams and imposed individual contingencies in which demerits previously imposed on the team were provided only to the specific individual. Harris and Sherman (1973) formed a separate team consisting only of these specific students, and others have advised teachers to ignore the disruptive behavior of specific students. Although the research has suggested that each strategy was effective, there needs to be a body of research that evaluates these options systematically.

Reinforcers

Before discussing the final component of the GBG, the term reinforcer deserves elaboration. The term reinforcer refers to stimuli that produce a specific effect on behavior. More precisely, reinforcers are stimuli delivered as

⁶ Under a DRL schedule, a reinforcer is delivered if the number of responses is below a specified criterion. A full session DRL is a procedure for implementing DRL in which a reinforcer is delivered at the end of the session contingent on the number of responses emitted during the session not exceeding the predetermined criterion (Cooper et al., 2020).

consequences for specific behaviors and which increase the probability of the behavior occurring again under similar circumstances (Cooper et al., 2020). In this regard, it is important to note that a stimulus intended to be a reinforcer may not act as a reinforcer. That is, the stimulus (i.e., the 'reward' for winning the game) may not increase the probability that the behavior occurs again under comparable conditions. Given this, until the positive effect on behaviour is observed, it may be more appropriate to refer to these stimuli as "possible reinforcers" or more simply "consequences." Where appropriate, these terms have been used below.

Barrish et al. (1969) suggested that the stimuli used as possible reinforcers in the GBG should be available within the school setting or at least with sufficient planning. Although some researchers have developed the list of possible reinforcers with the school staff, many have also directly involved the students (e.g., Wahl et al., 2016). Wiskow et al. (2018) compared the effects of providing students with a choice in selecting the consequence versus not having a choice. Both studies reported no difference in the level of disruptive behavior across conditions. However, a preference for choosing the consequence was reported.

Often students are made aware of the predetermined consequence prior to the game commencing (e.g., Donaldson et al., 2021a). However, some researchers have assessed the effects of keeping the consequence a secret until the end of the game. Yarbrough et al. (2004) suggested that this manipulation may reduce 'sabotage', provided that the list of possible reinforcers has at least one highly preferred stimulus for each student. Supporting this assertion, Silva and Wiskow (2020) conducted a study in which it was reported that some of the students occasionally declined the "mystery" stimulus, indicating that the selected stimulus was not a preferred item and most likely not a reinforcer for the behavior of these students. Regardless, the study reported positive findings, suggesting that using a „mystery“ consequence may contribute to the intervention being effective even if all stimuli are not preferred by all students.

Finally, in addition to daily consequences, which may be delivered immediately after the game or delayed to a more appropriate time, many researchers have incorporated a weekly consequence into the game (e.g., Saigh & Umar, 1983). The contingency for the weekly consequence has typically been arranged so that both teams can win rather than have teams directly compete against each other. For example, Tanol et al. (2010) delivered weekly consequences to teams which met the daily criterion on two or more days. More recently, Bohan et al. (2021) provided evidence showing that weekly consequences, in isolation, can be effective at maintaining the effectiveness of the intervention.

Component Analyses

A primary objective of any intervention is to gradually phase it out whilst maintaining the effects. Hence, an understanding of the differential effects of the individual components of the GBG is paramount. Some have examined the

effects of the intervention's individual components. For example, as described above, Wiskow et al. (2019) investigated the effects of different types of feedback. Other researchers have attempted component analyses on multiple components. For instance, Donaldson et al. (2021b) conducted a component analysis in which they assessed the impact of all the major components of the GBG. Specifically, following the successful implementation of the GBG, the researchers systematically manipulated the following components across two preschool classrooms: rules, visual feedback, vocal feedback, teams and contingent reinforcement. The study found that rules and visual feedback could be successfully removed with a low level of disruptive behavior maintained. Additionally, the team component was successfully removed from one classroom. Finally, the contingent reinforcement component was assessed within one classroom, and undesirable effects were observed. The only component which could not be successfully removed from either class was vocal feedback. These findings were found to contradict the findings of a previous component analysis, which found teams, criterion, and contingent reinforcement to be critical components of the game (Harris, & Sherman, 1973). Nevertheless, Donaldson et al. (2021b) proposed a number of implications from their findings. For example, they claimed that successfully removing discriminative components for the commencement of the game (i.e., rules, visual feedback and teams) may result in stimulus control⁷ transferring over to other stimuli within the classroom. Furthermore, it was suggested that removing these components may create indiscriminable contingencies between times in which the game is and is not played, potentially promoting generalization⁸. However, although suggestions for long-term maintenance were discussed, they were not empirically validated.

Although both of these component analyses (i.e., Donaldson et al., 2021b; Harris, & Sherman, 1973) produced significant results, participants were exposed to the entire GBG package prior to an examination of the individual components. This creates confusion regarding whether the separate components would have comparable impacts on participant behavior if they had previously no exposure to the GBG. Foley et al. (2019) conducted an additive component analysis in which most of the major GBG components were investigated both prior to and following the implementation of the entire package. Using a reversal design, Foley et al. investigated the following sequence of conditions: (a) baseline, (b) rules, (c) rules and feedback, (d) rules, feedback and criterion, (e) rules, feedback, criterion and noncontingent rewards, and then (f) the entire GBG intervention (i.e., 'rules, feedback, criterion and contingent rewards'). The researchers did not investigate the effects of the 'teams' component. Following the implementation of the entire intervention, the researchers repeated the analysis but returned to the GBG between each

⁷ A concept that describes how the frequency, latency, duration, or amplitude of a behavior is altered by the presence or absence of an antecedent stimulus (Cooper et al., 2020).

⁸ A generic term for a variety of behavioral processes and behavior change outcomes. In this case, a behavioral change outcome in which students emit the target behaviors in settings or situations different from the instructional setting or situation (Cooper et al., 2020).

successive condition. Individual-level data analysis suggested that the individual components affected each participant's behavior differently before and after the full implementation. An analysis of group-level data found that although none of the individual components significantly reduced disruptive behavior prior to the implementation of the GBG, following exposure to the entire GBG package, *'rules and feedback'* and *'rules, feedback, criterion and noncontingent rewards'* produced reductions of at least 80 %. Consequently, Foley et al. suggested that teachers may be able to successfully maintain low levels of disruptive classroom behavior by implementing the GBG with a noncontingent reinforcement contingency after successfully implementing the intervention with the contingent reinforcement component. Given that some teachers feel uncomfortable about only providing reinforcers to students on winning teams (Donaldson et al., 2021a), this suggestion may have significant social validity implications. Collectively, these component analyses suggest practical implications for improving the efficiency of the GBG and further strategies for fading out the intervention whilst maintaining desirable effects.

Comparative Analyses

The above-discussed component analyses involved researchers conducting experiments to identify the relative contributions of the various components of the GBG. However, as noted, there are different variations of the GBG. Consequently, researchers have also conducted experiments to compare these variations to each other. These types of analyses are called comparative analyses (Cooper et al., 2020).

Wright and McCurdy (2012) conducted a study in which they compared the effects of the GBG-D to a positive variation of the game (i.e., GBG-P), which they specifically named the „Caught Being Good Game“ (CBGG). The study was conducted in two general education classrooms within an elementary school. The GBG-D was implemented as described by Barrish et al. (1969). The CBGG was implemented similarly, except for how points were earned and delivered. That is, teachers were provided with a computer-generated audio device, which indicated on a variable interval (VI) 4 min schedule^{9,10} that they should scan the room and award points to teams if all members were on-task. Teams that met or exceeded the predetermined criterion won the CBGG.

To compare the effects of the interventions and to control for carryover effects, the order of the interventions was counterbalanced. Specifically, the researchers used an ABAC/ACAB design (Association of Professional Behavior Analysts, 2017) in which one classroom received the GBG before the CBGG, and in the other classroom the sequence was reversed. The study found that

⁹ A variable interval schedule is one in which reinforcement is delivered for the first correct response after a variable amount of time has elapsed since the previous delivery of reinforcement. The schedule is arranged according to a random series of intervals having a given mean between arbitrary values. The average interval of reinforcement (in minutes) is indicated by the number next to the letters VI. Thus, in a VI4 min schedule, the first response following an average period of 4 minutes will produce reinforcement (Cooper et al., 2020)

¹⁰ Wright and McCurdy (2012) did not explain why the above VI schedule was selected.

both interventions were equally effective at reducing disruptive behavior and increasing on-task behaviors. Furthermore, social validity measures indicated that teachers and students found both interventions acceptable. Wahl et al. (2016) systematically replicated the study and found similar findings. In addition to assessing the effects on student behavior, Wahl et al. assessed the effects each intervention had on the rate of ,positive and negative statements' made by the teacher. As with student behavior, the two interventions did not produce a differentiation in the teachers' targeted behavior. However, it is also reasonable to suggest that the improved student behavior, as a function of the respective interventions, may have led to teachers using less managerial statements.

In another comparison study, Tanol et al. (2010) used the same experimental design and logic to compare the effects of the GBG-RC and GBG-P. The study was conducted across two kindergarten classrooms and assessed data at group and individual levels. The study found that the GBG-P condition produced slightly better effects at both levels of analysis. However, the researchers warrant caution when drawing conclusions, given the similarity and overlap of the interventions. Additionally, the researchers also found that the teachers reported both variations as acceptable. However, both teachers reported they preferred the GBG-P, stating that it created a more positive classroom atmosphere. In contrast to the findings of Wahl et al. (2016), Tanol et al. (2010) found a slight differentiation in teacher praise across the two interventions, with slightly higher rates in the GBG-P condition (i.e., 2 % and 3 % of intervals during the GBG-RC conditions across the respective classrooms, and 6 % of intervals during the GBG-P condition in both classrooms).

Populations, Settings and Behaviors

Elementary students have most often participated in GBG research. However, participants have ranged from preschool (e.g., Foley et al., 2019) to undergraduate students (e.g., Cheatham et al., 2017). Furthermore, the effects of the GBG have been demonstrated across an array of populations, such as those diagnosed as having fetal alcohol syndrome (Wiskow et al., 2018), those with histories of delinquency and emotional and behavioral disorders (Joslyn, & Vollmer, 2020), and indeed individuals without a diagnostic label. Moreover, in addition to being an effective intervention within the classroom, research has shown the GBG to be effective within a range of settings, for instance, the hallway (Yarbrough et al., 2004). Furthermore, not only has the GBG been found to be effective at reducing disruptive behavior, it has been shown to improve on-task behavior (Wright, & McCurdy, 2012), positive peer interactions (Groves, & Austin, 2019), transitions between classrooms (Yarbrough et al., 2004) and class participation (Cheatham et al., 2017).

Cultural Generalization

Although most GBG comes from the USA, GBG research has also spanned across cultures, countries, linguistic groups and socioeconomic diverse

populations. Saigh and Umar (1983) were among the first to study the GBG outside Western society. The study included 20 second-grade students from the El-Gazera district of Sudan. Using an ABABA design, the researchers assessed the effects of the GBG-D on disruptive classroom behavior and significant behaviors of concern (e.g., aggression and property destruction). As found within Western societies, the GBG was shown to be effective, with the researchers demonstrating experimental control over the dependent variables. In addition, Saigh and Umar conducted post-intervention interviews with teachers, principals, students and parents and found both the intervention and outcomes to be socially valid.

Maintenance

Regardless of which variation of the GBG is implemented, preexisting classroom practices often resume following the game's conclusion. This may allow for maintenance effects to be observed. However, in contrast, due to a decrease in the availability of reinforcement for appropriate behavior or the removal of an effective punishment contingency for disruptive behavior, one may be concerned that the behavior will worsen when standard practices are reimplemented. To investigate the effects on disruptive behavior, Donaldson et al. (2015) utilized a two-component multiple-schedule¹¹ arrangement with reversals across components (i.e., classroom activities) immediately before, during and after the implementation of the GBG-D. Consistent findings were found between all five participating classrooms. Specifically, the GBG effectively reduced the rate of disruptive behaviors; however, upon the immediate return to standard teaching contingencies, disruptive behavior increased; although not exceeding levels previously observed. Examining the GBG-P, Pennington and McComas (2017) reported comparable findings suggesting that the GBG's effects on disruptive and on-task behavior do not maintain following GBG sessions. These findings have practical implications. For instance, teachers may target the most challenging times or class periods without concern that an increase in disruptive behavior will occur at a later time. Another implication of these findings is that practices typically found in classrooms should be adjusted to increase the availability of reinforcement for appropriate behavior.

However, Dadakhodjaeva et al. (2020) conducted a study which offered practical solutions for teachers who wish to promote the maintenance of improved behavior. Using a multiple baseline design across classrooms, Dadakhodjaeva et al. implemented the GBG-D daily within three classrooms. Following a period of successful application (8 – 12 sessions), teachers were advised to reduce the frequency of implementation. That is, the teacher only implemented the intervention one or two days per week. During this phase of the experiment, maintenance effects (i.e., improved academic engagement and

¹¹ A compound schedule of reinforcement consisting of two or more basic schedules of reinforcement that occur in a mixed, usually random, order. A discriminative stimulus is correlated to the presence or absence of each basic schedule, and reinforcement is delivered for meeting the response requirement of the particular schedule that is in effect at any given time (Cooper et al., 2020).

reduced levels of disruptive behavior) were reported during ,non-GBG‘ sessions. It was conceptualized that the gradual reduction in the frequency of GBG sessions allowed for more naturalistic contingencies to replace the contrived contingency of the GBG gradually and thus enhanced maintenance effects.

Treatment Integrity and Scoring Accuracy

The literature discusses two standard methods to assess the treatment integrity¹² of the GBG. The first is to use a checklist to determine if the components of the GBG were implemented (e.g., Tanol et al., 2010; Wright, & McCurdy, 2012). Although these data may provide adequate information regarding the consistency with which the components were implemented, the research has yet to systematically investigate the effect this may have on the outcome of the game. Furthermore, this method of measuring treatment integrity does not provide satisfactory data on some other important properties of the game. For example, such checklists would not allow one to determine how accurate and consistent the teacher was in providing feedback (i.e., points or demerits). However, the second method of assessment, known as ,scoring accuracy‘, allows for this. In other words, scoring accuracy provides a measure of reliable point distribution, requiring the implementer to deliver one demerit contingent on each occurrence of disruptive behavior (GBG-D) or accurately delivering points following the specified schedule (GBG-P).

In recent years, a few studies have noted the scoring accuracy of the GBG implementers. For example, Joslyn and Vollmer (2020) conducted a study in an alternative school, within which three teachers implemented the GBG-D following an abbreviated training. The study found the GBG-D to be effective at reducing disruptive behavior despite a low scoring accuracy across the three classrooms, 33.9 % (range, 4.8 % – 66.7 %), 44.5 % (range, 11.3 % – 94.4 %), and 44.7 % (range, 27.8 % – 84.6 %), respectively. Given that teachers have to complete other classroom responsibilities, it is not surprising that they made a number of omission errors. When data collected in this study were compared with data from other experimenter-implemented GBG studies with similar methodologies, it was found that although teachers, in comparison to experimenters, consistently implemented the intervention with lower scoring accuracies, there were similar reductions in disruptive behaviors across studies.

This is a significant finding as it suggests that the GBG-D is an effective intervention, even with low and variable levels of scoring accuracy and treatment integrity. However, the effectiveness of the GBG, with varying levels of treatment integrity and scoring accuracy, is yet to be systematically evaluated within the literature; therefore, this suggestion should be taken cautiously. Furthermore, although it is plausible that the effectiveness of the GBG-P may be effective with low-scoring accuracy and treatment integrity, this has yet to be investigated within the literature.

¹² Treatment integrity refers to the extent to which an intervention is implemented as planned and described in the intervention protocol (Cooper et al., 2020).

Social Validity

In general, the GBG appears to have a high level of social validity across populations (e.g., Joslyn, & Vollmer, 2020; Wiskow et al., 2018), contexts (e.g., Yarbrough et al., 2004), stakeholders (e.g., Saigh, & Umar, 1983) and cultures (e.g., Joslyn, & Vollmer, 2020). Furthermore, in terms of social validity, the literature suggests that there is no significant difference between the GBG-P and GBG-D (Wahl et al., 2016; Wright, & McCurdy, 2012). However, as stated, Tanol et al. (2010) reported that teachers preferred the GBG-P over the GBG-RC, claiming it created a more positive classroom climate.

The Good Inclusion Game

With more SEN students being integrated into mainstream education, it is becoming increasingly important that teachers are equipped with practical and efficient strategies, not only to educate a diverse group of students but also to encourage and nurture an inclusive culture within the classroom. One of the recently developed versions of the GBG is specifically designed to do just that. The Good Inclusion Game (GIG) aims to encourage inclusive interactions between SEN and non-SEN students

Notably, the developers of the GIG, Coyle and Dillenburger (2019), selected 'communication' and 'sharing' as the target behaviors. 'Communicating' was broadly defined as talking to peers about the group activity and providing appropriate feedback, answering questions from the teacher or peers, asking peers for information and/or verbally providing information when asked. Conversations unrelated to the ongoing task were not considered inclusive 'communication'. 'Sharing' was defined as asking peers for class materials, physically handing over items when requested and/or asking peers if they would like to use particular materials.

The components of the GIG, as demonstrated by Coyle and Dillenburger (2019), were as follows: (a) the class was split into two teams, (b) students were advised of the rules of the game (i.e., points were contingent upon engaging in 'inclusive behaviors'), (c) a scoreboard was presented, (d) the teacher delivered points to teams upon observing a team member emitting an 'inclusive behavior', (e) the game was played for a set period of time and (f) at the end of the game, reinforcers were delivered to the members of the team with the most points or to both teams if both receive six or more points.

Two primary school classes, with at least one SEN student in each class, participated in the GIG preliminary study. Using an ABAC/ACAB experimental design the researchers compared the effects of one 15 min GIG session to one 15 min session of the GBG-D. As expected, in both classrooms, when the GBG-D was implemented, rates of disruptive behaviors were reduced and inclusive behaviors remained at low rates. However, when the GIG was implemented, not only did the rates of inclusive behaviors increase, the rates of disruptive behaviors were reduced.

Given the limited number of classrooms within the study, the researchers warned against viewing the results as definitive evidence and suggested that

the promising findings should be viewed as a proof of concept. Consequently, the researchers systematically replicated the study with nine classrooms and produced comparable findings (Dillenburger, & Coyle, 2019). Additionally, in this replication, the researchers assessed social validity measures and found the aims, procedures and outcomes of the GIG to be socially valid for both teachers and students (Dillenburger, & Coyle, 2019).

A significant limitation of both GIG studies was that they did not investigate nor demonstrate the maintenance effects of the GIG. That is, given that each classroom only played each game once, the researchers did not demonstrate the effects of the reinforcement component of the GIG. Without doing so, one cannot conclude that the GIG would continue to produce such positive outcomes over time. For example, there is a possibility that the effects were found as a function of the GIG being novel to the students. Graham et al. (2024) addressed this limitation by exploring the effects of the GIG over a number of sessions and, in doing so, demonstrated maintenance effects. Additionally, Graham et al. (2024) streamlined and improved the inclusivity of the intervention by having the class play as one united team as opposed to segregating the class into teams.

Collectively, these studies show that the contingencies within the GIG can produce socially positive change in the behavior of the students and, subsequently, the classroom atmosphere. That is, the GIG can function as a classwide behavior management strategy and also encouraged communication between all students, both those identified as having a SEN and those who were not. Moreover, although Groves and Austin (2019) demonstrated general positive social interactions improved as an indirect effect of playing the GBG-P, the contingencies within the GIG, specifically encouraged communication that was predominantly structured and related to the ongoing task. Thus, the GIG has the ability to transform the classroom into a peer-tutoring group work session.

Nevertheless, further research on the GIG is still required. Future research should assess generalization across settings, cultures and individual characteristics such as age, gender and disabilities. Moreover, research has yet to explore the impact of the GIG on academic achievement or produce a cost-benefit analysis.

Conclusion

As IE gains more traction globally, many teachers have voiced concerns about their ability to work within inclusive classrooms (Lindner et al., 2023). Therefore, it is vital that teachers have access to easy-to-use and evidence-based interventions. The current review summarizes the research into such an intervention, the GBG. Given the proven efficacy of the GBG and its various adaptations across diverse environments, cultures and populations, even with low levels of treatment integrity, it is reasonable to suggest that most teachers would gain valuable insights from reviewing the information presented in the current review. For example, having an understanding and implementing a classwide intervention such as the GBG would allow the teacher to implement

one intervention across all students as opposed to attempting to implement a number of individualized interventions. Thus, the GBG has the potential to significantly reduce the teacher's work burden within the classroom. However, it should be noted that while classwide interventions may be more efficient regarding resources and time than individualized interventions, they are not without limitations. Perhaps the most significant of these limitations is that group contingencies may not produce the desired effects on the behavior of all students. However, given the benefits of classwide interventions, specifically, the GBG, it may be used as a universal approach and conceptualized as a classwide screening tool which can identify students who may benefit from individualized interventions.

Furthermore, it is evident that the GBG is an exceptionally versatile intervention which may be utilized by teachers to their advantage. For example, during solitary study, the teacher may wish to play either the GBG-D, GBG-RC or the GBG-P. Whereas, when students are expected to help each other, the teacher may implement the GIG. Alternatively, if the teacher wants to improve transition behavior between classrooms, the Timely Transition Game (Yarbrough et al., 2004) may be a viable option.

In general, the GBG may be viewed as an effective IE practice. That is, the notion of educational equality dictates that SEN students have the right to the same educational experiences as non-SEN students. By applying the same set of contingencies to both SEN and non-SEN students, the GBG contributes towards the realization of this principle. Additionally, although there is a paucity of GIG research, the limited publications show how teachers can arrange contingencies which promote prosocial, task-related interactions between students. For all students, however, especially for those with identified SENs, this may be incredibly beneficial. For example, students may be more likely to receive peer support when playing the GIG instead of waiting idly for a teacher or classroom assistant to offer assistance. Moreover, for SEN students who struggle with communication and social interactions, such as those with an Autism Spectrum Disorder diagnosis, the contingencies of the GIG encourage and reinforce social interactions. Consequently, this may lead to better relationships between the students. Thus, teachers with the knowledge of the GBG and its variations not only have an extensive list of potential behavior management strategies at their disposal but also strategies which may truly promote the inclusion of all students within the classroom.

In conclusion, this review shows how each of the individual components of the GBG intervention can be modified whilst maintaining desirable outcomes. Thus, teachers with an awareness of the information detailed within the current review may be able to select the variation of the GBG that best fits their classroom environment and the values of the specific school. However, there is an important caveat that should be mentioned. While versions of the GBG described here were designed to be useful for the teacher, if the teacher has no knowledge of basic behavioral principles, then when things go wrong, s/he will be unable to make adjustments appropriate to the circumstances in which

s/he teaches. The danger is that adopting a 'plug-and-play mentality' because of a superficial understanding of how the GBG has been designed may result in a teacher abandoning evidence-based practice in general or, indeed, s/he may question the validity of the science upon which a specific intervention was developed. Conversely, understanding basic behavioral principles leaves one in a position to remedy problems as they arise.

Acknowledgement

This study was supported a *Strategic Department for the Economy, Northern Ireland (DfE) PhD Scholarship* (No Grant Number)

REFERENCES

- Association of Professional Behavior Analysts. (2017). *Identifying Applied Behavior Analysis interventions*. <https://cdn.ymaws.com/www.apbahome.net/resource/collection/1FDDDBDD2-5CAF-4B2A-AB3F-DAE5E72111BF/APBAwhitepaperABAinterventions.pdf>
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119–124. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119>
- Bohan, C., Smyth, S., & McDowell, C. (2021). An evaluation of the Caught Being Good Game with an adolescent student population. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(1), 42–52. <https://doi.org/10.1177/1098300720928455>
- Cheatham, J. M., Ozga, J. E., St. Peter, C. C., Mesches, G. A., & Owsiany, J. M. (2017). Increasing class participation in college classrooms with the good behavior game. *Journal of Behavioral Education*, 26(3), 277–292. <https://doi.org/10.1007/s10864-017-9266-7>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed). Pearson.
- Coyle, C., & Dillenburger, K. (2019). The Good Inclusion Game (GIG): Effective practice for inclusive education. *Academia Journal of Educational Research*, 7(2), Article 12. <https://doi.org/10.15413/ajer.2018.0305>
- Dadakhodjaeva, K., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., & Dart, E. H. (2020). Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 44(4), 471–495. <https://doi.org/10.1177/0145445519826528>
- Darveaux, D. X. (1984). The Good Behavior Game Plus Merit: Controlling disruptive behavior and improving student motivation. *School Psychology Review*, 13(4), 510–514. <https://doi.org/10.1080/02796015.1984.12085135>
- Dillenburger, K., & Coyle, C. (2019). Education for all: The Good Inclusion Game. *Behavioral Interventions*, 34(3), 338–351. <https://doi.org/10.1002/bin.1671>
- Donaldson, J. M., Holmes, S. C., & Lozy, E. D. (2021a). A comparison of good behavior game team sizes in preschool classes. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 21(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/bar0000187>
- Donaldson, J. M., Lozy, E. D., & Galjour, M. (2021b). Effects of systematically removing components of the Good Behavior Game in preschool classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 30(1), 22–36. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09351-8>
- Donaldson, J. M., Wiskow, K. M., & Soto, P. L. (2015). Immediate and distal effects of the Good Behavior Game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(3), 685–689. <https://doi.org/10.1002/jaba.229>
- Foley, E. A., Dozier, C. L., & Lessor, A. L. (2019). Comparison of components of the Good Behavior Game in a preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 84–104. <https://doi.org/10.1002/jaba.506>
- Gavoni, P., & Costa, A. (2023). *Quick wins: Using behavior science to accelerate and sustain school improvement* (2nd ed.). KeyPress Publishing.
- Graham, S., Keenan, M., & Dillenburger, K. (2024). All for one and one for all: The good inclusion game. *Behavioral Interventions*, e2048. <https://doi.org/10.1002/bin.2048>
- Groves, E. A., & Austin, J. L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure?

- Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 3–16. <https://doi.org/10.1002/jaba.513>
- Groves, E. A., & Austin, J. L. (2020). Examining adaptations of the Good Behavior Game: A comparison of known and unknown criteria for winning. *School Psychology Review*, 49(1), 74–84. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1716635>
- Harris, V. W., & Sherman, J. A. (1973). Use and analysis of the “Good Behavior Game” to reduce disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(3), 405–417. <https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-405>
- Joslyn, P. R., & Vollmer, T. R. (2020). Efficacy of teacher-implemented good behavior game despite low treatment integrity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 465–474. <https://doi.org/10.1002/jaba.614>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lynne, S., Radley, K. C., Dart, E. H., Tingstrom, D. H., Barry, C. T., & Lum, J. D. K. (2017). Use of a technology-enhanced version of the good behavior game in an elementary school setting. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1049–1063. <https://doi.org/10.1002/pits.22043>
- Mitchell, R. R., Tingstrom, D. H., Duffrene, B. A., Ford, W. B., & Sterling, H. E. (2015). The effects of the Good Behavior Game with general-education high school students. *School Psychology Review*, 44(2), 191–207. <https://doi.org/10.17105/spr-14-0063.1>
- Pennington, B., & McComas, J. J. (2017). Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(1), 176–180. <https://doi.org/10.1002/jaba.357>
- Saigh, P. A., & Umar, A. M. (1983). The effects of a good behavior game on the disruptive behavior of Sundanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 339–344. <https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-339>
- Silva, E., & Wiskow, K. M. (2020). Stimulus presentation versus stimulus removal in the Good Behavior Game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 2186–2198. <https://doi.org/10.1002/jaba.709>
- Tanol, G., Johnson, L., McComas, J., & Cote, E. (2010). Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the good behavior game with kindergarten students. *Journal of School Psychology*, 48(5), 337–355. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.001>
- Wahl, E., Hawkins, R. O., Haydon, T., Marsicano, R., & Morrison, J. Q. (2016). Comparing versions of the Good Behavior Game: Can a positive spin enhance effectiveness? *Behavior Modification*, 40(4), 493–517. <https://doi.org/10.1177/0145445516644220>
- Wiskow, K. M., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2019). The Good Behavior Game in preschool classrooms: An evaluation of feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 105–115. <https://doi.org/10.1002/jaba.500>
- Wiskow, K. M., Ruiz-Olivares, R., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2018). Evaluation of the Good Behavior Game with a child with fetal alcohol syndrome in a small-group context. *Behavioral Interventions*, 33(2), 150–159. <https://doi.org/10.1002/bin.1515>
- Wright, R. A., & McCurdy, B. L. (2012). Class-wide positive behavior support and group contingencies: Examining a positive variation of the good behavior game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 173–180. <https://doi.org/10.1177/1098300711421008>
- Yarbrough, J. L., Skinner, C. H., Lee, Y. J., & Lemmons, C. (2004). Decreasing transition times in a second grade classroom: Scientific support for the Timely Transitions Game. *Journal of Applied School Psychology*, 20(2), 85–107. https://doi.org/10.1300/J370v20n02_06

TEACHERS OF UPPER SECONDARY SCHOOLS AS TARGETS OF VIOLENCE¹

Učitelia stredných odborných učilíšť ako cieľ násilia

Ondřej Ling²

Abstract: The article addresses the salient issue of violence directed towards teachers within the upper secondary school setting (ISCED 3) in the Czech Republic. The principal objective of the research project is to determine the prevalence of instances of violence experienced by teachers in the course of their professional duties. Moreover, the study has additional objectives, which are to identify the different forms of violence experienced by educators. The empirical section of the article presents the findings of a survey conducted among a sample of 401 teachers, providing empirical data to support the investigation's objectives. The research on violence against teachers in secondary schools and the field of special pedagogy have a number of shared connections. Incidents of violence have an adverse impact on teachers' capacity to provide inclusive education. It is of the utmost importance to implement supportive measures and strategies for teachers in order to prevent violence. The techniques employed by special pedagogy in the education of students with diverse needs can assist in the management of violent situations.

Keywords: target of violence, student violence against teachers, upper secondary schools, prevalence of violence against teachers.

Abstrakt: Článok sa zaoberá aktuálnou problematikou násilia namiereného proti učiteľom na stredných školách (ISCED 3) v Českej republike. Hlavným cieľom výskumného úsilia je zistiť prevalenčnú mieru učiteľov, ktorí sa stretli s prípadmi násilia vo svojej profesijnej role ako obeť. Štúdia ďalej zahŕňa vedľajšie ciele zamerané na identifikáciu rôznych foriem násilia, ktorému sú pedagógovia vystavení. Empirická časť článku opisuje výsledky prieskumu medzi 401 učiteľmi, čím poskytuje konkrétne údaje na podporu cieľov vyšetrovania. Výskum násilia voči učiteľom na stredných školách a oblasť špeciálnej pedagogiky zdieľajú spojenia. Násilné udalosti ovplyvňujú schopnosť učiteľov poskytovať inkluzívne vzdelávanie. Podporné opatrenia a stratégie pre učiteľov sú kľúčové pri prevencii násilia. Techniky špeciálnej pedagogiky pre študentov s rôznymi potrebami môžu pomôcť pri riadení násilných situácií.

Kľúčové slová: cieľ násilia, študentské násilie voči učiteľom, stredné odborné školy, prevalencia násilia voči učiteľom.

Introduction

The term describing teachers as targets of bullying is called teacher-targeted bullying (TTB) or educator-targeted bullying (ETB) (Burns et al., 2020; De Wet, 2012; Ozkiloglu, & Kartal, 2012; Pervin, & Turner, 1998; Qiao, 2018). Besides these terminologies, also student bullying of teachers (SBT) has shown in several studies as a regular expression of this phenomenon (Asio, 2019; Garrett, 2014).

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 01. 05. 2024

² Ondřej Ling, Mgr. et Mgr., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9/11, 603 00 Brno, Česká republika (<https://orcid.org/0009-0004-2785-8223>). E-mail: 469592@mail.muni.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora. Školitel'ka: doc. PhDr. Věra Vojtová, PhD., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 945/9, 639 00 Brno (<https://orcid.org/0009-0004-2785-8223>). E-mail: 17410@mail.muni.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom školitel'ky.

Studies on ETB have examined teachers bullied by their students (Burns et al., 2020; De Wet, 2012; De Wet, & Jacobs, 2006), although teachers may also become targets of bullying by their colleagues, school staff or students' parents (Tiesman et al., 2013; Köiv, 2015). According to De Wet, & Jacobs (2006) ETB contains a diversity of behaviours such as shouting, and verbal aggression or physical attacks. Pervin and Turner (1998, p. 4) also add some typical characteristics of bullying against educators such as „persistent, intentional, vigorous abuse of the educator; swearing or mocking the educator; knowingly ignoring the educator; making personal comments about the educator and damaging the educator's property.” This definition brings more concrete behaviour that can be performed toward teachers. Also, knowing this, it is possible to analyse and then predict those kinds of acts.

There is no doubt that educators' targeted bullying is a serious issue worldwide (De Wet, 2012). Dzuka, and Dalbert (2007) made a study including 108 teachers of vocational schools and found out that almost 60 % of teachers admitted at least one violent act against them in the last 15 days. This result confirmed a meta-analysis of Longobardi et al. (2019) who stated that prevalence of teacher targeted bullying ranged from 20 % to 75 % with a pooled prevalence at 53 %. Data from Luxembourg's research of Steffgen and Ewen (2007) showed that almost 24 % of teachers are targets of verbal assaults. They also add that „during the last school year, 9.3 % of Luxembourg teachers have been the victims of object theft, 4.5 % of object damage and 5.8 % of telephone terror” (Steffgen, & Ewen, 2007, p. 86). Some researchers claim a lower prevalence of teachers as a target of bullying and create the bright side of this phenomenon. Benefield (2004) presents a New Zealand study where the prevalence of teachers as a target of bullying is 28.0 % which is below the average but it is still a big number. Turkish study reported quite a higher prevalence of teachers as a target of bullying at 41.0 % (Özkılıç's, 2012).

Researchers from Brazil executed a longitudinal study between the years 2012 and 2015. They aimed to find out whether „the experience of violence by teachers in the school environment increases the risk of teachers suffering violence again within 2 years.” For data collection, the authors used interviews as well as questionnaires. 430 teachers were involved in this extensive research. Teachers reported fewer assaults on the second wave. However, it is obligatory to mention that involvement of teachers in the second wave was smaller (Melanda et al., 2019, p. 1).

Moon and McCluskey (2016) have done research where it was found that female teachers are not more likely to become a target of violence except from sexual attacks. In addition, Berg, and Cornell (2016) reported in their study including 9,134 participants that female teachers are more often the target of verbal aggression and a rule “the more experience a teacher has, the less they are victimized.” Melanda et al. (2020) states that psychological violence was more observed among younger teachers. Results of a study of McMahon et al. (2014) were that African American teachers were less likely to report becoming targets of violence in a national study including almost 3,000 teachers.

For instance, in a survey among 4,371 Minnesota educators, Wei et al. (2013, p. 77, 81) ascertained „that female and non-white educators were more likely to experience physical and nonphysical violence as compared to male and white educators.” In addition, the correlation between the experience of teaching and teacher-targeted violence appears to be blended. Wei et al. (2013, p. 82) found that „educators with more teaching experience had lower rates of physical and nonphysical aggression.” On the other hand, a study by Casteel et al. (2007, p. 935) indicates „that teachers with more teaching experience reported more assaults.” In summary, teachers’ demographic characteristics (e.g., gender, race/ethnicity, experience) can help regulate interventions by distinguishing groups that are at a bigger risk of becoming a target of violence. However, „teacher demographic variables constitute “fixed markers” meaning that these Teachers’ Experiences with Multiple Victimization 389 variables cannot be directly altered and thereby change outcomes” (Kraemer et al., 1997 in Martinez et al., 2016, p. 388-389).

Forms of Violence

There are many ways to harm and tease another person and so affect his/her mental state. Many cases are described of learner-learner violence (bullying) but only a few findings are being studied between learner-educator violence (bullying). Table 1 created by De Wet (2010, p. 191) shows various forms of violence in used questionnaires from four countries.

Table 1 Studies on ETB and forms of bullying

Authors (Year)	Country	Respondents	Items
Pervin, & Turner (1998)	United Kingdom	Educators	Verbal and physical abuse, ignoring, damaging your room or property, making comments about you to other learners
Terry (1998)	United Kingdom	Educators	Verbal abuse, physical threats, unacceptable name-calling, deliberate and repetitive insolence, deliberate and repetitive non-cooperation, theft of belongings
Benefeld (2004)	New Zealand	Educators	Verbal abuse and intimidation, public challenging to authority as teacher, i.e., threats, verbal sexual harassment, written and electronic bullying
De Wet, & Jacobs (2006)	South Africa	Educators	Damaging classrooms, physical and verbal abuse, sexual comments, damaging private property, ignored, bullied into giving up things, spreading rumours
James et al. (2008)	USA	Learners	Ignoring them, unwanted sexual advances, spread rumours about them, called them names, took their belongings, physical harm, threatened, names about race and background

(Source: De Wet, C., 2010, p. 191)

Prevention and Intervention of Violence

The results of Cortés-Pascual et al. (2020) analysis showed that „the positive relationships at the micro level are relevant to prevent aggression, victimisation

and, even to participate as a bystander, in situations of relational bullying and/or cyberbullying. In the case of the friendship network, the number of friends was a notable protection factor for the victims of both types of aggression" (Cortés-Pascual et al., 2020). This claim endorses other works such as Cerezo et al. (2018) or Santoyo and Frias (2014). Study of De Cordova et al. (2019) shows that the protective factor of violence against teachers can be for example the presence of help and support from principals.

Aggressive behaviour was also a topic of an American researcher Viki E. Lake put together an interesting study where he depicted a story of a child during his studying career from kindergarten to high school. His study shows significant milestones in a child's life. Based on this observation and work with this boy he tried to summarize some tips for the prevention of aggressive behaviour in school environments for professionals working with those children. If setting effective and longitudinal prevention programmes, the focus must be on the causes and analyse its weakness and strongness and based on this understanding it is possible to act reasonably. All the other efforts not based on this understanding are just shots in the dark. A list of advice for high-school students is described below (Lake, 2004, p. 535).

1. „Supervised access to the school building and grounds.
2. Reducing the class size and school size.
3. Minimizing time in the hallways by adjusting schedules.
4. Conducting a building safety audit.
5. Closing school campuses during lunch periods.
6. Instituting uniforms.
7. Having an adult presence in hallways during critical times.
8. Prohibiting students from congregating in areas likely to encourage aggressive behaviours.
9. Staggering dismissal time and lunch periods.
10. Having a visible adult presence in the school building throughout the day.
11. Monitoring the grounds surrounding the school.
12. Coordinating with local police to ensure safe routes to and from the school.”

Talking about prevention, It is not possible to avoid mentioning parents as an important element of prevention. McMahon et al. (2020, p. 3) said that „parents are important stakeholders in the school community, and parental school involvement is associated with student success, higher attendance, and lower suspension rates, which may prevent school violence.”

Methods

A questionnaire called ROBQ (Revised Olweus Bullying Questionnaire) was chosen for collecting data. Only two sections of this questionnaire were used for the purpose of the research and were translated into the Czech language. The questionnaire was translated following comprehensive consultations with the thesis supervisor. The linguistic aspects of the questionnaire were meticulously considered. Furthermore, the author's academic background in English language studies facilitated an accurate translation, ensuring clarity and comprehensibility for the respondents. An important ethical aspect needed to be considered. A principle of anonymity had to be ensured. Regarding this principle, e-mails sent to teachers included information about anonymity. Also, their email domains were hidden, and no one did not see them. Also, they had an option to not participate in the research.

Sample was made of 401 teachers. 58.9 % of them were women and 41.1 % of them were men. The average age of the participants was 48.17 years (SD = 11.51). The youngest teacher involved in our study was 20 years old and the oldest one was 73. The median was 49 years of age. The average years of teaching was just under 19 years (SD = 12.06). The maximum of years of teaching was 46 years and the minimum was 0. The median of years of teaching was 18 years.

Research Problem

The main research problem is in the work experience of teachers at upper secondary

schools with bullying against them from students. The research aims to find out what is the experience of teachers at upper secondary schools with bullying against them from students. The research also focuses on examining the relationship between age and the likelihood of a teacher becoming a target of bullying by students.

Results

Experience with Violence as Victims

Regarding teachers' experience with violence as a victim, 88.5 % of teachers have not experienced violence at all. 5.0 % of teachers chose that their authority was intentionally questioned or challenged. 4.2 % of teachers stated that they have been intentionally intimidated, disrespected or discriminated against and 1.7 % of teachers chose that their reputation was intentionally damaged. None of the teachers chose that they have been attacked physically. In summary, 11.4 % of teachers at upper secondary schools in the Czech Republic experienced a violence from their students (Figure 1).

Figure 1 Experience with Violence as Victims

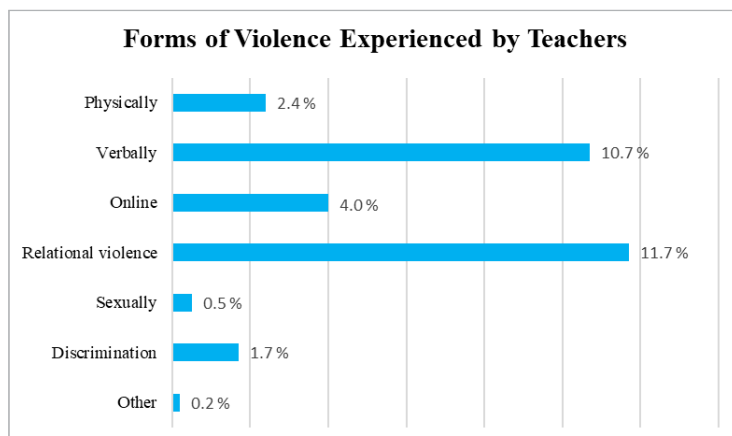


(Source: own compilation)

Forms of Violence Experienced by Teachers

Teachers who chose an option that they became a target of violence got a set of questions regarding forms of the violence. From 401 teachers, 46 of them experienced violence from students. 11.7 % of them experienced relational violence in most forms of ignoring and back-talking (Appendix 2). 10.7 % of them experienced verbal form of violence in most forms of vulgar criticizing and humiliation. Other items were chosen only a few times. Online violence from students experienced 4.0 % of 46 teachers, physical form of violence experienced 2.4 % discrimination chose 1.7 % and sexual violence plus other forms chose 0.7 % of 46 teachers (Figure 2).

Figure 2 Forms of Violence Experienced by Teachers



(Source: own compilation)

Age and a Target of Violence

The chapter focuses on searching and finding association between variables' age and being the target of violence as I assume that there will not be any association between those two variables. Next subchapters show the results of the associations between age and the individual forms of violence.

A one-way ANOVA was performed to find out if there is any correlation between the age of respondents and becoming a target of violence. There is some correlation in some variables, but it is obligatory to say that those correlations are caused by bigger rages between categories. For example, only 17 out of 398 teachers stated that they have experienced Intimidation, Disrespect, and Discrimination. Most of them (9) were in their forties which makes the significance but overall, it is a very small number to declare that age is a predictor of being a target of Intimidation, Disrespect, and Discrimination.

Table 2 ANOVA Age and being the target of violence

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intimidation, Disrespect or Discrimination	Between Groups	2.653	48	0.055	1.416	0.043
	Within Groups	13.621	349	0.039		
	Total	16.274	397			
Questioned authority	Between Groups	3.915	48	0.082	1.888	0.001
	Within Groups	15.080	349	0.043		
	Total	18.995	397			
Damaged reputation	Between Groups	0.684	48	0.014	0.803	0.821
	Within Groups	6.193	349	0.018		
	Total	6.877	397			
Physically	Between Groups	0.000	48	0.000		
	Within Groups	0.000	349	0.000		
	Total	0.000	397			
Online	Between Groups	0.120	48	0.003	0.467	0.999
	Within Groups	1.870	349	0.005		
	Total	1.990	397			

(Source: own compilation)

Age and Intimidation, Disrespect and Discrimination

Following sections are focused on forms of violence compared to age. To structure data in a simple way, I made age groups divided according to decades. Crosstab shows that only 17 out of 398 teachers experience Intimidation, Disrespect, Discrimination. Most teachers were people in their forties.

Table 3 Age and Intimidation, Disrespect, Discrimination

Intimidation, Disrespect and Discrimination				
		Yes	No	Total
Decade	20	1	35	36
	30	5	45	50
	40	9	109	118
	50	2	116	118
	60	0	74	74
	70	0	2	2
Total		17	381	398

(Source: own compilation)

Considering the results in the Table 3, I decided not to use other analyses because a low number of respondents answered positively, so it is expected that conditions for the chi-square test are not fulfilled, so age is not a significant factor.

Age and Questioned or Challenged Authority

Secondly, I focused on correlation between the age and questioned or challenged authority as another form of violence. 20 out of 398 teachers experienced this form of violence. Most teachers were in their forties and fifties.

Table 4 Age and Questioned or Challenged Authority

Intentionally questioned or challenged authority				
		Yes	No	Total
Decade	20	2	34	36
	30	4	46	50
	40	7	111	118
	50	5	113	118
	60	2	72	74
	70	0	2	2
Total		20	378	398

(Source: own compilation)

According to Table 4, I decided to not use other analyses because a low number of respondents answered positively, so it is expected that conditions for the chi-square test are not fulfilled, so age is not a significant factor in the probability of becoming a target of violence.

Age and Damaged Reputation

Damaged reputation and the age were other items that I focused on. Only 2 teachers in their thirties, 3 teachers in their forties and 2 teachers in their fifties and a teacher in his/her twenties out of 398 experienced this form of violence.

Table 5 Age and Damaged reputation

Damaged reputation				
		Yes	No	Total
Decade	20	1	35	36
	30	2	48	50
	40	2	116	118
	50	2	116	118
	60	0	74	74
	70	0	2	2
	Total	7	391	398

(Source: own compilation)

According to Table 5, I decided to not use other analyses because a low number of respondents answered positively, so it is expected that conditions for the chi-square test are not fulfilled, so age is not a significant factor.

Age and Physical Violence

Finally, I focused on physical violence compared to the age of respondents. None of the teachers experienced physical violence. For that reason, it has not been possible to count Pearson Chi-Square.

Table 6 Age and Physical Violence

Physical Violence			
		No	Total
Decade	20	36	36
	30	50	50
	40	118	118
	50	118	118
	60	74	74
	70	2	2
	Total	398	398

(Source: own compilation)

Age and Cybernetic Violence

Last comparison was made between a variable age and cybernetic violence. Only 2 of the 398 teachers chose that they have experienced this form of violence. A teacher in his/her fifties and a teacher in his/her sixties (Table 7).

Table 7 Age and Cybernetic Violence

Cybernetic Violence				
		Yes	No	Total
Decade	20	0	36	36
	30	0	50	50
	40	0	118	118
	50	1	117	118
	60	1	73	74
	70	0	2	2
Total		2	396	398

(Source: own compilation)

According to Table 7, I decided to not use other analyses because a low number of respondents answered positively, so it is expected that conditions for the chi-square test are not fulfilled, so age is not a significant factor.

Discussion

Based on descriptive statistics, almost 12.0% (11.4%) of teachers at upper secondary schools have experienced some form of violence (see Figure 1). In comparison to other studies across the world, it is a percentage below average (Gregory et al., 2012; Longobardi et al., 2019; McMahon et al., 2014). In the contrary to the research applied in the Czech Republic in 2005, 12,2 % of teachers reported that student's behaviour is impolite towards them (Diaz, 2007).

However, the results must be interpreted with caution because there have been teachers who did not answer those questions truly. They might feel afraid, weak, or doubtful in the case of the study. Nevertheless, most teachers at upper secondary schools in the Czech Republic do not become targets of violence from students. On the other hand, almost 12.0 % of teachers have experienced violence and it is not a small number. Thus, there could be bigger support for teachers in the form of supervision, education (especially at universities) focusing on conduct behaviour among children etc. On the contrary, it is a question of how many teachers would use this support. This opens a space for future research to answer the questions of whether teachers need more extensive support in this context and, if they do, what form the support should take.

The most experienced forms of violence as victims were relational and verbal violence which is in line with other studies (Gregory et al., 2012; Mokrohajská,

2016; Moon, & McCluskey, 2018; Qiao, 2018). It is intelligible because labelling, criticism, humiliation or back talking or other forms are easier to apply than, for example, physical attacks. It is also possible to speculate about these forms because children, students, and people, in general, spend their time more in the digital world and so it is more natural for them to choose non-invading tools.

McMahon et al. (2020) were studying verbal aggression towards teachers in more detail and used an A-B-C analysis which is one of the common instruments in behavioural science to find out what precedes and follows the behaviour. Their findings showed that threats are the most common verbal aggression towards teachers. Threats were precipitated by disciplinary actions or teacher directives. „Behaviour of students then led to student’s removal from the classroom or school, or a positive outcome (an apology or a service provision). Teacher directives (e.g., requesting a student to sit down or complete classwork) led to verbal aggression, resulting in administrative inaction” (McMahon et al., 2020, p. 192). The study of McMahon et al. (2020) indicates another space for the future research as there are plenty of questions regarding the topic which is kind of like the results of this research as the most common forms of violence were verbal and relational violence. Questions that are important to ask are: What are the causes that students use verbal aggression more than any other? How was their raising? Have they used verbal aggression earlier in their life/kindergarten towards authorities? Do teachers have some special courses or training in communication with students? Those questions could be a basement for broader studying of this topic as well as questions about the characteristics and personality of teachers. What teachers become a target of verbal violence more often? Is there any profile of such a teacher? How good are teachers at setting class rules? If I want to understand the topic of violence against teachers more, I without a doubt need to think about these questions and look for answers on both sides, students, and teachers.

Limitations, and Practical Implications

First, this study was cross-sectional and used a questionnaire to collect data, so the long-term effect and causal inference are absent. Second, we must realize that the conclusions are taken from self-reported measures and reflect how teachers perceive violent acts against them. The answers might also be biased because of the effects of social desirability.

Furthermore, low motivation of teachers to send back fulfilled questionnaires was found during data collection. Also, some teachers sent me personal emails where they doubted those kinds of research. It is also possible that those teachers who have experienced some violence from students may have been concerned about participating in the study, so they did not fulfil the questionnaire. Moreover, this research focused only on teachers at upper secondary schools, so it is not possible to interpret those data for other levels of education.

REFERENCES

- Asio, J. M. R. (2019). Students bullying teachers: Understanding and behavior of college students from a higher education institution. *Asio, JMR (2019). Students Bullying Teachers: Understanding and Behavior of College Students from a Higher Education Institution. Journal of Pedagogical Research, 3*(2), 11–20.
- Benefeld, J. (2004). Teachers – The new targets of schoolyard bullying? Retrieved from <http://www.ppta.orgnz/cms/imagelibrary/100894.pdf>.
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly, 31*(1), 122–139. doi:10.1037/spq0000132
- Burns, E. A., Fogelgarn, R., & Billett, P. (2020). Teacher-targeted bullying and harassment in Australian schools: a challenge to teacher wellbeing. *British Journal of sociology of Education, 41*(4), 523–538.
- Casteel, C., Peek-Asa, C., & Limbos, M. A. (2007). Predictors of nonfatal assault injury to public school teachers in Los Angeles City. *American Journal of Industrial Medicine, 50*, 932–939. doi:10.1002/(ISSN)1097-0274
- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sánchez Lacasa, C., & Arense Gonzalo, J. J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema, 30*(1), 59–65.
- Cortés-Pascual, A., Cano-Escoriana, J., Elboj-Saso, C., & Iñiguez-Berrozpe, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence & Youth, 25*(1), 182–199. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>
- De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M., & Fraizzoli, M. (2019). Violence at school and the well-being of teachers. The importance of positive relationships. *Frontiers in psychology, 10*, 1807.
- De Wet, C. (2012). Risk factors for educator-targeted bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Psychology in Africa, 22*(2), 239–244. <https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10820523>
- De Wet, N. C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education, 30*(2), 189–201.
- De Wet, C., & Jacob, L. (2006). Educator-targeted bullying: Fact or fallacy? *Acta Criminologica, 19*(2), 53–73
- Diaz, M. K. (2007). Klíma a násilí v českých školách: neslušné chování žáků vůči učitelům. In: Pedagogická orientace, roč. 17, č.2, s. 47–52. ISSN 1211-4669. ISSN 0231-6269.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student Violence Against Teachers. *European Psychologist, 12*(4), 253–260. doi:10.1027/1016-9040.12.4.253
- Garrett, L. (2014). The student bullying of teachers: An exploration of the nature of the phenomenon and the ways in which it is experienced by teachers. *Aigne Journal, 5*.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education, 118*, 401–425. doi:10.1086/666362
- James, D.J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B. & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in schools: what role do teachers play? *Child Abuse Review, 17*, 160–173.
- Köiv, K. (2015). Changes over a ten-year interval in the prevalence of teacher targeted bullying. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 171*, 126–133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.098>
- Lake, Vicki E. (2004) Profile of an aggressor: childhood bullies evolve into violent youths, *Early Child Development and Care, 174*(6), 527–537, doi: 10.1080/0300443042000187040
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of Violence, 9*(6), 596–610. <https://doi.org/10.1037/vio0000202>
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: Identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of School Violence, 15*(4), 387–405.
- McMahon, S. D., Davis, J. O., Peist, E., Bare, K., Espelage, D. L., Martinez, A., Anderman, E. M., & Reddy, L. A. (2020). Student verbal aggression toward teachers: How do behavioral patterns unfold? *Psychology of Violence, 10*(2), 192–200. <https://doi.org/10.1037/vio0000256>

- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51, 753–766.
- Melanda, F. N., dos Santos, H. G., Urbano, M. R., de Carvalho, W. O., González, A. D., Mesas, A. E., & de Andrade, S. M. (2020). Poor relationships and physical violence at school are associated with more forms of psychological violence among Brazilian teachers: A cross-sectional study. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(5-6), 1294–1310. doi:10.1177/0886260517696857
- Melanda, F. N., Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., & de Andrade, S. M. (2019). *Recurrence of Violence Against Teachers: Two-Year Follow-Up Study*. *Journal of Interpersonal Violence*, 088626051986165. doi:10.1177/0886260519861659
- Mokrohajská, K. (2016). Šikana učitelův. Bakalárska práca. Dostupné na: https://is.muni.cz/th/cupmb/BP_Mokrohajska_2016.pdf
- Moon, B., & McCluskey, J. (2018). An Exploratory Study of Violence and Aggression Against Teachers in Middle and High Schools: Prevalence, Predictors, and Negative Consequences. *Journal of School Violence*, 1–16. doi:10.1080/15388220.2018.1540010
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 31, 1340–1361. doi:10.1177/0886260514564156
- Özkalıç, R. (2012). Bullying toward teachers: An example from Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 47, 95–112.
- Ozkilic, R., & Kartal, H. (2012). *Teachers Bullied by Their Students: How Their Classes Influenced After Being Bullied? Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3435–3439. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.080
- Pervin, K., & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an Inner London School. *Pastoral Care*, December, 4–10.
- Qiao, B. (2018). *Educator-targeted bullying: cross-cultural perspective* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Santoyo Castillo, D., & Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: Actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 154(4), 13–41.
- Steffgen, G., & Ewen, N. (2007). Teachers as victims of school violence. The influence of strain and school culture. *International journal on violence and schools*, 3(1), 81–93.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255–268.
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D., & Amandus, H. (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal of Safety Research*, 44, 65–71. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2012.09.006>
- Wei, C., Gerberich, S. G., Alexander, B. H., Ryan, A. D., Nachreiner, N. M., & Mongin, S. J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of Safety Research*, 44, 73–85. doi:10.1016/j.jsr.2012.12.005

VALIDITA A RELIABILITA SLOVENSKEHO ARTIKULAČNÉHO TESTU ARTES¹

Validity and Reliability of the Slovak Articulation Test ARTES

Dana Buntová,² Jana Marková,³ Zuzana Oravkinová⁴

Abstrakt: Príspevok prináša opis tvorby nového obrázkového artikulačného testu ARTES na diagnostiku foneticko-fonologickej roviny slovenských detí, ktorý bol vytvorený v rámci projektu VEGA 1/0263/22. Test obsahuje 74 elicitčných položiek, ktoré spĺňajú kritériá obsahovej validity na kontrolované fonetické slová. Rečová vzorka získaná z testu umožňuje produkciu každej vyšetrovanej hlásky minimálne štyrikrát, najmenej v dvoch rôznych pozíciách v slove a kombinácii s najmenej dvomi vokálmi. Obsahová validita testu bola hodnotená tromi nezávislými logopédmi a výpočtom korelačného koeficientu. Spearmanov korelačný koeficient medzi výsledkami z testu ARTES a výsledkami z Antušekovej artikulačného testu dosiahol hodnoty v sledovaných údajoch od 0,805 po 0,990. Reliabilita bola stanovená výpočtom korelačného koeficientu medzi prvým a druhým testovaním testom ARTES a Spearmanov korelačný koeficient dosiahol hodnoty v sledovaných oblastiach od 0,904 do 0,996. Kvalitatívne posúdenie elicitčných položiek bolo realizované.

KLúčové slová: diagnostika, test, fonetika, validita, reliabilita.

Abstract: This paper presents the development of the ARTES Picture Articulation Test, which has been designed to diagnose the phonetic-phonological level of Slovak children. The test, developed within the framework of the VEGA 1/0263/22 project, comprises 74 elicitation items that meet the content validity criteria for controlled phonetic words. The speech sample obtained from the test allows each consonant to be produced at least four times, in at least two different word positions, and in combination with at least two other consonants. The content validity was evaluated by three independent speech-language pathologists and subsequently assessed through correlation coefficient calculations. The Spearman correlation coefficient between the ARTES and Antusek articulation test scores ranged from 0.805 to 0.990. The reliability of the test was determined by calculating the correlation coefficient between the first and second ARTES tests. Spearman's correlation coefficients ranged from 0.904 to 0.996 across the different domains of interest, indicating a high level of reliability. Additionally, a qualitative assessment of the elicitation items was conducted.

Keywords: diagnostics, test, phonetics, validity, reliability.

Úvod

Artikulácia alebo výslovnosť je percepčno-motorický akt rečových orgánov. Výsledkom je produkcia hlások, t.j. fón ako najmenších zvukových prvkov reči (Sičáková, 2002). Osvojovanie správnej artikulácie sa začína v čase napodobňujúceho džavotania a ukončuje sa medzi piatym až šiestym

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 30. 06. 2024

² Dana Buntová, doc., PhDr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra logopédie, Šoltésova 3, 811 08 Bratislava (<https://orcid.org/0000-0001-6826-4553>). E-mail: buntova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Jana Marková, doc., PhDr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra logopédie, Šoltésovej 3, 811 08 Bratislava (<https://orcid.org/0000-0003-3851-6267>). E-mail: markova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

⁴ Zuzana Oravkinová, PhDr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra logopédie, Šoltésovej 3, 811 08 Bratislava (<http://orcid.org/0000-0001-6977-7924>). E-mail: oravkinova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

rokom života dieťaťa (Lechta, 1990). Počas šiestich rokov si dieťa postupne na fonetickej úrovni osvojuje jednotlivé hlásky, učí sa ich vysloviť na správnom mieste a správnym spôsobom a zároveň na úrovni fonologickej sa učí hlásky správne používať v prúde reči ako fonémy. Počas tohto procesu dieťa zisťuje, že dištinkatívne znaky foném (znelosť/neznelosť, trenosť/záverovosť a pod.) majú schopnosť rozlišovať obsahový význam slov, ako napr. dvojica slov „puk – buk.“ Zároveň si dieťa osvojuje aj správnu distribúciu foném v slovách, buduje sa fonematické uvedomovanie či schopnosť manipulovať s fonémami v slovách. Dosiahnutá vývinová úroveň hovorenej reči následne ovplyvňuje proces osvojovania čítania a písania. Ak je vývin foneticko-fonologickej (F-F) roviny oneskorený alebo narušený, môže to negatívne vplývať na proces osvojovania čítania a písania, čo môže vyústiť až do vývinových porúch učenia, dyslexie a dysortografie (Peterson et al. 2009; Lee, 2022). Z pohľadu prevencie a včasnej intervencie je nevyhnutné včas zachytiť deti s potenciálnym rizikom vývinových porúch učenia, logopéd môže zachytiť práve deti s problematickým vývinom foneticko-fonologickej roviny. Broomfieldová a Doddová (2010), ako aj Koch (2018) uvádzajú závery výskumov, ktoré sledovali efektivitu logopedickej intervencie so zameraním na F-F rovinu. Za optimálne považujú zaradenie dieťaťa do logopedickej intervencie vo veku okolo štyroch rokov dieťaťa. Neskoršie zaradenie dieťaťa do logopedickej terapie prehlbuje deficit v reči dieťaťa. Je preto potrebné diagnostikovať dosiahnutú vývinovú úroveň fonetiky a fonológie ešte pred ukončením vývinu, optimálne medzi 3. a 4. rokom dieťaťa.

Dovolíme si konštatovať, že fonetický repertoár, t.j. schopnosť vyslovovať hlásky je akýsi „základný stavebný kameň,“ vďaka ktorému sa môže rozvinúť hovorená reč, fonologické schopnosti, a to hlavne rozlišovanie dištinkatívnych foném a fonematické uvedomovanie, ktoré tvoria ďalšie východisko na čítanie a písanie.

Diagnostiku fonetického repertoáru u slovenských detí raného veku zo spontánnej rečovej produkcie rozpracovali autorky Buntová a Zajíčková (2021). Buntová a kol. (2023) pre tento vek priniesli aj normatívne údaje v oblasti fonetického repertoáru.

Na diagnostiku fonetickej roviny u detí starších ako 3 roky sa v praxi aktuálne najčastejšie používa Artikulačný test od Antušekovej (1995). Test obsahuje 112 obrázkov na elicitáciu cieľových slov. Pre vyšetrenie každej hlásky sú v teste 4 podnetné obrázky, cieľové slová majú štruktúru v rozsahu od jednoslabičných až po štvorslabičné, prevažne sú dvojslabičné a sú zložené z otvorených a zatvorených slabík. Každá hláska je vyšetrovaná v iniciálnej, mediálnej a finálnej polohe. Podľa Godálovej (2018) majú deti počas testovania problémy rozpoznať a pomenovať pojmy: *vojak, gombík, mach, delo, lampa, fúrik, misa, kefa, ofina, fúzy, fajka*. Test nemá spracované normy. Test bol pre prax doplnený a upravený na diagnostiku fonetického repertoáru u detí s palatoláliou (Krčmárová et al., 2022), takže môžeme povedať, že test slúži len na kvalitatívne použitie.

V niektorých logopedických ambulanciách je možné nájsť aj test publikovaný Nádvoříčkovou a Dvončovou (1975). Rečová vzorka získaná jednoslovným

pomenovaním 82 obrázkov je doplnená o spontánnu rečovú produkciu z opisu situačných obrázkov.

Oba testy majú podobný jazykový materiál a umožňujú identifikovať absentujúci, distorzný⁵ fonetický repertoár a hlásky, ktoré dieťa artikulačne ovláda a produkuje v iniciálnej, mediálnej a finálnej polohe. Testy umožňujú stanoviť ciele terapie. Testy v čase publikovania spĺňali požiadavky na moderné artikulačné testy a boli pre prax postačujúce. V danom čase sa diagnostika fonetickej roviny realizovala medzi piatym a šiestym rokom dieťaťa, teda na konci vývinu foneticko-fonologickej roviny a logopéd identifikoval, čo v jeho reči absentuje. Aktuálne je trend diagnostikovať F-F rovinu ešte v čase jej vývinu (text vyššie) a z toho dôvodu sú potrebné artikulačné testy s normatívnymi údajmi, ktoré by kopírovali vývinové medzníky dieťaťa a boli by schopné identifikovať oneskorenie alebo narušenie už počas priebehu vývinu.

Eisenbergová a Hitchcocková (2010) sumarizovali závery odborných štúdií, ktoré posudzovali artikulačné testy prevažne pre anglicky hovoriacu populáciu. Autorky porovnali 11 testov pre anglicky hovoriace deti so zameraním na diagnostiku fonetického repertoáru. Iba jeden zo sledovaných testov splnil aktuálne psychometrické požiadavky validity a reliability. Autorky sumarizovali odporúčania pre tvorcov artikulačných testov. Na zabezpečenie obsahovej validity testu odporúčali, aby rečová vzorka z testu mala minimálne 90 – 100 slov. Pričom rozsah vzorky (cieľové slová na pomenovanie obrázkov) by mal umožniť produkciu každého sledovaného konsonantu minimálne štyrikrát, a to najmenej v dvoch rozdielnych pozíciách (začiatok, stred a koniec slova) a v kombinácii s najmenej dvomi rozdielnymi vokálmi, a to bez konsonantickej skupiny. Podnetné slová by mali byť podľa autoriek foneticky kontrolované, čo znamená, že výslovnosť cieľovej hlásky nebude ovplyvnená hláskovým okolím a spoluhláska nebude v konsonantickej skupine. Diagnostikované vokály by mali byť sledované v produkcii slov s otvorenou slabikou⁶ a každý vokál by sa mal vyskytnúť v rečovej vzorke minimálne dvakrát. Vzhľadom na fakt, že test má diagnostikovať fonetický repertoár, t.j. hlásky, ktoré vie dieťa vysloviť, mali by mať podnetné slová jednoduchú slabičnú štruktúru, odporúčané sú jedno-, dvoj-, maximálne trojslabičné slová zložené prednostne z otvorených slabík, aby sa pri diagnostike vylúčili fonologické chyby či chyby, kedy dieťa artikulačne zvládnutú hlásku vynechá alebo zamení z dôvodu lingvisticky náročnejšej štruktúry slova. Dlhšie slová môžu byť rizikové z pohľadu neobjektívnych informácií. V otázkach reliability testu Fabiano-Smithová (2019) upozorňuje na fakt, že medzi výsledkami z prvej a druhej administrácie testu by mala byť štatisticky významná korelácia (úroveň korelačného koeficientu minimálne na úrovni 0,9) a na rovnakej úrovni by mala byť aj zhoda medzi dvomi testujúcimi. Solnej a Červenkovéj (2022) sa pri validizácii logopedického testu osvedčilo stanovenie súbežnej validity sledovaním korelačného koeficientu a vnútornej validity výpočtom Cronbachovej alfa.

⁵ distorzia – hláska je tvorená na nesprávnom mieste alebo nesprávnym spôsobom

⁶ otvorená slabika má CV štruktúru, napr. pá

Na Slovensku absentuje artikulačný test na diagnostiku fonetického repertoáru spĺňajúci moderné psychometrické požiadavky a poskytujúci normatívne údaje, v rámci projektu VEGA 1/0263/22 sme pripravili artikulačný test.

Cieľom výskumu je vytvoriť artikulačný test ARTES pre deti vo veku 4 – 5 rokov, ktorý spĺňa aktuálne požiadavky validity a reliability diagnostických testov.

Pre výskum boli stanovené nasledovné výskumné otázky:

1. Sú vybrané elicitácie pojmy pre test ARTES obsahovo validné?
2. Do akej miery je artikulačný test ARTES validný v porovnaní s Antušekovej artikulačným testom (1995)?
3. Aká je reliabilita nového artikulačného testu ARTES pri opakovanom testovaní?
4. Sú zvolené testové položky a ich obrázky vhodné pre testovanie detí vo veku 4 – 6 rokov?

Metodológia

Obsahová validita testu ARTES bola zabezpečená rešpektovaním požiadaviek na výber foneticky kontrolovaných slov podľa odporúčaní záverov výskumov Eisenbergovej a Hitchcockovej (2010). Vybrané položky boli posúdené tromi nezávislými odborníkmi. Konštruktívnu validitu sme stanovili výpočtom korelačného koeficientu medzi výkonmi z artikulačného testu ARTES a Antušekovej artikulačného testu (1995). Reliabilitu sme stanovili výpočtom korelačného koeficientu z prvého a druhého testovania detí testom ARTES. Vhodnosť testových položiek a ich obrázkov bola posúdená kritériálne. Interreliabilita overila spoľahlivosť prepisu rečovej vzorky.

Vytvorenie artikulačného testu ARTES – obsahová validita

Na výber elicitčných pojmov pre artikulačný test boli zvolené nasledujúce kritériá tak, aby pojmy spĺňali požiadavky foneticky kontrolovaných slov a kognitívnej úrovne testovaných detí:

- slová majú jednoduchú slabičnú štruktúru, zatvorenú slabiku (CVC), dvojslabičné/trojslabičné slovo zložené z dvoch rôznych otvorených slabík (C1V1C2V2), v prípade potreby je možné využiť dvojslabičné slovo zložené zo zatvorenej slabiky a otvorenej slabiky (CVCVC) alebo dvojslabičné slovo s konsonantickou skupinou na hranici dvoch slabík (CVCCV), pričom artikulácia konsonantov v spoluhláskovej skupine sa nepočíta do minimálne stanoveného počtu produkcií konsonantov;
- každá hláska musí byť elicitovaná minimálne štyrikrát, najmenej v dvoch rôznych pozíciách v slove (na začiatku, v strede alebo na konci slova), a to v kombinácii s minimálne dvomi rozdielnymi vokálmi; cieľová hláska sa nesmie nachádzať v spoluhláskovej skupine;
- zvolené elicitčné pojmy musia byť obsahovo známe pre deti vo veku od 4 rokov;
- zvolené elicitčné pojmy musia byť ľahko graficky znázorniteľné;

- zvolené pojmy musia byť podstatné mená, ktoré je možné elicitovať otázkou: „Čo je to?“ – v prípade potreby je možné použiť slovesá elicitovateľné otázkou: „Čo robí?“

Na zabezpečenie obsahovej validity testu sme vybrali testovacie položky z artikulačných testov, ktoré boli použité v rámci diplomových prác realizovaných na Katedre logopédie PdF UK v Bratislave. Práce obsahovali informácie o vhodnosti použitých elicitáčnych pojmov, čo znamená, že pojmy boli vyhodnotené ako pojmy pre deti známe a ľahko znázorniteľné (Korcová, 2010; Gúthová, 2010; Godálová, 2018; Árvai, 2022). Ďalej boli zvolené ďalšie testové položky, ktoré sa v starších testoch nevyskytovali: *čelo, deka, dym, fotí, hus, jazyk, jeden, kone, kôš, ňufák, päť, pije, ruka, ruža, sukňa, šál, šupka, topí sa, zelený* a na sledovanie artikulácie dlhého slabičného [f] a [l] boli zvolené slová: *vŕta, vŕba, stĺp*. Prvotný návrh testu obsahoval 74 položiek, z toho 11 slov malo tvar zatvorenej slabiky (CVC), 24 dvojslabičných slov bolo zložených z otvorenej slabiny, 3 slová boli zložené z vokálu, konsonantu a vokálu (VCV), 12 trojslabičných slov bolo zložených z otvorenej slabiky (CVCVCV), 6 dvojslabičných slov malo tvar s konsonantickou skupinou na hranici dvoch slabík (CVCCVC) a 5 slov malo tvar so spoluhláskovou skupinou. Pojmy tvoria podstatné mená, 6 sloviess (*pije, píše, sedí, topí sa, umýva, vŕta*) a jedno prídavné meno (*zelený*). Na elicitáciu pojmov boli zvolené otázky: „Čo je to?“ prípadne „Čo má?“ „Čo robí?“ „Aký je?“

Obsahovú validitu diagnostického nástroja posudzovali traja nezávislí odborníci (logopédi). Pojmy boli následne výtvarne spracované v PC programe ako jednoduché farebné obrázky, ktoré sa ďalej prezentovali deťom v power-pointovej prezentácii. Každá položka bola prezentovaná na samostatnom slide prostredníctvom tabletu.

Metódy overenia validity a reliability testu ARTES

Stanovili sme si nasledovné hypotézy pre stanovenie validity a reliability:

- H1 Predpokladáme, že sledované výkony (% SVK, % SVV, % SRF) z testu ARTES a z Antušekovej teste (1995) dosiahnu štatisticky významný vysoký stupeň korelácie.
- H2 Predpokladáme, že sledované výkony (% SVK, % SVV, % SRF) z testu ARTES z prvého a druhého testovania dosiahnu štatisticky významný vysoký stupeň korelácie.

Vyšetrili sme 61 detí vo veku 4,1 – 6,0 roka s novým testom ARTES a s Antušekovej artikulačným testom (1995). Pre každé testované dieťa rodič vyplnil informovaný súhlas s testovaním, nahrávaním a spracovaním dát. Každá diagnostika bola nahrávaná na diktafón mobilného zariadenia. Na základe hodnotenia zrozumiteľnosti reči ICS škálou a normatívných údajov pre slovenské deti (Buntová, 2021) sme sledovanú skupinu rozdelili na typicky sa vyvíjajúce deti (40 detí, z toho 20 chlapcov a 20 dievčat) a deti s narušenou zrozumiteľnosťou reči (21 detí, z toho 9 chlapcov a 11 dievčat). Medzi testovaním novým testom ARTES a Antušekovej artikulačným testom (1995) nemohol byť

väčší časový interval ako jeden týždeň. Z každého testu sme vypočítali pre každé dieťa ukazovatele pre fonetickú rovinu: percento správne vyslovených konsonantov (% SVK) a percento správne vyslovených vokálov (% SVV) a pre fonologickú rovinu: percento správne realizovaných foném (% SRF).

Za správne vyslovený konsonant/vokál bol započítaný každý konsonant/vokál produkovaný dieťaťom, ktorý sa vyskytoval v cieľovom slove, dieťa ho v pomenovaní elicitácie položky použilo a konsonant/vokál bol realizovaný podľa ortoepickej normy na správnom mieste a správnym spôsobom. Vyšetrojúci perceptive identifikoval korektnú výslovnosť. Za správne realizovanú fonému bol započítaný každý vokál a konsonant, ktorý dieťa produkovalo k cieľovej položke a vokál a konsonant obsahoval dištingtívne črty a bol použitý na správnej pozícii v slove. Distorzný konsonant bol započítaný ako správna fonéma. Napr. ak pri cieľovom slove „ruka“ dieťa produkovalo slovo „ruka“, kde bol konsonant [r] realizovaný distorzne, t. j. v hrdle, dieťa získalo 1 bod z 2 za správne vyslovené konsonanty, 2 body z 2 za správne vyslovené vokály a 2 body z 2 za správne realizované fonémy. Ak dieťa pri pomenovaní cieľového slova „kečup“ produkovalo „kepuč“, tak získalo 3 body z 3 za správne vyslovené konsonanty, 2 body z 2 za správne vyslovené vokály a 1 bod z 3 za správne realizované fonémy. Percento správne vyslovených konsonantov/vokálov/realizovaných foném bolo vypočítané vo vzťahu k celkovému počtu konsonantov/vokálov/ foném, ktoré obsahovali položky, ktoré sa dieťa pokúsilo realizovať. Interreliabilitu hodnotenia správnosti zaznamenananej výslovnosti konsonantov či vokálov a realizácie foném sme hodnotili výpočtom zhody dvoch hodnotiteľov v dvoch rečových vzorkách.

Na sledovanie spoľahlivosti testu ARTES sme po dvoch týždňoch deti opäť testovali testom ARTES druhýkrát, pričom sme opäť vypočítali % SVK, % SVV, % SRF pre každé dieťa. Obsahovú validitu testu sme stanovili štatistickým porovnaním získaných výsledkov z testu ARTES a z Antušekovej artikulácie testu (1995) v oblasti % SVK, % SVV a % SRF. Reliabilitu testu sme stanovili porovnaním získaných výkonov v % SVK, % SVV a % SRF z prvého a druhého testovania testom ARTES. Na spracovanie získaných údajov sme použili štatistický program Jamovi, Shapiro-Wilkov test na testovanie rozloženia dát a Spearmanov korelačný koeficient na porovnanie dát z testovania. Zároveň sme pri testovaní kvalitatívne hodnotili:

- schopnosť detí správne obsahovo pomenovať obrázky,
- vhodnosť elicitčných otázok,
- možnosti použitia doplnujúcich elicitčných otázok k položkám,
- primeranosť výtvarného spracovania obrázkov a ich výstižnosť vo vzťahu k cieľovému pojmu.

Výsledky

Traja nezávislí odborníci kladne posúdili obsahovú validitu testu ARTES. Rozloženie dát sme overili Shapiro-Wilkovým testom. Všetky sledované hodnoty (% SVK, % SVV, % SRF) z prvého a druhého testovania novým testom ARTES a Antušekovej testom (1995) mali nerovnomerné rozloženie pri

všetkých sledovaných hodnotách bolo $p < .001$. Dáta z ARTES-u sme porovnali s dátami z Antušekovej artikuláčného testu (1995) s využitím Spearmanovho korelačného koeficientu.

Hypotéza 1 sa potvrdila: Zistili sme, že pri % SVK bola dosiahnutá štatisticky významná silná korelácia ($\rho = 0,990$; $p < .001$; $N = 61$), pri % SVV bola štatisticky významná silná korelácia ($\rho = 0,805$; $p < .001$; $N = 61$) a pri % SRF bola štatisticky významná silná korelácia ($\rho = 0,990$; $p < .001$; $N = 61$). Pozitívna korelácia potvrdila obsahovú validitu nového artikuláčného testu ARTES.

Hypotéza 2 sa potvrdila: Dáta z prvého testovania a z druhého testovania testom ARTES sme porovnali Spearmanovým korelačným koeficientom. Pri % SVK bola štatisticky významná silná korelácia ($\rho = 0,999$; $p < .001$; $N = 61$), pri %S VV bola štatisticky významná silná korelácia ($\rho = 0,904$; $p < .001$; $N = 61$) a pri % SRF bola štatisticky významná silná korelácia ($\rho = 0,996$; $p < .001$; $N = 61$). Pozitívna korelácia medzi prvým a druhým testovaním testom ARTES potvrdila spoľahlivosť nového testu ARTES. Dve náhodne vybrané vzorky boli vyhodnotené ďalším logopédom z audionahrávky a výsledky v počte správne vyslovených konsonantov, vokálov a realizovaných foném boli porovnané s výsledkami prvého testujúceho. Zhoda v prepisoch vokálov bola 100 %, zhoda pri prepisoch konsonantov bola 95 % a zhoda pri posúdení správnosti foném bola 97 %.

Kvalitatívne hodnotenie položiek testu ARTES

Pri kvalitatívnom hodnotení položiek testu Krajňáková (2023) stanovila, že ak 30 % a viac detí nebude vedieť položku pomenovať, budeme hľadať dôvody zlyhania a navrhne nové riešenie. Deti mali problémy s pojmami: *košela* (30 % detí), *deti* (30 % detí), *váza* (30 % detí), *zelený* (30 % detí), *ňufák* (43 % detí), *stĺp* (52 % detí), *vrta* (48 % detí). Naopak, položky *balón*, *čiapka*, *dom*, *kone*, *noha*, *nos*, *pavúk*, *ryba*, *stôl*, *umýva*, *loď*, *motýľ*, *žaba* pomenovali všetky deti.

Pri identifikovaných problematických pojmoch Krajňáková (2023) navrhla úpravy obrázkov pri pojmoch: *deti*, *sukňa*, *zelená*, *váza*. Pri pojme „*deti*“ deti často pomenovávali obrázok slovom ľudia, keďže deti na obrázku mali rôznu výšku. Obrázok sme prekreslili a doplnili sme elicitáciu otázku: „*Kto je tam?*“ – nápovedou: „*V škôlke sú.....*“ a testovaný dopovie vetu slovom „*deti*“.

Pri obrázku *váza* sme k váze dokreslili kvet a doplnili sme elicitáciu otázku: „*Čo je to?*“ – nápovedou: „*Tu je kvet a tu je*“ a testovaný doplní „*váza*“. Pri pojme *ňufák* sme doplnili nápoved: „*Pes ňufá, ale nemá nos, tak má.....*“ a testovaný doplní „*ňufák*“. Pri pojme „*vrta*“ sme doplnili elicitáciu otázku: „*Čo robí?*“, „*Tu je vrtačka a ujo tu.....*“ a dieťa doplní slovo „*vrta*“. Pojem „*zelený*“ sme zmenili na pojem „*zelená*“ a elicitácia otázka sa upravila: „*Aká je farbička?*“ Krajňáková (2023) zároveň navrhla vynechať vo finálnej verzii testu pojem „*košela*“, keďže deti nosia tento typ oblečenia málo a zároveň navrhla doplniť test o elicitáciu pojem na vyšetrenie hlásky [dž] – „*hádže*“.

Diskusia

Pri tvorbe obsahových elicitčných položiek testu sme mali problém dodržať odporúčanie, aby boli položky jednoslabičné alebo maximálne

dvojslabičné slová a zároveň, aby boli pojmy vhodné pre deti a vhodné na výtvarné spracovanie. Slovenský jazyk má pomerne málo jednoslabičných významových slov v porovnaní s jazykom anglickým. Podľa Mistríka (1984) je v slovenskom jazyku 36 % jednoslabičných slov, 27 % dvojslabičných, 23 % trojslabičných a 14 % viacslabičných slov. Pri výbere pojmov sme postupovali nasledovne: Ak sme pre sledované konsonanty nenašli jednoslabičné slovo, siahli sme po dvoj- a trojslabičných slovách zložených z otvorených slabík, ako napr.: *cibula, čelo, deka, hodiny, jahoda*. Podobnú slabičnú štruktúru slov využíval aj test od Antušekovej (1995), kde bolo 8 trojslabičných slov a 1 štvorslabičné, ktoré boli zložené z otvorenej slabiky. Následne sme siahli aj po slovách zložených z otvorenej a zatvorenej slabiky, ako napr.: *balón, bager, chobot*. Aj táto slabičná štruktúra sa vyskytovala v Antušekovej teste (1995), a to v počte 21 slov. Aby sme dodržali kritérium kombinácie konsonantov s rôznymi vokálmi, siahli sme aj po slovách, ktoré mali spoluhláskovú skupinu na hranici dvoch slabík, ako napr.: *čiapka, gombík, lienka, šupka, suknia*. V týchto slovách sme hodnotili výslovnosť len konsonantov mimo spoluhláskovej skupiny. Antušekovej artikulačný test (1995) obsahuje 8 takýchto slov (CVCCV), pričom 3 slová sú určené na hodnotenie mediálnej pozície konsonantu v slovách: *vajce, mačka, kocka*, čo nevyhovuje požiadavke foneticky kontrolovaných slov. V novom teste ARTES nie je žiadna spoluhlásková skupina, ktorá by bola určená na hodnotenie artikulácie samotného konsonantu, okrem slabičných hlások [í] a [f], a to v slovách: *stĺp, vrba, vrta*. V Antušekovej artikulačnom teste (1995) sú 2 slová, ktoré nevyhovujú podmienkam foneticky kontrolovaných slov: „*džbán*“ na vyšetrenie [dž] a „*chlapec*“ na vyšetrenie [ch] v iniciálnej polohe slova. Pojmy v Antušekovej teste (1995) „*trúba*“ či „*krava*“ vnímame ako pojmy so stimulabilným fonetickým okolím, kedy pri výslovnosti hlásky [r] môže byť fonetický kontext hlások [k] alebo [t] nápomocný a logopéd tak dostáva ďalšiu informáciu vhodnú na plánovanie terapeutických cieľov. V prvej verzii testu ARTES sme v teste nepoužili elicitácie slov na hlásky [dz] a [dž], nakoľko sme nenašli vyhovujúce foneticky kontrolované slová s rôznymi vokálmi na elicitáciu. Rozhodli sme sa, že hlásky nebudeme vyšetrovať, normatívne údaje nám táto skutočnosť neovplyvní negatívne, keďže v teste sú vyšetrované hlásky [c] a [č], ktoré majú rovnaký spôsob a miesto tvorenia ako hlásky [dz] a [dž] a rozdiel je iba v znelosti.

V novom teste sme nedodržali odporúčanú hranicu rozsahu rečovej vzorky 90 a viac slov a použili sme 74 slov. V Antušekovej artikulačnom teste (1995) je rečová vzorka 112 slov, pričom niektoré pojmy sa opakujú (*tunel, dom, vojak*). Počet slov v teste sme nenavýšili, nakoľko sme dodržali požiadavku na minimálnu produkciu každého vyšetrovaného konsonantu štyrikrát, a to v najmenej v dvoch rozličných pozíciách a v dvoch kombináciách s vokálmi. Rovnako vokály aj diftongy boli vyšetrované v otvorenej slabike. Vzhľadom k faktu, že sme v novom teste použili 11 jednoslabičných slov zo zatvorenej slabiky (CVC), 24 dvojslabičných slov (CVCV), 6 dvojslabičných slov (CVCCVC), 12 dvojslabičných slov z otvorenej a zatvorenej slabiky (CVCVC) a 12 trojslabičných slov z otvorených slabík (CVCVCV), dosiahli sme dostatočný počet príležitostí

na produkciu konsonantov tak, aby každý konsonant mohol byť elicitovaný minimálne štyrikrát. Po elicitovaní všetkých položiek má dieťa príležitosť produkovať 154 konsonantov, ktoré sa nevyskytujú v spoluhláskovej skupine, sú v kombinácii s rôznymi vokálmi a sú v rôznych pozíciách v slove. Okrem toho má dieťa možnosť produkovať spoluhláskové skupiny na rozhraní dvoch slabík: *pk, mb, nk, kň*. Zároveň má príležitosť produkovať hlásku [l] v iniciálnej, mediálnej a finálnej pozícii v kombinácii s vokálmi, ale aj v spoluhláskovej skupine [chl] a v slabikotvornej slabike v slove „*stlp*.“ Z toho dôvodu sme mohli mať v teste nižší počet slov ako 90, ako to odporúčajú aj autorky Eisenbergová a Hitchcocková (2010).

Stanovenie validity a reliability testu ARTES výpočtom korelačného koeficientu ukazuje, že test by mohol byť sľubným diagnostickým nástrojom. Je však potrebné upozorniť, že validita testu ARTES bola štatisticky kontrolovaná Antušekovej artikulačným testom (1995) a oba testy mali niektoré cieľové slová rovnaké. Z toho dôvodu sme obsahovú validitu kontrolovali aj posúdením testu tromi nezávislými logopédmi. Dosiahnutá úroveň korelačného koeficientu medzi testom ARTES a Antušekovej testom (1995) bola v sledovaných ukazovateľoch na úrovni nad 0,9, čo je v súlade s odporúčaním Fabiano-Smithovej (2019).

Záver

Narušenie foneticko-fonologickej roviny prináša riziko prenosu problémov do vývinových porúch učenia, a to hlavne dyslexie a dysortografie. Z pohľadu terapie a prevencie je dôležité zachytiť rizikové deti v čo najmladšom veku. Diagnostika F-F roviny sa vo svete posúva už do veku dvoj- až trojročných detí, čo si vyžaduje disponovať validným a spoľahlivým testom so zameraním na foneticko-fonologickú rovinu so spoľahlivými normami. Na Slovensku máme artikulačné testy, ktoré sú zložené z foneticky dobre kontrolovaných slov, niektoré pojmy sú však nevyhovujúce (napr. fajka, vojak a pod.) a niektoré grafické obrázky sú už nevyhovujúce, keďže deti majú problém identifikovať položky. Testy umožňujú stanoviť terapeutické ciele, avšak chýbajú im normy na identifikáciu oneskorovania alebo narušenia F-F roviny už počas jej vývinu. V rámci projektu VEGA 1/0263/22 sme pripravili artikulačný test ARTES. Pri výbere položiek testu sme rešpektovali závery štúdií Eisenbergovej a Hitchcockovej (2010) posudzujúcich anglické artikulačné testy, ktoré stanovili podmienky na foneticky kontrolované slová tak, aby spĺňali obsahovú validitu. Rozsah elicitálnych položiek do artikulačného testu ARTES bol stanovený tak, aby každý konsonant mohol byť produkovaný v rečovej vzorke minimálne štyrikrát, a to najmenej v dvoch rôznych pozíciách (začiatok, stred a koniec slova) a v kombinácii s najmenej dvomi rozdielnymi vokálmi. Elicitačné pojmy museli splniť požiadavku na jednoduchú slabičnú štruktúru (otvorené slabiky), pojmy museli byť známe pre deti vo veku od štyroch rokov a museli byť graficky primerane zobraziteľné. Obsahová validita testu bola potvrdená posúdením položiek testu tromi nezávislými odborníkmi a koreláciou výsledkov testu ARTES s výsledkami z Artikulačného testu Antušekovej (1995). Reliabilita bola stanovená koreláciou medzi prvým a druhým testovaním testom ARTES.

Zároveň boli kvalitatívne posúdené elicitčné položky. Test ARTES sa ukazuje ako sľubný diagnostický nástroj na testovanie fonetickej roviny slovenských detí vo veku od 4 do 6 rokov.

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0263/22 *Identifikácia dyslálie ako prevencia dyslexie pre deti predškolského veku*.

LITERATÚRA

- Antušeková, A. (1995). *Preventívna logopedická starostlivosť*. Bratislava: SPN.
- Árva, E. (2022). *Zostavenie slovenskej verzie testu PEEPS-S a pilotná aplikácia u detí vo veku 18 – 24 mesiacov. Diplomová práca*. Bratislava: PdF UK.
- Buntová, D., Prelcová, K., Vidová, A., & Zimmermannová, L. (2023). Fonetický vývin intaktných slovenských detí raného veku. *Logopaedica* XXV, (1), 14–20.
- Buntová, D., & Zajíčková, P. (2021). *Stimulácia fonetického repertoáru – StiFoR*. Bratislava: Mabag.
- Buntová, D. (2021). *Logopedické aspekty diagnostiky narušenia zvukovej roviny reči – artikulačných a fonologických porúch*. Bratislava: Mabag.
- Broomfield, J., & Dodd, B. (2010). Epidemiology of speech disorders. In B. Dodd (Ed.). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorders*. Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Dvončová, J., & Nádorníková, V. (1975). *Fonetika a metodika nápravy chybné výslovnosti*. Bratislava: SPN.
- Eisenberg, S., & Hitchcock, E. (2010). Using Standardized Tests to Inventory Consonant and Vowel Production: A Comparison of 11 Tests of Articulation and Phonology. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 488–503.
- Fabiano-Smith, L. (2019). Standardized tests and the Diagnosis of Speech Sound Disorders. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4, 58–66.
- Godálová, M. (2018). *Návrh skríningového testu fonologických procesov. Diplomová práca*. Bratislava: PdF UK.
- Gúthová, M. (2010). *Vývinové fonologické procesy slovensky hovoriacich detí vo veku od 3 do 4 rokov. Dizertačná práca*. Bratislava: PdF UK.
- Jamovi. Dostupné na: <https://www.jamovi.org/cloud.html>
- Koch, C. (2018). *Clinical Management of Speech Sound Disorders: A Case-Based Approach*. Jones and Barlett learning.
- Korcová, L. (2010). *Diagnostika foneticko-fonologickej jazykovej roviny u detí v predškolskom veku. Diplomová práca*. Bratislava: PdF UK.
- Krajňáková, T. (2023). *Pilotné overenie artikulačného testu u detí predškolského veku. Diplomová práca*. Bratislava: PdF UK.
- Krčmárová, L., Oravkinová Z., & Zemánková, L. (2022). *Artikulačný test na hodnotenie výslovnostnej produkcie detí s rúžštepom*. Dostupné na: https://www.sal.sk/publikacie/ponuka-sal/47_modifikovana-verzia-antusekovej-artikulačného-testu
- Lee, E. J. (2022). The Effect of Speech Sound Disorders on Language, Literacy, and Non-verbal Mathematical Thinking Skills of 6-Year-Old Children. *Communication Sciences and Disorders*, 27(4), 879–893.
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitórium*. Bratislava: SPN.
- Mistrík, J. (1984). *Moderná slovenčina*. Bratislava: SPN.
- Peterson, R. L., Pennington, B. F., Shriberg, L. D., & Boada, R. (2009). What influences literacy outcomes in children with speech sound disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 1175–1188.
- Sičáková, L. (2002). *Fonetika a fonológia pre elementaristov*. Prešov: Náuka.
- Solná, G., & Červenková, B. (2022). Validacní studie a představení nového testu porozumění větám TEPO pro děti ve věku 3 – 8 let. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*, 477–483. Dostupné na: <http://doi:10.48095/cccsnn2022477>.

MOŽNOSTI A LIMITY VYUŽÍVANIA DIAGNOSTICKÉHO NÁSTROJA „KARTA NA HODNOTENIE KOMUNIKAČNÉHO SPRÁVANIA DIEŤAŤA S PORUCHOU SLUCHU“ V PODMIENKACH SLOVENSKEJ REPUBLIKY¹

Possibilities and Limits of Using the Diagnostic Tool „Card for the Assessment of Communication Behaviour of a Child with Hearing Impairment“ within the Slovak Republic Conditions

Miroslava Tomášková²

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá analýzou možností a limitov využívania poľského diagnostického nástroja KOZK – Karta na hodnotenie komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu (preložené z poľ.) v kontexte podmienok Slovenskej republiky. KOZK predstavuje komplexný prístup k hodnoteniu komunikácie u tejto populácie detí nielen z pohľadu hovoreného jazyka, ale aj z pohľadu mimiky, gest a posunkov. Práve táto oblasť je v našich podmienkach neprebádaná a ponúka nové možnosti špeciálnopedagogickej diagnostiky. V príspevku sú prezentované výhody implementácie KOZK na základe rozhovorov o názoroch rodičov vybraných detí s poruchami sluchu a pozorovania v rámci vyhodnocovania komunikácie. Taktiež sa príspevok venuje aj obmedzeniam a výzvam, ktoré môžu ovplyvniť úspešnosť implementácie KOZK v našich podmienkach. V závere príspevok poskytuje celkový pohľad na perspektívy a odporúčania pre efektívne využívanie nástroja KOZK v rámci Slovenskej republiky.

Kľúčové slová: dieťa/žiak s poruchou sluchu, špeciálnopedagogická diagnostika, hodnotenie posunkového jazyka, hodnotenie rozličných modalít jazyka.

Abstract: The paper presents an analysis of the potential applications and limitations of the Polish diagnostic tool KOZK – Card for the assessment of communication behaviour in children with hearing impairments within the context of the Slovak Republic. The KOZK approach is a comprehensive method for evaluating communication in children with hearing impairments, encompassing not only spoken language but also facial expressions, gestures, and other forms of non-verbal communication. This area has yet to be explored in our context, offering new possibilities for special pedagogical diagnostics. This article presents the benefits of implementing KOZK, based on interviews with parents of selected children with hearing impairments and observations made as part of the evaluation of communication. Furthermore, the article addresses the potential limitations and challenges that may impact the efficacy of implementing KOZK in our context. In conclusion, the contribution provides an overview of the potential applications and recommendations for the effective use of the KOZK tool within the Slovak Republic.

Keywords: child/pupil with hearing impairment, special educational assessment, sign language assessment, assessment of different language modalities.

Úvod

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 04. 06. 2024

² Miroslava Tomášková, Mgr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav špeciálnopedagogických štúdií a inkluzívneho vzdelávania, Centrum špeciálnopedagogického výskumu, Račianska 59, 83102, Bratislava, Slovenská republika (<http://orcid.org/0000-0002-5368-0471>). E-mail: miroslava.tomaskova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Populácia jednotlivcov s poruchami sluchu je veľmi heterogénna, z toho dôvodu si intervenčné prístupy vyžadujú diferencovaný prístup aj v špeciálnopedagogickej praxi, kde vychádzame z kapacity reziduálneho sluchu, schopnosti funkčne komunikovať a úrovne komunikácie vo vývine. V pedagogike sluchovo postihnutých a v logopédii/surdologopédii je cieľom v čo najväčšej možnej miere eliminácia komunikačnej bariéry vyplývajúcej z poruchy sluchu (Vágnerová, 2008; Krakowiak, 2012; Hampl, 2013; Schmidtová, 2016; Tomášková, & Tarciová, 2017). Do úvahy berieme niektoré odlišnosti, ktorú sa vyskytujú vo vývine detí/žiacov s poruchami sluchu. Z pohľadu logopédie/surdologopédie hovoríme o narušenej komunikačnej schopnosti, ktorá môže byť prítomná vo verbálnej, neverbálnej, hovorenej i grafickej podobe komunikácie. U detí/žiacov s poruchami sluchu (ďalej skratka detí/žiaci s PS) hovoríme o *symptomatických poruchách reči*, nakoľko je narušená komunikačná schopnosť symptómom postihnutia (Lechta, 2002a). Z pohľadu pedagogiky sluchovo postihnutých berieme do úvahy aspekt primárnych komunikačných foriem (posunkový jazyk, hovorený jazyk, posunkovaná slovenčina, prstové znaky a pod.), ale aj preferovanú metódu vzdelávania na školách (orálna metóda, totálna komunikácia, simultánna komunikácia, bilingválny prístup, auditívno-verbálny prístup) (Stredler-Brown, 2010; Tarciová, 2018). Možnosti použitia a preferencie jazyka v komunikácii dieťaťa/žiaka s poruchou sluchu vyplývajú z prostredia, v ktorom sa dieťa nachádza, t.j. komunikácia môže byť založená na modalite hovoreného jazyka, posunkového jazyka, resp. na oboch modalitách. Z toho dôvodu môžeme u tejto populácie detí/žiacov hovoriť o narušenej komunikačnej schopnosti aj vzhľadom na preferovanú formu komunikácie (Tarciová et al., 2016, s. 159):

- narušená komunikačná schopnosť je prítomná v oblasti hovoreného jazyka a posunkového jazyka,
- narušená komunikačná schopnosť nie je ani v oblasti hovoreného jazyka ani posunkového jazyka,
- narušená komunikačná schopnosť je v oblasti hovoreného jazyka alebo posunkového jazyka.

Z toho vyplýva, že je potrebné u niektorých skupín detí/žiacov s poruchou sluchu budovať a neskôr posudzovať komunikáciu globálne, t.j. nezameriavať sa iba na jednu modalitu jazyka. Schopnosť komunikovať u detí/žiacov s poruchami sluchu závisí od faktorov ako veľkosť straty sluchu, typ a stupeň straty sluchu, používanie kompenzačnej pomôcky, miera komunikácie v rodine, spôsobu komunikácie v rodine, miery špeciálnopedagogickej starostlivosti a pod. (Lechta, 2002; Hampl, & Schmidtová, 2016; Hovorková et al., 2017).

Proces diagnostiky jazyka a komunikácie je často sťažený nedostatočným osvojením jazyka a nedostatočnou komunikáciou v interakcii. K nepresnostiam v diagnostických výsledkoch často vedie nielen heterogenita detí/žiacov s poruchami sluchu, ale aj rôznorodosť komunikačných foriem. U detí s poruchami sluchu v ranom veku sa diagnostika jazyka a komunikácie vykonáva často opakovaným pozorovaním ako najprirodzenejšou a najčastejšou metódou (Tichá, 2008; Hampl, & Schmidtová, 2016). Primárnym cieľom takéhoto

hodnotenia je zmapovanie aktuálneho stavu vývinu a vytvorenie základu pre ďalšie intervenčné postupy a možnosti rozvoja komunikácie.

Hodnotenie komunikácie u detí s poruchami sluchu v podmienkach Slovenskej republiky

Hodnoteniu komunikácie detí/žiakov s PS sa venuje hraničná vedná oblasť – surdologopédia. V našich podmienkach jej však nie je venovaná dostatočná pozornosť, ani nie je rozvíjaná v porovnaní so zahraničím, najmä so susednými štátmi. Ako príklad pri charakteristike diagnostiky komunikácie vzhľadom na charakter nášho príspevku vychádzame z Poľska, kde má táto oblasť dlhodobú históriu. Zo všeobecného hľadiska môžeme hodnotiť verbálnu i neverbálnu zložku jazykového prejavu. Podrobná diagnostika jazyka a reči sa zameriava na rozpoznanie jednotlivých porúch a narušenej komunikačnej schopnosti, z toho dôvodu je predmetom logopedickej/surdologopedickej diagnostiky. Podľa Lechtu (2002), môžeme narušenú komunikačnú schopnosť skúmať z viacerých aspektov:

- z jazykového aspektu (jazykové roviny),
- z hľadiska intrindividuálnej komunikácie (verbálne, nonverbálne, grafické a hovorené prejavy),
- z hľadiska priebehu komunikačného procesu (produktívna a receptívna zložka komunikácie).

Každá z týchto oblastí musí byť posudzovaná na úrovni recepcie a na úrovni expresie, pričom dôležitou časťou diagnostického procesu je spontánny prejav dieťaťa a jeho interakcia s okolím (Lechta, 2002; Vašek, 2006; Nováková, 2012; Krakowiak, Muzyka-Furtak, & Kolodziejczyk, 2015; Kastelová, 2014, 2024). V tabuľke 1 sú znázornené oblasti, na ktoré sa zameriava diagnostika komunikácie detí/žiakov s PS z pohľadu vybraných autorov, pričom vychádzame zo slovenských a poľských autorov. Za príklad sme si zobrali Poľsko aj vzhľadom na empirickú časť, ako aj z dôvodu dlhoročnej histórie hraničnej vednej oblasti surdologopédia. Z tabuľky vyplýva, že pohľad na diagnostiku komunikácie sa mení a špecifikujú sa oblasti, ktoré je potrebné skúmať a brať na zreteľ.

Tabuľka 1 Oblasti hodnotenia komunikácie – komparácia slovenskej a poľskej diagnostiky

Autori	Vašek (2006)	Kastelová (2024)	Krakowiak (2012)	Szarkowski a Hutchinsonson (2016)
Oblasti	• hovorený jazyk • písaná podoba jazyka • posunková komunikácia	• sluchové schopnosti • komunikácia a osvojenie reči • kognitívne schopnosti	• sluchové schopnosti • hovorený jazyk – percepcia, expresia, porozumenie • posunkový jazyk – percepcia, expresia, porozumenie • písanie a čítanie • jazyková preferencia	• sluchové schopnosti • komunikácia medzi dospelým a dieťaťom • slovná zásoba • pragmatika • zručnosti v hovorenom alebo/a v posunkovom jazyku

(Zdroj: Vašek, 2006; Krakowiak, 2012; Szarkowski a Hutchinsonson, 2016; Kastelová, 2024)

V našich podmienkach je v odbore logopédie doménou foneticko-fonologická rovina jazyka. V pedagogike sluchovo postihnutých sa špeciálni pedagógovia zameriavajú predovšetkým na lexikálnu, sémantickú, syntaktickú a pragmatickú rovinu jazyka. V zahraničí sa stretávame s rozličnými diagnostickými nástrojmi, ktoré hodnotia rozličné modalitty jazyka a úroveň komunikácie detí/žiakov s PS. Môžeme ich rozdeliť do týchto troch skupín (Tomášková, & Tarcsiová, 2017; Tomášková, 2020):

- diagnostické nástroje, ktoré hodnotia modalitu hovoreného jazyka;
- diagnostické nástroje, ktoré hodnotia modalitu posunkového jazyka;
- diagnostické nástroje, ktoré sa zameriavajú na hodnotenie v oboch modalitách jazyka.

V našich podmienkach nie je k dispozícii diagnostický nástroj, ktorý by sa zameriaval na celý komunikačný systém detí/žiakov s PS, ani na hodnotenie oblasti posunkového jazyka. Existuje niekoľko dôvodov, prečo je nielen v našich podmienkach táto oblasť málo prebádaná (Tomášková, & Tarcsiová, 2017):

- neexistencia špecifických diagnostických nástrojov, ktoré hodnotia komunikáciu určených pre detí a žiakov s poruchou sluchu, resp. absencia modifikovaných diagnostických nástrojov na danú populáciu (napr. TEKOS, Kondášová obrázkovo-slovníková skúška, Manolsonove záznamové hárky komunikačnej úrovne);
- neexistencia výskumov v oblasti slovenského posunkového jazyka, a s tým súvisiaca neexistencia diagnostických nástrojov, ktoré by hodnotili úroveň slovenského posunkového jazyka u detí/žiakov;
- nedostatok výskumov, ktoré by kvantitatívne zhodnotili úroveň komunikácie slovenských detí a žiakov s poruchou sluchu (z počujúcich aj nepočujúcich rodín);
- dostupné informácie pochádzajú väčšinou zo zahraničných výskumov (predovšetkým z anglicky a nemecky hovoriacich krajín, málo z nich je dostupných v príbuzenských jazykoch – napr. čeština, poľština);
- veľká heterogenita skupiny detí a žiakov s poruchou sluchu a malá výskumná vzorka, ktorá je k dispozícii, a s tým súvisiaca nemožnosť vytvorenia noriem pre naše podmienky.

Hodnotenie komunikácie by sa malo zameriavať globálne na celú oblasť komunikačného správania dieťaťa/žiaka s PS, t.j. zahŕňať oblasti hovoreného jazyka, písomnej podoby jazyka, mimiky, gest a posunkového jazyka, resp. iných foriem posunkovej komunikácie, má byť založená aj na hodnotení komunikačnej interakcie medzi dieťaťom a dospelou osobou od raného veku dieťaťa (vzhľadom na presadzovanie princípu 1-3-6); umožnené by malo byť aj sledovanie pokroku vo vývine v danej oblasti po určitom čase. Jedným z diagnostických nástrojov, ktorý by mohol byť využiteľný v našich podmienkach a ktorý umožňuje tieto možnosti hodnotenia, je poľský diagnostický nástroj KOZK – *Karta Oceny*

Zachowań Komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym sluchem (z pol.), čiže Karta na hodnotenie komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu.

Karta na hodnotenie komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu

Predmetom nášho príspevku je prezentácia poľského diagnostického nástroja KOZK – *Karta Oceny Zachowań Komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym sluchem/Karta na hodnotenie komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu*, ktorého autorkami sú Kazimiera Karakowiak a Maria Panasiuk (1995). Diagnostický nástroj sme preložili do slovenského jazyka a upravili ho na naše podmienky. Obsah jednotlivých testovacích položiek a postup hodnotenia sme ďalej nemenili. Na vybranej výskumnej vzorke bolo overované jeho použitie u rozličných skupín detí/žiakov s PS v našich podmienkach. Podľa autoriek je KOZK v Poľsku užitočným nástrojom pri definovaní vstupnej surdologopedickej diagnózy (Karakowiak, 2012; Panasiuk, 1995 in Karakowiak et al., 2015). Diagnostický nástroj slúži na podrobné pozorovanie dieťaťa s poruchou sluchu v jeho prirodzenom prostredí, t.j. domácom, poradenskom alebo školskom. Cieľom je dôkladný opis komunikačného správania dieťaťa s PS a hodnotenie komunikačných foriem v sociálnom prostredí, pričom zisťuje (Dłużniewska, 2010):

- komunikačnú kompetenciu dieťaťa s poruchou sluchu,
- jazykovú preferenciu dieťaťa s poruchou sluchu, t.j. spôsob komunikácie prostredníctvom hovoreného jazyka alebo prostredníctvom mimiky, gest alebo posunkov.

KOZK je vhodný na diagnostiku detí v ranom, predškolskom a mladšom školskom veku. Vyplňa ho rodič dieťaťa, špeciálny pedagóg, logopéd, resp. blízka osoba, ktorá je v pravidelnej interakcii s ním. Jedným z cieľov KOZK je diferencovať elementy v komunikácii, ktoré spôsobujú dieťaťu problémy a tie, ktoré bežne ovláda a používa, t.j. silné a slabé stránky v komunikácii dieťaťa. V závere KOZK získame prehľad o komunikačných stratégiách dieťaťa a dokážeme definovať stav jeho aktuálnych komunikačných možností (Karakowiak, 2012; Tomášková, 2018). KOZK má podobu dotazníka, v ktorom je zaznamenaných 30 rôznych prejavov (všetky oblasti uvádzame v tabuľke 2) v komunikačnom správaní dieťaťa s poruchou sluchu (Krauze, & Skladanowska, 2006; Karakowiak, 2012; Tomášková, 2020). KOZK môže poslúžiť aj na periodické hodnotenie komunikačných možností dieťaťa či rediagnostiku, ako aj na zaznamenávanie jazykového vývinu po určitom čase (napr. po pol roku). V závere KOZK umožňuje analyzovať individuálne kvalitatívne i kvantitatívne výsledky dieťaťa. Podľa autoriek kvantitatívne hodnotenie umožňuje:

- *analýzu hodnotenia čiastkových schopností* – v jednotlivých kategóriách, t.j. celkové zhodnotenie komunikačných schopností, vyhodnotenie komunikačných schopností v hovorenom jazyku, vyhodnotenie komunikačných schopností v oblasti mimiky, gest a posunkov;
- *analýzu hodnotenie komplexných zručností* – vyhodnotenie celkovej úrovne komunikácie a jazykovej preferencie komunikačných prostriedkov.

Zaznamenáva sa do kruhového diagramu (obrázok 1). Položky sa môžu po určitom čase zakresľovať do toho istého diagramu použitím iného označenia (napr. čiary, bodky, iné farby).

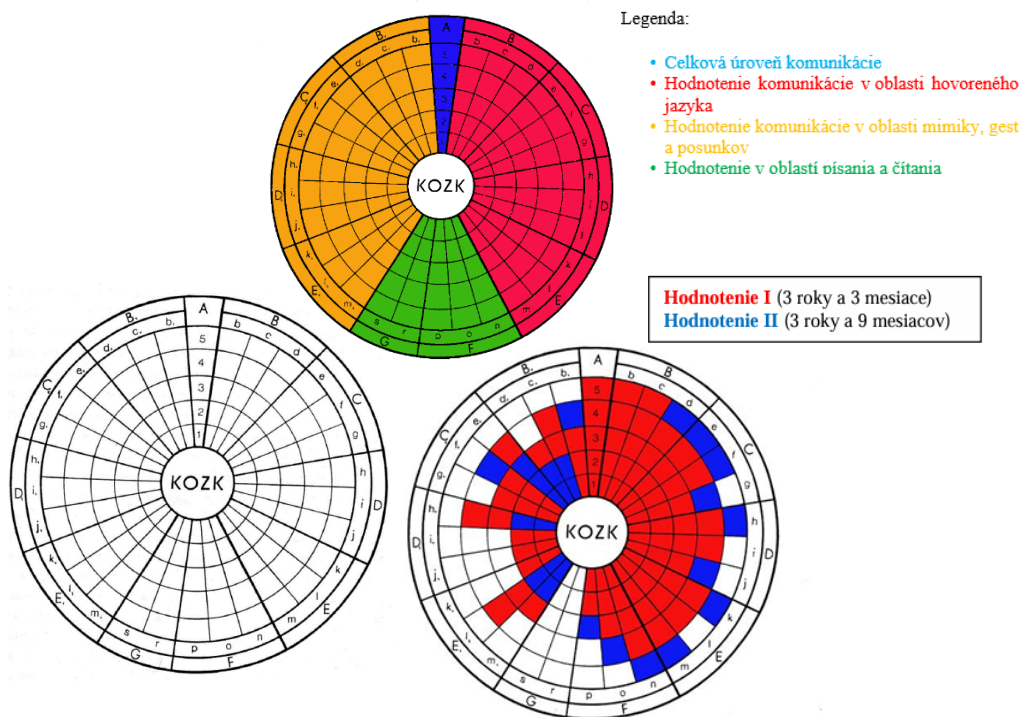
Tabuľka 2 KOZK – oblasti a kategórie hodnotenia

Stupne 1 – 5	A	Snaha o kontakt a spolupráca s inými ľuďmi	
DOROZUMIEVANIE SA PROSTREDNÍCTVOM HOVORENÉHO JAZYKA	B	Pripravenosť na slovnú komunikáciu	
		b	zameranie pozornosti na signály reči
		c	používanie hlasu
		d	vedomé kombinovanie slov s významom
	C	Poznávanie slov	
		e	produkcia zvukov
		f	opakovanie výpovede podľa vzoru
		g	trvalé zapamätanie slov
	D	Schopnosť používať slová	
		h	porozumenie obsahu slovného prejavu
		i	tvorenie slovných výpovedí
		j	verbálna komunikácia so sebou samým
	E	Charakteristiky verbálnej komunikácie	
		k	výskyt verbálnej komunikácie
		l	zrozumiteľnosť verbálneho prejavu
		m	používanie reči
DOROZUMIEVANIE SA GESTAMI, MIMIKOU A POSUNKAMI	B ₁	Pripravenosť na komunikáciu prostredníctvom gest, mimiky a posunkov	
		b ₁	koncentrácia pozornosti na signály gest a mimiky
		c ₁	expresia (vyjadrovanie sa) prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
		d ₁	vedomé spájanie gest, mimiky a posunkov s významom
	C ₁	Učenie sa signálov gest, mimiky a posunkov	
		e ₁	cvičenie signálov gest a mimiky
		f ₁	opakovanie výpovedí gest, mimiky a posunkov podľa vzoru
		g ₁	trvalé zapamätanie znakov gest, mimiky a posunkov
	D ₁	Schopnosť používať znaky gest, mimiky a posunkov	
		h ₁	porozumenie obsahu výpovede v posunkovom jazyku
		i ₁	rozvíjanie komunikácie v posunkovom jazyku
		j ₁	komunikácia prostredníctvom gest, mimiky a posunkov so sebou samým
	E ₁	Charakteristiky komunikácie prostredníctvom gest, mimiky a posunkov	
		k ₁	výskyt komunikácie prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
		l ₁	zrozumiteľnosť výpovedí prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
		m ₁	uskutočniteľnosť a efektívnosť výpovedí prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
ZNALOSTI	F	Jazykové znalosti	
		n	pasívna slovná a posunková zásoba
		o	aktívna slovná a posunková zásoba
		p	uplatňovanie gramatických pravidiel
	G	Znalosť písma	
		r	čítanie
		s	písanie

(Zdroj: spracované podľa Krakowiaka, 2012)

Jednotlivé položky sú zaznamenávané graficky do kruhového diagramu (obrázok 1), uviedli sme farebný diagram z dôvodu farebného rozlíšenia oblastí, ktoré KOZK hodnotí. Vyplnenie diagramu označuje zistené čiastkové zručnosti, ktoré sú pozorované u dieťaťa. Z vybraných kategórií správania je v karte 12 kategórií (sú označené písmenami od b po m), ktoré sa týkajú správania v oblasti hovoreného jazyka (hlasové, fonetické), rovnaké množstvo kategórií, t.j. 12 (sú označené písmenami od b1 po m1) sa analogicky dotýka správania v oblasti gest, mimiky a posunkov, 6 z nich (sú označené písmenami od n po s) sa dotýkajú správania, v ktorom môžu byť použité obidva spôsoby komunikácie, aj písmo. Každá kategória obsahuje 5-stupňový súbor úloh, ktoré sú usporiadané podľa postupnosti získavania komunikačných kompetencií dieťaťa v jednotlivých kategóriách (Krakowiak, 2012; Tomášková, 2018).

Obrázok 1 KOZK – vyznačený diagram oblastí hodnotenia (hore v strede), nevyplnený diagram (vľavo dole), vyplnený diagram (vpravo dole)



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na obrázku 1 (vpravo dole) je znázornený príklad vyplneného diagramu z hodnotenia konkrétneho dieťaťa s PS, aj s hodnotením po určitom čase. Z diagramu je zrejmé, že po určitom čase participant urobil pokroky v určitých kategóriách. Pokroky nastali vo všetkých oblastiach. V oblasti mimiky, gest

a posunkov sme zaznamenali dokonca aj pokles vo vývine vo viacerých kategóriách. Z hodnotenia vyplýva, že dieťa komunikuje lepšie v hovorenom jazyku ako v oblasti mimiky, gest a posunkov. Počas druhého merania išli posunky do úzadia, odkedy dieťa začalo rozumieť hovorenému jazyku, ktorý preferuje aj v bežnej komunikácii. Z toho dôvodu zaznamenávame mierny pokles v tejto oblasti a málo kategórií, v ktorých je viditeľný pokrok v rozvoji mimiky, gest a posunkov.

Tieto údaje boli nielen znázornené, ale aj vypočítané prostredníctvom presného postupu výpočtov. KOZK obsahuje presný opis postupu jednotlivých výpočtov, ktoré udávajú numerické hodnoty, na základe ktorých sa interpretujú výsledky, ktoré sú dané autorkami (Tomášková, 2018, 2020). Počíta sa pritom maximálne dosiahnuté skóre alebo priemerná hodnota pre nasledujúce položky:

- snaha o kontakt a spoluprácu s inými ľuďmi,
- celkové zhodnotenie komunikácie,
- vyhodnotenie komunikačného správania v oblasti hovoreného jazyka/ vyhodnotenie komunikačného správania v oblasti mimiky, gest a posunkov,
- celková maximálna hodnota,
- maximálna hodnota kategórií v oblasti hovoreného jazyka/maximálna hodnota kategórií v oblasti mimiky, gest a posunkov,
- znalosť jazyka a písma,
- faktor preferencie jazykových prostriedkov,
- celkový nárast komunikačnej schopnosti,
- nárast komunikačnej schopnosti v oblasti hovoreného jazyka/nárast komunikačnej schopnosti v oblasti mimiky, gest a posunkov.

Výsledky sa dajú hodnotiť aj kvalitatívne na základe podrobného opisu. Využitie KOZK je veľmi široké, pretože je možné ho používať na výskumné účely, diagnostiku, rediagnostiku po určitom čase. V prípade diagnostiky výsledky hodnotenia KOZK musia byť interpretované spolu s inými údajmi a výsledkami diagnostík dieťaťa.

Metódy a metodika výskumu

Výskumný problém, výskumné ciele a výskumné otázky

Vzhľadom na zložitosť vyhodnocovania oboch modalít oddelene rôznymi diagnostickými nástrojmi a používaním rôznych komunikačných foriem boli v zahraničí vytvorené pre potreby výskumov, ale aj špeciálnopedagogickej praxe diagnostické nástroje, ktoré hodnotia obe modality. Takýto nástroj v našich podmienkach absentuje. Nový diagnostický nástroj na hodnotenie jazyka a komunikácie by mal byť zameraný na deti od raného veku až mladší školský vek, ktorý by umožnil hodnotiť a sledovať pokroky aj v osvojovaní posunkovej komunikácie/posunkového jazyka (Tomášková, & Tarcsiová, 2017). Takýmto diagnostickým nástrojom by mohol byť v našich podmienkach poľský diagnostický nástroj KOZK.

V súvislosti so špecifikami komunikácie detí/žiacov s poruchou sluchu a heterogenity tejto skupiny sme si stanovili nasledujúce čiastkové vedecké ciele:

- adaptovať na slovenský jazyk a slovenské podmienky poľský diagnostický nástroj KOZK,
- zistiť, aké sú možnosti využitia KOZK v praxi v podmienkach Slovenskej republiky,
- identifikovať pozitíva/negatíva použitia KOZK v podmienkach Slovenskej republiky.

Vzhľadom na tieto súvislosti považujeme za dôležité formulovať otázky na základe individuálnych a skupinových faktorov v oblasti osvojovania komunikačných kompetencií. Výskumné otázky sú bližšie špecifikované vzhľadom na vybranú dostupnú výskumnú vzorku, na ktorej bol KOZK overovaný:

1. Je diagnostický nástroj KOZK vhodný na hodnotenie komunikácie detí/žiacov s poruchou sluchu v podmienkach Slovenskej republiky?
2. Aké sú pozitíva/negatíva použitia KOZK v podmienkach Slovenskej republiky?

Výskumné metódy na zber a vyhodnotenie dát

Vo výskume sme uplatnili niekoľko výskumných nástrojov na zber dát. V nasledujúcej tabuľke 3 sú stručne opísané:

Tabuľka 3 Použité metódy na zber dát

Metóda zberu dát	Stručná charakteristika
Dotazník pre rodiča	– slúži na charakteristiku výskumného súboru – rodinná a osobná anamnéza, aktuálny zdravotný stav dieťaťa, počet detí v rodine – poradie narodenia dieťaťa s PS, sluchový status rodičov, vzdelanie rodičov, raná starostlivosť, kompenzačné pomôcky, využívanie komunikačných foriem – 30 otázok, z toho 12 otvorených a 18 uzavretých – použité na začiatku výskumu 1-krát
Riadené interview	– realizácia s vybranými rodičmi (realizované iba s matkami) – otvorené otázky, potreba zistenia silných a slabých stránok dieťaťa – zistenia potvrdených výsledkov, očakávania, zistenia pozitívnych a negatívnych stránok KOZK – použité na konci výskumu 1-krát
KOZK	– zistenie možností využitia KOZK v našich podmienkach – zistenie vývinovej úrovne komunikácie vybraných participantov (detí a žiakov s PS) – vyplnené rodičmi – nami vyhodnocované a analyzované – v rámci príspevku použité na analýzu využitia – použité 2 – 3-krát po určitom čase na kohorte

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Získané dáta boli nami administrované a vyhodnotené, pričom dáta boli spracované prostredníctvom programu Excel. Z rozhovoru sme spracovali doslovnú transkripciu a na základe analýzy a syntézy odpovedí sme získané informácie zhromaždili do niekoľkých oblastí/kategórií a určili sme kódy. Na základe výpovedí recipientov sme vytvorili komparáciu názorov, ktorá nám pomohla aj pri tvorbe SWOT analýzy.

Priebeh výskumu

Pre účely nášho výskumu sme zvolili nasledujúci postup:

Predvýskumná fáza

- vyhľadanie a oslovenie rodín participantov (jún 2018 – január 2019);
- oslovenie rodín – použitá metóda zámerného kumulatívneho výberu, celkové oslovenie 73 rodín, so súhlasom účasti na výskume 30 rodín, zaradených do výskumu 15 rodín a 16 participantov (deti/žiaci s PS); s realizáciou rozhovoru súhlasili 4 rodiny;
- oslovenie odborníkov – špeciálny pedagóg a logopéd, ktorí majú v starostlivosti deti/žiacov s PS z našej vybranej výskumnej vzorky, oslovených 26, pričom 3 súhlasili s vyplnením KOZK.

Prvá výskumná fáza

- kontaktovanie rodín, ich inštruovanie, vyplnenie KOZK (júl – október 2019).

Druhá výskumná fáza

- oslovenie rodín s cieľom získať kontakty na odborníkov, opakované vyplnenie KOZK, vyplnenie KOZK odborníkmi a realizácia rozhovorov s rodičmi (december 2019 – február 2020);
- oslovenie odborníkov – špeciálny pedagóg a logopéd, ktorí majú v starostlivosti deti/žiacov s PS z našej vybranej výskumnej vzorky, oslovených 26, pričom 3 súhlasili s vyplnením KOZK.

Záverečná fáza výskumu

- analýza, spracovanie a interpretácia dát (február 2020 – apríl 2020).

Charakteristika výskumného súboru

Stručnú charakteristiku výskumného súboru uvádzame vzhľadom na vybrané výsledky výskumu. Z celkového počtu zaradených rodín do výskumu ($n = 15$) uvádzame charakteristiku 4 rodín, ktoré s nami realizovali rozhovor (tabuľka 4), a z ktorých výpovedí vychádzame vzhľadom na interpretáciu vybraných dát.

Tabuľka 4 Charakteristika rodín

Rodina (označenie)	R1	R2	R3	R4
Dieťa s PS (označenie)	A	B	C	H
Typ rodiny	úplná	úplná	úplná	úplná
Počet detí	2	2	4	1
Počet detí s PS	1	1	1	1
Výskyt PS v rodine	nie	áno	nie	nie
Vek rodičov	matka: 39 otec: 37	matka: 41 otec: 41	matka: 31 otec: 32	matka: 32 otec: 33
Vzdelanie rodičov	matka: VŠ/2. stupeň otec: SŠ s maturitou	matka: VŠ/2. stupeň otec: SŠ s maturitou	matka: SŠ s maturitou otec: VŠ/1. stupeň	matka: VŠ/2. stupeň otec: SŠ s maturitou
Sluchový status rodičov	obaja počujúci	matka: nedoslýchavá otec: počujúci	obaja počujúci	obaja počujúci

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z tabuľky 4 vyplýva, že okrem rodiny č. 2 nie je porucha sluchu indikovaná u rodinných príslušníkov. Rodiny sú úplné a všetci účastníci majú počujúcich rodičov a súrodencov. Matka v rodine č. 2 je nedoslýchavá, avšak zaradujeme ju medzi počujúcich, nakoľko sama svoju identitu takto pomenovala. Nie je v kontakte s inými osobami s PS ani s komunitou nepočujúcich. Nasledujúca tabuľka 5 opisuje základnú charakteristiku účastníkov (deti a žiaci s PS) z vybraných rodín:

Tabuľka 5 Vybraná charakteristika účastníkov

Rodina (označenie)	R1	R2	R3	R4
Dieťa s PS (označenie)	A	B	C	H
Pohlavie	chlapec	chlapec	chlapec	chlapec
Biologický vek (rok, mesiac) v čase začatia výskumu	0,9	7,1	6,5	1,4
Sluchový vek (rok, mesiac)	0,3	5,1	4,9	0,4
Doba vzniku PS	neznáme	neznáme	po narodení	pred narodením
Stupeň SS	ľavé ucho: SŤSS pravé ucho: SŤSS	ľavé ucho: SŤSS pravé ucho: ŤSS	ľavé ucho: ÚSS pravé ucho: ÚSS	ľavé ucho: ŤSS pravé ucho: ŤSS
Typ SS	percepčná	percepčná	percepčná	percepčná

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Sluchová pomôcka	načúvacie prístroje (binaruálne)	načúvacie prístroje (binaruálne)	načúvacie prístroje (binaruálne)	načúvacie prístroje (binaruálne)
Vek pridelenia prvej sluchovej pomôcky (rok, mesiac)	0,6	1,11	1,6	0,11
Navštevovaný druh školy (v čase začatia výskumu)	žiadny	bežná základná škola	bežná základná škola	bežná materská škola
Navštevovaný odborník (v čase začatia výskumu)	logopéd špeciálny pedagóg	logopéd	logopéd špeciálny pedagóg psychológ	logopéd špeciálny pedagóg
Preferovaná forma komunikácie v rodine	kombinácia hovorený jazyk/ posunkový jazyk	hovorený jazyk	hovorený jazyk	hovorený jazyk
Preferencia forma komunikácie vzhľadom na hodnotenie KOZK (po opakovanom meraní)	hovorený jazyk	hovorený jazyk	hovorený jazyk	hovorený jazyk
Kvalitatívne hodnotenie úrovne komunikácie vzhľadom na hodnotenie KOZK (po opakovanom, tretom meraní)	obmedzená z dôvodu veku	primeraná	primeraná	obmedzená z dôvodu veku

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda:

SŠTS – stredne ťažký stupeň sluchu, ÚSS – úplná strata sluchu, ŤSS – ťažká strata sluchu

Z tabuľky 5 vyplýva, že naši všetci účastníci boli chlapci so stredne ťažkou až úplnou stratou sluchu. Vo všetkých prípadoch bola strata sluchu zistená v skorom ranom veku a rovnako skoro v ranom veku im boli pridelené prvé sluchové pomôcky (čo je pozitívny fakt vzhľadom na presadzovaný princíp 1-3-6). Všetci účastníci sú nositeľmi načúvacích prístrojov na oboch ušiach. Okrem účastníka A, všetci navštevovali v čase výskumu školy bežného typu. Pozitívne hodnotíme aj fakt, že sú v starostlivosti logopédov a špeciálnych pedagógov (okrem účastníka B, u ktorého v čase výskumu bola zabezpečená iba starostlivosť logopéda). U účastníka A je preferovanou formou komunikácie v rodine nielen hovorený jazyk, ale využívajú sa aj posunky. V ostatných prípadoch prevláda hovorený jazyk. Po opakovanom vyplnení a hodnotení KOZK môžeme konštatovať, že účastníci majú úroveň komunikácie podobnú vývinu počujúceho dieťaťa vzhľadom na vek. Do úvahy je však potrebné brať aj ďalšie faktory ako sluchový vek a vek pridelenia prvých

kompenzačných pomôcok či začatia odbornej starostlivosti. Najvyššie hodnoty dosahoval participant B a C. U participantov A a C sme zistili, že v komunikácii používajú aj posunky (podľa komunikačnej situácie). Z pohľadu preferencie formy komunikácie sme zistili, že všetci participantí po opakovanom hodnotení po určitom čase (po treťom hodnotení) preferujú hovorený jazyk.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Vhodnosť diagnostického nástroja KOZK v podmienkach Slovenskej republiky

Interpretované vybrané výsledky predstavujú závery na základe kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy dát. Náš výskum prebiehal dlhodobo na rovnakej kohorte. Diagnostický nástroj KOZK hodnotí komplexne oblasť komunikácie detí s PS s akcentom na rozličné komunikačné formy. Konštruovaný je predovšetkým na individuálne hodnotenie každého dieťaťa. V rámci výskumu bol overovaný na pilotnom výskumnom súbore, pričom sme identifikovali aj špecifiká vo vývine komunikácie vybraných participantov. Na základe individuálneho aj skupinového hodnotenia sme zistili, že participantí, ktorí mali diagnostikovanú stratu sluchu najneskôr do 4 mesiacov po narodení, sluchovú pomôcku dostali do pol roka a v danom období začali aj špeciálnopedagogickú starostlivosť, majú vyššiu dosiahnutú úroveň v celkovej komunikácii, ale aj v oblasti hovoreného jazyka. Výsledky prostredníctvom KOZK sú dôkazom toho, že je vhodným nástrojom pre túto skupinu detí/žiakov. V našom výskume sme nezisťovali validitu a reliabilitu KOZK ako diagnostického nástroja, pretože by sme potrebovali, aby ho okrem rozličných rodín, vyplnili aj rozliční odborníci, u ktorých by sme výsledky mohli komparovať aj s využitím iných štandardizovaných diagnostických nástrojov. Z pohľadu výskumného nástroja sme však zisťovali jeho reliabilitu na našej výskumnej vzorke prostredníctvom merania test-retest. Vypočítaná bola miera zhody medzi dvomi meraniami v nasledujúcich oblastiach u všetkých zúčastnených participantov ($n = 16$) – celková komunikačná schopnosť, komunikačná schopnosť v oblasti hovoreného jazyka a komunikačná schopnosť v oblasti mimiky, gest a posunkov. Z tabuľky 6 vyplýva, že korelačný koeficient je vyšší ako 0,70 vo všetkých troch oblastiach, teda KOZK ako výskumný nástroj je pre nás reliabilný, čiže sme získali presné a spoľahlivé výsledky.

Tabuľka 6 Korelačný koeficient a reliabilita KOZK ako výskumného nástroja

Oblasť	Korelačný koeficient
Celková komunikačná schopnosť	0,978
Komunikačná schopnosť v oblasti hovoreného jazyka	0,969
Komunikačná schopnosť v oblasti mimiky, gest a posunkov	0,864
SPOLU	0,978

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vhodnosť použitia KOZK na vybranej výskumnej vzorke nám potvrdzujú aj výpovede rodičov, s ktorými sme realizovali rozhovor. Analýza ich výpovedí nám potvrdzuje, že prostredníctvom KOZK dokážeme zhodnotiť aktuálnu úroveň komunikácie komplexne, sledovať pokrok dieťaťa po určitom čase a zmeny vo vývine systematicky. Tieto body uvádzali rodičia ako užitočné informácie. Zároveň rodič aj odborník získa prehľad o silných a slabých stránkach vo vývine dieťaťa. KOZK by mohol byť v našich podmienkach nástrojom, ktorý by mohol zlepšiť diagnostický proces komunikačných schopností detí a žiakov s poruchami sluchu, pričom výsledky je možné vzájomne komparovať, nakoľko rodič aj odborník môže mať rozličný pohľad na komunikáciu daného dieťaťa.

R1 „...Áno, určite úroveň toho, ako hovorí...“

R1 (...)“... len ako informácia alebo škála, proste niečo akože jednoduché, kde si to ty sám akože prejdeš, kde chceš tak to vyhodnotíš alebo niečo zaznačíš, je to dobré lebo ti to ukazuje, že to je aj toto, aj toto a potom je toto v komplexnosti...”

R2 „...Áno, mohlo by to byť celkový obraz...”

R2 „Určite viem, že sa budem k tomu vedieť vrátiť kedykoľvek a vedieť povedať aj iným rodičom... keď mal ešte len, ja neviem rok, tak komunikoval viac v posunkoch a menilo sa to približne, keď mal rok a pol (...) na tom diagrame to presne vidno, že ako sa menila jeho komunikácia... a kedy začal byť viac verbálny a kedy vlastne (...) menil tu komunikáciu z posunkov na reč...”

R3 „Ja som to vyplňala vlastne podľa toho, že akým spôsobom teraz komunikuje a na čo reaguje a na čo nereaguje...”

R4 „...ja myslím, že hej, že je to fajn, lebo máš možnosť, nielen surdopéd a logopéd ho hodnotí tvoje dieťa, ale aj ty sám ho môžeš zhodnotiť a môžete sa pozrieť potom, lebo on, v podstate logopéd môže použiť presne ten istý dotazník, aj ten surdopéd a navyše potom porovnať...”

Z výpovedí sme tiež zaznamenali rozličné vnímanie užitočností informácií z KOZK z pohľadu rodičov detí v ranom veku a v mladšom školskom veku. Jedným z faktorov je, že rodičia, ktorí majú deti v mladšom školskom veku, sú si vedomí, že ich dieťa je na vysokej úrovni v komunikácii a nevnímajú užitočnosť informácií, ktoré môžu získať KOZK, čím je dieťa staršie.

R3 „...Hm... neviem. Nezbadala som, že niečo z toho by bolo pre mňa užitočné, akože momentálne... ale som si vedomá toho, že to moje dieťa je na vysokej úrovni, čiže neviem, čo sa týka hovoreného jazyka. Naviem si predstaviť, že načo by mi tu to bolo...”

Druhým faktorom je aj preferencia jazyka, na ktorý sa rodič/odborník zameriava. Napríklad, ak dieťa komunikuje primárne hovoreným jazykom a nerozvíja sa v posunkovom jazyku, rodič nevníma užitočnosť informácií, ktoré mohol získať v oblasti mimiky, gest a posunkov, pretože je orientovaný iba na jednu oblasť v rozvoji komunikácie. Myslíme si, že to, do akej miery rodič dieťaťa v staršom veku považuje informácie za užitočné, závisí od postoja, informovanosti a záujmu rodiča vnímať viaceré oblasti komunikácie.

R1 „A že to bude dôležitejšie ako kebyže voliť veľmi jednoduchý jazyk a veľmi vysvetľujúci a veľmi to, že čo vám (pozn. rodičom) to môže proste priniesť. Ale ešte tam stále ako kebyže vidím vieš také... taká nejaká rovina a odbúrať ten... proste mýtus strachu z tých gest a z posunkov a sfixovania sa iba na hovorený jazyk...“

Ďalej sme sa rodičov pýtali, čo im v dotazníku KOZK chýba a ktoré oblasti by chceli doplniť. Z výpovedí rodičov je zrejmé, že dotazník zahŕňa dostatočne celú komunikačnú stránku dieťaťa. Podľa matiek R3 a R4 nechýba v dotazníku žiadna oblasť na rozdiel od ďalších dvoch rodičov. Oblasť, ktoré rodičom chýbali, nám vypovedajú o tom, že KOZK nemôže byť jediným nástrojom na objektívne zhodnotenie vývinu dieťaťa. Z toho dôvodu je potrebné, aby hodnotenie komunikácie bolo doplnené aj o ďalšie diagnostické výsledky a oblasti vo vývine. Z výpovedí rodičov sme zaznamenali oblasti, ktoré im chýbali, resp. boli nedostatočne ohodnotené:

- oblasť motoriky,
- oblasť znalosti čítania a písania,
- oblasť kognitívnych funkcií s užším zameraním na pozornosť,
- vysvetlenie dôležitosti hodnotenia všetkých oblastí vývinu komunikácie.

Oblasť, ktoré rodičom chýbali, nám vypovedajú o tom, že KOZK nemôže byť jediným nástrojom na objektívne zhodnotenie vývinu dieťaťa. Z výpovedí vyplýva, že rodičia by chceli, aby boli niektoré oblasti, napr. čítanie a písanie, podrobnejšie zahrnuté do hodnotenia KOZK, napriek tomu, že sa v dotazníku táto oblasť nachádza, avšak z pohľadu rodiča nie je dostatočne podrobná. Tieto závery však berieme s rezervou, nakoľko ide o rodiča, ktorý má dieťa v ranom veku a nemá ešte skúsenosť s hodnotením v tejto oblasti. Je zrejmé, že ďalšia spomenutá oblasť – motorika, je úzko spätá aj s vývinom komunikácie, práve preto by rodič chcel, keby bolo aj v rámci hodnotenia KOZK zmapované prípadné oneskorenie vo vývine v tejto oblasti. Pozornosť je dôležitou súčasťou kognitívnych funkcií pri rozvoji reči.

Pozitívna a negatívna použitia KOZK v podmienkach Slovenskej republiky

Z údajov a výsledkov z hodnotení sme analyzovali silné a slabé stránky KOZK, ktoré sme následne doplnili o výpovede vybraných rodičov. K najsilnejším stránkam KOZK rozhodne patrí, že hodnotí celú škálu komunikačného správania dieťaťa/žiaka s PS vrátane posunkovej komunikácie. V karte sú zaradené všetky typy hlasových prejavov, ktoré sa postupne objavujú v procese rozvoja verbálnej komunikácie, ale aj prejavy porozumenia pri použití prirodzených gest a mimiky, bežne používaných medzi ľuďmi, ale aj tie, ktoré sa používajú v posunkovom jazyku. Výsledkom hodnotenia KOZK je prehľad individuálnych komunikačných stratégií dieťaťa a definovanie stavu jeho aktuálnych možností v danej oblasti a zároveň rozpoznanie problémových oblastí vo vývine dieťaťa.

R2 „...výhoda je potom zase celkové to zhodnotenie komunikácie vo viacerých oblastiach...“

R3 „...kde sa dieťa nachádza a môže nachádzať...“

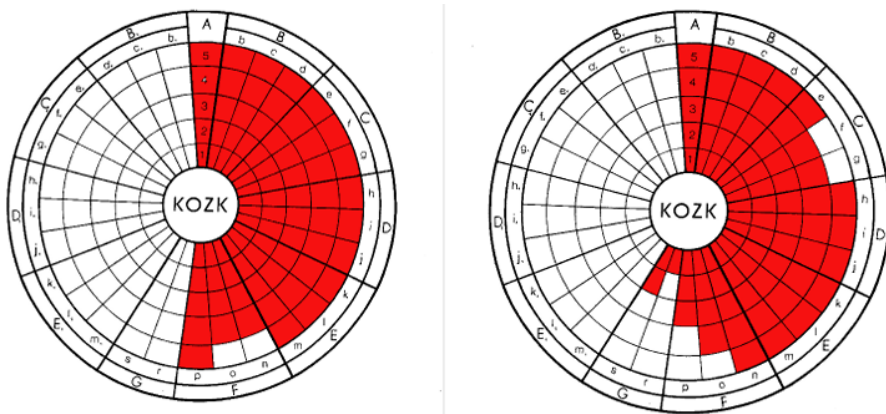
R4 „...Keď to vyplníš, tak vidíš pred sebou niečo, čo máš také, že čierne na bielom, že máš taký nejaký prehľad... s tým, že je to vlastne rozčlenené na jednotlivé aspekty tej komunikácie a toho, akým spôsobom to dieťa komunikuje, či už verbálne, neverbálne, tak sa vieš pozrieť, kde sa asi nachádza, ako sa posúva...“

K slabým stránkam KOZK, ktoré sme analyzovali, patrí rozsiahlosť jednotlivých položiek a odborný štýl jazyka, ktorým nemusí rodič, ktorý KOZK vyplní, dostatočne porozumieť, práve to môže byť príčinou aj časovej náročnosti jeho vyplnenia, ktoré sme zaznamenali pri procese vyplňania.

R2 „...niektoré otázky boli veľmi zdĺhavo a náročne napísané a nebolo z nich úplne jasné, že čo sa tým myslí.“

Osoba, ktorá test vyhodnocuje, musí byť tiež podrobne oboznámená s postupom analýzy hodnotenia, aby sa mohli vytvárať najmä závery kvantitatívneho charakteru. Hoci je KOZK jednoduchý na administráciu, zložitejší aspekt je práve v procese vyhodnotenia. Určité riziká, ktoré sme zaznamenali pri vyplnení, je potrebné do budúcnosti zohľadniť. Prvým dôležitým kritériom je dôkladné oboznámenie sa s postupom hodnotenia a jednotlivými zaznamenávanými položkami. Druhým dôležitým kritériom je poznanie dieťaťa/žiaka a jeho podrobné pozorovanie vo všetkých komunikačných formách, ktoré používa. V opačnom prípade nie je možné správne vyhodnotiť a vysloviť závery z hodnotenia a opísať všetky komunikačné stratégie dieťaťa, tým získavame skreslený pohľad na komunikáciu. Príklad nesprávneho vyhodnotenia uvádzame na obrázku 2, ktorý nám vyplnili dvaja rodičia a z ktorých údaje neboli pre nás relevantné pre zaradenie do výskumu, nakoľko boli nehodnotiteľné.

Obrázok 2 Príklad nesprávneho vyplnenia KOZK



(Zdroj: vlastné spracovanie)

V oboch prípadoch išlo o dievčatá vo veku okolo 6 rokov, ale z dôvodu nesprávneho vyplnenia boli vylúčené z výskumu. Z diagramov vyplýva, že oblasť mimiky, gest a posunkov je nehodnotiteľná, pretože je v oboch prípadoch nevyplnená. Na druhej strane oblasť hovoreného jazyka a znalostí je vyplnená a kategórie sú ohodnotené na veľmi vysokej úrovni. Výsledky v tejto podobe sú však skreslené, pretože z toho vyplýva, že dieťa komunikuje iba hovoreným jazykom a nepoužíva ani mimiku či gestá pri bežnej komunikácii, ktoré sú prirodzenou súčasťou verbálnej aj neverbálnej komunikácie a ktoré sú súčasťou druhej nevyplnenej oblasti. Rodičom sme vysvetlili, aby si všímali vo vyplňaní všetky položky v oboch oblastiach, ktoré sa týkajú ich dieťaťa. Napriek tomu nám niektorí z nich túto oblasť odmietli vyplniť aj na druhýkrát, resp. vyplnili KOZK rovnako bez vyplnenia oblasti mimiky, gest a posunkov aj po opätovnom vysvetlení a upozornení. Rodičia nám takto vyplnené hodnotenie poslali naspäť s odpoveďou, že druhú oblasť nevyplnili, pretože ich dieťa nepoužíva posunky. Túto oblasť teda vôbec nebrali na vedomie ani na úrovni mimiky a gest. Z toho nám vyplýva ďalšie riziko, a to predsudky alebo nedostatočná informovanosť o možnostiach a formách komunikácie. Do budúca je potrebné predovšetkým dôkladné vysvetlenie použitia KOZK a oblastí, z ktorých sa skladá jeho hodnotenie pre rodičov aj odborníkov. Na základe analýzy rozhovorov a vlastného pozorovania pri vyhodnotení KOZK sme sa prostredníctvom SWOT analýzy zamerali na identifikovanie pozitívnych, negatívnych stránok, príležitostí a hrozieb, ktorú podrobnejšie uvádzame v tabuľke 7.

Tabuľka 7 SWOT analýza KOZK

POZITÍVA KOZK	NEGATÍVA KOZK
- komplexnosť hodnotenia komunikácie dieťaťa - diagnostika aktuálnej úrovne komunikácie - prehľad vo vývine komunikácie - sledovanie pokroku po určitom čase - sledovanie silných a slabých stránok - prispôsobenie všetkým deťom s PS - vizualizácia - rýchla administrácia - možnosť komparácie výsledkov v rámci skupiny na základe určitých kritérií - možnosť využitia na širokej vekovej škále	- odbornosť jazyka - zdĺhavosť niektorých položiek v kategóriách - minimálne rozdiely niektorých položiek v kategóriách - časová náročnosť na vyplnenie (ak nie je jasná úroveň v niektorých kategóriách) - časová náročnosť na vyhodnotenie - náročnosť vyplnenia tých položiek, v ktorých - nie je dieťa dostatočne odpozorované - povrchnosť hodnotenia čítania a písania
PRÍLEŽITOSTI	HROZBY
- možnosť hľadania nových informácií ohľadom komunikácie pre rodičov aj odborníkov - väčšia spolupráca odborník – rodič - možnosť porovnať vyplnenie - nové možnosti hodnotenia aj u tých, ktorí používajú posunkovú komunikáciu - nové prístupy v intervencii - komplexný pohľad na dieťa v spojení s inými diagnostikami - zlepšenie diagnostiky komunikácie v ranom veku detí s PS	- ignorovanie oblasti mimiky, gest a posunkov ako súčasti komunikácie (pokiaľ sa zameriavame iba na hovorený jazyk) - predsudky voči oblasti mimiky, gestá a posunky - nedostatočné odpozorovanie komunikačných stratégií dieťaťa všetkých - neporozumenie zámeru hodnotenia KOZK - nemožnosť vyhodnotenia KOZK, ak je vyplnený nesprávne, t.j. skreslenie výsledkov - nedostatočná informovanosť o formách komunikácie SP a oboznámenie sa s KOZK

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Diskusia a závery výskumu

Príspevok prezentuje vybrané výsledky so zameraním na analýzu vlastného pozorovania pri vyhodnocovaní KOZK a rozhovorov s vybranými rodičmi. K získaniu dát sme využili zmiešaný dizajn výskumu, kde sme kvalitatívne aj kvantitatívne hodnotenia mohli analyzovať a vzájomne komparovať. Naša výskumná vzorka bola veľmi špecifická, a to z viacerých dôvodov – bola to iba o skupinu detí s PS, ktoré pochádzajú z počujúcich rodín, väčšina participantov má v odbornej starostlivosti k dispozícii dvoch najdôležitejších odborníkov, t.j. špeciálneho pedagóga a logopéda, u väčšiny participantov sa začala skoro v ranom veku špeciálnopedagogická starostlivosť, rovnako im bola skoro zistená strata sluchu a pridelené prvé sluchové pomôcky. Rovnako sa na základe charakteristiky výskumnej vzorky nazdávame, že rodiny našich participantov pochádzajú z rodín s dobrou socio-ekonomickou úrovňou, ktorá vo veľkej miere ovplyvňuje možnosti rodín spolupracovať s odborníkmi a poskytnúť tak deťom starostlivosť na adekvátnej úrovni. V našich podmienkach sme mali prvýkrát možnosť hodnotiť celú komunikačnú škálu vybraných detí/žiakov s PS. Zistili sme, že posunky zohrávajú významnú časť podpornej komunikácie od raného veku a je potrebné tejto komunikačnej forme venovať viac pozornosti aj v diagnostickom procese napriek tomu že participant preferujú jazykové prostriedky v hovorenom jazyku (bez ohľadu na stupeň straty sluchu, sluchovú pomôcku či preferovanú formu komunikácie). Komparácia výsledkov nám potvrdila, že KOZK môže byť diagnostickým nástrojom, ktorý hodnotia všetky osoby, ktoré dobre poznajú dieťa s PS a svoje hodnotenia môžu porovnať a vzájomne konzultovať, v dôsledku čoho môžeme získať objektívnejší pohľad na dieťa. Z toho dôvodu zdôrazňujeme potrebu užšej spolupráce medzi dvomi najdôležitejšími odborníkmi, t.j. špeciálny pedagóg a logopéd nielen s rodinami, ale aj medzi sebou navzájom.

Pre budúce výskumy bude potrebné rozšíriť výskumnú vzorku, napr. o nepočujúce rodiny, rodiny z prostredia s nižšou socio-ekonomickou situáciou, ale aj odborníkov, aby sme mohli výsledky komparovať a rozšíriť tak možnosti použitia a reliabilitu diagnostického nástroja KOZK v našich podmienkach. Nazdávame sa, že v prípade nepočujúcich rodičov by museli byť informácie poskytnuté aj inou formou – napr. tlmočením do posunkového jazyka, aby bolo eliminované neporozumenie obsahu vyplnenia KOZK aj vzhľadom na uvedenú skutočnosť, že obsahuje zložitejšie položky na čítanie s porozumením. Usudzujeme tak z toho dôvodu, že v rámci výskumnej vzorky na začiatku a v priebehu výskumu sme mali jednu nepočujúcu rodinu, z výsledkov však vyplynulo, že matka nám KOZK vyplnila nesprávne a nerozumela jednotlivým položkám. Vyplnené údaje boli tak nehodnotiteľné a participanta z tejto rodiny sme museli z výskumu vylúčiť. Napriek týmto nedostatkom sme však v rámci výskumu a výsledkov dokázali vhodnosť použitia KOZK v podmienkach Slovenskej republiky. KOZK bol poskytnutý so súhlasom autoriek pre naše potreby vo výskume na jeho overenie a zistenie úrovne komunikácie na vybranej výskumnej vzorke. Na to, aby mohol byť použitý v praxi, je potrebné ešte rokovať o získaní práv na jeho použitie. Do budúca uvažujeme

o zmodernizovaní jeho formy do počítačového programu pre urýchlenie jeho vyhodnocovania. Je potrebné, aby sme okrem rodičov získali pohľady viacerých odborníkov, t.j. logopédov a špeciálnych pedagógov, preto v rámci odporúčaní pre prax navrhujeme, aby sa s KOZK oboznámilo viac odborníkov, t.j. špeciálnych pedagógov a logopédov. Z toho dôvodu uvažujeme aj nad budúcimi možnosťami školenia, v ktorých by mohli byť vyškolení odborníci. Do praxe môže KOZK priniesť nové pohľady na diagnostiku komunikácie v našich podmienkach, predovšetkým v oblasti posunkovej komunikácie, a tým pádom zlepšiť aj prístupy v ďalšej intervencii, pokiaľ máme dostatočne zmapované komunikačné formy dieťaťa. Z toho dôvodu odporúčame, aby bol KOZK súčasťou diagnostiky v súčinnosti s inými diagnostickými nástrojmi.

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 018UK-4/2023 *Vytvorenie a implementácia nových didaktických prostriedkov na osvojovanie, rozvíjanie a hodnotenie špecifických komunikačných foriem detí a žiakov so zmyslovým postihnutím*.

LITERATÚRA

- Dłużniewska, A. (2010). Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym [online]. In *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, 8–127. Warszawa: MEN. Dostupné na: http://static.scholaris.pl/mainfile/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf
- Hampl, I., & Schmidtová, M. (2016). *Špecifiká edukácie detí s poruchou sluchu v ranom veku*. Bratislava: Iris.
- Hampl, I. (2013). *Surdopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-317-9.
- Hovorková, S. et al. (2017). *Máme dieťa s poruchou sluchu 2*. Bratislava: Alfa print, s.r.o. ISBN 978-80-89895-06-9.
- Kastelová, A. (2014). *Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89726-09-7.
- Kastelová, B. A. (2024). *Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8200-137-5.
- Krakowiak, K. (2012). *Dar języka*. Lublin: Wydawnictwo KUL. ISBN 978-83-7702527-7.
- Krakowiak, K. (2015). Typologia zaburden mowy u osób z uszkodzonym sluchem. In Muzyka-Furtak, E. *Surdologopedia – Teoria i praktyka* (114–133). Gdansk: Wydawatelstwo Harmonia Universalis. ISBN 978-83-7744-083-4.
- Krakowiak, K. Muzyka-Furtak, E., Kolodziejczyk, R. (2015). Diagnostyka surdologopedyczna. In Muzyka-Furtak, E. *Surdologopedia – Teoria i praktyka* (134–155)- Gdansk: Wydawatelstwo Harmonia Universalis. ISBN 978-83-7744083-4.
- Krauze-Skladanowska, B. (2006). Zachowania komunikacyjne dziecka z głębokim uszkodzeniem sluchu w integracyjnym oddziale przed szkolnym – studium przypadku. In *Logopedia* (78–109). Polski Związek Logopedów. ISSN 1895-9858.
- Lechta, V. (2002). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Vydavateľstvo Osveta. ISBN 80-8063-100-X.
- Lechta, V. (2002a). *Symptomické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, ISBN 80-7178572-5.
- Nováková, I. (2012). komunikace. In Potměšil, M. et al. *Katalóg posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II.: Diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením* (85–98). Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-2243053-9.
- Schmidtová, M. (2016). Zvukový (hovorený) jazyk a jeho kvalita u žiakov so sluchovým postihnutím. In Tarciová et al. *Písmo a žiaci so stratou sluchu* (124–148). Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89726-88-2.
- Stredlet-Brown, A. (2010). Communication Choices and Outcomes During the Early Years: An Assessment and Evidence-based Approach. In Marschark, M., Spencer, P. (Eds). *The Oxford*

- Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (pp. 292–315). New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-539003-2.
- Szarkowski, A, Hutchinson, N. (2016). Developmental Assessment. In Sasslehrer, M. *Early Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Infants, Toddlers, and Their Families – Interdisciplinary Perspectives* (199–232). Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-995774-3.
- Szarkowski, A, Hutchinson, N., 2016. Developmental Assessment. In: Sass-Lehrer, M. 2016. *Early Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Infants, Toddlers, and Their Families – Interdisciplinary Perspectives*. Oxford: Oxford University Press, pp.199–232. ISBN 978-0-19-995774-3.
- Tarcsiová, D. (2018). Komunikácia osôb s poruchou sluchu a jej špecifiká. In Hovorková, et al. *Máme dieťa s poruchou sluchu 1*. (343–366). Bratislava: Alfa print, s.r.o. ISBN 978-80-89895-11-3.
- Tarcsiová, D. et al. (2016). *Písmo a žiaci s poruchou sluchu*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89726-88-2.
- Tichá, E. (2008). *Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky*. Bratislava: MABAG. ISBN 978-8089113-60-6.
- Tomášková, M. (2018). Hodnotenie úrovne komunikácie u detí/žiakov s poruchou sluchu podľa poľského diagnostického nástroja KOZK. In *Teória a praxeológia výchovnej a komplexnej rehabilitácie: zborník vedeckých príspevkov* (456–474). Brno: MSD, ISBN 978-80-7392-286-3.
- Tomášková, M. (2020). *Hodnotenie komunikačných kompetencií u detí a žiakov so stratou sluchu* (Dizertačná práca). Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta.
- Tomášková, M., & Tarcsiová, D. (2017). Možnosti diagnostiky komunikácie u jednotlivcov so sluchovým postihnutím, s užším zameraním na posunkový jazyk. *Paedagogica Specialis*, 31, 291–311. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4438-8.
- Vašek, Š. (2006). *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapientia. ISBN 978-80-89229-05-5.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, ISBN 97880-24-60956-0.

VYHLEDÁVÁNÍ V INFORMAČNÍCH ZDROJÍCH SE ZAMĚŘENÍM NA TVORBU SYSTEMATICKÝCH REVIEW V OBLASTI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY¹

Searching Information Sources with a Focus on the Creation of Systematic Reviews in the Field of Special Education

Zuzana Svobodová,² Jiří Kantor³

Abstrakt: Vytvorenie stratégie vyhľadávania a vykonávanie rešerší z rôznych informačných zdrojov sa považuje za rozhodujúcu zložku metodiky systematického prehľadu, ktorá ovplyvňuje kvalitu konečných výsledkov týchto štúdií. Napriek dôležitosti tohto kroku bolo v (špeciálnych) pedagogických časopisoch publikovaných len málo osvedčených postupov. Tento článok opisuje celý postup procesu vyhľadávania a dôležitosť úlohy informačného špecialistu v tíme systematického prehľadu. Tento postup zahŕňa vypracovanie rešeršnej stratégie, vyváženie požiadaviek na špecifickosť a citlivosť rešeršnej stratégie, výber databáz/iných informačných zdrojov, vykonávanie rešerší, prekladanie rešeršných stratégií medzi databázami/inými informačnými zdrojmi a dokumentovanie spôsobu vykonávania rešerší. Tento článok vysvetľuje všetky tieto kroky podľa metodík vyvinutých JBI a optimalizačných techník založených na medzinárodných výsledkoch výskumu. Rešerše realizované v systematických prehľadoch by mali zahŕňať predbežné, primárne, sekundárne a terciárne rešerše. Hlavne primárne vyhľadávanie, keď je vhodná stratégia vyhľadávania vypracovaná na základe tímovej práce a s použitím špecifických stratégií, je nevyhnutné na dosiahnutie neskreslených záverov. Informácie tu obsiahnuté ponúkajú široké využitie pre všetkých výskumníkov a používateľov poznatkov v oblasti vzdelávania a pre autorov akéhokoľvek druhu prehľadu.

Kľúčové slová: informačné zdroje, systematický prehľad, stratégia vyhľadávania, metodika, špeciálne vzdelávanie, databázy.

Abstract: The creation of a search strategy and conducting the search in various information sources is recognized as a critical component of the systematic review methodology that affects the quality of the final outcomes produced by these studies. Despite the importance of this step, little in the way of best practice was published in (special) educational journals. This article describes the whole procedure of the search process and the importance of the role of information specialist in the systematic review's team. This procedure includes the development of a search strategy, balancing demands for specificity and sensitivity of the search strategy, selection of databases/other information sources, conducting searches, translating search strategies between databases/other information sources and documenting how the searches were conducted. This article explains all these steps according to the methodologies developed by JBI and optimization techniques based on international research outcomes. Searches realized in systematic reviews should include preliminary, primary, secondary, and tertiary searches. Mainly, the primary search when the appropriate search strategy is developed based on the teamwork and using specific strategies is essential to achieve non-biased conclusions.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 06. 05. 2024

² Zuzana Svobodová, PhD., Univerzita Palackého v Olomoci, Center of Evidence-based Education and Arts Therapies: A JBI Affiliated Group, Faculty of Education, Žižkovo nám. 5, Olomouc, 77900, Česká republika, Univerzita Palackého v Olomoci, Fakulta zdravotnických věd, Hněvotínská 3, Olomouc, 77515, Česká republika (<http://orcid.org/0000-0002-5368-0471>). E-mail: zuzana.svobodova@upol.cz. Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autorky.

³ Jiří Kantor, doc., Mgr., Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Center of Evidence-based Education and Arts Therapies: A JBI Affiliated Group, Faculty of Education a Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo nám. 5, Olomouc, 77900, Česká republika (<http://orcid.org/0000-0001-6016-3408>). E-mail: jiri.kantor@upol.cz. Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autora.

Information contained here offer broad usage for all the researchers and knowledge user in education, and for authors of any kind of review.

Keywords: *information sources, systematic review, search strategy, methodology, special education, databases.*

Úvod

V české pedagogické a speciálněpedagogické literatuře se v poslední době začaly objevovat informace o metodikách pro realizaci výzkumných studií typu systematická review. Například Kantor a kol. (2022; 2023) popisují, jaké fáze tvorby systematických review (dále jen SR) existují od registrace protokolu systematického review, formulace review otázky, vyhledávání až po zhodnocení relevance nalezených studií. Tento příspěvek je specificky zaměřen na jednu z fází realizace systematického review, a to na problematiku tvorby rešeršních strategií a vyhledávání v informačních zdrojích. Text příspěvku je vysvětlován z pozice informační specialistky s bohatou zkušeností s tvorbou rešeršních strategií pro systematická review, kterým se věnuje v Centru pro vědecké důkazy ve vzdělávání a uměleckých terapiích – EduArt. Toto výzkumné centrum je součástí Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a je akreditováno pod mezinárodní společností JBI (dříve Joanna Briggs Institute). Nicméně většina informací zde uveřejněná bude užitečná pro jakéhokoli zájemce, jejichž cílem je zdokonalit se v rychlém a efektivním dohledání informací v různých informačních zdrojích, např. pro zjištění „knowledge gapu“ v dané oblasti, pro nalezení výzkumných studií na určité téma a pro tvorbu jakéhokoli typu review. Cílem tohoto článku je pomoci zlepšit současnou praxi v tvorbě rešeršních strategií v systematických review v oblasti speciální pedagogiky. Většina systematických review i ve vysoce hodnocených časopisech (dle rankingu Web of Science) totiž nepoužívá správnou metodologii pro tvorbu rešeršních strategií. Světlou výjimkou jsou pak časopisy jako např. Campbell Systematic Reviews, JBI Evidence Synthesis nebo systematická review, která lze najít v Cochrane Library, ty totiž metodologii na tvorbu rešeršní strategie pečlivě dodržují (např. tento článek, kde je rešeršní strategie rozepsána na stranách 13-15: <https://doi.org/10.1002/cl2.1086>). Povědomí o důležitosti rešeršní strategie, u většiny akademických pracovníků v domácím prostředí, bohužel (až na výjimky) chybí. Z důvodu snazšího pochopení textu je k článku dostupná také příloha se slovníčkem méně známých pojmů a ukázka plné vyhledávací strategie (viz <https://osf.io/utcr9/files/osfstorage>).

Tvorba vyhledávací strategie a čtyři fáze vyhledávání

Tvorba vyhledávací strategie a samotné vyhledávání v databázích je naprosto zásadním a poměrně náročným krokem tvorby systematického review⁴ (Leclerc et al., 2020). Každé systematické review může být pouze tak dobré, jak dobrá je jeho vyhledávací strategie. To je také důvodem, proč i zkušení autoři

⁴ Adekvátní a efektivní vyhledávání je jednou z nejčastěji vytýkaných záležitostí při tvorbě SR (po vhodně použité statistické analýze).

systematických review mají v týmech zkušené informační specialisty (Klugar, 2015). Cílem vyhledávací strategie je potom identifikace všech potencionálně relevantních studií. Na vyhledávání je nutné se plně soustředit, protože ať už chyba v booleovských operátorech, chybějící závorka, nepoužití MeSH termínu – případně použití nevhodného termínu – to všechno může vyústit ve ztrátu relevantních článků (Salvador-Oliván et al., 2019). Vyhledávání pro tvorbu systematických review je vhodné konzultovat s knihovníkem/informačním specialistou¹, protože ti mají povědomí o práci v databázích i o změnách v jednotlivých prostředích a platformách. Zároveň může užitečné, zejména pro autory, jejichž rodný jazyk není angličtina, aby klíčová slova konzultovali s rodilými mluvčími. Vyhledávání se totiž až na výjimky provádí v anglickém jazyce a naprostá většina vyhledávacích platform a databází vyhledává primárně v anglickém jazyce. Proto i v tomto příspěvku hojně používáme anglicky psané příklady. Proces vyhledávání má při tvorbě systematických review typicky čtyři fáze, které se označují jako předvstupní, primární, sekundární a terciární vyhledávání.

V rámci *předvstupního vyhledávání (preliminary search)* se nejdříve ubezpečíme, že na konkrétní téma neexistuje systematické review, a to vyhledáváním v databázích PROSPERO, Cochrane Library, JBI Evidence Synthesis, Campbell Systematic Reviews nebo v databázi Epistemonikos. Tento krok zabraňuje plýtvání výzkumem a realizaci výzkumných studií na témata, pro které již existují uspokojující výsledky. Vyhledávání v těchto zdrojích je užitečné i tehdy, pokud netvoříme systematické review, ale snažíme se zjistit, zda existují systematická review publikovaná na dané téma. Systematická review totiž přinášejí nejrobustnější výsledky poznání pro konkrétní výzkumnou otázku, proto bychom je měli preferovat před hledáním primárních studií. Bohužel, v oblasti speciální pedagogiky je typicky dostupný výrazně nižší počet systematických review ve srovnání se zdravotnickými obory, ale také ve srovnání s obecnou pedagogikou.

V rámci *primárního vyhledávání (primary search)* se výzkumná otázka překlopí do rešeršní strategie a ověří se ideálně v několika databázích² (Prill et al., 2021; Wanyama et al., 2022), zda jsou ve výsledcích vyhledávání nalezeny relevantní zdroje. Při vyhledávání pro systematická review jsou k dispozici pravidla, podle kterých by se mělo postupovat. Tato pravidla obsahuje např. JBI Manual for Evidence Synthesis³ (Aromataris & Munn, 2020), který jednoznačně definuje, jak by mělo vyhledávání vypadat. Během primárního vyhledávání se v týmu ladí a diskutuje o vhodných klíčových slovech, o tom,

¹ Knihovník je zpravidla i informačním specialistou, ale informační specialista nemusí být knihovníkem. Knihovník má na starosti standardní pracovní postupy, které souvisejí s knihovnictvím: akvizice – katalogizace – zpřístupnění zdroje a jeho ochrana.

² Počet databází závisí na tématu, ale za optimální je považováno prohledávání ve 3 a více databázích.

³ Doslovně: „As recommended in all JBI types of reviews, a three-step search strategy should be utilized, and detailed in this section of the protocol. A research librarian should be consulted to assist with development of a search strategy for textual evidence.“

v kterých polích hledat (kódy polí, tzn. Title, Abstract, Text Word, Keywords a další možnosti), tak aby vyhledávání bylo dostatečně specifické – aby došlo k nalezení relevantních zdrojů, ale také senzitivní – aby došlo k nalezení i všech potencionálně relevantních článků – více o tomto fenoménu v příloze. Klíčová slova se kombinují pomocí booleovských operátorů, používají se znaky pro krácení, znaky pro nahrazování znaků a používají se také MeSH termíny (o tom, viz dále).

V rámci *sekundárního vyhledávání (secondary search)* probíhá vyhledávání ve všech potencionálně vhodných databázích k danému tématu (např. ERIC, PsycINFO, SocINDEX, MEDLINE, CINAHL, Scopus nebo Web of Science Core Collection⁴)(Bramer et al., 2017; Gusenbauer, & Haddaway, 2020; Sampson et al., 2018). Ideální se jeví kombinace databází, jako je MEDLINE, Web of Science Core Collection a Google Scholar⁵, potom s těmi databázemi, které oborově odpovídají tématu (Bramer et al., 2017).

V každém systematickém review by se měla v sekci „Search strategy“ objevit informace, jak vyhledávání probíhalo, konkrétně:

- v jaké databázi se hledalo např. MEDLINE;
- na jaké platformě se databáze nachází např. MEDLINE (OvidSP);
- datum a konkrétní čas vyhledávání (aktualizace databází probíhá někdy i na denní bázi, proto je nutné zaznamenat konkrétní čas, od kdy do kdy vyhledávání probíhalo např. Search was conducted on 7th of July 2023 8:41-9:13 (CET);
- jaká klíčová slova byla použita v kombinaci s jakými booleovskými operátory;
- přílohou systematického review by měla být celá vyhledávací strategie, aby byla reprodukovatelná a znovu proveditelná např. v případě aktualizace systematického review stejnými autory;
- pokud bylo použito jiné vyhledávání než v databázích, by mělo být v systematickém review rovněž popsáno (např. ruční vyhledávání v konkrétním časopise, příručce, směrnici apod.);
- jazykové omezení vyhledávací strategie;
- ostatní zahrnovací a vyřazovací kritéria;
- v PRISMA postupovém diagramu (flow chart⁶) by měla být uvedena i situace, kdy se nepodařilo např. nějakou studii dohledat v plném textu (k této situaci někdy dochází i po kontaktování autorů studie);
- kdo vyhledávání prováděl, zde je opravdu vhodná konzultace s informačním specialistou (Prill et al., 2021), případně aby vyhledávání prováděl knihovník či informační specialista, protože jeho přítomnost v týmu koreluje s lepšími výsledky vyhledávání (Mert et al., 2016).

⁴ Znovu je nutné vydefinovat, jaká kolekce se v dané databázi vyhledávala, pro jednoznačnou specifikaci.

⁵ Například kombinace Scopus, Web of Science a EBSCO vykazuje jen asi 5 % relevantních článků, proto je určité vhodná kombinace více než jen tří databází, ale hlavně je důležité se soustředit na ty databáze, kde by potencionálně mohly být relevantní záznamy. Doporučuje se raději databází více než méně.

⁶ <http://prisma-statement.org/prismastatement/flowdiagram.aspx>.

V rámci sekundárneho vyhľadávání se provádí vyhledávání i v tzv. zdrojích šedé literatury⁷, tedy v takových zdrojích, které jsou hůře dohledatelné (Paez, 2017). Jedná se zpravidla o dizertace, výzkumné zprávy, informace z grantových agentur, vědeckých center či nezávislých sdružení a další texty, které nejsou indexovány v komerčních databázích (Hoffecker, 2020; Pappas, & Williams, 2011) a které se považují za nepublikované. Mezi zdroje šedé literatury řadíme např. Google Scholar (Haddaway et al., 2015), Open Dissertations, ICTRP (International Clinical Trials Registry Platform), Clinical trials, Current controlled trials, OSF Preprints, ProQuest Dissertations and Theses a další. Při sekundárním vyhledávání je vhodné také projít oborové časopisy, které by se tématem mohly zabývat a které nejsou dostatečně indexovány v databázích. Rizikem při tomto postupu může být nevhodně pojmenovaný článek, který pak může uniknout pozornosti informačního specialisty – při procházení obsahu jednotlivých čísel časopisu. I na tomto poli je tak k dispozici aplikace, která zjednodušuje tuto práci, tzv. Paperfetcher (Pallath, & Zhang, 2022). V rámci sekundárního vyhledávání je možné použít i prohlížení webových stránek, které souvisejí s tématem vyhledávání. To je samozřejmě mnohem náročnější na čas i systematickост práce, neboť při tomto vyhledávání se nelze opřít o publikovaný abstrakt. Na webových stránkách se většinou zdlouhavěji hledají konkrétní informace, výstupy jsou často v jiném než ris formátu⁸ (ve kterém se výsledky stahují do citačních manažerů) atd. (Lefebvre et al., 2013). Informační specialista může také prohledávat, zda byly k danému tématu pořádané konference a procházet konferenční abstrakta (Harari et al., 2020).

V rámci *terciárního vyhledávání (tertiary search)* se prochází referenční seznamy relevantních článků, aby vskutku neunikla některá potencionálně relevantní studie.

Překlopení review otázky do vyhledávací strategie, klíčová slova a MeSH termíny

Nyní se podrobně zaměříme na fázi iniciálního vyhledávání s konkrétními příklady a vysvětlíme, jak dosáhnout co nejjasnější vyhledávací strategie. Pokud si nejsme jisti, jak při vyhledávání postupovat, tak se samozřejmě držíme textu JBI Manual for Evidence Synthesis, případně i doporučení/guidelinu, který se jmenuje PRESS a pomáhá s tvorbou vyhledávací strategie (McGowan et al., 2016). Pro ujištění, že nám ve vyhledávání nechybí nějaký důležitý aspekt, je vhodné se podívat i na reportovací guideline PRISMA – S (více o něm viz přílohy). V systematickém review máme jednoznačně definovanou review otázku, která v případě studií účinnosti typicky vychází z elementů akronymu PICO – Populace/Population (P), Intervence/Intervention (I), Komparátor/Comparison (C) a Výstup/Outcomes (O) – (případně jeho dalších variant jako jsou PICO, PICOS, PICOC, SPICE, SPIDER atd. Výzkumné/review otázky pro

⁷ Grey literature nebo gray literature, tzv. deep nebo hidden web.

⁸ Ris formát je standardním výstupem vyhledávání v databázích, protože je kompatibilní s většinou citačních softwarů. V citačních manažerech lze provádět odstraňování duplicit napříč databázemi. Bezplatnou verzí citačního softwaru je např. Zotero, sofistikovanější práci však nabízejí spíše placené zdroje, jako jsou např. Ryaan, Refworks nebo Mendeley.

kvalitativní studie vychází typicky z akronymu PICO – Populace/Population (P), Fenomén zájmu/Phenomenon of Interest (I) a Kontext/Context (Co) (více o tématu viz⁹⁾ (Eriksen, & Frandsen, 2018). Příklad překlopení kvalitativní výzkumné otázky do vyhledávací strategie je níže v tabulce 1:

- příklad review otázky: *Jaké zkušenosti mají neurotypičtí sourozenci v kontextu jejich vztahu k sourozenci s ASD?*¹⁰
- review otázka v anglickém jazyce: *What is the experience of neurotypical siblings of having a sibling with ASD?*
- 3 Elementy PICO.

Tabulka 1 Překlopení review otázky do vyhledávací strategie

Population	Phenomen of Interest	Context
Autism	Siblings	Experience

(Zdroj: zpracované dle Aromatarisa, 2014)

První fází v iniciálním vyhledávání je tedy identifikace *klíčových slov* – nyní máme 3 klíčová slova. Naším cílem je samozřejmě množství klíčových slov zvýšit, a to tak, abychom postihli většinu variant těchto klíčových slov, které by autoři článků se shodným tématem použili (Klugar, 2015; Marečková, 2015). Proto hledáme co nejvíce synonym, příbuzných termínů či zkratk (pozor ale na to, že někdy jedna zkratka má více významů, např. PSD – Program for Student with Disabilities, ale i Posttraumatic Stress Disorder). Fází identifikace klíčových slov je třeba věnovat zvýšenou pozornost, protože kvalitní příprava může následně zkrátit dobu samotného vyhledávání.

Je vhodné vyhledat si další relevantní články, projít, jaká klíčová slova použili tamní autoři, projít také seznam použité literatury a zjistit, jestli existuje pro naše téma akronym (druh zkratky, která nebývá – na rozdíl od běžných zkratek – hláskována, a lze ji tedy přechít jako jedno slovo, potažmo i skloňovat. Stejně jako ostatní zkratky vzniká zpravidla spojením počátečních písmen několika slov). Vhodné je také dohledat si *nadřazenou a podřazenou* skupinu slov, které se vztahují k naší problematice, budou se vám hodit, když budete ladit dotaz (viz dále). Příklady klíčových slov k výše uvedenému příkladu je v tabulce 2.

Tabulka 2 Klíčová slova

Population	Phenomen of Interest	Context
Autism	Siblings	Experience
Autistic spectrum disorder	Brother	Life experience

⁹ Kantor, J., Sedláčková, D., Marečková, J., Svobodová, Z., Veselá, K., Smrčková, A., Barancová, K., Klugarová, J., & Klugar, M. (2023). Systematická review ve vzdělávání: typologie, standardizované metodiky a příklady jejich tvorby. *EduPort*, 7(2). <https://doi.org/10.21062/edp.2023.005>.

¹⁰ ASD znamená autism spectrum disorder. Více k tématu viz. Kantor, J., Smrčková, A., De Guomoëns, V., Munn, Z., Svobodová, Z., & Klugar, M. (2023). Experience of having a sibling with autism spectrum disorder: a systematic review protocol. *JBI Evidence Synthesis*, 21(12), 2406-2412. <https://doi.org/10.11124/JBIES-23-00069>.

Asperger syndrome	Sister	Living experience
Autistic disorder	Relative	
Pervasive developmental disorder	Kinfolk	
High function		
PDD-NOS		

(Zdroj: vlastní zpracování)

Jak je patrné z tabulky 2, byli jsme schopni identifikovat více klíčových slov. Nyní nastává vhodná chvíle zapracovat do klíčových slov také **MeSH termíny** – mnohdy jsou také pojmenovány jako deskriptory nebo termíny tezaury, které si lze představit jako tagy/hashtagy, podle kterých budou k určitému obrázku dohledány tematicky příbuzné obrázky. Vyhledávání, které kombinuje klíčová slova s MeSH termíny je považováno za nejvhodnější strategii při vyhledávání (Aromataris, & Riirano, 2014; O'Connor et al., 2014; Wang et al., 2021).

MeSH termíny obdobně definují a tematicky mapují, o čem je daný článek po obsahové stránce. Některé databáze mají vlastní řízený slovník/tezaurus, do kterého přiřazují termíny/deskriptory, které jsou potom přidělovány konkrétním článkům. Avšak musíme být opatrní – ne všechny databáze slovník mají¹¹. Ideální je tak při vyhledávání kombinovat vyhledávání v kódech polí (např. v polích Title/Abstract) s MeSH termíny, protože výrazně zvyšují specifičnost vyhledávací strategie (DeMars, & Perruso, 2022). MeSH termíny jsou v databázi MEDLINE (potažmo i PubMed, což je volně dostupná verze MEDLINE), Emtree je zase řízený slovník databáze EMBASE, tzn. každá databáze má vlastní řízený slovník a je vhodné konzultovat s ní své dotazy. Pokud si nejsme termíny jisti, je možné použít tzv. MeSH terms suggestions (Wang et al., 2022) jako jsou např. MetaMap, UMLS (Unified Medical Language System) nebo ATM (Automatic Term Mapping).

Výhodou MeSH termínů je zjištění, že např. pojem „autism“ je v řízeném slovníku pojmenován jako „autistic disorder“¹², takže budeme-li pracovat i s MeSH termíny, podchytíme skutečně všechny relevantní články bez ohledu na to, jakou terminologii autor použil. MeSH termíny také zahrnují veškerá synonyma, akronymy či alternativní hláskování/spelling (např. rozdíly mezi britskou a americkou angličtinou), takže jejich zahrnutí do vyhledávací strategie, přináší větší přesnost a výtěžnost. Na obrázku . je vidět jak takový MeSH termín vypadá v databázi PubMed. Obrázek 1 MeSH termíny přináší jednak definici hledaného pojmu (1), možnost omezit hledání na konkrétní Subheading (2), synonyma a alternativní znění (3) i hierarchii hledaného pojmu (4). Screenshot byl pořízen z webových stránek PubMed (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh/?term=autistic+disorder>).

¹¹ Tagy, tedy deskriptory řízených slovníků přiřazují buď roboti na základě obsahové analýzy, případně analýzy frekvenční nebo indexátoři, přičemž pokud se jedná o člověka, může být přiřazování tagů velmi subjektivní a bude záviset na tom, jak edukovaný a zkušený indexátor je.

¹² Bude se tedy jednat o termín preferovaný a ve výsledku to znamená, že články, které se budou týkat autismu, budou opatřeny tagem autistic disorder.

Obrázek 1 MeSH termíny v databázi PubMed

Autistic Disorder

A disorder beginning in childhood. It is marked by the presence of markedly abnormal or impaired development in social interaction and communication and a markedly restricted repertoire of activity and interest. Manifestations of the disorder vary greatly depending on the developmental level and chronological age of the individual. (DSM-V)

Year introduced: 1981(1966)

PubMed search builder options

[Subheadings:](#)

- | | | |
|--|---------------------------------------|---|
| ☐ blood | ☐ epidemiology | ☐ parasitology |
| ☐ cerebrospinal fluid | ☐ ethnology | ☐ pathology |
| ☐ chemically induced | ☐ etiology | ☐ physiopathology |
| ☐ classification | ☐ genetics | ☐ prevention and control |
| ☐ complications | ☐ history | ☐ psychology |
| ☐ diagnosis | ☐ immunology | ☐ rehabilitation |
| ☐ diagnostic imaging | ☐ metabolism | ☐ surgery |
| ☐ diet therapy | ☐ microbiology | ☐ therapy |
| ☐ drug therapy | ☐ mortality | ☐ urine |
| ☐ economics | ☐ nursing | ☐ virology |
| ☐ enzymology | | |

☐ Restrict to MeSH Major Topic.

☐ Do not include MeSH terms found below this term in the MeSH hierarchy.

Tree Number(s): F03.625.164.113.500

MeSH Unique ID: D001321

Entry Terms:

- Disorder, Autistic
- Disorders, Autistic
- Kanner's Syndrome
- Kanner Syndrome
- Kanners Syndrome
- Autism, Infantile
- Infantile Autism
- Autism
- Autism, Early Infantile
- Early Infantile Autism
- Infantile Autism, Early

Previous Indexing:

- [Autism \(1966-1970\)](#)
 - [Schizophrenia, Childhood \(1966-1970\)](#)
- [All MeSH Categories](#)
[Psychiatry and Psychology Category](#)
[Mental Disorders](#)
[Neurodevelopmental Disorders](#)
[Child Development Disorders, Pervasive](#)
[Autism Spectrum Disorder](#)
Autistic Disorder

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti vytváření různých tvarů slov

Po identifikaci klíčových slov a MeSH termínů nastává vhodná doba pro vytváření různých tvarů slov. Pokud si nejsme jisti tvarem slova, které chceme vyhledávat (universita/univerzita) nebo pokud chceme vyhledat všechny skloňované tvary slova či jednotná a množná čísla, můžeme použít zástupná znaménka:

- **zapsání symbolu „*“ (truncation)** na konci slova nebo jeho části umožňuje vyhledat varianty slov s různými koncovkami (např. zapsáním slova

emerg* vám databáze nabídně články nejenom se slovem **emergency**, ale i **emergencies** atd.);

- **zapsání symbolu „#“ (wildcards)** uvnitř nebo na konci slova nahrazuje právě jeden znak (např. **wom#n** vám databáze najde jak **woman**, tak **women**), vhodné např. u jednotných a možných čísel, americké nebo britské angličtiny;
- **zapsání symbolu „?“ nebo „\$“ (wildcards)** uvnitř nebo na konci slova nahrazuje jeden nebo žádný znak (např. **hal?ux valgus** vám databáze najde **hallux valgus**, tak **halux valgus**) (Klugar, 2015; Marečková, 2015);
- **uvozovky** – samostatnou možností, jak zapsat dotaz jsou také uvozovky. Ty je vhodné použít, pokud **máme** víceslovný termín, aby databáze vyhledávala termíny jako frázi a nikoliv jako jednotlivá slova;
- **výběr pole pro vyhledávání:** zde **záleží na tom**, zda chceme vyhledávat pouze **v názvu a v abstraktu**, případně ve všech polích. Databáze MEDLINE nabízí např. i možnost vyhledávat **v** polích .mp, což je rozšíření varianty názvu a abstraktu o další vhodná pole¹³, ale zároveň nepoužije všechna pole, která by počet záznamů významně zvýšila.

Možnosti různých tvarů slov na příkladu výše uvedené review otázky lze nalézt v tabulce 3.

Tabulka 3: Možnosti různých tvarů slov

Population	Phenomen of Interest	Context
Autism* [Ti/Ab]	Sibling* [Ti/Ab]	Experience* [Ti/Ab]
Autistic spectrum disorder* [Ti/Ab]	Brother* [Ti/Ab]	Life experience* [Ti/Ab]
Asperger syndrome* [Ti/Ab]	Sister* [Ti/Ab]	Living experience* [Ti/Ab]
Asperger? ¹⁴ [Ti/Ab]	Relative* [Ti/Ab]	Experience [MeSH]
Autistic disorder* [Ti/Ab]	Kinfolk* [Ti/Ab]	
Pervasive developmental disorder* [Ti/Ab]	Siblings [MeSH]	
High function* ¹⁵ [Ti/Ab]		
HFASD [Ti/Ab]		
PDD-NOS [Ti/Ab]		
Autistic disorder [MeSH]		

¹³ mp. znamená 'multi-purpose' a označuje tedy kromě názvu a abstraktu pole: Original Title, Name of Substance, Subject Heading Word, Floating Sub-heading Word, Keyword Heading Word, Protocol Supplementary Concept Word, Rare Disease Supplementary Concept Word, Unique Identified, Synonyms).

¹⁴ Otazník je zde vhodná varianta kvůli tomu, že se někdy můžeme setkat jen s označením Asperger's.

¹⁵ Lze použít i variantu high-function, v některých databázích dojde k nalezení jiných záznamů s použitím/nepoužitím pomlčky

Autism spectrum disorder [MeSH]		
Asperger syndrome [MeSH]		
Child developmental disorder, pervasive [MeSH]		

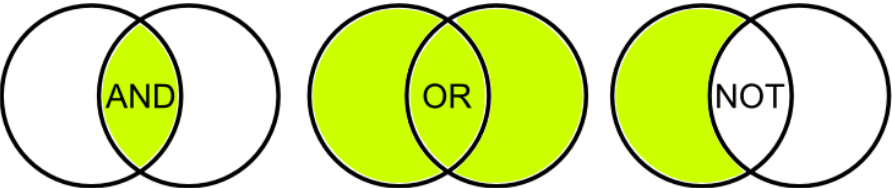
(Zdroj: vlastní zpracování)

Booleovské operátory

Posledním krokem v rešeršnej strategii je pak kombinování klíčových slov mezi sebou. K tomu slouží tzv. booleovské operátory (někdy také jako logické operátory), které se používají jako vazba mezi jednotlivými klíčovými slovy. Mezi nejznámější patří booleovské operátory AND, OR a NOT. Pro jednotlivé operátory platí (viz obrázek č. 2):

- **AND (logický součin)** – výsledek vyhledávání (záznam) *musí obsahovat všechna* slova uvedená v řetězci (autism AND siblings) – zúžení problematiky (vhodné u významově odlišných pojmů);
- **OR (logický součet)** – výsledek vyhledávání (záznam) *musí obsahovat alespoň jedno* ze zadaných slov (autism OR autistic spectrum disorder) – rozšíření problematiky (vhodné u synonym a příbuzných pojmů);
- **NOT (negace)** – výsledek vyhledávání (záznam) *nesmí obsahovat* slovo uvedené za operátorem (autism NOT parents) – zúžení problematiky.

Obrázek 2 Booleovské operátory



(Zdroj: vlastní zpracování)

Kromě booleovských operátorů existují také proximitní (distanční, vzdálenostní, poziční) operátory nám pomáhají vyjádřit vztahy mezi jednotlivými termíny, a to vzdálenost mezi termíny a jejich pořadí. Použití operátorů je vhodné si ověřit v nápovědě konkrétního systému. Nejčastěji se můžeme setkat s operátory NEAR a WITHIN, ale používá se samozřejmě operátorů více.

- **NEAR, Nn** (zkratka N nebo NEAR) – termíny se musí vyskytovat blízko sebe nebo *do určitého zadaného počtu slov (n)* od sebe, přičemž nezáleží na pořadí slov. Za n dosadíte číslo, které určí, kolik slov mají být od sebe termíny vzdáleny;
- **WITHIN, Wn, W/n** – hledané výrazy se mohou vyskytovat do určité vzdálenosti – počtu slov (n) od sebe. Pozor – v některých systémech záleží na pořadí, v některých nezáleží, takže si raději použití proximitních operátorů ověřte v nápovědě (Klugar, 2015; Marečková, 2015).

Po zpracování všeho, co bylo výše zmíněno, můžete níže vidět celou vyhledávací strategii opatřenou o vazu mezi booleovskými operátory:

1. Autistic Disorder/ [Mesh] OR Autism Spectrum Disorder/ [Mesh] OR Asperger Syndrome/ [Mesh] OR Child Developmental Disorders, Pervasive [Mesh] autism* [Ti/Ab] OR ASD [Ti/Ab] OR autistic spectrum disorder* [Ti/Ab] OR Asperger syndrome* [Ti/Ab] OR autistic disorder* [Ti/Ab] OR Asperger? [Ti/Ab] OR pervasive developmental disorder* [Ti/Ab] OR PDD [Ti/Ab] OR PDD-NOS [Ti/Ab] OR high function*[Ti/Ab] OR HFASD [Ti/Ab]

AND

2. Sibling* [Title/Abstract] OR sister* [Title/Abstract] OR brother* [Title/Abstract] OR relative* [Title/Abstract] OR kinfolk* [Title/Abstract] OR Siblings / [MeSH]

AND

3. Experience* [Title/Abstract] OR Life Experience* [Title/Abstract] OR Living experience* [Title/Abstract] OR Experience / [Mesh] [Ti/Ab]

Celý vyhledávací proces zmíněný výše lze následně aplikovat na konkrétní databázi. V příloze je vidět, jak jsme celou naši strategii aplikovali na odlišné databáze. Databáze od databáze má ale vlastní syntax (např. nepodporuje určité znaky, jedna databáze podporuje symbol otazníku (?) jako znak pro nahrazení znaku, jiná používá místo otazníku symbol mřížky (#), což je nutné zkontrolovat v nápovědě), proto je důležité vždy vyhledávací strategii upravit pro potřeby konkrétní databáze. Vždy je nutné celou vyhledávací strategii dokumentovat (Bramer et al., 2018), protože, jak již bylo řečeno, bude součástí příloh k systematického review, aby byla replikovatelná (DeBrún, & Pearce-Smith, 2014; Lefebvre et al., 2019). Také pro realizaci dalších vyhledávání (přestože nejsou součástí tvorby systematických review), je dokumentace vyhledávání užitečná, neboť poskytuje uživatelům výsledků vyhledávání informace o tom, jak byly výsledky dosaženy, umožňuje to snadnější realizaci dalších vyhledávání, např. při potřebě upřesnit nebo dále rozpracovat výsledky vyhledávání apod. Samotný proces vyhledávání, jak byl představen v tomto příspěvku, může vypadat velmi složitě, ale je spíše časově náročný a setrvalým procvičováním se stává pro uživatele rutinou.

Závěr

Masivní nárůst informací o speciální pedagogice se projevuje nejen v oblasti popularizační literatury, sociálních médií, ale také v oblasti odborných publikací. Proto lze předpokládat, že bude nadále vzrůstat nezbytnost osvojit si metody pro vyhledávání informací a jejich kritické posouzení. Tento příspěvek popisuje pouze jednu z důležitých oblastí dovedností, které se stávají nezbytné pro vysokoškolské studenty speciálněpedagogických oborů, ale také pro výzkumníky, pedagogické pracovníky v praxi a další uživatele. Pochopitelně – dovednosti vyžadované od informačních specialistů při tvorbě SR korespondují s potřebou realizace transparentního a replikovatelného vyhledávání. Proto

vysoce převyšují požadavky, které jsou v oblasti vyhledávání v informačních zdrojích kladený na běžné uživatele. V kontextu se současnými trendy, které podporují multiprofesní přístup, doporučujeme, aby odborníci v oblasti výzkumu a další akademičtí pracovníci, včetně studentů, spolupracovali s informačními specialisty.

REFERENCES

- Aromataris, E., & Munn, Z. (Eds). (2020). *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. JBIM. Retrieved January 11, 2024, from <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01>.
- Aromataris, E. C., & Riirano, D. (2014). Constructing a search strategy and searching for evidence. A guide to the literature search for systematic review. *The American Journal of Nursing*, 114(5), 49–56. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000446779.99522.f6>.
- Bramer, W. M., Rethlefsen, M. L., Kleijnen, J., & Franco, O. H. (2017). Optimal database combination for literature searches in systematic reviews: a prospective explanatory study. *Systematic reviews*, 6(245), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0644-y>.
- Bramer, W. M., De Jonge, G. B., Rethlefsen, M. L., Mast, F., & Kleijnen, J. (2018). A systematic approach to searching: an efficient and complete method to develop literature searches. *Journal of Medical Library Association*, 106(4), 531–541. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6148622/>.
- De Brún, C., & Pearce-Smith, N. (2014). *Searching skills toolkit: Finding the evidence*. 2nd ed. Wiley-Blackwell.
- DeMars, M. M., & Perruso, C. (2022). MeSH and text-word search strategies: precision, recall, and their implications for library instruction. *Journal of the Medical Library Association*. 110(1), 23–33. <https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1283>.
- Eriksen, M. B., & Frandsen T. F. (2018). The impact of patient, intervention, comparison, outcome (PICO) as search strategy tool on literature search quality: a systematic review. *Knowledge Synthesis*, 106(4), 420–431. <https://doi.org/10.5195/jmla.2018.345>.
- Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other sources. *Research Synthesis Methods*, 11, 181–217. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1378>.
- Haddaway, N. R., Collins, A. M., Coughlin, D., & Kirk, S. (2015). The role of Google Scholar in evidence reviews and its applicability to grey literature searching. *PLOS One*, 17 September, 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138237>.
- Harari, M. B., Parola, H. R., Hartwell, Ch. J., & Riegelman, A. (2020). Literature searches in systematic reviews and meta-analyses: a review, evaluation and recommendation. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 103377, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103377>.
- Hoffecker, L. (2020). Grey literature searching for systematic review in the health sciences. *The Serials Librarian*, 79(3-4), 252–260. <https://doi.org/10.1080/0361526X.2020.1847745>.
- Kantor, J., Marečková, J., Ptáčková, M., Eichlerová, B., Svobodová, Z., Sedláčková, D., Veselá, D., Smrčková, A., Klugar, M. (2022). Concept evidence-based practice and its potential for education. *EduPort*, 6(2), 26–54. <https://doi.org/10.21062/edp.2022.010>.
- Kantor, J., Sedláčková, D., Marečková, J., Svobodová, Z., Veselá, K., Smrčková, A., Klugarová, J., Klugar, J. (2023). Systematic reviews in education: typology, standardized methodology and a process example of conducting them. *EduPort*, 7(2), 1–18. <https://doi.org/10.21062/edp.2023.005>.
- Klugar, M. (2015). *Systematická review ve zdravotnictví*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Leclercq, V., Hilgsmann M., Parisi, G., Beaudart Ch., Tirelli, E., & Bruyere, O. (2020). Best-worst scaling identified adequate statistical methods and literature search as the most important items of AMSTAR2 (A measurement tool to assess systematic reviews). *Journal of Clinical Epidemiology*, 128, 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.08.011>.
- Lefebvre, C., Glanville, J., Wieland, S. L., Coles, B., & Weightman, A. L. (2013). Methodological developments in searching for studies for systematic reviews: past, present and future? *Systematic Reviews* 2(78). <http://www.systematicreviewsjournal.com/content/2/1/78>.
- Lefebvre, C., Glanville, J., Briscoe, S., Littlewood, A., Marshall, C., Metzendorf, M.-I., Noel-Stoor, A.,

- Rader, T., Shokrane, F., Thomas, J., & Wieland, L. S. (2019). Chapter 4: Searching for and selecting studies (pp. 67-108). In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, J. M. Page, & V. A. Welch. *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. (2nd Edition). John Wiley & Sons.
- Marečková, J. (2015). *Evidence-based health care*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- McGowan, J., Sampson, M., Salzwedel, D., Cogo, E., Foerster, V., & Lefebvre, C. (2016). PRESS – Peer Review of Electronic Search Strategies: 2015 Guideline Statement. *Journal of Epidemiology*, 75, 40–46. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2016.01.021>.
- Mert, D., Torabi, N., & Costella, J. (2016). Impact of librarians on reporting of their literature searching components of pediatric systematic reviews. *Journal of Medical Library Association*, 104(4), 267–277. <https://doi.org/10.5195/jmla.2016.139>.
- O'Connor, A. M., Anderson, K. M., Goodell, C. K., & Sargeant, J. M. (2014). Conducting systematic reviews of intervention question I: writing the review protocol, formulating the question and searching the literature. *Zoonoses and Public Health*, suppl. 1, 28-38. <https://doi.org/10.1111/zph.12125>.
- Paez, A. (2017). Gray literature: an important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence Based Medicine*, 10(3), 233–240. <https://doi.org/10.1111/jebm.12266>.
- Pallath, A., & Zhang, Q. (2022). Paperfetcher: a tool to automate handsearching and citation searching for systematic reviews. *Research Synthesis Methods*, 14, 323–335. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1604>.
- Pappas C., & Williams I. (2011). Grey literature: its emerging importance. *Journal of Hospital Librarianship*, 11(3), 228-234. <https://doi.org/10.1080/15323269.2011.587100>.
- Prill, R., Karlsson, J., Ayeni, O. R., & Becker, R. (2021). Author guidelines for conducting systematic reviews and meta-analysis. *Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy*, 29, 2739–2744. <https://doi.org/10.1007/s00167-021-06631-7>.
- Salvador-Oliván, J. A., Marco-Cuenca, G., & Arquero-Avilés R. (2019). Errors in search strategies used in systematic reviews and their effects on information retrieval. *Journal of the Medical Library Association Journal*, 107(2), 210–221. <https://doi.org/10.5195/jmla.2019.567>.
- Sampson, M., McGowan, J., Tetzlaff, J., Cogo, E., & Moher, D. (2008). No consensus exists on search reporting methods for systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 61(8), 748–754. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2007.10.009>.
- Wang, S., Li, H., Scells, H., Locke, D., & Zuccon, G. (2021). MeSH Term Suggestion for Systematic Review Literature Search. In Australasian Document Computing Symposium (ADCS '21), December 9, 2021, Virtual Event, Australia. ACM, New York, NY, USA. <https://doi.org/10.1145/3503516.3503530>.
- Wang, S., Scells, H., Koopman, B., & Zuccon, G. (2022). Automated MeSH term suggestion for effective query formulation in systematic review literature search. *Intelligent Systems with Applications*, 16, 200141, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.iswa.2022.200141>.
- Wanyama, S. B., McQuaid, R. W., & Kittler, M. (2022). Where your search determines what you find: the effects of bibliographic databases on systematic review. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(3), 409–422. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1892378>.

PREHĽAD STRATEGICKÝCH DOKUMENTOV A NÁRODNÝCH PROJEKTOV V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA DETÍ A ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNIT NA SLOVENSKU¹

Overview of Strategic Documents and National Projects in the Context of Inclusive Education of Children and Pupils from Marginalised Roma Communities in Slovakia

Bibiána Hlebová²

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na neľahký proces presadzovania inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) za ostatné desaťročie (2014 – 2023) na Slovensku. Príspevok prezentuje výsledky výskumu v podobe prehľadovej štúdie o strategických dokumentoch a riešení národných projektov, ktoré boli akceptované vládou Slovenskej republiky v súvislosti s procesom presadzovania inkluzívneho vzdelávania detí v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku, pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít). Prehľadová štúdia prezentuje cieľové zameranie výskumne identifikovaných strategických dokumentov a národných projektov, ako aj zaznamenaný charakter výstupov z plnenia strategických cieľov. Súčasne poukazuje na pozitívne výsledky i otvorené súvislosti v rámci riešenia národných projektov, interpretuje výsledky a limity výskumu, tiež pomenúva výzvy pre inkluzívnu pedagogickú teóriu i prax.

Kľúčové slová: dieťa a žiak, sociálne znevýhodnené prostredia, marginalizované rómske komunity, sociálna a školská inklúzia, strategické dokumenty, národné projekty, Slovenská republika.

Abstract: The objective of presented paper is to elucidate the challenging process of promoting an inclusive approach in the education of children and pupils from socially disadvantaged backgrounds (from marginalised Roma communities) over the last decade (2014–2023) in Slovakia. The paper presents the findings of the research in the form of an overview of the strategic documents and solutions of national projects that have been accepted by the Government of the Slovak Republic in the context of the process of promoting inclusive education for pre-school children and younger school-age pupils from socially disadvantaged backgrounds (from marginalised Roma communities). The overview study presents the target focus of the research-identified strategic documents and national projects, as well as the recorded nature of the outcomes from the implementation of the strategic objectives. Furthermore, it identifies positive outcomes and potential avenues for improvement within the national projects, interprets the results and limitations of the research, and also outlines challenges for inclusive pedagogical theory and practice.

Key words: child and pupil, socially disadvantaged environments, marginalized Roma communities, social and school inclusion, strategic documents, national projects, Slovak Republic.

Úvod

V procese presadzovania filozofie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku nadobudli mimoriadny význam dôležité strategické dokumenty

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 11. 08. 2024

² Bibiána Hlebová, doc., PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-8366-8281>). E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

a národné projekty realizované pod záštitou vlády SR, Úradu splnomocnenca vlády pre rómske komunity, Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR a Národného inštitútu vzdelávania mládeže v Bratislave. Ich význam spočíval v zacielení pozornosti na inkluzívne vzdelávanie detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej SZP) z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej MRK) v podmienkach materských a základných škôl na Slovensku. V tejto súvislosti v centre našej pozornosti bude výskumné identifikovanie najvýznamnejších strategických dokumentov a národných projektov akceptovaných vládou Slovenskej republiky za ostatné desaťročie (2014 – 2023).

Metodika výskumu

Metodikou realizovaného výskumu predstavujú dva na seba nadväzujúce výskumy o problematike inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK na Slovensku za ostatné desaťročie (2014 – 2023). Prvý výskum prezentuje prehľad identifikovaných strategických dokumentov, druhý výskum prehľad riešenia národných projektov; výsledky oboch výskumov prezentujeme v podobe prehľadovej štúdie (tabuľka 1, 2). Podľa Mareša (2014) prínos prehľadovej štúdie spočíva v detailnom zmapovaní a analýze zdrojov, ktoré dokumentujú výsledky doterajších teoretických a vedeckých poznatkov v danej problematike. Prehľadová štúdia má tradičný charakter; poskytuje naratívny prehľad, opiera sa o danú tému za zvolené časové obdobie, prehľadne opisuje poznatky, sumarizuje ich, identifikuje závery a zistené výsledky. Pri spracovaní prehľadovej štúdie sme využili základné výskumné metódy – metódu získavania dát, metódu chronologického a systematického triedenia dát, metódu obsahovej analýzy získaných dát. Dáta sme získavali a spracovávali formou rešerše z online dostupných domácich zdrojov so zámerom vytvorenia primárneho obrazu o súčasnom stave riešenia danej problematiky na Slovensku za ostatné desaťročie.

Výskumný problém vyplýva z aktuálnej situácie na Slovensku v ostatnom desaťročí (2014 – 2023), ktorá súvisí s intenzívnym presadzovaním filozofie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov pochádzajúcich zo SZP/MRK v podmienkach materských a základných škôl. Inklúzia ako jeden zo základných princípov výchovy a vzdelávania bola ustanovená aj v novele zákona č. 245/2008 Z. z. (od 1. 1. 2022)³ a rešpektovaná v ostatných strategických dokumentoch vlády Slovenskej republiky s prognózou splnenia ich cieľov do roku 2030. Na základe uvedeného formuluje náš výskumný problém: Aké sú možnosti získania relevantných informácií o súčasnom stave presadzovania inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) na Slovensku za ostatné desaťročie?

Cieľom výskumu bolo prezentovať základné strategické dokumenty a národné projekty súvisiace s problematikou inkluzívneho prístupu k deťom a žiakom zo SZP/MRK v materských a základných školách na Slovensku za ostatné desaťročie (2014 – 2023).

³ Dostupné z: <https://www.minedu.sk/zmeny-v-novele-zakona-2452008-zz-od-112022/>

Na základe prezentovaného výskumného problému a cieľa výskumu formulujeme nasledujúce *výskumné otázky*:

1. Môžeme na základe identifikovaných strategických dokumentov a národných projektov zistiť, ako prebieha proces presadzovania inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK v praxi materských a základných škôl na Slovensku?

2. Môžeme na základe identifikovaných strategických dokumentov a národných projektov zistiť, aká je udržateľnosť inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK na Slovensku?

V tejto súvislosti sme výskumne identifikovali tieto najvýznamnejšie strategické dokumenty presadzujúce koncepciu inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov zo SZP/MRK na Slovensku za ostatné desaťročie (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Prehľad strategických dokumentov v oblasti inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku (2014 – 2023)

Názov	Dátum prijatia vládou SR	Strategický cieľ	Záver
Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027	27. 6. 2018	poskytnúť dlhodobú koncepciu obsahu výchovy a vzdelávania pokrývajúcu dlhodobé zámery a ciele SR v oblasti výchovy a vzdelávania, a to od predprimárneho cez primárne a sekundárne až vysokoškolské vzdelávanie, ako aj ďalšie vzdelávanie s cieľom osobného rozvoja a získania relevantných vedomostí a zručností potrebných pre úspešné uplatnenie absolventov na trhu práce, harmonizáciu osobných cieľov s prospechom celej spoločnosti	v programe sa konštatuje, že slovenský vzdelávací systém naďalej vykazuje nedostatočnú mieru inklúzie, a to najmä v predprimárnom vzdelávaní napriek tomu, že miera účasti vykazovala rastúci trend; oproti priemeru v Európskej únii (95,4 %) má Slovensko stále nízku mieru účasti detí na predprimárnom stupni vzdelávania (83,2 %)
Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030	3. 7. 2019	zameraný na tri základné oblasti edukačného systému: cieľ smerujúci k podpore dieťaťa a žiaka a starostlivosti o rodinu; cieľ smerujúci k podpore odborných kapacít učiteľa; ciele zamerané na podporu vytvárania podnetného prostredia pre žiakov z MRK	vzdelávací systém SR dlhodobo čelí problémom so začleňovaním detí z MRK; pozitívne hodnotenie implementácie programov inkluzívneho vzdelávania v materských a základných školách v rámci národných programov Škola otvorená všetkým (ŠOV) a Podpora predprimárneho vzdelávania detí (PRIMI)

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030	8. 12. 2021	zmena vzdelávacieho systému od segregácie k inklúzii; cieľom je inkluzívny vzdelávací systém, ktorý by poskytoval vzdelávanie všetkým deťom, žiakom, študentom s rešpektovaním individuálnych osobitostí a rozmanitých výchovno-vzdelávacích potrieb každého dieťaťa, žiaka alebo študenta a umožňujúci naplniť ich potenciál na najvyššiu možnú mieru	stratégia sa zameriava na šesť prioritných oblastí s vymedzenými cieľmi na dosiahnutie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní v SR – inkluzívne vzdelávanie a podporné opatrenia; poradenský systém v školstve; desegregácia vo výchove a vzdelávaní; debarierizácia školského prostredia; príprava a vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov; destigmatizácia
Prvý akčný plán plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024	8. 12. 2021	rozpracovať a konkretizovať strategické ciele schválené v Stratégii inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030, a tým reagovať na požiadavku realizácie inklúzie v slovenskom školstve	prvý akčný plán obsahuje šesť oblastí, každá z nich sa člení na strategické ciele, pričom každý z týchto cieľov obsahuje jeden alebo viac spôsobov plnenia; ku každému spôsobu plnenia sa viaže niekoľko realizovateľných opatrení, ktoré ďalej zahŕňajú finančné krytie, gestorstvo a spolugestorstvo a výstup, čo je merateľný ukazovateľ splnenia strategických cieľov
Zavádzanie podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní	30. 5. 2023	poskytovanie podpory vo výchove a vzdelávaní každému dieťaťu a žiakovi s akýmkoľvek prekážkami, aby sa mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti, čo zvýši kvalitu inkluzívneho vzdelávania	jednotlivé podporné opatrenia reagujú na rozmanité výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov; môžu mať dočasný i trvalý charakter; môžu odzrkadľovať zdravotný stav, životné či iné podmienky, v ktorých sa dieťa nachádza

Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky	14. 7. 2023	týka sa dvoch komponentov: Komponent 6: Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania – hlavným cieľom komponentu je znížiť podiel žiakov, ktorí nedosahujú ani základnú úroveň zručností, znížiť socioekonomický vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov a podporiť rovnosť príležitostí vo vzdelávaní; medzi ďalšie ciele patrí zvýšenie podielu detí v predškolskom veku, ktoré sa zúčastňujú na predprimárnom vzdelávaní, zníženie miery predčasného ukončovania školskej dochádzky so špeciálnym zameraním na zdravotne a sociálne znevýhodnené deti, prispôbenie vzdelávania individuálnym potrebám každého dieťaťa a zníženie miery preradovania znevýhodnených detí z hlavného vzdelávacieho prúdu do špeciálneho školstva; Komponent 7: Vzdelávanie pre 21. storočie – všeobecným cieľom komponentu je zvýšiť gramotnosť žiakov a zručnosti potrebné pre život v globálnej a nízkouhlíkovej digitálnej ekonomike a spoločnosti (kritické myslenie, digitálne a mäkké zručnosti)	reformy a investície v tomto komponente sú v súlade s návrhmi Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania, ako aj inými národnými strategickými dokumentmi zameranými na sociálne začleňovanie znevýhodnených skupín a boj proti chudobe a sociálnemu vylúčeniu; reformy a investície sú tiež v súlade s Dohovorom OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím a Charty základných práv EÚ; kurikulumná reforma na ZŠ vytvorí nový obsah vzdelávania usporiadaný do viacročných cyklov, výučba bude vytvárať situácie, pri ktorých žiaci môžu informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou skúsenosťou
--	-------------	--	--

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Následne podrobnejšie interpretujeme cieľové zameranie najvýznamnejších strategických dokumentov podporujúcich proces presadzovania inkluzívneho prístupu k deťom a žiakom zo SZP/MRK, ako aj proces sociálnej inklúzie Rómov do majoritnej spoločnosti na Slovensku, ktoré sme výskumne identifikovali za ostatné desaťročie:

*Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027*⁴ – schválený dňa 27. júna 2018 vládou SR. Cieľom programu je poskytnúť dlhodobú koncepciu obsahu výchovy a vzdelávania pokrývajúcu dlhodobé zábery a ciele SR v oblasti výchovy a vzdelávania od predprimárneho cez primárne a sekundárne až vysokoškolské vzdelávanie, ako aj ďalšie vzdelávanie s cieľom osobného rozvoja a získania relevantných vedomostí a zručností potrebných pre úspešné uplatnenie absolventov na trhu práce, harmonizáciu osobných cieľov s prospechom celej spoločnosti (s. 5). V programe sa konštatuje, že slovenský vzdelávací systém naďalej vykazuje známky nedostatočnej miery inklúzie, a to najmä v predprimárnom vzdelávaní napriek tomu, že miera účasti vykazovala rastúci trend. Oproti priemeru v Európskej únii (95,4 %) má Slovensko stále nízku mieru účasti detí na predprimárnom stupni vzdelávania (83,2 %). Následne sa v uznesení Rady o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave v záujme vytvorenia európskeho vzdelávacieho priestoru (2021 – 2030) ustanovuje 5 všeobecných strategických priorít: zlepšenie kvality, rovnosti, inklúzie a úspešnosti vo vzdelávaní a odbornej príprave pre všetkých; celoživotné vzdelávanie a mobilita ako realita pre všetkých; zvyšovanie kompetencií a motivácie pedagogických zamestnancov; posilnenie európskeho vysokoškolského vzdelávania; podpora zelenej a digitálnej transformácie vo vzdelávaní a odbornej príprave a prostredníctvom vzdelávania a odbornej prípravy (s. 8).

*Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030*⁵ – vypracoval Úrad splnomocnenkyne vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity na základe uznesenia vlády Slovenskej republiky č. 324 z dňa 3. júla 2019. Celoštátna stratégia predstavuje súbor východísk a cieľov, ktoré smerujú k zastaveniu segregácie rómskych komunít, výraznému pozitívnemu obratu v sociálnom začleňovaní Rómov, nediskriminácii, zmene postojov a zlepšeniu spolužitia. Vzdelávací systém SR dlhodobo čelí problémom so začleňovaním detí z MRK, resp. detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP): „V porovnaní s ostatnými deťmi majú sociálne znevýhodnené deti takmer o polovicu nižšiu účasť na predprimárnom vzdelávaní, naopak viac ako štvornásobne vyššie zastúpenie v špeciálnom školstve a osemnásobne vyššiu mieru opakovania ročníka“ (s. 10). Ako vysoko relevantné a účinné ciele s výrazným pozitívnym dopadom na zvyšovanie zastúpenia detí z MRK vo vzdelávacom procese sa hodnotí implementácia programov inkluzívneho vzdelávania v materských školách a základných školách v podobe národných programov Škola otvorená všetkým (ŠOV) a Podpora predprimárneho

⁴ Dostupné z: <https://www.minedu.sk/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/>

⁵ Dostupné z: https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf

vzdelávania detí (PRIM I). Ciele Stratégie rovnosti, inklúzie a participácie Rómov 2030 sú zamerané na tri základné oblasti edukačného systému: cieľ smerujúci k podpore dieťaťa/žiaka a starostlivosti o rodinu; cieľ smerujúci k podpore odborných kapacít učiteľa; ciele zamerané na podporu vytvárania podnetného prostredia pre žiakov z MRK.

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030⁶ – vypracovaná MŠVVaM SR a schválená vládou SR pod č. 732 dňa 8. decembra 2021 a zameraná na zmenu vzdelávacieho systému smerom od segregácie k inklúzii, ktorej cieľom je „inkluzívny vzdelávací systém, ktorý poskytuje vzdelávanie naozaj všetkým deťom, žiakom, študentom, s rešpektovaním individuálnych osobitostí a rozmanitých výchovno-vzdelávacích potrieb každého dieťaťa, žiaka alebo študenta a umožňujúci naplniť ich potenciál na najvyššiu možnú mieru. Inkluzívny prístup zároveň smeruje k podpore a rozvoju každého človeka participujúceho na rozvoji dieťaťa, žiaka či študenta“ (s. 4). Stratégia sa zameriava na šesť prioritných oblastí s vymedzenými cieľmi na dosiahnutie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní v SR – inkluzívne vzdelávanie a podporné opatrenia, poradenský systém v školstve, desegregácia vo výchove a vzdelávaní, debarierizácia školského prostredia, príprava a vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, destigmatizácia. Dokument načrtáva základnú filozofiu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, ktorej cieľom je proinkluzívny vzdelávací systém poskytujúci vzdelávanie všetkým deťom, žiakom a študentom bez rozdielu, rešpektujúci jedinečnosť a rozmanitosť každého jednotlivca a umožňujúci naplniť mu svoj potenciál na najvyššiu možnú mieru. Dlhodobým zámerom je vytvoriť prostredie naklonené inkluzívnemu vzdelávaniu, motivujúce školy stať sa inkluzívnymi a zároveň motivujúce rodičov, aby vnímali inkluzívne školy ako primárnu možnosť pre vzdelávanie všetkých detí, žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (zdravotným a sociálnym znevýhodnením i nadaním).

Prvý akčný plán plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024⁷ – vypracovaná MŠVVaM SR na základe uznesenia vlády SR č. 732 dňa 8. decembra 2021. Hlavnou úlohou dokumentu je rozpracovať a konkretizovať strategické ciele schválené v Stratégii inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030, a tým reagovať na požiadavku realizácie inklúzie v slovenskom školstve. Prvý akčný plán obsahuje šesť oblastí. Každá oblasť sa člení na strategické ciele a každý strategický cieľ obsahuje jeden alebo viac spôsobov plnenia. Ku každému spôsobu plnenia sa viaže niekoľko realizovateľných opatrení, ktoré ďalej zahŕňajú finančné krytie, gestorstvo a spolugestorstvo a v neposlednom rade výstup, čo je merateľný ukazovateľ splnenia strategických cieľov.

⁶ Dostupné z: <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>

⁷ Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/tasr/9855/prvy-akcny-plan-k-strategii-inkluzivneho-pristupu-ma-riesit-13-cielov>

*Zavádzanie podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní*⁸ – najväčšia zmena v modernej histórii inkluzívneho vzdelávania na Slovensku sa začala od 30. mája 2023, kedy vstúpila do platnosti novela zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorá zavádza do vzdelávacieho systému 21 podporných opatrení. Zavádzanie podporných opatrení do vzdelávacieho systému je súčasťou realizácie Plánu obnovy a odolnosti SR, Komponent 6 – Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania. Nový systém podporných opatrení je v platnosti od 1. septembra roku 2023 a poskytuje podporu vo výchove a vzdelávaní každému dieťaťu a žiakovi s akýmkoľvek prekážkami. Táto adresná podpora zvýši kvalitu inkluzívneho vzdelávania. Jednotlivé podporné opatrenia reagujú na rozmanité výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov a môžu mať dočasný i trvalý charakter. Na druhej strane môžu odzrkadľovať zdravotný stav, životné či iné podmienky, v ktorých sa dieťa nachádza. Podporné opatrenia v školskom zákone sú definované v novele školského zákona pod § 145a: „Podporným opatrením podľa školského zákona je opatrenie poskytované školou alebo školským zariadením potrebné na to, aby sa dieťa alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti (§145a, ods. 1 školského zákona).“ Katalóg podporných opatrení a sprievodné materiály⁹ k jednotlivým podporným opatreniam inkluzívneho vzdelávania sú dostupné na internete.

*Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky*¹⁰ – vypracovaný vládou SR v roku 2021, po úprave schválený Európskou komisiou dňa 14. júla 2023,¹¹ a to na základe kritérií Nariadenia európskeho parlamentu a rady (EÚ) 2021/241 z dňa 12. februára 2021, ktorým sa zriaďuje mechanizmus na podporu obnovy a odolnosti. V oblasti Kvalitné vzdelávanie sa reformy a investície týkajú dvoch komponentov: *Komponent 6: Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania*: Hlavným cieľom komponentu je znížiť podiel žiakov, ktorí nedosahujú ani základnú úroveň zručností, znížiť socioekonomický vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov a podporiť rovnosť príležitostí vo vzdelávaní. Medzi ďalšie ciele patrí zvýšenie podielu detí v predškolskom veku, ktoré sa zúčastňujú na predprimárnom vzdelávaní, zníženie miery predčasného ukončovania školskej dochádzky so špeciálnym zameraním na zdravotne a sociálne znevýhodnené deti, prispôbenie vzdelávania individuálnym potrebám každého dieťaťa a zníženie miery preradenia znevýhodnených detí z hlavného vzdelávacieho prúdu do špeciálneho školstva. Reformy a investície v tomto komponente sú v súlade s návrhmi Národného programu rozvoja

⁸ Dostupné z: <https://nivam.sk/podporne-opatrenia-pre-deti-a-ziakov/>

⁹ Dostupné z: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/75d/28077.59adc1.pdf>;
<https://podporneopatrenia.minedu.sk/sprievodne-metodicke-materialy-k-podpornym-opatreniam/>

¹⁰ Dostupné z: <https://www.minedu.sk/plan-obnovy-a-odolnosti-sr/>; <https://www.minedu.sk/komponent-6-dostupnost-rozvoj-a-kvalita-inkluzivneho-vzdelavania-na-vsetkych-stupnoch/>;
<https://www.minedu.sk/komponent-7-vzdelavanie-pre-21-storocie/>

¹¹ Dostupné z: <https://www.planobnovy.sk/kompletny-plan-obnovy/>

výchovy a vzdelávania, ako aj inými národnými strategickými dokumentmi zameranými na sociálne začleňovanie znevýhodnených skupín a boj proti chudobe a sociálnemu vylúčeniu. Reformy a investície sú taktiež v súlade s Dohovorom OSN o právach osôb zo zdravotným postihnutím¹² a Charty základných práv EÚ.¹³ *Komponent 7: Vzdelávanie pre 21. storočie:* Všeobecným cieľom komponentu je zvýšiť gramotnosť žiakov a zručnosti potrebné pre život v globálnej a nízkouhlíkovej digitálnej ekonomike a spoločnosti (kritické myslenie, digitálne a mäkké zručnosti). Kurikulárna reforma základnej školy vytvorí nový obsah vzdelávania usporiadaný do viacročných cyklov. Výučba bude namiesto odovzdávania hotovej informácie vytvárať situácie, pri ktorých žiaci môžu informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou skúsenosťou. Nové kurikulum bude vyžadovať zabezpečenie nových učebníc a zmenu v príprave učiteľov tak, aby boli tieto zmeny schopní aplikovať v každodennej praxi. Súčasne reforma posilní kvalitu zručností pedagogických a odborných zamestnancov a bude ich motivovať k celoživotnému profesijnému rozvoju. Dôraz sa bude klásť aj na inkluzívne vzdelávanie a osvojovanie si digitálnych zručností.

V nadväznosti na predchádzajúce strategické dokumenty, presadzujúce koncepciu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK, prezentujeme chronologický prehľad realizovaných národných projektov za ostatné desaťročie na Slovensku, v ktorých vymedzujeme ich cieľové zameranie i výsledky riešenia na základe dostupných informácií (tabuľka 2):

Tabuľka 2 Prehľad národných projektov v oblasti inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku (2014 – 2023)

Názov	Roky riešenia	Strategický cieľ	Výstupy
Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov (NP PKRPZ)	2009 – 2015	vytvoriť efektívny systém ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení s dôrazom na rozvoj kľúčových kompetencií	121 496 absolventov z radov pedagogických a odborných zamestnancov

¹² Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html>

¹³ Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT>

Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komúní (NP MRK I)	2012 – 2015	zabezpečiť kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov pre vzdelávanie žiakov z MRK, podporiť celodenný výchovný systém na ZŠ, modernizovať vyučovací proces na ZŠ	vytvorenie 12 programov kontinuálneho vzdelávania, absolvovalo vzdelávanie 4200 pedagogických a odborných zamestnancov ZŠ; vytvorenie 40 učebných zdrojov pre pedagogických a odborných zamestnancov; vytvorenie 400 pracovných miest pre pedagogických asistentov; zavedenie modelu celodenného výchovného systému
Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (NP MRK II)	2013 – 2015	prostredníctvom vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň detí pochádzajúcich z MRK, a tým vytvoriť potrebné kompetencie pre ich vstup na primárny stupeň vzdelávania	v inovačnom programe kontinuálneho vzdelávania 466 absolventov z radov pedagogických zamestnancov, 31 absolventov z radov odborných zamestnancov; vytvorenie a realizácia 3 osvetových programov pre žiakov z MRK a ich rodičov; vytvorenie siete škôl (tzv. dvojčiek) s výmenou skúseností; zahraničné stáže pre 120 pedagogických zamestnancov; vytvorenie 1000 učebných zdrojov pre žiakov z MRK, vybavenie 200 ZŠ interaktívnymi systémami (400 ks) a didaktickými balíčkami (200 ks)
Aktivizujúce metódy vo výchove (NP AMV)	2013 – 2015	prehlbovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov na efektívne implementovanie aktivizujúcich metód vo výchove, t.j. vo výchovnej časti edukačného procesu materských škôl a školských klubov detí, centier voľného času, základných umeleckých škôl, konzervatórií, školských internátov, a to s dôrazom na oblasť mediálnej gramotnosti	vytvorenie 132 edukačných videoprogramov zaradených do 33 interaktívnych domov; 6 480 absolventov z radov pedagogických zamestnancov v rámci inovačného programu kontinuálneho vzdelávania; prerozdelenie 1550 interaktívnych tabúl s príslušenstvom (edukačné balíčky) do vybraných škôl a školských zariadení

Projekt inkluzívnej edukácie (NP PRINED)	2015 – 2016	zaujímavou a informatívnou formou udržať deti čo najdlhšie v škole a umožniť im popoludňajšiu prípravu na nasledujúci deň, nevyhnutnú pre zlepšenie ich prospechu, taktiež sa venovať aktivitám, ktoré sú pre nich zaujímavé a ktorým sa môžu venovať aj z dlhodobého časového hľadiska; pomôcť lepšej pripravenosti detí z MRK a podporiť ich sociálnu inklúziu; vytvorenie inkluzívnych tímov pozostávajúcich z pedagogických zamestnancov a odborníkov (psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg)	deťom a žiakom sa venovalo 360 odborníkov, 250 pedagogických asistentov, ktorí vytvorili inkluzívne tímy; individuálny prístup a poskytovanie konkrétnej pomoci žiakom; zlepšenie dochádzky, prospechu a správania žiakov, komunikácie navzájom, výpomoc učiteľom pri zvládaní atmosféry v triede a nahromadených povinnostiach; zavedenie celodenného výchovného systému ako jedného z nástrojov inklúzie; v prostredí MŠ tímy odborníkov pracovali s deťmi v predškolskom veku tak, aby neboli zbytočne preradené do špeciálnych základných škôl, odborníci identifikovali príčiny možného zaostávania, vypracovali pre nich programy a navrhli riešenia; vytvorené viaceré publikácie ponúkajúce inovačné metodické prístupy vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov z MRK; experti vytvorili aj metodické pomôcky pre prácu v inkluzívnych tímoch, manuál pre depistáž či manuál na realizáciu stimulačných programov
Škola otvorená všetkým (NP ŠOV)	2016 – 2019	zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetkých a zlepšiť školské výsledky detí a žiakov zo SZP/MRK	vytvorili sa pracovné miesta pre 422 pedagogických asistentov a 234 odborných zamestnancov – psychológov, špeciálnych a sociálnych pedagógov; aktualizovaný vzdelávací program ukončilo 1928 učiteľov a odborných zamestnancov; zapojené školy získali didaktické balíčky v hodnote 250 000 eur

Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít I (NP PRIM I)	2017 – 2020	vytváraním inkluzívneho prostredia v materských školách a prostredníctvom práce s rodinou zvýšiť počet detí z MRK, ktoré navštevujú MŠ, a tým zabezpečiť zvyšovanie vzdelanostnej úrovne príslušníkov týchto komunít ako jeden z nástrojov sociálno-ekonomickej integrácie	prináša do MŠ asistentov učiteľa a odborných zamestnancov, ktorí spolu s ostatnými zamestnancami MŠ vytvárajú inkluzívne tímy a zavádzajú systematické opatrenia pre zvýšenie inkluzivity v zapojených MŠ, napr. stimulačné programy pre rozvoj kognitívnych schopností a i; súčasťou projektu je aj práca s rodinami, ktorých deti ešte nenavštevujú MŠ so zámerom zlepšiť vzťah cieľových skupín k hodnote vzdelávania a nastaveniu funkčnej spolupráce s MŠ; spolupráca s ostatnými projektami „Take away“ balíka zameranými na terénnu sociálnu prácu, komunitné centrá, vysporiadanie pozemkov a podporu zdravia
Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov (NP POP I) Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov (NP POP II)	2019 – 2020 2020 – 2021	vytvoriť podmienky na zabezpečenie nových pracovných miest pre pedagogických asistentov, asistentov učiteľa pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením, členov inkluzívnych tímov (sociálni pedagógovia, školskí špeciálni pedagógovia a školskí psychológovia) a budovanie podporných tímov v MŠ, ZŠ a SŠ	novovytvorené pracovné miesta (1346) zabezpečili edukačnú podporu deťom a žiakom bez ohľadu na ich individuálne predpoklady na realizáciu inkluzívneho vzdelávania priamo v školskom prostredí

Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komún II (NP PRIM II)	2020 – 2023	vytváraním inkluzívneho prostredia v MŠ a podpornými opatreniami zameranými na zlepšenie spolupráce s rodinou zvýšiť počet detí z MRK, ktoré navštevujú predprimárne vzdelávanie, a tým zabezpečovať zvyšovanie vzdelanostnej úrovne príslušníkov MRK	pozitívne zmeny v inkluzívnom vzdelávaní priamo v školskom prostredí prostredníctvom edukačnej podpory zo strany pedagogických asistentov, asistentov učiteľa pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením a členov inkluzívnych tímov (školský psychológ, špeciálny pedagóg a sociálny pedagóg) na školách; posilnil spoluprácu s rodinami vytvorením novej nepedagogickej pozície v MŠ – rodičovský asistent; účelom zamestnávania rodičovských asistentov je pomoc deťom aj ich rodinám s adaptačným a socializačným procesom v MŠ a mimo nej; pokračuje preferenčné zamestnávanie Rómiiek a Rómov v nepedagogických, pedagogických a odborných profesiách; spolupráca s ostatnými projektami „Take away“ balíka zameranými na terénnu sociálnu prácu, komunitné centrá, vysporiadanie pozemkov a podporu zdravia
--	-------------	---	---

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Následne podrobnejšie interpretujeme cieľové zameranie a výstupy z riešenia výskumne identifikovaných národných projektov podporujúcich proces presadzovania inkluzívneho prístupu k deťom a žiakom zo SZP/MRK, ako aj proces sociálnej inklúzie Rómov do majoritnej spoločnosti na Slovensku za ostatné desaťročie:

Národný projekt Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov (NP PKRPZ)¹⁴ (2009 – 2015)¹⁵ – cieľom bolo vytvoriť efektívny systém ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení s dôrazom na rozvoj kľúčových kompetencií; výstupy z riešenia projektu: 121 496 absolventov z radov pedagogických a odborných zamestnancov.

¹⁴ Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/projekty/pkr>

¹⁵ Poznámka: NP bol čiastočne súčasťou výskumného obdobia – ostatné desaťročie (2014 – 2023).

*Národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (NP MRK I)*¹⁶ (2012 – 2015) – cieľom bolo zabezpečiť kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov pre vzdelávanie žiakov zo SZP/MRK, podporiť celodenný výchovný systém na základných školách, modernizovať vyučovací proces na ZŠ; zapojených do projektu: 4000 pedagogických zamestnancov (z nich 500 pedagogických asistentov), 1500 žiakov zo SZP/MRK (vo veku 6 – 18 rokov), 5000 rodičov detí z MRK, 200 odborných zamestnancov, 5000 zamestnancov štátnej správy a samosprávy; výstupy z riešenia projektu: vytvorenie 12 programov kontinuálneho vzdelávania, absolvovanie vzdelávania 4200 pedagogickými a odbornými zamestnancami ZŠ, vytvorenie 40 učebných zdrojov pre pedagogických a odborných zamestnancov, vytvorenie 400 pracovných miest pre pedagogických asistentov, zavedenie modelu celodenného výchovného systému.

*Národný projekt Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (NP MRK II)*¹⁷ (2013 – 2015) – cieľom bolo prostredníctvom vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň detí pochádzajúcich zo SZP/MRK a tým vytvoriť potrebné kompetencie pre ich vstup na primárny stupeň vzdelávania; zapojených do projektu: 110 materských škôl a 5606 detí; výstupy z riešenia projektu: v inovačnom programe kontinuálneho vzdelávania 466 absolventov z radov pedagogických zamestnancov, 31 absolventov z radov odborných zamestnancov; vytvorenie a realizácia 3 osvetových programov pre žiakov z MRK a ich rodičov; vytvorenie siete škôl (tzv. dvojčiek) s výmenou skúseností; zahraničné stáže pre 120 pedagogických zamestnancov; vytvorenie 1000 učebných zdrojov pre žiakov z MRK, vybavenie 200 ZŠ interaktívnymi systémami – 400 ks, didaktickými balíčkami – 200 ks.

*Národný projekt Aktivizujúce metódy vo výchove (NP AMV)*¹⁸ (2013 – 2015) – cieľom bolo prehlbovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov na efektívne implementovanie aktivizujúcich metód vo výchove, t.j. vo výchovnej časti edukačného procesu; rozširovať a skvalitňovať výchovné kompetencie a zručnosti pedagogických a odborných zamestnancov materských škôl a školských klubov detí, centier voľného času, základných umeleckých škôl, konzervatórií, školských internátov, a to s dôrazom na oblasť mediálnej gramotnosti; výstupy z riešenia projektu: vytvorenie 132 edukačných videoprogramov zaradených do 33 interaktívnych domov; 6 480 absolventov z radov pedagogických zamestnancov v rámci inovačného programu kontinuálneho vzdelávania; prerozdelenie 1550 interaktívnych tabúl s príslušenstvom (edukačné balíčky) do vybraných škôl a školských zariadení.

¹⁶ Dostupné z: Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (NP MRK I)

¹⁷ Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rocepo-dokumenty/vseobecne-informacie/mrk201101.pdf>

¹⁸ Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/projekty/amv>

*Národný projekt Projekt inkluzívnej edukácie (NP PRINED)*¹⁹ (2015 – 2016, 20 mesiacov) – projekt nadväzoval na NP MRK I a NP MRK II; cieľom bolo zaujímavou a informatívnou formou udržať deti čo najdlhšie v škole a umožniť im popoludňajšiu prípravu na nasledujúci deň, nevyhnutnú na zlepšenie ich prospechu, taktiež sa venovať aktivitám, ktoré sú pre nich zaujímavé a ktorým sa môžu venovať aj z dlhodobého časového hľadiska; inkluzívny model vzdelávania má za úlohu pomôcť lepšej pripravenosti detí z MRK a podporiť ich sociálnu inklúziu; podstatným prínosom projektu bude vytvorenie inkluzívnych tímov pozostávajúcich z pedagogických zamestnancov a odborníkov – psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, resp. sociálny pedagóg, ktorí pri práci s deťmi nebudú pôsobiť len v školách, ale aj v teréne; projekt realizovaný v 100 ZŠ a 50 MŠ s cieľom podporiť inkluzívne vzdelávanie v MŠ v oblasti prípravy detí na vstup do povinnej školskej dochádzky a zavádzanie celodenného výchovného systému (CVS) na ZŠ; výstupy z riešenia projektu: deťom a žiakom sa venovalo 360 odborníkov, 250 pedagogických asistentov, ktorí vytvorili inkluzívne tímy; individuálny prístup a poskytovanie konkrétnej pomoci žiakom; zlepšenie dochádzky, prospechu a správania žiakov, komunikácie navzájom, výpomoc učiteľom pri zvládaní atmosféry v triede a nahromadených povinnostiach; zavedenie CVS ako jedného z nástrojov inklúzie (žiaci sa popoludní hodinu pripravovali na vyučovanie, potom sa venovali krúžkom, ktorých zameranie si sami určili); v prostredí MŠ tímy odborníkov pracovali s deťmi v predškolskom veku tak, aby neboli zbytočne preraďované do špeciálnych základných škôl, odborníci identifikovali príčiny možného zaostávania, vypracovali pre nich programy a navrhli riešenia; vytvorené aj viaceré publikácie (napr. Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania) ponúkajúce inovačné metodické prístupy vo výchove a vzdelávaní žiakov z MRK; experti vytvorili aj metodické pomôcky pre prácu v inkluzívnych tímoch, manuál na depistáž či manuál na realizáciu stimulačných programov.

*Národný projekt Škola otvorená všetkým (NP ŠOV)*²⁰ (2016 – 2019) – cieľom bolo zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetkých a zlepšiť školské výsledky detí a žiakov zo SZP/MRK; do projektu sa zapojilo 50 MŠ a 130 ZŠ, súčasťou neformálneho vzdelávania v MŠ bolo 942 detí, celodenného výchovného systému na ZŠ 43 714 žiakov; výstupy z riešenia projektu: vytvorenie pracovných miest pre 422 pedagogických asistentov a 234 odborných zamestnancov – psychológov, špeciálnych a sociálnych pedagógov; aktualizálny vzdelávací program ukončilo 1928 učiteľov a odborných zamestnancov; zapojené školy získali didaktické balíčky v hodnote 250 000 eur.

*Národný projekt Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít I (NP PRIM I)*²¹ (2017 – 2020) – cieľom bolo vytváraním inkluzívneho prostredia v materských školách a prostredníctvom

¹⁹ Dostupné z: <http://prined.mpc-edu.sk/index.php/o-projekte>

²⁰ Dostupné z: <https://www.minedu.sk/narodny-projekt-skola-otvorena-vsetkym-po-troch-rokoch-konci/>

²¹ Dostupné z: <https://www.minv.sk/?NP-PRIM-predprimarne-vzdelavanie-MRK>

práce s rodinou zvýšiť počet detí z MRK, ktoré navštevujú MŠ, a tým zabezpečiť zvyšovanie vzdelanostnej úrovne príslušníkov týchto komunít ako jeden z nástrojov sociálno-ekonomickej integrácie; výstupy z riešenia projektu: prináša do MŠ asistentov učiteľa a odborných zamestnancov, ktorí spolu s ostatnými zamestnancami MŠ vytvárajú inkluzívne tímy a zavádzajú systematické opatrenia pre zvýšenú inkluzivitu v zapojených MŠ (napr. stimulačné programy pre rozvoj kognitívnych schopností a i.); súčasťou projektu bola aj práca s rodinami, ktorých deti ešte nenavštevovali MŠ so zámerom zlepšiť vzťah cieľových skupín k hodnote vzdelávania a nastaveniu funkčnej spolupráce s MŠ; spolupráca s ostatnými projektami „Take away“ balíka zameranými na terénnu sociálnu prácu, komunitné centrá, vysporiadanie pozemkov a podporu zdravia.

Národný projekt Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov (NP POP I, nadväzoval na NP ŠOV) (2019 – 2020) a národný projekt *Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov* (NP POP II)²² (2020 – 2021) – ich cieľom bolo vytvoriť podmienky na zabezpečenie nových pracovných miest pre pedagogických asistentov, asistentov učiteľa pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením, členov inkluzívnych tímov (sociálni pedagógovia, školskí špeciálni pedagógovia a školskí psychológovia) a budovanie podporných tímov v materských, základných a stredných školách, ale aj udržateľnosť projektov, na ktoré POP a POP II nadväzujú (udržateľnosť pracovných pozícií); zapojených do projektu: 1012 škôl – 266 MŠ, 668 ZŠ, 78 SŠ; výstupy z riešenia projektu: novovytvorených 1346 pracovných miest zabezpečilo edukačnú podporu deťom a žiakom bez ohľadu na ich individuálne predpoklady na realizáciu inkluzívneho vzdelávania priamo v školskom prostredí.

Národný projekt Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít II (NP PRIM II)²³ (2020 – 2023)²⁴ – cieľom bolo vytváraním inkluzívneho prostredia v materských školách a podpornými opatreniami zameranými na zlepšenie spolupráce s rodinou zvýšiť počet detí z MRK, ktoré navštevujú predprimárne vzdelávanie, a tým zabezpečovať zvyšovanie vzdelanostnej úrovne príslušníkov MRK; výstupy z riešenia projektu: pozitívne zmeny v inkluzívnom vzdelávaní priamo v školskom prostredí prostredníctvom edukačnej podpory zo strany pedagogických asistentov, asistentov učiteľa pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením a členov inkluzívnych tímov (školský psychológ, špeciálny pedagóg a sociálny pedagóg) na školách; posilnila sa spolupráca s rodinami vytvorením novej nepedagogickej pozície v MŠ – rodičovský asistent; účelom zamestnávania rodičovských

²² Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/671/18285.31cd33.pdf>

²³ Dostupné z: <https://www.minv.sk/?NP-PRIM-predprimarne-vzdelavanie-MRK-II>

²⁴ Pokračujúci národný projekt Podpora pomáhajúcich profesií III (NP POP III) (2024 – 2026); cieľ: stabilizovať pozície, ktoré boli doteraz financované z rôznych projektov a zdrojov EÚ, pozície z národných projektov realizovaných v rámci rezortu školstva (NP POP I a NP POP II), z národného projektu, ktorý v materských školách realizoval Úrad splnomocnenca vlády pre rómske komunity (NP PRIM II), a projekty pomocných vychovávateľov v materských školách a pedagogických asistentov financovaných z Plánu obnovy a odolnosti SR, pokračovať ba mala na školách aj pozícia školského digitálneho koordinátora).

asistentov je pomoc deťom aj ich rodinám s adaptačným a socializačným procesom v MŠ a mimo nej; pokračovalo preferenčné zamestnávanie Rómiiek a Rómov v nepedagogických, pedagogických a odborných profesiách; spolupráca s ostatnými projektami „Take away“ balíka zameranými na terénnu sociálnu prácu, komunitné centrá, vysporiadanie pozemkov a podporu zdravia.

Vyhodnotenie výsledkov výskumu

V realizovanom výskume sme vychádzali z výskumného problému, ktorý vyplýval z aktuálnej situácie na Slovensku v ostatnom desaťročí (2014 – 2023) a súvisel s intenzívnym presadzovaním filozofie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov pochádzajúcich zo SZP/MRK v podmienkach materských a základných škôl. Na základe uvedeného sme formulovali náš výskumný problém: Aké sú možnosti získania relevantných informácií o súčasnom stave presadzovania inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) na Slovensku za ostatné desaťročie? Na základe prezentovaných výsledkov výskumu, ktoré spočívali v identifikovaní najvýznamnejších strategických dokumentov a národných projektov, sme získali dostatočné množstvo informácií i skúseností o procese presadzovania inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK v materských a základných školách na Slovensku. Výsledky výskumu sme prezentovali v dvoch prehľadových štúdiách (tabuľka 1, 2), následne sme ich interpretovali z hľadiska cieľa, obsahu i záverov, na základe ktorých sme získali dostatočný obraz o postupnom a neľahkom procese presadzovania inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK na Slovensku za ostatné desaťročie (2014 – 2023), ktorý neodmysliteľne súvisí s presadzovaním sociálnej inklúzie Rómov do majoritnej spoločnosti. Na základe uvedeného konštatujeme opodstatnenosť formulovaného výskumného problému.

Cieľom výskumu bolo prezentovať základné strategické dokumenty a národné projekty súvisiace s problematikou inkluzívneho prístupu k deťom a žiakom zo SZP/MRK v materských a základných školách na Slovensku za ostatné desaťročie (2014–2023). Výsledky výskumu prezentujeme na základe formulovaných výskumných otázok, na ktoré odpovedáme nasledovne:

1. Môžeme na základe identifikovaných strategických dokumentov a národných projektov zistiť, ako prebieha proces presadzovania inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) v praxi materských a základných škôl na Slovensku?

V realizovanom výskume sme z online dostupných zdrojov identifikovali 6 najvýznamnejších strategických dokumentov na Slovensku za ostatné desaťročie (2014 – 2023), ktorými bola zdôvodnená aktuálnosť a postupnosť procesu pri presadzovaní modelu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (so zdravotným a/alebo sociálnym znevýhodnením), čo je v súlade s celosvetovým trendom

filozofie inkluzívnej edukácie a medzinárodnými strategickými dokumentmi od Deklarácie práv dieťaťa (1959) po Incheonskú deklaráciu Vzdelávanie 2030: Smerom k inkluzívnemu, spravodlivému a kvalitnému vzdelávaniu a celoživotným vzdelávacím príležitostiam pre všetkých (2015). Súčasne sme zo strategických dokumentov na úrovni MŠVVaM SR a vlády Slovenskej republiky interpretovali ciele i závery, presadzujúce koncepciu inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov zo SZP/MRK na Slovensku, ako aj ciele súvisiace so sociálnou inklúziou Rómov do majoritnej spoločnosti. Najviac informácií o presadzovaní filozofie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK na Slovensku sme získali z riešenia výskumne identifikovaných 10 národných projektov z MŠVVaM SR a Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity, financovaných z rôznych zdrojov Európskej únie, ktorých cieľové zameranie a výstupy sme interpretovali na základne zistených informácií z webových sídiel národných projektov (niektoré z nich po ukončení riešenia projektu boli už nedostupné alebo len čiastočne dostupné). Štúdiom identifikovaných strategických dokumentov a národných projektov sme získali podrobnejšie informácie o dosiahnutých pozitívnych skúsenostiach v procese školskej inklúzie detí a žiakov zo SZP/MRK, ale aj o negatívnych súvislostiach, ktoré je potrebné vnímať ako ďalšie výzvy pre inkluzívnu pedagogickú prax v materských a základných školách na Slovensku.

2. Môžeme na základe identifikovaných strategických dokumentov a národných projektov zistiť, aká je udržateľnosť inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) na Slovensku?

Pri interpretácii cieľového zamerania výskumne identifikovaných strategických dokumentov a riešenia národných projektov so zameraním na inkluzívne prístupy k deťom a žiakom zo SZP/MRK sme zaznamenali akceptovanie filozofie inklúzie, pozitívne výsledky, ale aj otvorené súvislosti pri presadzovaní školskej inklúzie na Slovensku, ktoré sme vnímali ako výzvy pre pedagogickú prax v materských a základných školách, splnenie ktorých môže viesť k udržateľnosti inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. Patríli k nim: požiadavka uzákonenia pozície pedagogického asistenta; presadzovanie procesu desegregácie v praxi; systematická spolupráca školy s rodinou a miestnou komunitou; vytváranie podmienok účinného fungovania školského inkluzívneho (podporného) tímu; cieľavedomé prepojenie potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním pedagógov a odborných zamestnancov; nezáujem rodičov o vzdelávanie detí; predchádzanie neoprávnenému zaradovaniu detí a žiakov zo SZP/MRK do systému špeciálnych škôl pre deti a žiakov s mentálnym postihnutím; reflektovania špecifických potrieb detí a žiakov zo SZP/MRK v školských vzdelávacích programoch na ZŠ, a to v oblasti cieľov, foriem a obsahu výchovy a vzdelávania, v oblasti využívania podporných opatrení, v oblasti otvorenosti školy a partnerskej siete, v oblasti inkluzívneho prístupu k ich vzdelávaniu; zatriaktívnenie programu vychovávateľov v školských kluboch detí a centrách voľného času aj pre deti a mládež zo SZP/

MRK v podmienkach inkluzívnej voľnočasovej edukácie; proces autoevalvácie a evalvácie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní; formovanie humánnych predstáv o inkluzívnej škole v našom socio-kultúrnom priestore na Slovensku. Z identifikovaných webových sídiel národných projektov sme však nezískali dostatočne validnú a reliabilnú odpoveď na otázku, či riešenie všetkých národných projektov prinieslo udržateľnosť inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK na Slovensku.

Diskusia a limity výskumu

Doposiaľ sme o problematike inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov pochádzajúcich zo SZP/MRK v podmienkach materských a základných škôl na Slovensku nezaznamenali podobný výskum,²⁵ preto realizáciu nášho výskumu a jeho výsledky, prezentované v dvoch prehľadových štúdiách, môžeme považovať za originálne. Naším záujmom bolo získanie relevantných informácií za ostatné desaťročie (2014 – 2023) na Slovensku, teda od obdobia, kedy sa začal intenzívnejšie presadzovať proces školskej inklúzie detí a žiakov zo SZP/MRK prostredníctvom plnenia strategických dokumentov MŠVVaM SR a vlády SR, ako aj národných projektov finančne podporovaných z rôznych zdrojov Európskej únie. Tento zámer zdôvodňujeme na jednej strane mimoriadne aktuálnou problematikou inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov zo SZP/MRK pre pedagogickú prax, na druhej strane požiadavkou o voľnej dostupnosti dostatočných informácií o presadzovaní koncepcie školskej inklúzie v materských a základných školách a jej udržateľnosti v pedagogickej praxi pre ďalších odborníkov či záujemcov z radov širokej verejnosti. Nemôžeme opomenúť, že úspešnosť školskej inklúzie detí a žiakov pochádzajúcich zo SZP/MRK sa nevyhnutne spája so sociálnou inklúziou Rómov – minoritnej skupiny obyvateľstva do majoritnej spoločnosti na Slovensku, čo vyvoláva opodstatnený záujem na obidvoch stranách obyvateľstva. Získavanie relevantných informácií v tomto smere je nevyhnutné, lebo môže priniesť aktuálne a inšpiratívne informácie, výsledky i skúsenosti, do istej miery akčný prístup pri „vylepšovaní“ nnielen školskej, ale aj sociálnej inklúzie, čo vnímame ako dlhodobý proces, avšak v súčasnosti nie dostatočne akceptovaný v minoritnej i majoritnej skupine obyvateľstva na Slovensku. Naše úvahy v tomto smere potvrdzujú napr. Bartoňová a Vítková (2011), ktoré považujú inkluzívne vzdelávanie za kľúčový mechanizmus sociálnej inklúzie, pretože dosiahnutie plnohodnotného vzdelania je jedným z najdôležitejších cieľov k sociálnemu začleneniu, alebo Horňáková (2014), podľa ktorej jedným z dôvodov hľadania nového modelu (inkluzívneho) vzdelávania bolo zistenie, že pri segregovanom vzdelávaní sa nepodarilo zabrániť izolácii a v dospelosti výrazne zlepšiť sociálne začlenenie jednotlivcov so zdravotným či sociálnym znevýhodnením do spoločnosti.

Problematikou inkluzívneho vzdelávania zdravotne a/alebo sociálne znevýhodnených detí a žiakov v podmienkach materských a základných škôl

²⁵ Podobný výskum sme zaznamenali iba v Českej republike so zameraním na prehľadovú štúdiu v širšom kontexte inkluzívneho vzdelávania osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Vrubel, Pančocha a kol., 2014).

sa zaoberali aj iní domáci (napr. Horňák, 2010, 2018; Lechta, 2010; Horňáková, 2014; Hlebová, 2018; Vančíková, Sabo a kol., 2018; Šilonová, Klein, 2019; Šilonová, Klein, 2020; Koštrnová, Ustohalová, Verešová, 2020; Šilonová, Klein, Valent, 2023) či zahraniční autori (napr. Lebeer a kol., 2006; Lambe, 2007; Lambe, Bones, 2007; Adamus, Zezulková, Kaleja, Franiok, 2016; Bartoňová, Vítková, 2019), ktorí vo svojom výskume dospeli k podobným záverom o problematike sociálnej inklúzie Rómov do majoritnej spoločnosti ako východiska úspešnej školskej inklúzie detí a žiakov zo SZP/MRK v podmienkach materských a základných škôl. V tejto súvislosti vystupuje do popredia aj problematika evalvácie súčasného stavu inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov zo SZP/MRK, a to najmä po úspešnom ukončení 10 národných projektov, čiastkové výstupy ktorých boli identifikované aj v rámci nášho výskumu.

V kontexte realizovaného výskumu sme sa usilovali sprostredkovať reálny obraz z pedagogickej praxe o procese presadzovania inkluzívnych hodnôt vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK, ktorý poukázal na pozitívne i negatívne stránky, tiež pomenoval nevyhnutné podmienky ďalšieho rozvoja inklúzie v komplexnom vzdelávacom systéme na Slovensku. V súvislosti s presadzovaním inkluzívneho prístupu sme zaznamenali isté limity nášho výskumu. Do istej miery považujeme za otázku kvantitu i kvalitu získaných informácií predovšetkým o riešení národných projektov, ako aj absenciu monitorovania pozitívnych výsledkov inkluzívneho vzdelávania aj po skončení riešenia národných projektov či dostupnosť evalvačných správ s výstupmi ako merateľnými ukazovateľmi splnenia cieľov národných projektov so štatistickými údajmi o udržateľnosti školskej inklúzie v MŠ a ZŠ, zapojených do riešenia ukončených 10 národných projektov na Slovensku,²⁶ ktoré by boli voľne dostupné na internete v rámci vytvorených webových sídiel národných projektov (niektoré z nich sú už nedostupné, resp. len čiastočne dostupné). V dôsledku toho z identifikovaných webových sídiel národných projektov nenachádzame výskumne dostatočne validnú a reliabilnú odpoveď na otázku, či získané vysoké finančné prostriedky na riešenie všetkých národných projektov boli dostatočne efektívne využité na presadzovanie, a najmä na udržateľnosť inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP/MRK na Slovensku.

Záver

Výsledky z domáceho i celosvetového trendu smerujúceho k inkluzívnej edukácii prinášajú viacero nedoriešených problémov, ktoré sa dotýkajú samotného konceptu inkluzívnej pedagogiky, ako aj spôsobu a tempa jej implementácie do každodennej pedagogickej praxe, v našom prípade detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít). V súvislosti s presadzovaním inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní týchto detí a žiakov sme v rámci nášho výskumu za ostatné desaťročie (2014 – 2023) na Slovensku zaznamenali pozitívne výsledky, ale

²⁶ Poznámka: Aktuálne prebieha riešenie 11. národného projektu POP III od roku 2024 – 2026.

aj niekoľko otvorených súvislostí, ktoré považujeme za dôležité výzvy pre pedagogickú prax v materských a základných školách, splnenie ktorých môže viesť k udržateľnosti inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní.

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

- Adamus, P., Zezulková, E., Kaleja, & M., Franiok, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v kontexte proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-884-7.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2011). Příprava učitelů odborných předmětů pro odborná učiliště a praktické školy se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Inkluzivní edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-69-3.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN 978-80-7510-334-5.
- Deklarácia práv dieťaťa (1959). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://ssag.sk/studovna/files/Deklaracia-prav-dietata.pdf>
- Dohovorom OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (2010). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html>
- Hlebová, B. (2018). *Edukácia žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2089-6.
- Hlebová, B. (2024). *Výbrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-3322-3.
- Horňák, L. (2010). Rómske etnikum. In: Lechta, V. (Ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 386 – 399. ISBN 978-80-7367-679-7.
- Horňák, L. (2018). Teoretické východiská inklúzie, sociálnej inklúzie, inkluzívnej edukácie. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 27, č. 2, s. 9 – 10. ISSN 1335-0404.
- Horňáková, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0187-2.
- Charta základných práv EÚ (2016). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PdF/?uri=CELEX:12016P/TXT>
- Katalóg podporných opatrení a sprievodné materiály (2023). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/75d/28077.59adc1.pdf>
- Koštrnová, D., Ustohalová, T., & Verešová, J. (2020). *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny. Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1464-1.
- Lambe, J. (2007). Student teachers, special educational needs and inclusion education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. In: *Journal of Education for Teaching*. Vol. 33, no. 3, pp 359 – 377. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814470.pdf>
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. In: *Journal of Education for Teaching*. Vol. 33, no. 1, pp 99 – 113. DOI:10.1080/02607470601098369
- Lebeer, J. a kol. (Eds.). (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál. 256 s. ISBN 80-7367-103-4.
- Mareš, J. (2014). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. In: *Pedagogická orientace*. Vol. 23, Issue 4, pp 427 – 454. Doi: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>.

- Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020* (2014). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/narodny-program-rozvoja-zivotnych-podmienok-osob-so-zdravotnym-postihnutim-roky-2014-2020.pdf>
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027* (2018). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/>
- Národný projekt Aktivizujúce metódy vo výchove* (2013 – 2015). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/projekty/amv>
- Národný projekt Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy* (2013 – 2015). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rocepo-dokumenty/vseobecne-informacie/mrk201101.pdf>
- Národný projekt Podpora pomáhajúcich profesií III* (2024 – 2026). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://nivam.sk/np-pop3/>
- Národný projekt Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít I* (2017 – 2020). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://www.minv.sk/?NP-PRIM-predprimarne-vzdelavanie-MRK>
- Národný projekt Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít II* (2020 – 2023). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://www.minv.sk/?NP-PRIM-predprimarne-vzdelavanie-MRK-II>
- Národný projekt Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov I, II* (2019 – 2021). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/671/18285.31cd33.pdf>
- Národný projekt Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov* (2009 – 2015). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/projekty/pkr>
- Národný projekt Projekt inkluzívnej edukácie* (2015 – 2016). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <http://prined.mpc-edu.sk/index.php/o-projekte>
- Národný projekt Škola otvorená všetkým* (2016 – 2019). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/narodny-projekt-skola-otvorena-vsetkym-po-troch-rokoch-konci/>
- Národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* (2012 – 2015). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rocepo-dokumenty/vseobecne-informacie/mrk201101.pdf>
- Novela školského zákona č. 245/2008 Z. z. (od 1. 1. 2022)*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/zmeny-v-novele-zakona-2452008-zz-od-112022/>
- Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy* (2013). [cit. 2024-06-30]. Dostupné z: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>
- Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky* (2021). [cit. 2024-06-30]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/plan-obnovy-a-odolnosti-sr/>; <https://www.minedu.sk/komponent-6-dostupnost-rozvoj-a-kvalita-inkluzivneho-vzdelavania-na-vsetkych-stupnoch/>; <https://www.minedu.sk/komponent-7-vzdelavanie-pre-21-storocie/>
- Prvý akčný plán plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024* (2021). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/tasr/9855/prvy-akcny-plan-k-strategii-inkluzivneho-pristupu-ma-riesit-13-cielov>
- Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030* (2021). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>
- Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* (2019). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf
- Šilonová, V., & Klein, V. (2019). *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Úrad splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity. ISBN 978-80-89051-25-0.
- Šilonová, V., & Klein, V. (2020). *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania. 2. aktualizované vydanie*. Bratislava: Úrad splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity. ISBN 978-80-89051-25-0.
- Šilonová, V., Klein, V., & Valent, M. (2023). *Determinanty inkluzívnej edukácie v materských školách zapojených do národných projektov PRIM a PRIM II*. Bratislava: Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. ISBN 978-80-974379-7-8.

- Vančíková, K., & Sabo, R. a kol. (2018). *Inkluzívne vzdelávanie – skúsenosť slovenských škôl*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-1481-3.
- Vzdelávanie 2030: Smerom k inkluzívnemu, spravodlivému a kvalitnému vzdelávaniu a celoživotným vzdelávacím príležitostiam pre všetkých* (2015). [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/incheonska-deklaracia_vzdelavanie-2030.pdf

EDUKAČNÍ VÝVOJ ŽÁKŮ S ANGELMANOVÝM SYNDROMEM¹

Educational Development of Pupils with Angelman Syndrome

Ondřej Hlaváč,² Jan Viktorin³

Abstrakt: Příspěvek se věnuje problematice edukačního vývoje žáků se vzácným genetickým onemocněním, zvaným Angelmanův syndrom. Prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu v podobě případových studií dvou žáků s Angelmanovým syndromem. Cílem příspěvku je analyzovat edukační vývoj žáků s Angelmanovým syndromem, zachytit jejich specifika ve vzdělávacím procesu, metody a formy práce s těmito žáky a popsat rodinné a sociální prostředí, v němž se běžně pohybují. Výsledky naznačují skutečnost, že edukační vývoj žáků s Angelmanovým syndromem vyžaduje vysoce individualizovaný přístup a systém komplexní podpory zohledňující specifické potřeby těchto žáků a jejich individuální, jedinečné schopnosti a dovednosti.

Klíčová slova: Angelmanův syndrom, genetická vada, Harry Angelman, mentální postižení, jemná motorika, hrubá motorika.

Abstract: The paper addresses the topic of educational development among pupils diagnosed with a rare genetic disease known as Angelman syndrome. The paper presents the findings of qualitative research in the form of case studies of two pupils with Angelman syndrome. The objective of this paper is to analyse the educational development of pupils with Angelman syndrome, to identify the specific characteristics of their educational process, methods and forms of work with these pupils, and to describe the family and social environment in which they typically live. The findings demonstrate that the educational development of pupils with Angelman syndrome necessitates a meticulous, individualized approach and a multifaceted support system that considers the specific requirements of these pupils and their distinctive abilities and competencies.

Key words: Angelman syndrome, genetic disorder, Harry Angelman, intellectual disability, fine motor skills, gross motor skills.

Úvod

Angelmanův syndrom je onemocnění pojmenované po lékaři Harry Angelmanovi z Anglie, který jej jako první na světě popsal u svých dětských pacientů. Mezi hlavní charakteristiky Angelmanova syndromu se řadí mentální postižení, absence řeči, křeče a charakteristický profil chování dítěte s tímto syndromem. Jedná se o nevyléčitelné vrozené genetické poškození 15. chromozomu lidské deoxyribonukleové kyseliny. Díky bezdůvodným záchvatům smíchu a častému mávání a trhavým pohybům rukama při, byť jen sebemenším vzrušení byl syndrom dříve nazýván jako „Happy puppet syndrome“ neboli syndrom šťastné loutky (Lossie et al., 2001). Doktor Harry Angelman je

¹ Přijaté do redakce/Paper submitted: 29. 05. 2024

² Ondřej Hlaváč, Bc., Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik, Ústav speciální pedagogiky, Bezručovo náměstí 885/14, 746 01 Opava, Česká republika. E-mail: hla0083@slu.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

³ Jan Viktorin, PhDr., Mgr., Ph.D., Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik, Ústav speciální pedagogiky, Bezručovo náměstí 885/14, 746 01 Opava, Česká republika (<https://orcid.org/0000-0003-3298-6081>). E-mail: jan.viktorin@fvp.slu.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

považován za duchovního otce Angelmanova syndromu a jeho práce, která se stala tak významnou, je ceněna v lékařských a speciálněpedagogických kruzích, ale i mezi laickou veřejností a rodinami dětí s tímto syndromem. Lékařská věda se z velké části věnuje nejen možnostem léčby a usnadnění života dětí s Angelmanovým syndromem, ale zabývá se také teoriemi o etiologii Angelmanova syndromu, kdy hovoříme o deficitu UBE3A proteinu, jehož absence ovlivňuje funkci nervové soustavy a má dopad na vývoj motorických, komunikačních a kognitivních schopností (Buiting et al., 2016). Angelmanův syndrom se řadí mezi neurovývojové poruchy a prevalence tohoto syndromu se pohybuje mezi 1:10 000 a 1:20 000. Toto číslo nám zcela jasně a výstižně ilustruje, o jak vzácné onemocnění se v populaci jedná (Panda et al., 2013).

Život s Angelmanovým syndromem není jednoduchý pro dítě ani jeho rodiče, stejně tak ani pro dospělého jedince, jenž je v zásadě neschopen samostatného života, a tak je odkázán na pomoc rodinných příslušníků či jiných osob. Intelekt, vnímání i způsob komunikace jedinců s Angelmanovým syndromem jsou odlišné od lidí z intaktní populace, a i jejich motorika a pohybové schopnosti se nacházejí na jiné úrovni. Pro kvalitu života je v jejich případě klíčová odborná péče a podpora, díky nimž mohou osoby s tímto syndromem žít v některých případech život podobající se tomu, co je považováno za běžné (Guerrini et al., 2003). Složitým obdobím může být přechod mezi dětstvím a dospělostí, který u nich začíná zhruba ve 14 letech a končí okolo 25. roku života. V tomto období života musí být pro osoby s Angelmanovým syndromem vytvořen vhodný životní plán pro budoucnost mladého člověka, který bude podporovat jeho sociální život, celoživotní učení a získávání nových návyků a dovedností a který určí jejich životní směr (Kyllerman, 2013). Život s Angelmanovým syndromem je spojen s potýkáním se s celou řadou jedinečných výzev, kterým musí osoba s touto diagnózou prakticky na denní bázi čelit. V podstatě každý malý pokrok, kterého dítě s Angelmanovým syndromem dosáhne, může být oslavován coby jakýsi významný mezník. Život s Angelmanovým syndromem si žádá pozitivní, optimistický přístup ze strany rodiny, pečovateli a vlastně celé komunity, v níž se takovéto dítě pohybuje (Summers et al., 1995).

Teoretická východiska

Angelmanův syndrom představuje vzácné neurogenetické onemocnění, které je charakterizované opožděným vývojem, omezenou či zcela chybějící schopností řeči, charakteristickým chováním, mezi něž řadíme častý smích či hyperaktivitu, a epileptické záchvaty (Carvalho de Queiro et al., 2022). Harry Angelman svou prací výrazně přispěl k tomu, že se veřejnost začala zajímat o popsání syndromu a že lékařská věda začala soustředit genetický výzkum i na tuto dříve neprobádanou oblast dědičných poruch (Clayton-Smith, & Pembrey, 1992). Po roce 2000 se genetický výzkum týkající se Angelmanova syndromu začal dynamicky rozvíjet a od toho roku se stále pracuje na rozšiřování možností léčby a terapeutických intervencí, stejně tak se stále pracuje na zkvalitnění diagnostických metod a testů (Bird, 2014). Postupně, ruku v ruce s rozvojem genetické medicíny, se došlo k závěrům, že příčina

Angelmanova syndromu je genetická, spojená s chybéním či chybnou funkcií UBE3A genu (Williams et al., 2010).

Během raného dětství ještě nelze u novorozenců Angelmanův syndrom spolehlivě diagnostikovat, některé vývojové obtíže totiž v tomto věku ještě nejsou specifické. Lékařská diagnóza se obvykle stanovuje v rozmezí věku 3 – 7 let, kdy už lze specifické obtíže a chování dětí spolehlivěji rozpoznat (Kara et al., 2010). *Etiologie Angelmanova syndromu* zahrnuje genetické a molekulární mechanismy vedoucí k rozvoji tohoto onemocnění. Příčiny tohoto syndromu jsou vždy genetické nebo idiopatické, kdy je příčina vyhodnocena jako neznámá. Prokázat lze syndrom prakticky pouze jedním způsobem, a to cíleným genetickým testem. Ke změnám na patnáctém chromozomu ovšem dochází již na samém počátku vývoje plodu. Diagnostika Angelmanova syndromu v zásadě spočívá v sestavení anamnézy, sledování klinických znaků, zjištění přítomnosti delece či jiných abnormalit na patnáctém chromozomu a sledování elektroencefalografických nálezů (Clayton-Smith, & Laan, 2003).

Mezi základní a typické *symptoms Angelmanova syndromu* se řadí opožděný vývoj psychomotorických funkcí, který je poměrně jasně zřetelný již od 9. měsíce věku dítěte, dále absence řeči, mentální postižení, obtíže s rovnováhou a koordinací pohybů, epilepsie, poruchy pozornosti a hyperaktivita a spánkové poruchy. U dítěte s Angelmanovým syndromem je schopnost vnímání řeči na vyšší úrovni než schopnost vyjadřování se. Sociální dovednosti dítěte jsou z tohoto důvodu značně opožděny. Děti s Angelmanovým syndromem jsou v některých případech schopné naučit se jednoduchým dovednostem, jako jsou konzumace jídla pomocí lžice a příboru nebo asistované oblékání a mytí se. Většina z nich v dospělosti zvládá samostatné používání toalety. Mezi neurologické nálezy spojené s Angelmanovým syndromem patří opožděné sezení bez opory a lezení po čtyřech i opožděná chůze. Typická je hypertonie končetin, kdy horní i dolní končetiny bývají ztuhlé, a naopak hypotonie trupu. Před druhým rokem věku (obvykle mezi 18. –24. měsícem života) dochází u dětí s Angelmanovým syndromem velmi často k epizodickému výskytu svalových záškubů, kdy se stavy těžkých křečí trvající až několik týdnů střídají s obdobím relativního klidu. Epileptické záchvaty se vyskytují u 80 –95 % dětí s Angelmanovým syndromem, u 75 % dětí dochází k jejich výskytu ještě před třetím rokem života. Děti s Angelmanovým syndromem bývají velmi často hyperaktivní, a to neúměrně jejich věku, a snadno vznětlivé. U většiny dětí s Angelmanovým syndromem je snížena potřeba spánku, stačí jim obvykle pět, maximálně šest hodin spánku denně. U dětí s Angelmanovým syndromem se často vyskytuje brachiocefalie. Mikrocefalie se u pacientů s Angelmanovým syndromem vyskytuje až v 80 % případů. Častá je dysmorfie obličejových rysů, nikoliv však od narození, nýbrž až v průběhu prvních asi pěti let života. Dítě s Angelmanovým syndromem má typicky široká ústa s tenkým horním rtem, chrup s početnými velkými mezerami a špičatou a předsunutou neboli prominovanou bradu. Častá je hypopigmentace kůže, vlasů a očí, které bývají u dětí s Angelmanovým syndromem obvykle modře zbarvené. Často se u dětí s tímto syndromem objevují autistické stereotypy, jako jsou vyhýbání se pohledu z očí do očí nebo absence konstruktivní hry s hračkami. U některých

dětí s Angelmanovým syndromem byly pozorovány gastrointestinální obtíže typu gastroezofageální refluxní choroby. U dětí s tímto syndromem byly zaznamenány také časté mimovolní pohyby úst, neustálé vyplazování jazyka či obtíže s polykáním. Lidé s Angelmanovým syndromem se mohou dožít relativně průměrného věku. Příčinou předčasné smrti osob s Angelmanovým syndromem mohou být jiná onemocnění, udává se například pneumonie (Alvares, & Downing, 1998; Mertz et al., 2014; Tan et al., 2011).

Edukace žáků s Angelmanovým syndromem představuje pro pedagogy mnoho složitých výzev komunikačního, kognitivního či sociálního charakteru. Za vhodné se pokládá prostředí, které je pro žáka co možná nejméně omezující, ve kterém mohou být efektivně naplňovány jeho specifické potřeby a ve kterém je možné mít reálná očekávání, že v něm dítě dosáhne pokroku. Nejprve je nutné, aby byly potřeby žáka stanoveny společně se souvisejícími vzdělávacími cíli. Děti s Angelmanovým syndromem obvykle ve škole potřebují individualizovanou podporu ve výuce ze strany asistenta pedagoga nebo osobního asistenta (Samanta, 2021). Když se například žáci učí číst a psát, je důležité, aby texty byly doplněny souvisejícími obrázky či fotografiemi, případně hmatatelnými pomůckami či videi. Písemné a ústní pokyny pedagoga by tedy měly být doprovázeny vizuálními pomůckami, díky nimž si žák lépe představí, co se od něj žádá. Vynikající pomůckou pro žáka s Angelmanovým syndromem mohou být paměťové knihy, v psaní záznamů do nich může být zapojena celá rodina dítěte (Trickett et al., 2017). Pro rodiče, kteří mají doma dítě s Angelmanovým syndromem, jsou otázky týkající se edukace jejich ratolestí povětšinou prioritní a často také velice složité. Pedagogičtí pracovníci, kteří ve škole přijdou do kontaktu s žákem s Angelmanovým syndromem, by měli být seznámeni se zdravotní dokumentací a léčebným plánem takového žáka. Škola by měla udržovat pravidelný kontakt s rodiči žáka s Angelmanovým syndromem, diskutovat s nimi o případných problémech a obavách, jako mohou být například nové příznaky onemocnění, o kterých jedna nebo druhá strana nemusí vědět. U žáka s Angelmanovým syndromem, který nemluví, respektive není verbální komunikace schopen, je potřeba, aby v jeho vzdělávacím procesu byly zváženy všechny dostupné druhy pomoci a aby byl kladen zvýšený důraz na užívání nonverbálních metod komunikace, jako je oční kontakt, gestikulace nebo pohybová aktivita (Martin et al., 2013).

Vzhledem k tomu, že Angelmanův syndrom je genetickým onemocněním ovlivňujícím neurologický vývoj dítěte a mající závažný dopad na jeho komunikační i motorické dovednosti, jakož i na kognitivní funkce, je *individuální vzdělávací plán pro žáka s Angelmanovým syndromem* velmi důležitý. Díky individuálnímu vzdělávacímu plánu je pak možno u tohoto žáka identifikovat jeho specifické potřeby, přičemž tento aspekt hraje pro efektivní způsob vzdělávání zásadní roli. Do procesu tvorby individuálního vzdělávacího plánu pro žáka s Angelmanovým syndromem je důležité zapojit také jeho rodinu, takže individuální vzdělávací plán by měl zahrnovat mj. i plán pro zapojení rodiny do vzdělávacího procesu žáka a poskytování mimoškolní podpory tomuto dítěti. Individuální vzdělávací plán by měl též obsahovat plán

zapojení vrstevníků žáka s Angelmanovým syndromem do jeho edukačního procesu, měl by tedy podporovat sociální inkluzi a rozšiřování povědomí o Angelmanově syndromu mezi ostatními žáky. Vytvořen by měl rozhodně být i plán pro spolupráci s dalšími odborníky, jakož i dalšími institucemi a organizacemi, jež by mohly poskytnout žákovi s Angelmanovým syndromem tolik potřebné zdroje a podporu. Chybět v individuálním vzdělávacím plánu žáka s Angelmanovým syndromem nesmějí základní údaje o něm, priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, předměty, jejichž výuka bude realizována podle individuálního vzdělávacího plánu, úprava obsahu vzdělávání, úprava očekávaných výstupů vzdělávání, organizace výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností, hodnocení žáka, pomůcky a učební materiály, personální zajištění úprav průběhu vzdělávání, spolupráce se zákonnými zástupci, případně i dohoda mezi žákem a vyučujícím, byla-li nějaká uzavřena (Andersen et al., 2001; Valenta a kol., 2023).

Rodiče hrají v *rodině* klíčovou roli, protože dítěti poskytují určité zázemí pro emocionální a osobnostní rozvoj a vytvářejí pro něj jakýsi trvalý a charakteristický vzorec chování a jednání. Narodí-li se do rodiny dítě, které má Angelmanův syndrom, může to pro rodiče znamenat zátěž, napětí a stres. Takovíto rodiče se pak mohou stát úzkostnějšími a citlivějšími, vůči svému okolí někdy dokonce i netaktními. Dítě potřebuje od rodičů soustavnou péči hned od svého narození, důležitý je také vřelý přístup, a to nejen z rodičovské strany, ale také ze strany ostatních rodinných příslušníků. Důležité proto je, aby tyto rodiny byly obklopeny podpůrnou sítí tvořenou lidmi, kteří je zkrátka budou podporovat, povzbuzovat a dodávat jim sílu a pozitivní energii, chuť do života a do výchovy dítěte s Angelmanovým syndromem. Značným vlivem na dítě s Angelmanovým syndromem mohou působit nikoliv pouze jeho rodiče, ale také jeho sourozenci. Je-li sourozencem dítěte s Angelmanovým syndromem starší intaktní sestra, může částečně převzít roli matky. Jsou-li v rodině například dvě děti intaktní a jedno dítě s Angelmanovým syndromem, pak mohou být vztahy intaktních sourozenců mezi sebou o to komplikovanější, protože intaktní děti jsou obvykle rodiči poučeni o tom, že si negativní emoce nesmějí vybíjet na sourozenci s Angelmanovým syndromem, a tak se někdy může stát, že dochází k častějším konfliktům mezi intaktními sourozenci. Intaktní sourozenci dítěte s Angelmanovým syndromem mohou někdy pociťovat stud, mohou se bát si například přivést domů své intaktní kamarády, aby nebyli vystaveni riziku, že se jim tito kamarádi budou následně ve třídě vysmívat. Intaktní sourozenci mohou být rodiči často přetěžováni povinnostmi, rodiče je stavějí do rolí opatrovníků jejich sourozenců s Angelmanovým syndromem, a tak často dochází k tomu, že i když je intaktní sourozenec mladší, tak jaksi automaticky přebírá de facto roli toho staršího, odpovědnějšího (Jolleff, & Ryan, 1993; Matoušek, 2003; Valenta, & Müller, 2021; Slowík, 2022). *Sociální prostředí* žáka s Angelmanovým syndromem je jedním z klíčových faktorů, které mohou mít výrazný vliv na celkový vývoj tohoto žáka i na jeho vzdělávací proces. Důraz by měl být kladen na vznik bezpečného inkluzivního prostředí s absencí prvků

šikany, pedagogičtí pracovníci by měli být vyškoleni, jak rozpoznat případné případy šikany a jak je následně řešit a dále jim předcházet. Důležitá je i podpora žáka s Angelmanovým syndromem ze strany jeho vrstevníků, kteří by měli být poučeni o jeho postižení a o tom, jak k němu přistupovat a jak s žákem komunikovat a interagovat (Mount et al., 2011). Sociální prostředí žáka s Angelmanovým syndromem může dosahovat mnoha rozměrů a může se také významným způsobem podílet na životě a školních výkonech žáka, a to jak v pozitivním, tak i negativním smyslu. Organizování společných aktivit a projektů může žákovi s Angelmanovým syndromem dopomoci k tomu, že mu bude umožněno rozvíjet jeho sociální dovednosti a navazovat přátelské a kamarádské vztahy. Negativní dopad na žákův akademický i sociální rozvoj může mít pedagogovo přehlížení žákova potenciálu, nízká nebo, naopak, příliš vysoká očekávání či nesprávné představy o schopnostech žáka s Angelmanovým syndromem (Micheletti et al., 2020).

Cíle a metodika výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat edukační vývoj žáka s Angelmanovým syndromem. *Dílčí cíle* výzkumu měly: zjistit edukační specifika žáka s Angelmanovým syndromem; zjistit, jaké metody a formy práce jsou využívány při vzdělávání žáka s Angelmanovým syndromem; analyzovat rodinné, sociální a školní prostředí žáka s Angelmanovým syndromem.

Hlavní výzkumná otázka: Jaký byl edukační vývoj žáka s Angelmanovým syndromem? *Dílčí výzkumné otázky:* Jaká jsou edukační specifika žáka s Angelmanovým syndromem? Jaké metody a formy práce jsou využívány při vzdělávání žáka s Angelmanovým syndromem? Jak vypadá rodinné, sociální a školní prostředí žáka s Angelmanovým syndromem?

Ve výzkumu byla použita metoda *kvalitativního výzkumu*. Ten se zabývá průzkumem jevů v prostředí, jež by se dalo označit jako přirozené (Švaříček, Šedová a kol., 2014). Sběr a analýza dat probíhají souběžně, neboť výzkumník po nasbírání dat provede jejich analýzu a na základě toho, k jakým výsledkům dospěl, dojde k rozhodnutí, která z dat jsou pro jeho výzkum relevantní a bude s nimi pracovat, a posléze přistoupí ke sběru dalších dat a jejich analyzování (Hendl, 2023). V případě kvalitativního výzkumu v tomto výzkumu byly použity techniky: případová studie, polostrukturované rozhovory a analýza dokumentace. Vedle snahy pochopit podstatu obvykle nepříliš známých či málo studovaných a popsanych jevů patří mezi další účely případové studie hledání způsobů řešení problémů, které byly v rámci výzkumu identifikovány. Pomocí případové studie lze též ověřit nejrůznější teorie a deskripce (Chrastina, 2019). Polostrukturovaný rozhovor je částečně řízený a vyznačuje se předem stanovenými otázkami či tématy, jejichž pořadí však není potřeba dodržet. Tazatel je navíc během rozhovoru oprávněn sáhnout k modifikaci otázek a změnám jejich formulace (Reichel, 2009). Ve výzkumném šetření byly použity polostrukturované rozhovory s rodiči dvou žáků s Angelmanovým syndromem. Hovoří-li se v kvalitativním výzkumu o analýze dokumentů, pak výzkumník v širším pojetí zkoumá libovolná data, v užším pojetí pracuje s již existujícími

informacemi, příp. tyto vyhledává. Je důležité, aby dokumenty, které výzkumník analyzuje, byly dostatečně relevantní (Skutil a kol., 2011; Flick, 2018). V rámci této výzkumné studie byly analyzovány dokumenty poskytnuté rodiči žáků, týkající se zdravotního stavu jejich dítěte, a záznamy jimi sdělených informací o dětech a jejich vzdělávacím procesu.

Charakteristika výzkumného prostředí

Výzkumným prostředím byly dvě základní školy speciální. Škola, kterou navštěvuje první ze zkoumaných žáků (Adéla), je základní školou (zřízenou dle § 16 odst. 9 školského zákona) realizující vzdělávání na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s minimální doporučenou úrovní očekávaných výstupů a Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. Je to škola v Ostravě, nacházející se v klidném prostředí mimo hlavní komunikaci. Je v ní poskytováno vzdělání na předškolní a základní úrovni. Součástí školy je i speciálně pedagogické centrum. Jedná se o menší školu s nižším počtem pedagogických pracovníků, ale také malým počtem žáků ve třídách, což zaručuje individuální přístup k nim. Poskytuje vzdělání pro žáky s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením a pro žáky se souběžným postižením více vadami a poruchou autistického spektra. Důraz klade škola především na zmíněný individuální přístup k edukaci žáků, chápání jejich specifických potřeb a schopností a na jejich celkový rozvoj. Za klíčovou je považována snaha spolupracovat s rodinami žáků s postižením a zapojit je do edukačního procesu jejich dětí. Žáci jsou na škole vedeni k tomu, aby se chovali slušně a ohleduplně k sobě navzájem i k učitelům a následně doma k rodičům, příp. sourozencům či kamarádům, aby si vzájemně pomáhali a utvářeli přátelské vazby. Škola si klade za cíl spojit vzdělávání s nácvikem praktických dovedností potřebných pro běžný život. Škola se účastní mnoha kulturních, sportovních a dalších akcí. V každé ze tříd se nachází základní vybavení, jako je interaktivní tabule, didaktické a kompenzační pomůcky nebo relaxační koutek. Škola je plně vybavena funkčně, účelově i esteticky. Součástí školy je školní družina, šatna, místnosti sloužící jako sklady či zahrada. Součástí jsou i tělocvična, keramická dílna, učebna pro logopedii nebo učebna pro muzikoterapii. Žáci i zaměstnanci školy mají možnost stravovat se ve školní jídelně. Součástí školního vybavení je řada počítačů, tiskárna, kopírka a několik notebooků a tabletů. Škola disponuje odpovídajícím množstvím speciálních učebních pomůcek nezbytných pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Škola, kterou navštěvuje druhý ze zkoumaných žáků (David), je školou, v níž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o malou školu na kraji města Ostravy, zřizovatelem je Moravskoslezský kraj. Škola je (zřízena dle § 16 odst. 9 školského zákona) realizující vzdělávání na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s minimální doporučenou úrovní očekávaných výstupů a Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. Je v ní poskytováno vzdělání na předškolní a základní úrovni. Součástí školy je školní poradenské pracoviště, kde pracují

výchovný poradce a školní metodik prevence. Pracoviště poskytuje žákům podpůrná opatření, prevenci školní neúspěšnosti, kariérní poradenství, dále předchází všem formám rizikového chování a spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a orgány veřejné moci. Výuka je realizována formou individuální či skupinovou, vždy ovšem s důrazem na individuální přístup k žákům. Maximální počet žáků ve třídě je čtyři, v každé třídě je přítomen vedle pedagoga ještě minimálně jeden asistent pedagoga. Školní vybavení je uzpůsobeno práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vedle tříd disponuje škola také interaktivní místností, relaxační a stimulační místností, IT učebnou či ku příkladu knihovnou. Nechybí ani školní družina nebo tělocvična. Pedagogové mají speciálněpedagogické vzdělání. Kromě učitelů a asistentů pedagoga ve škole pracují také školní speciální pedagog, sociální pedagog, logoped nebo školní psycholog. Co se týče hodnocení žáků, je toto zaměřeno především pozitivním směrem na chválení a vyzdvihování úspěchů a získaných dovedností. Ve škole panuje přátelská atmosféra, práce s žáky je prokládána aktivními formami odpočinku v relaxačních a dalších místnostech, příp. venku. Škola nabízí řadu zájmových aktivit, jako ku příkladu keramiku nebo kroužek tvořivé činnosti zahrnující hudební či výtvarné aktivity.

Případové studie

Kazuistika č. 1

Jméno: Adéla (s ohledem na ochranu údajů byl použit pseudonym)

Pohlaví: ženské

Rok narození: 2015

Třída: 3.

Diagnóza dle MKN-10: Q93.5 Jiná delece části chromozomu – Angelmanův syndrom; F84.0 Dětský autismus

Anamnestické údaje

Osobní anamnéza: Dívka se svým rodičům narodila v roce 2015 jako jedno z dvojčat. Těhotenství matky mělo bezproblémový průběh, stejně tak i porod proběhl bez obtíží. Obě děti měly po narození běžnou porodní výšku i váhu. Odchylky byly u Adély zaznamenány během jejího raného vývoje. V šesti měsících věku byla u dívky zjištěna delece na 15. chromozomu, diagnóza Angelmanův syndrom. Kromě toho byl Adéle diagnostikován také dětský autismus. Její dvojče, sestra, je zdravé dítě. Vzhledem k této skutečnosti rodiče velmi brzy rozeznali, že mezi sestrami panují výrazné rozdíly, a to zejména v oblasti motorických, intelektových a komunikačních dovedností. Zpoždění psychomotorického vývoje bylo u Adély značné. Má epilepsii a trpí poruchami spánku, kvůli čemuž je nucena užívat antiepileptika.

Rodinná anamnéza: Oba rodiče Adély se těší dobrému zdraví. V rodině matky se vyskytovaly občasné problémy s hypertenzí, a to především ze strany její matky. V rodině otce bylo zaznamenáno několik případů diabetu. Otec dříve podstoupil několik méně závažných chirurgických zákroků z důvodu

úrazů. Oba rodiče se v rámci možností snaží žít zdravě, přiměřeně sportovat a prostřednictvím lékařů průběžně monitorovat svůj zdravotní stav. Genetická či neurologická onemocnění nebyla zjištěna v rodině matky ani otce. Ani jeden z rodičů neužívá návykové látky, pouze matka v minulosti kouřila.

Sociální anamnéza: Adéla žije v domácnosti s oběma rodiči, kteří se nacházejí ve svazku manželském. Má jednoho sourozence, zmíněnou sestru-dvojče. Matka pracuje ve školství, otec v oboru finančnictví. Oba mají vysokoškolský titul. Otcí je 35 let, matce 33 let. Rodina bydlí v rodinném domě nedaleko Ostravy. Domácí prostředí je speciálně upraveno tak, aby vyhovovalo Adéliným specifickým potřebám. Konkrétně jde ku příkladu o bezpečnostní zábrany na schodišti, zámky na dveřích či zábranu vstupu do kuchyně ve formě koule na dveřích místo kliky, kterou dítě nedokáže uchopit, a neotevře si tak samo, kdy se mu zlíbí. Potenciálně nebezpečné předměty jsou uzamčeny ve skříních nebo uloženy na vysokých policích, které jsou mimo Adélin dosah.

Popis aktuálního zdravotního stavu Adély

Aktuální zdravotní stav Adély je poměrně stabilizovaný. Ke zhoršení momentálně příliš nedochází, na druhé straně o nějakém progresu či výraznějším zlepšení se hovořit také nedá.

Intelektové schopnosti: Její mentální stav odpovídá aktuálně asi 3-letému dítěti, bylo jí diagnostikováno těžké mentální postižení. Kognitivní schopnosti dítěte jsou značně omezené, její intelekt je podprůměrný. Adéla má velké potíže s učením. Také schopnost dítěte koncentrovat se je značně narušená, může se ovšem měnit v závislosti na vnějších podmínkách a stimulech z okolního prostředí. Její intelektový vývoj je závislý na opakovaných a strukturovaných interakcích s okolím a na jednoduchých, opakovaných úlohách. Špatně se soustředí, úkoly nedokončuje, případně je dokončuje pouze s cizí pomocí. Na plnění úkolů potřebuje delší čas, vyžaduje trpělivé vedení. Ve všedním každodenním životě se díky pravidelnému, opakovanému tréninku může Adéla, a samozřejmě především její rodiče, těšit z téměř nepatrných, drobných postupných úspěchů, je však potřeba mít v tomto směru realistická očekávání týkající se jejího intelektového potenciálu a dát jí dostatek prostoru k rozvoji v rámci jejích individuálních možností a schopností.

Mobilita a orientace: První kroky se Adéla naučila dělat až ve třech letech, v současné době je schopna jakési kývavé chůze, která je velmi pomalá a je obtížné ji k chůzi nějakým způsobem namotivovat. Adéla během chůze není schopna rozpoznat případné překážky, jako je například výskyt obrubníku či svahu. Velké potíže má s koordinací pohybů. Co se týče motorického vývoje Adély, bylo u ní podle odborníků dosaženo de facto maxima, kterého je u ní v jejím věku a v její situaci možné dosáhnout. Má problémy s orientací v prostoru.

Komunikace: Adéla nemluví, nezvládá ani jedno slovo. Lékaři bylo jejím rodičům řečeno, že ani nikdy mluvit nebude. V rámci komunikace zvládá jen několik málo gest jako například poprosit, když chce něco podat. Pokud něco potřebuje, chytne dospělého za ruku a táhne jej směrem k vyžadovanému předmětu (když má třeba hlad, uchopí rodiče za ruku a jde s ním směrem

ke kuchyni). Rodiče se ji již několik let snaží naučit gesta „jídlo“ a „pití“, avšak bez úspěchu. S rodiči pracuje na nacvičování nápodoby („ukaž, jak je veliká“). Rodiče a odborníci se u Adély prakticky neustále snaží rozvíjet komunikační schopnosti pomocí kartiček, tabletu a nejrůznějších systémů alternativní a augmentativní komunikace, avšak výsledky jsou skutečně nevalné. V domácím prostředí používá Adéla prakticky jen jeden znak pro všechno, v tomto směru se rodičům nedaří u ní dosáhnout pokroku. Důvodem je nemožnost dodržování důsledné výuky v domácím prostředí kvůli tomu, že Adéla se při domácí výuce často vzteká a odmítá spolupracovat, což negativně ovlivňuje chod celé rodiny. Rodiče také potřebují čas, který mohou věnovat druhé, zdravé dceři.

Sebeobsluha: Rodiče s Adélou takřka denně pracují na tom, aby se mohla naučit nové znaky a aby byla co možná nejvíce soběstačná v takových úkonech, jako jsou přijímání jídla, používání toalety a dodržování základní hygieny, i když i v těchto směrech bude s největší pravděpodobností až do konce svého života odkázána na pomoc druhé osoby. Co se týče jídla, dokáže se Adéla někdy sama najíst za pomoci lžice, trvá jí to však velice dlouho. Má problémy s úchopem, lžici drží celou dlaní, nikoliv pomocí prstů, a není schopná se to odnaučit. O Adélu je nutné pečovat po celý den, a to včetně noci. Adéla toho totiž moc nenaspí a v noci je často vzhůru. Prarodiče péči o Adélu nezvládají, je pro ně totiž příliš náročná. Rodiče proto nemají možnost trávit čas čistě spolu, bez dítěte. Každý den musí rodiče všechny své aktivity přizpůsobit rozvrhu jejich dcery, každý den musí být detailně rozplánován. Dodržování rutiny a zasetých rituálů považují rodiče při péči o dítě s Angelmanovým syndromem za klíčové. Dojde-li například k posunutí času, kdy dítě obvykle obědvá, začne být Adéla značně neklidná až agresivní. Stejně tak nelze ani posouvat čas večeřky, kdy dítě chodí spát, protože to pak zcela naruší jak noční režim, tak i průběh dalšího dne. Adéla si umí sama hrát se stavebnicí Lego, na tabletu si samá přepíná mezi jednotlivými videi, která sleduje. Pro rodiče je péče o Adélu velmi náročná. Do zaměstnání v současné době dochází pouze její otec, matka musela přestat pracovat na plný úvazek a snaží se o to, aby mohla pracovat aspoň formou částečného, zkráceného úvazku (dle jejích slov, aby přišla i na jiné myšlenky, než je neustálá péče o dítě s Angelmanovým syndromem). Rodiče využívají projektu „Homesharing“, kterého se účastní spřátelené rodiny, jež si Adélu občas na pár hodin převezmou do své péče a věnují se jí. Adéla je jinou rodinou hlídána obvykle zhruba tři hodiny v týdnu a pomáhá to, jak jí, tak i jejím rodičům, kteří si tak alespoň na chvíli mohou odpočinout od neustálé péče.

Denní rutina: Adéla vstává obvykle v 6:30, s pomocí rodičů se nasnídá a provede základní hygienu. Pak ji jeden z rodičů veze do školy, kde má být v 7:50. Rodiče jsou vždy seznámeni s rámcovým obsahem výuky, který sestává z individuální práce s učitelem a společných aktivit s ostatními dětmi. Ve 12:00 odchází Adéla na oběd a následně do družiny. Nejpozději v 15:30, kdy se škola zavírá, přijíždí pro Adélu jeden z rodičů a odváží ji. Následuje většinou rehabilitace, např. hipoterapie. Doma si pak dívka hraje s hračkami nebo na tabletu, rodiče se jí věnují, hrají si s ní, starají se o její potřeby a případně s ní pracují na domácích úlohách. Po večeři v 19:00 následuje koupel, po ní si Adéla ještě chvíli může hrát s tabletem a ve 20:00 přichází na řadu ulehnutí do postele a postupné uspávání.

Rehabilitace: Adéla již podstoupila celou řadu rozličných terapií, jakou jsou Bobathova metoda nebo Vojtova metoda. Adéla dochází jednou týdně na fyzioterapeutická cvičení, se stejnou frekvencí se účastní také hipoterapie. Jednou ročně jezdí s jedním z rodičů do lázní. Pravidelně jednou až dvakrát ročně dochází k neurologovi, nachází se také v péči klinického psychologa. Rodina spolupracuje s psychologem, speciálním pedagogem, logopedem, fyzioterapeutem, hipoterapeutem, neurologem a dalšími specialisty. Díky fyzioterapeutickým cvičením se Adéla naučila poměrně obstojně chodit, i když to zpočátku nevypadalo moc nadějně. Spolupráce s fyzioterapeutem přispívá ke správnému držení těla a rozvoji koordinace pohybů. Podle odborníků je u Adély možno očekávat určitý posun v oblasti mentálního rozvoje. Nyní se rodiče na základě odborných rad chystají postupně měnit rozsah a frekvenci fyzioterapií. Intenzivní týdenní rehabilitace nahradí pravidelné jednodenní rehabilitace určené k udržování současného stavu.

Sociální dovednosti: Adéla miluje dětský kolektiv, ve kterém se cítí dobře a uvolněně. Jde o velice kontaktní, mazlivé dítě. Je přátelská a veselá. Ráda je v kontaktu v podstatě s kýmkoliv, kdo jí věnuje svou pozornost a je na ni hodný. Velice ráda tráví čas tím, že jen tak pozoruje ostatní děti, jak si hrají a baví se. Nemá vyložené potřeby se do něčeho zapojovat, avšak pokud se tak stane, vypadá u toho šťastně a směje se. Smích, ve který v takovém případě propukne, bývá až neúměrný, což je pro děti s Angelmanovým syndromem typické. Adéla nemá problém seznamovat se s novými lidmi, kteří se jí věnují a chovají se k ní vlídně a přátelsky. Pak jim i ona dokáže oplácet vřelým přátelským postojem. V novém prostředí ovšem nedokáže fungovat úplně sama. Jakákoliv nelibost či diskomfort se u ní projeví agresivními projevy či sebepoškozováním (bouchání hlavou o zem, stůl, zeď). Pakliže nedostane, co chce, nebo cítí nezájem okolí, pak neváhá dát najevo svou frustraci. Je schopna si zapamatovat, když jí někde, v nějaké místnosti či budově, nebylo dobře. V takovém případě nedokáže být v klidu, dává najevo frustraci a nelibost, chce okamžitě opustit místo. Adéla poutá na veřejnosti pozornost svým hlasitým projevem i fyzickým zjevem. Kamkoliv rodiče přijdou, jsou středem pozornosti, na což si už zvykli, i když jim to není moc příjemné. Adéla je velmi empatické dítě, které je schopné zrcadlit emoční stavy lidí kolem ní. Když například uvidí, jak jiné dítě pláče, rozpláče se taktéž. Zvýší-li na ni někdo hlas, také se rozbere. Je-li neklidná a pláče, je někdy možné uklidnit ji tak, že se k ní rodič pomalu přibližuje, přivine si ji k sobě a obejmě ji. Adéla se nechá ráda zapojit například do školních besídek, podle rodičů jí vyhovuje humbuk, který kolem ní propukne, když se přijdou rodiče podívat na vystoupení svých dětí a ona je toho součástí. S učiteli, školním personálem i spolužáky má Adéla dobrý vztah. Vždy je ráda vidí a obvykle jí nevádí zapojovat se do školních činností a her.

Průběh vzdělávání

Již v předškolním věku byla Adéla na základě speciálněpedagogické diagnostiky v mateřské škole zařazena do speciální třídy. Nyní je třetím rokem žákyní základní školy speciální v Ostravě. Podle rodičů výuku příliš nevnímá

a není s to rozpoznat, že se účastní edukačního procesu. Její rodiče vnímají coby hlavní benefity školní docházky především kontakt s jinými dětmi, pravidelná individuální cvičení napomáhající mentálnímu rozvoji dívky, nastavení denního režimu a naučení dítěte vyhovět jednoduchým jednoslovným pokynům (sedni, podej, čekej, jídlo). Omezena je nejen Adélina schopnost vyjadřovat své potřeby a přání, ale také schopnost rozumět. Adéla má problémy s jemnou i hrubou složkou motoriky (ovlivněna schopnost manipulovat s předměty, psát). V hodinách se dívka věnuje buď obecné volné činnosti nebo individuálně navrženým činnostem. Do první skupiny činností se řadí například malování s dopomocí, umístění předmětu do nádoby nebo stavění „komínu“ z kostek. Do té druhé potom opakování jednoduchých cvičení s učitelem, přiřazování obrázků na kartičkách ke správným předmětům či přiřazování předmětů k dalším souvisejícím předmětům. Adéla ve škole dostává i domácí úlohy, mezi něž se řadí například kresba pomocí pastelky se správným úchopem. Adéla má ráda dotykové stimuly, s nadšením navštěvuje Snoezelen místnost. Ve škole je dítě vzděláváno dle speciálně upraveného, vysoce individualizovaného edukačního programu. Ve výuce se využívají alternativní a augmentativní komunikační systémy. Výuka je doplněna o rehabilitační tělesnou výchovu a relaxační činnosti. Po ukončení povinné základní školní docházky bude nutné umístit Adélu do stacionáře. Rodiče myslí na její budoucnost i po finanční stránce, takže si odkládají stranou peníze, které zajistí jejich dceři důstojný život i v době, kdy už oni nebudou mít tolik sil na to, aby se o ni mohli neustále starat.

Doporučení pro speciálněpedagogickou praxi

Dodržovat důsledně individuální vzdělávací plán a doporučení v něm obsažená. Vytvořit Adéle strukturované prostředí, jež jí pomůže snáze se orientovat a pochopit, co se od ní ve škole očekává. Vzdělávací aktivity přizpůsobit individuálním schopnostem a potřebám dítěte. Pokračovat v pravidelných individuálních cvičeních, jež napomáhají mentálnímu rozvoji žákyně. Držet se pevně stanoveného denního režimu, který má dítě zaběhlý a od kterého se nesmí odchylovat. Pokračovat ve snaze naučit Adélu vyhovět jednoslovným pokynům. Pracovat na individuálně navržených činnostech v hodinách, které si kladou za cíl napomoci dívčině rozvoji. Zadávat Adéle domácí úkoly přiměřeného rozsahu a důsledně vést k dodržování pravidel. Dbát na to, aby Adéla pravidelně navštěvovala Snoezelen místnost, kterou má ráda a která stimuluje její senzorický rozvoj. Podpořit rozvoj Adéliných komunikačních schopností pomocí prostředků alternativní a augmentativní komunikace. Vytvořit pro ni prostředí plné podpory a empatické, pozitivní atmosféry vhodné pro správný proces Adélinu učení a rozvoje. Nadále využívat odbornou podporu psychologů, speciálních pedagogů a dalších školních odborníků. Spolupracovat s rodinou Adély, zapojit ji do edukačního procesu žákyně. Sledovat, průběžně analyzovat a pečlivě zaznamenávat pokroky, kterých Adéla ve vzdělávacím procesu dosáhne.

Kazuistika č. 2

Jméno: David (s ohledem na ochranu údajů byl použit pseudonym)

Pohlaví: mužské

Rok narození: 2011

Třída: 6.

Diagnóza dle MKN-10: Q93.5 Jiná delece části chromozomu – Angelmanův syndrom; G41 Status epilepticus; pohybově centrální hypotonický syndrom s cerebelární symptomatologií a známkami kvadruspasticity se zvýrazněním na dolních končetinách

Anamnestické údaje

Osobní anamnéza: Davidovi je 13 let a chodí do 6. třídy základní školy speciální. Svým rodičům se narodil jako mladší ze dvou sourozenců, jeho bratr je zdravé dítě. Těhotenství probíhalo bez obtíží, stejně jako porod. Dítě bylo plánované, vzhledem k vyššímu věku obou rodičů byli tito ještě před narozením dítěte na vyšetření, kde jim bylo sděleno, že u nich žádné riziko nehrozí a nepředpokládá se, že by mohlo dojít k nějakým komplikacím. David se narodil 11 dní před termínem. Vývoj byl do prvního půlroku standardní, pak si rodiče začali všimnout, že vývoj dítěte je opožděn, a to značně. David do svých devíti měsíců pouze ležel na zádech, aniž by se dovedl přetočit na břicho. Kolem 17. měsíce se u dítěte začaly objevovat epileptické záchvaty, na které David obdržel léky. O diagnóze Angelmanova syndromu se rodiče dozvěděli asi rok a půl po jeho narození na základě provedení genetických testů. Po sdělení diagnózy měli velmi rozporuplné pocity. Na jedné stranu byla vidět úleva, protože věděli, že diagnóza jejich dítěte má nějaký konkrétní název, na druhé straně byli sdělením lékařů velmi zasaženi, když zjistili, že jejich dítě nikdy nebude vést normální, samostatný život a že bude odkázáno na celoživotní péči a pomoc druhých. V diagnóze vedle Angelmanova syndromu stálo, že dítě má pohybově centrální hypotonický syndrom s cerebelární symptomatologií a známkami kvadruspasticity se zvýrazněním na dolních končetinách. V diagnóze má chlapec uvedenu také symptomatickou epilepsii, na tu užívá trojkombinaci léků. Trpí i četnými dalšími zdravotními problémy. Diagnostikována mu byla myopie, má šest dioptrií a musí nosit brýle. Má též jícnový reflux, zácpu, hypotyreózu, spadlou klenbu či výraznou skoliózu (49 stupňů dle Cobba).

Rodinná anamnéza: Zdravotní stav rodičů i Davidova bratra je podle slov jeho matky v normě, v rodině se nevyskytují žádná jiná genetická onemocnění. Rodiče jsou nekuřáci, matka je také abstinentská. Otec má občas nižší tlak, bere léky na pálení žáhy. Matka někdy trpí migrénami, jinak si na nic nestěžuje a v posledních letech se s ničím závažnějším neléčila. V minulosti podstoupila operaci kolene, které si poškodila následkem pádu z elektrického kola. Starší dítě má alergii na prach, pyl a roztoče, jednou prodělalo zápal plic.

Sociální anamnéza: David se narodil do úplné rodiny. Jeho otec je podruhé ženatý, z předchozího manželství nemá žádné děti. Davidovi rodiče spolu mají ještě jednoho staršího syna. David vyrůstá v láskyplném prostředí, oba rodiče se mu snaží věnovat co nejvíce času a pozornosti. Rodina žije v rodinném domě

na kraji města, který je pro potřeby dítěte speciálně upraven. Dítě má svůj vlastní bezbariérový pokoj, což je část domu, která byla přestavěna z původní kuchyně a šatny tak, aby odpovídala požadavkům na bezbariérový přístup. Pokoj má širší dveře, než je tomu u ostatních místností v domě, a to z důvodu toho, aby se do nich David vešel i se svým vozíkem a speciálně upravenou židlí. Součástí pokoje je i postel se zábranami a vlastní koupelna s vanou.

Popis aktuálního zdravotního stavu Davida

Aktuální Davidův zdravotní stav je stabilizovaný. Ke zhoršení Davidova zdravotního stavu vždy dojde, když u něj přestávají zabírat léky na epilepsii. Pak se u něj objeví status epilepticus, dítě musí být hospitalizováno a lékaři pro něj hledají nové léky na epilepsii. Rodiče se v takových chvílích často cítí bezmocně, že mu nedokáží pomoci, s vědomím, že kombinatorika nových léků je víceméně náhodná, a navíc nemusí vždy zabrat. Poslední kombinace léků nicméně u Davida funguje již téměř sedm let. Rodiče jsou rádi, když Davidův zdravotní stav je lékaři označen jako stagnující a nedochází u něj ke zhoršení. Každé malé zlepšení (například ložská pochvala od fyzioterapeuta, že David trochu zesílil a připadá mu vnímavější) je pro ně jen příjemným a spíše nečekaným bonusem. Zároveň jsou si vědomi, že prakticky kdykoliv může dojít ke zhoršení současného stavu.

Intelektové schopnosti: Davidův intelektový i celkový vývoj hodnotí rodina od jeho začátku jako velmi pomalý. Jeho intelekt je podprůměrný, David má těžké mentální postižení. Podle rodičů není patrný v podstatě žádný progres, posun k lepšímu.

Mobilita a orientace: David je velmi neobratný, hrubou motoriku zvládá celkem dobře, jemnou motoriku má špatnou. Není schopen samostatné chůze, chodit dokáže pouze s oporou druhé osoby nebo za pomoci chodítka. Jinak se pohybuje pomocí invalidního vozíku, používá také speciálně upravenou židli se stolečkem, která slouží jako rehabilitační pomůcka pro správný sed. Dokáže se sám zvednout o oporu a udělat s pomocí pár kroků. Kvůli skolióze nosí David korzet, který mu však stlačuje útroby, a z toho důvodu někdy dokonce zvrací. Kvůli problému se spadlou klenbou nosí David na nohou speciální ortézy, má boty se speciální vložkou na míru nebo speciální kotníkové boty. Miluje vodu, rád se koupe ve vaně, na koupališti, v moři. Vodní prostředí mu svědčí, pohybuje se v něm daleko lépe než po souši a plavání jeho tělesnému stavu velmi prospívá. Má potíže s orientací v prostoru.

Komunikace: Verbální komunikace u Davida absentuje, nemá žádnou slovní zásobu, nemluví. Rodiče se snaží při každodenních činnostech s dítětem používat stejná slova (příkazy, zákazy). David je povětšinou klidné, milé dítě. Agresivní projevy u něj nejsou časté. Když se cítí osamoceně nebo mu chybí pozornost (například když si doma spolu rodiče povídají nebo sledují televizi), začne hlasitě křičet. Když je naopak spokojený, tak se směje, a to dost hlasitě (například vidí-li venku psa, který se mu líbí, nebo když jej rodiče přijedou vyzvednout ze školy). Je-li David ve stresu, zvrací (i tento projev lze vlastně považovat za určitou formu komunikace).

Sebeobsluha: David vyžaduje neustálou péči, je absolutně závislý na pomoci druhé osoby či více osob. David je inkontinentní, takže musí nosit pleny. Co se týče příjmu potravy, není David schopen pozřít normální stravu, v pevném stavu ji neumí rozkousat, a proto jí pouze stravu mixovanou, jíž je druhou osobou krmen. Jeho stravování je značně ovlivněno i tím, že trpí refluxem, pročež často zvrací. Po krmení proto musí zůstat cca 30 minut v klidu, než se s ním začne nějakým způsobem manipulovat. David často odmítá jíst a krmení je tak boj, někdy pomáhá zvýšený, přísný hlas. Rodiče se Davidovi snaží podávat vhodnou stravu, ale vzhledem k tomu, že se moc nehýbe, je nutné mu podle jejich slov jednou za čas podat klystýr. Složitě je také čištění zubů, kterému se David zoufale brání a kouše do kartáčku. Při této činnosti pomáhá rozptýlit jeho pozornost nějakou hračkou. Jednoduché jej není ani obléct, převléct nebo přebalit. Při těchto činnostech je nutné používat spíše pomalejší pohyby, jinak se David silně brání použitím protipohybů. Péče o Davida je velice náročná, zatím ji rodiče vcelku zvládají. Snaží se to brát jako výzvu, které je nutné každý nový den čelit. Péče o Davida je náročná také po finanční stránce. Rodiče si nemohou najít lépe placené zaměstnání, které by však znamenalo, že v práci budou muset trávit více času. Některé pomůcky, které jejich syn potřebuje, jsou velmi drahé. Až jednou bude nutné umístit Davida do denního stacionáře či nějakého pobytového zařízení, budou náklady pro rodiče mnohem vyšší, než je tomu nyní.

Denní rutina: Běžný všední Davidův den vypadá zhruba následovně: v 6:30 vstává, s pomocí rodičů provede základní hygienu a nasnídá se. Na 8:00 jej rodiče vozí do školy, výuka mu končí ve 12:00. Následně jde na oběd a po něm do školní družiny. Přes léto, a když je teplo, chodí v družině ven, jinak jsou uvnitř. Družina disponuje relaxační místností, bazénkem s míčky, závěsným vakem či houpačkou. To jsou všechno věci, které se Davidovi velice zamlouvají. Pak Davida vyzvednou rodiče a jedou domů, kam dítě přichází asi v 16:00. Zamíří obvykle hned do svého pokojíčku, kde na chvíli tráví čas u sebe v posteli a hraje si s hračkami. Pak jej rodiče sundají z postele na zem, David začne lézt po čtyřech po bytě a prozkoumávat jeho zákoutí. Poté si obvykle vleze do bazénku s míčky, kde si rád hraje, nebo jde na vibrační plošinu, kde podle rodičů vydrží až kolem 10 – 15 minut. Okolo 17:30 jde David doma svačit. Po svačině jej rodiče usadí na speciální židli se stolečkem, na němž jsou hračky. Poté si jde zase lézt po zemi nebo si s něčím hrát. Zhruba v 19:30 jde David večeřet, následně probíhá koupel a hygiena. Asi ve 21:00 jej rodiče uloží ke spánku. V létě je do denní rutiny zařazeno více venkovních aktivit, jako jsou procházky nebo trampolína či bazén na zahradě, v němž se David s oblibou koupe se svým nafukovacím kruhem.

Rehabilitace: Rodiče s Davidem dlouho chodili na logopedii, ale bez výsledku. Dítě dochází na ergoterapii (1-krát týdně) a fyzioterapii (1-krát týdně). David chodíval rovněž na hipoterapii, ale paní hipoterapeutka to s ním už pak nezvládala a vzdala to, což bylo rodičům líto. Dvakrát ročně jezdí David na rehabilitační pobyt do Boskovic, a to vždy na dobu jednoho měsíce.

Sociální dovednosti: Mezi ostatními lidmi je David opravdu rád, je to společenské dítě. Má rád, když se kolem něj pořád něco děje, a on tak získává

stále nové vjemy. S oblibou chodí do školy i s rodiči na procházky či na nákup. Je radši, když má kolem sebe lidi, které zná dlouho, ale ve škole se mu téměř každý rok střídají paní učitelky i asistentky, a to zvládá také dobře. Na rehabilitačních pobytech v Boskovicích si za ty roky už také zvykl a jezdí tam raději, než tomu bylo zpočátku. Tamní personál se naštěstí téměř neobměňuje. Reakce okolí na Davida ve společnosti je různá. Dítě se někdy na veřejnosti projevuje hlasitým křikem, na což lidé reagují různě. Někteří jej častují nadávkami a mračí se, jiní za ním přijdou, hladí ho, konejší jej a snaží se mu přátelsky domluvit. Když byl David menší a vozil se ještě v kočárku, lidé se u něj často zastavovali, mluvili na něj a ptali se rodičů, kdy začne chodit. Následně se rodiče snažili chlácholit, že se to jistě brzy naučí. Nyní, kdy je na první pohled zřejmé, že má David postižení a je upoután k vozíku, už lidé podle rodičů spíše nenápadně, opatrně pokukují. V městské hromadné dopravě pak většinou lidé předstírají, že jej nevidí, nebo jsou naštvaní, že jim David zabral místo.

Průběh vzdělávání

Již od svých tří let navštěvoval David mateřskou školu speciální. Zpočátku tam chodil jen na 3 – 4 hodiny, pak už dokázal zvládnout i 5 – 6 hodin. Nyní David chodí do základní školy speciální, vzděláván je na základně individuálního vzdělávacího plánu. Ve třídě jsou celkem čtyři žáci, ke každému jednomu žákovi je přiřazena asistentka pedagoga. Ve škole má David řadu předmětů. Patří mezi ně například rehabilitační tělesná výchova a další výchovy (pohybová výchova, hudební výchova, pracovní a výtvarná výchova, smyslová výchova, řečová výchova, rozumová výchova). V Davidově vzdělávacím procesu lze spatřit celou řadu edukačních specifik. Vzhledem k tomu, že mu byl diagnostikován Angelmanův syndrom, nedošlo u něj k vývoji řeči, takže má David velké problémy s komunikací, což mu znemožňuje vyjádřit verbálně své potřeby, myšlenkové pochody či pocity. David nemluví, takže pro dorozumívání využívá například gestikulaci, kdy ukazuje, mává rukou nebo se dotýká jednotlivých předmětů či osob, čímž vyjadřuje svá přání nebo emoce. Jeho učitelka se pokouší zaměřovat i na to, jak používá mimiku, která také může být důležitým prostředkem komunikace, a David jejím prostřednictvím dokáže někdy vyjadřovat své náladové rozpoložení. Ve škole se snaží Davida naučit pracovat s komunikační tabulí a obrázkovými symboly. Zpočátku mu tato forma komunikace vůbec nevyhovovala a odmítal se ji učit, po nějaké době ale dosáhl v tomto směru jistého mírného pokroku a nyní už občas dokáže ukázat na konkrétní symboly spojené s různými aktivitami či předměty ve školním prostředí. Poměrně přínosné se pro komunikaci s Davidem ukazují být elektronické komunikační pomůcky, jako je speciální tablet s aplikacemi pro podporu komunikace. Začlenění žáka do školního prostředí probíhá dobře. Od školní docházky rodiče očekávali hlavně to, aby si David osvojil určité praktické dovednosti a zvykl si i na jiné lidi, než jsou rodiče. Vzhledem k jeho těžkému intelektovému deficitu neočekávají u svého syna téměř žádné pokroky v oblasti jeho edukace. Jejich dítě se všechno učí velmi pomalu, navíc jen to, co chce on sám a co ho baví. Za celou školní docházku se například nenaučil přepínat vypínačem na světlo, když je potřeba

v místnosti rozsvítit. Vypínačem „cvaká“ velmi rád, dokud ho to nepřestane bavit – nikoliv však za tím účelem, aby rozsvítil. David se ve škole naučil vzít za kliku a otevřít si. Lépe díky škole manipuluje s invalidním vozíkem, mají tam pro tyto účely více prostoru než v domácím prostředí. Jedním z hlavních cílů, co se měl naučit ideálně již v první třídě, bylo podle rodičů, aby uměl věc vytáhnout z kbelíku a následně ji tam také vrátit. Vytáhnout předmět z kyblíku zvládá, ale pořád ji ještě není schopen cíleně navrátit zpět. Při určité činnosti vydrží velice krátce, a pokud na něj někdo naléhá, aby se něčemu věnoval, například když ho někdo chytí za ruce a někam ho směřuje, zareaguje na to David odmítavým protipohybem. Ve škole s Davidem pracují na principu ergoterapie, kdy jej učí rozpoznávat různé povrchy, trhat papír, pracovat s plastelínou či barvami. Doma má David tablet a v něm nainstalované hry relaxačního charakteru, které si občas zahraje, nicméně vydrží u nich jen skutečně krátkou dobu (cca 10 – 15 vteřin), než jej zaujme něco jiného. David si vše rád sám prozkoumá a vyzkouší, nové podněty jej stimulují. Rád zkoumá nejen věci, ale i lidi okolo sebe, a to včetně tedy spolužáků a učitelů. Má rád plastové věci, které s oblibou okusuje, a miluje různé zvukové hračky. Ve škole, ale i doma mu často pouštějí písničky, což si oblíbil, takže u něj velmi dobře funguje audio stimulace. Na rozdíl od spousty jiných dětí s Angelmanovým syndromem Davidovi nedělá dobře ani pobyt ve Snoezelen místnosti. Ve škole se pokoušejí Davida na Snoezelen zvykat, ale jde to velmi pomalu. Protože neumí mluvit ani znakovat, dává zvracením najevo svůj nesouhlas či jím vyjadřuje nelibost. Na různé vizuální a zvukové stimuly reaguje David pozitivně, pokud tedy nejsou náhlé a příliš výrazné – pak je jeho reakce značně negativní. Miluje plavání, ježdění na vozíku a objevování okolí. Má rád zvířata, rád si je hladí a směje se, když je vidí. Ve škole mají Davida rádi jak učitelé, tak i spolužáci. Nechová se agresivně, je přátelský. Sice se rád (a někdy s velkou silou) objímá a tahá, především děvčata, za vlasy, ale to ostatní žáci také, a navíc jsou někteří z nich i agresivní. Dlouhodobým cílem, který si Davidovi rodiče stanovili, je zajistit synovi péči v denním stacionáři, jakmile vyjde základní školu. Co jim však dělá starosti, je fakt, že stacionářů, a zvláště těch v okolí, je poměrně málo. Obávají se však budoucnosti a počítají s tím, že zařazení v domově pro osoby se zdravotním postižením bude jednoho dne nejspíš nevyhnutelné. Rodiče mají strach, že se k němu v zařízení nebudou chovat dobře a nebude tam mít potřebnou péči.

Doporučení pro speciálněpedagogickou praxi

Doporučuje se nadále držet individuálního vzdělávacího plánu a pravidelně upravovat individuální vzdělávací plán dle nově získaných poznatků o schopnostech a preferencích Davida. Dohlédnout, aby David i nadále měl vždy po ruce asistenta pedagoga, který mu se vším pomůže. Zaměřit se na rozvoj alternativních a augmentativních forem komunikace, jako je používání komunikačních tabulí či obrázkových symbolů. Podporovat žákovu snahu vyjadřovat své potřeby a pocity. Pracovat s Davidem na principu ergoterapie a zaměřit se především na rozvoj jeho praktických dovedností. Využít Davidových pozitivních reakcí na vizuální a zvukové stimuly k podpoře jeho učení a emočního rozvoje. Zajistit pro něj

klidné, přátelské prostředí s jemnou hudbou, kterou má rád a která by jej mohla vhodně stimulovat. Využít také technologické pomůcky jako ku příkladu speciální tablet s aplikacemi podporujícími rozvoj komunikačních dovedností. Respektovat Davidovy preference a zájmy při plánování vzdělávacích, ale i relaxačních aktivit. Udržovat pravidelný kontakt s Davidovými rodiči, zapojit je do žákovy edukace, získat od nich zpětnou vazbu a navázat s nimi vhodnou formu spolupráce za účelem dosažení společných cílů v Davidově rozvoji. Pravidelně vyhodnocovat, jakých pokroků David během svého vzdělávacího procesu dosáhl. Zůstat otevření využití nových metod a strategií, které by se mohly pro práci s Davidem ukázat jako efektivnější.

Závěry výzkumného šetření

Hlavní výzkumná otázka: Jaký byl edukační vývoj žáka s Angelmanovým syndromem? Edukační vývoj sledovaných žáků s Angelmanovým syndromem vykazuje značnou individuální variabilitu odvíjející se od konkrétních strategií a metod práce. Systematické intervenční programy s jasně stanovenými cíli a vhodně vybranými metodami a formami práce mohou v kladném slova smyslu ovlivnit edukační vývoj žáků s Angelmanovým syndromem i jejich adaptaci na školní prostředí. Nezbytnou součástí edukačního vývoje žáků byla úzká mezioborová spolupráce odborníků, mezi něž se řadí učitelé a školní pracovníci, speciální pedagogové, psychologové, logopedové či fyzioterapeuti. Tato vysoce individualizovaná, multidisciplinární podpora přispěla k dosažení efektivních řešení specifických vzdělávacích potřeb žáků s Angelmanovým syndromem. Edukační vývoj těchto žáků je do značné míry ovlivněn též rodinným a sociálním prostředím, ve kterém se děti s Angelmanovým syndromem pohybují. Vznik a důsledné dodržování individuálního vzdělávacího plánu, jakož i použití specifických strategií pro podporu učení a terapeutických cvičení, vedlo k tomu, že u žáků byly shledány pozitivní změny v jejich akademickém rozvoji i interakcích se spolužáky a odborníky. Edukační vývoj a vzdělávací proces žáků s Angelmanovým syndromem je značně limitován úrovní jejich mentálních schopností. Mikuláčková (2016) podrobila svému výzkumu 23 rodin dětí s Angelmanovým syndromem. Věk jejich potomků byl 2 – 28 let, mentální úroveň sledovaných jedinců se pohybovala od necelého jednoho roku do tří let. Jedinou výjimkou byl 18-letý chlapec, jehož mentální úroveň byla odhadnuta na dva až pět let. Podle studie, kterou provedli Brun Gasca et al. (2010), žáci s Angelmanovým syndromem v průměru dosahují mentální úrovně maximálně do tří let věku.

Dílčí výzkumná otázka: Jaká jsou edukační specifika žáka s Angelmanovým syndromem? V případě Adély byly zjištěny závažné obtíže s její komunikací, což si vyžádalo použití alternativních a augmentativních metod komunikace. Její schopnost rozumět je velmi omezená, dokáže však pochopit alespoň některé jednoduché pokyny. Omezena je též její schopnost vyjadřování individuálních potřeb a emocí. Adéla má omezenou rovněž schopnost pohybu a koordinace, která si žádá individuální přístup k podpoře rozvoje motorických dovedností. Adéla vykazuje četné problémy s jemnou i hrubou motorikou, čímž je významně ovlivněna její schopnost manipulace s předměty, schopnost psaní a provádění

dalších rozličných činností, ktoré vyžadujú využití jemné alebo hrubé motoriky. Adéle bylo diagnostikováno těžké mentální postižení, její mentální stav odpovídá mentálnímu stavu 3-letého dítěte. Její schopnost koncentrace je značně narušena, což silně ovlivňuje průběh jejího vzdělávání. Úkoly nedokončuje, příp. je dokončí jen s významnou cizí pomocí. Na plnění úkolů potřebuje delší časový úsek. Dovede chytit dospělého za ruku a vést jej, kam potřebuje. Několik let se ji rodiče marně snaží naučit gesta „jídlo“ a „pití.“ V domácnosti používá jediný znak pro všechno, co chce sdělit. U Davida lze nalézt řadu významných edukačních specifíků vyžadujících diferencovaný přístup v procesu vzdělávání tohoto žáka základní školy speciální. Davidova verbální komunikace je nulová, což velice znesnadňuje dorozumívání s ním. Rodiče se nicméně i tak snaží, aby v každodenních činnostech s Davidem používali stejná, jednoduchá slova. David dává své potřeby a negativní emoce najevo neartikulovaným, hlasitým křikem, kterým si říká o pozornost. Toto naznačuje jeho snahu komunikovat s okolím. David leckdy propadá frustraci a úzkosti, což může negativně ovlivňovat jeho schopnost učení a začlenění ve školním prostředí. Specifické pro něj je také to, že má problémy s koncentrací a udržením pozornosti, pročež u málokteré činnosti vydrží nějakou delší dobu (nevydrží dokonce ani u hraní her na tabletu). Mezi největší edukační specifika žáků s Angelmanovým syndromem patří způsob jejich komunikace. Cudlínová (2018) se ve výzkumném šetření 15-leté dívky s Angelmanovým syndromem zaměřila na logopedickou intervenci tohoto děvčete, které po více jak půl roce práce zvládlo používat asi šest slov („máma“, „toto“) a komunikovat pomocí znakové řeči a komunikačních tabulek. Didden et al. (2006) se ve své studii zaměřili v rámci edukačních specifíků žáků s Angelmanovým syndromem na to, jakou formu vjemů tito žáci preferují. Do výzkumu bylo zapojeno 105 žáků ve věku 14 – 15 let, kteří ve většině případů preferovali vjemy senzorického typu.

Dílčí výzkumná otázka: Jaké metody a formy práce jsou využívány při vzdělávání žáka s Angelmanovým syndromem? Co se vzdělávacího procesu v případě Adély týče, ten je založen na individuálním přístupu k edukaci a bere v potaz zejména její potřeby a reálné schopnosti. Využity jsou metody a formy práce podporující rozvoj jejich komunikačních dovedností a porozumění daným požadavkům a instrukcím. Nedílnou součástí Adélinu vzdělávacího procesu je podpora komunikace s pomocí jednoduchých gest vyjadřujících její potřeby a názory. Adéla je vzdělávána také za pomoci vizuální podpory ve formě například obrázkových materiálů, jež jí mohou dopomoci k lepší orientaci v edukačním prostředí. Velký důraz je v případě práce s Adélou coby žákyní s Angelmanovým syndromem kladen na rozvoj jejich schopností v oblasti sebeobsluhy a jakési autonomie. Adéla se prakticky učí alespoň trochu zvládat běžné každodenní činnosti, jako je oblékání či hygiena. Klíčová je při práci s Adélou i spolupráce mezi školou, rodinou a dalšími odborníky. Do dívčina vzdělávacího procesu jsou tak aktivně zapojeni i její rodiče. Při vzdělávání Davida využívá jeho škola širokou škálu metod a forem práce, které jsou přizpůsobeny jeho individuálním potřebám a schopnostem. Uplatňovány jsou v něm strategie diferencovaného přístupu. Důraz se klade na individuální plánování, kdy učitelé přizpůsobují průběh

edukačného procesu nejen žakovým schopnostem, ale též jeho zájmům. Vzhledem k tomu, že u Davida jakožto žáka s Angelmanovým syndromem není rozvinuta schopnost verbální komunikace, jsou při práci s ním ve škole využívány metody podpory komunikačních schopností. Jeho vzdělávací prostředí musí být jasně strukturované a předvídatelné, aby se v něm zvládal dobře orientovat a mohl se snáze zapojovat do edukačních aktivit. Učitelé se zaměřují zejména na rozvoj komunikačních dovedností a orientaci a zapojení do vzdělávacích aktivit. Učitelé při práci s Davidem využívají komunikačních tabulí nebo obrázkových symbolů, stejně jako elektronických komunikačních pomůcek. Nechybí ani práce na rozvoji Davidových motorických dovedností. Vzdělávací proces Davida je hodně zaměřen na ergoterapeutický přístup, žák pracuje s plastelínou, barvami, trhá papír. Důležitá je i audio stimulace ve formě poslechu poklidné hudby, kterou David vnímá velmi pozitivně a cítí se u toho uvolněně. Davidovi je poskytována i podpora v oblasti praktických dovedností, v oblasti fyzického rozvoje (např. prostřednictvím rehabilitační tělesné výchovy) či sociálních dovedností. Lépe díky škole manipuluje se svým invalidním vozíkem. Neocenitelná je i spolupráce s rodinou a odborníky. Hojně využívaná je u žáků s Angelmanovým syndromem i metoda strukturovaného učení. Michalík a kol. (2012) ve výzkumu edukačného procesu 15-leté dívky s Angelmanovým syndromem píší, že je tato vzdělávána individuální formou metodou strukturovaného učení. Metody a formy práce by se u žáků s Angelmanovým syndromem měly vybírat na základě zjištěné úrovně jejich porozumění, které u těchto žáků bývá obvykle vyšší než vyjadřovací složka jejich komunikace. Jolleff et al. (2006) ve výzkumné studii přišli na to, že u 11 dětí s Angelmanovým syndromem ve věku 2 – 15 let se vývojová úroveň receptivní složky řeči nachází v rozmezí 9 – 22 měsíců věku, zatímco složka expresivní v rozmezí 9 – 14 měsíců.

Dílčí výzkumná otázka: Jak vypadá rodinné, sociální a školní prostředí žáka s Angelmanovým syndromem? Adélino sociální prostředí je charakterizováno podporou a péčí ze strany matky i otce, kteří jí doma vytvářejí bezpečné a podnětné prostředí. Oba rodiče se aktivně zapojují nejen do péče o jejich dceru, nýbrž i do vzdělávacího procesu Adély. S ohledem na zdravotní stav dívky rodina čelí prakticky denně výzvám spojeným s náročnou péčí o ni. Sociální prostředí Adély zahrnuje především kontakt s rodiči, učiteli, odborníky a spolužáky. Ve škole má dítě možnost dosáhnout sociálních interakcí s vrstevníky s podobnými potřebami a problémy. Rodina se aktivně podílí na podpoře Adély sociální inkluze. Rodiče navíc využívají projekt „Homesharing“, jehož se účastní spřátelené rodiny, které si Adélu jednou za čas na pár hodin převezmou do své péče a věnují se jí. Také Davidovo rodinné prostředí lze charakterizovat příkladnou péčí a podporou ze strany obou rodičů. I oni jsou zapojeni do Davidova edukačného procesu, jakkoliv je to pro ně náročné. Rodinné prostředí žáka s Angelmanovým syndromem lze rozhodně označit jako podpůrné a láskyplné. Pro dítě je domov bezpečným přístavem, kde se cítí dobře. Rodiče se snaží rozumět Davidovým potřebám, jsou empatičtí. Sociální prostředí Davida zahrnuje jeho interakce s rodinnými příslušníky, pracovníky školy, terapeutů a v neposlední řadě také samozřejmě se spolužáky, v čemž ho rodiče velmi podporují. David je žákem základní školy

speciální, kde má možnost navazovat hodnotné vztahy se svými spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Takovéto interakce mohou významně přispět k rozvoji jeho sociálních dovedností a jeho celkové sociální inkluzi. Prostředí školy se jeví jako přátelské, podnětné a stimulující. Patrná je příkladná podpora ze strany zaměstnanců školy. Péče o dítě s Angelmanovým syndromem je pro jeho rodinu nelehkým a nikdy nekončícím úkolem. Michalík a kol. (2012) uvádí, že 24 % rodičů pečujících o dítě se vzácným onemocněním, mezi které řadí i Angelmanův syndrom, pociťuje velkou únavu. Dokonce 9 % rodičů sdělilo, že se nachází ve stavu deprese a beznaděje. Rodinné a sociální prostředí je pro žáka s Angelmanovým syndromem nicméně velmi důležité, ten vyžaduje společnost a pozornost stejně jako intaktní děti. Calculator (2015) píše o 10-letém chlapci s Angelmanovým syndromem, který se pozornosti své starší sestry dožadoval tak, že když hrála na počítači hry, tahal ji přitom za vlasy, dokud se mu nezačala věnovat a hrát si s ním.

Závěr

Angelmanův syndrom je vzhledem ke své vzácnosti onemocněním, o jehož bytí jen samotné existenci široká veřejnost zatím stále nemá právě velké povědomí, a to nejen mezi laiky, ale také na poli pedagogické sféry. Děti s Angelmanovým syndromem jsou nicméně ve společnosti nepřehlédnutelné a v oblasti medicíny i speciální pedagogiky mají své nezastupitelné místo. Pro rodiče takového dítěte to znamená celou řadu nezvyklých výzev, kterým je potřeba prakticky téměř od narození jejich potomka dennodenně čelit. Angelmanův syndrom s sebou pro dítě přináší řadu omezení jak v běžném životě, tak samozřejmě i v edukačním procesu.

Edukační vývoj žáků s Angelmanovým syndromem vyžaduje vysoce individualizovaný přístup a systém komplexní podpory zohledňující specifické potřeby těchto žáků a jejich individuální, jedinečné schopnosti a dovednosti. Pro efektivní vzdělávání těchto žáků je důležitá kombinace rozličných metod a forem práce v oblasti podpory komunikačních dovedností, stimulace motorického rozvoje, emoční podpory nebo sociální inkluze. Žáci s Angelmanovým syndromem vykazují řadu společných charakteristik, jako jsou velmi omezená či žádná verbální komunikace, komunikační obtíže obecně, velice nízká až nulová schopnost sebeobsluhy nebo vysoká potřeba neustálé podpory ze strany pedagogů a asistentů pedagogů ve vzdělávacím procesu těchto žáků. Současně však lze u žáků s Angelmanovým syndromem spatřit i rozdíly v jejich schopnostech, potřebách a preferencích, z čehož přímo plyne důležitost onoho personalizovaného přístupu ke vzdělávání. Pro efektivní začlenění žáků s Angelmanovým syndromem do edukačního procesu je klíčový multidisciplinární přístup, tedy vzájemná spolupráce mezi školou, rodinou žáka a dalšími odborníky. Nezbytné je vycházení z individuálního vzdělávacího plánu „ušitého“ žákovi na míru. S odpovídajícím stupněm podpory jsou pak i takovíto žáci schopni dosáhnout určitého stupně vzdělání a lépe se orientovat v edukačním procesu, ale také v běžném životě, i když se rozhodně neobejdou bez obezřetné péče druhých osob.

LITERATURA

- Alvares, R. L., & Downing, S. F. (1998). A Survey of Expressive Communication Skills in Children With Angelman Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(2), 14–24.
- Andersen, W. H., Rasmussen, R. K., & Strømme, P. (2001). Levels of cognitive and linguistic development in Angelman syndrome: a study of 20 children. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 26(1), 2–9.
- Bird, L. M. (2014). Angelman Syndrome: Review of clinical and molecular aspects. *The Application of Clinical Genetics*, 7(16), 93–104.
- Brun Gasca, C., Obiols, J. E., Bonillo, A., Artigas, J., Lorente, I., Gabau, E., Guitart, M., & Turk, J. (2010). Adaptive behaviour in Angelman syndrome: Its profile and relationship to age. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 1024–1029.
- Buiting, K., Williams, C., & Horsthemke, B. (2016). Angelman syndrome – insights into a rare neurogenetic disorder. *Nature Reviews Neurology*, 12(10), 584–593.
- Calculator, S. N. (2015). *Angelman syndrome: Communication, educational and related consideration*. Soest: Betham Science Publishers.
- Carvalho de Queiroz, I., Villela Ferreira, L. C., Correia, F. M., Elias, T. G. A., & Bahmad, F. (2022). Angelman's syndrome: A rare diagnosis causing speech delay. *Acta Scientific Otolaryngology*, 4(6), 35–38.
- Clayton-Smith, J., & Laan, L. (2003). Angelman syndrome: A review of the clinical and genetic aspects. *The American Journal of Medical Genetics*, 40(2), 87–98.
- Clayton-Smith, J., & Pembrey, M. E. (1992). Angelman syndrome. *Journal of Medical Genetics*, 29(6), 412–415.
- Cudlínová, I. (2018). *Logopedická intervence u dětí se specifickými chromozomálními vadami*. Praha: Asociace klinických logopedů.
- Didden, R., Korzilius, H., Kamphuis, A., Sturmey, P., Lancioni, G., & Curfs, L. M. G. (2006). Preferences in individuals with Angelman syndrome assessed by a modified choice assessment scale. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(1), 54–60.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Guerrini, R., Carrozzo, R., Rinaldi, R., & Bonanni, P. (2003). Angelman Syndrome. *Pediatric Drugs*, 5(10), 647–661.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jolleff, N., & Ryan, M. M. (1993). Communication development in Angelman's syndrome. *Archives of Disease in Childhood*, 69(1), 148–150.
- Jolleff, N., Emmerson, F., Ryan, M., & McConachie, H. (2006). Communication skills in Angelman Syndrome: Matching phenotype to genotype. *Advances in Speech Language Pathology*, 8(1), 28–33.
- Kara, O. K., Mutlu, A., Gunel, M. K., & Haliloglu, G. (2010). Do the physiotherapy results make us happy in a case with 'happy puppet' (Angelman) syndrome? *British Medical Journal Case Reports*, 10(1), 1–5.
- Kyllerman, M. (2013). Angelman syndrome. *Pediatric Neurology Part I*, 111(1), 287–290.
- Lossie, A. C., Whitney, M. M., Amidon, D., Dong, H. J., Chen, P., Theriaque, D., Hutson, A., Nicholls, R. D., Zori, R. T., Williams, C. A., & Driscoll, D. J. (2001). Distinct phenotypes distinguish the molecular classes of Angelman syndrome. *Journal of Medical Genetics*, 38(12), 834–845.
- Martin, J. H., Reichle, J., Dimian, A., & Chen, M. (2013). Communication Modality Sampling for a Toddler With Angelman Syndrome. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(4), 327–336.
- Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Mertz, L. G., Thaulov, P., Trillinggaard, A., Christensen, R., Hertz, J. M., & Ostergaard, J. R. (2014). Neurodevelopmental outcome in Angelman syndrome: genotype-phenotype correlations. *Research in Developmental Disabilities*, 35(7), 1742–1747.
- Michalík, J. a kol. (2012). *Metodika posuzování speciálních vzdělávacích potřeb u dětí a žáků se vzácnými onemocněními*. Olomouc: Společnost pro mukopolysacharidózu.
- Micheletti, S., Vivanti, G., Renzetti, S., Martelli, P., Calza, S., & Fazzi, E. (2020). Imitation in Angelman syndrome: the role of social engagement. *Scientific Reports*, 10(1), 11–20.

- Mikuláčková, M. (2016). *Rozvoj dovedností a komunikace osob s Angelmanovým syndromem nebo kombinovaným postižením*. Ostrava: Repronis.
- Mount, R., Oliver, C., Berg, K., & Horsler, K. (2011). Effects of adult familiarity on social behaviours in Angelman syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(3), 339–350.
- Panda, A. K., Kar, S. K., & Gopinath, G. (2013). Angelman syndrome in three biological siblings: Focusing on the neuropsychiatric domain. *Journal of Pediatric Neurosciences*, 8(3), 213–216.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Samanta, D. (2021). Epilepsy in Angelman syndrome: A scoping review. *Brain and Development*, 43(1), 32–44.
- Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Summers, J. A., Allison, D. B., Lynch, P. S., & Sandier, L. (1995). Behaviour problems in Angelman syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(2), 97–106.
- Švaříček, R., Šedová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tan, W. H., Bacino, C. A., Skinner, S. A., Anselm, I., Barbieri-Welge, R., Bauer-Carlin, A., Beaudet, A. L., Bichell, T. J., Gentile, J. K., Glaze, D. G., Horowitz, L. T., Kothare, S. V., Lee, H. S., Nespeca, M. P., Peters, S. U., Sahoo, T., Sarco, D., Waisbren, S. E., & Bird, L. M. (2011). Angelman syndrome: Mutations influence features in early childhood. *The American Journal of Medical Genetics*, 155(1), 81–90.
- Trickett, J., Heald, M., & Oliver, C. (2017). Sleep in children with Angelman syndrome: Parental concerns and priorities. *Research in Developmental Disabilities*, 69(1), 105–115.
- Valenta, M. a kol. (2023). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Wolters Kluwer.
- Valenta, M., & Müller, O. (2021). *Psychopedie*. Praha: Parta.
- Williams, C. A., Driscoll, D. J., & Dagli, A. I. (2010). Clinical and genetic aspects of Angelman syndrome. *Genetics in Medicine*, 12(7), 385–395.

RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM¹

Risky Behaviour in Pupils with Mild Intellectual Disabilities

Tereza Fajmonová,² Jan Viktorin³

Abstrakt: Příspěvek se věnuje problematice rizikového chování u žáků s lehkým mentálním postižením. Prezentuje výsledky kvalitativního průzkumu získané na základě uskutečněných polostrukturovaných interview se školními metodiky prevence, které dokreslují pohled na tuto problematiku v základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Cílem příspěvku je zjistit zkušenosti školních metodiků prevence v oblasti rizikového chování na základních školách. Výsledky naznačují skutečnost, že školní metodici prevence se u žáků s lehkým mentálním postižením setkávají s rizikovým chováním převážně v oblasti kyberšikany, záškoláctví a šikany. Nejčastějším projevem rizikového chování u žáků jsou změny v chování samotného žáka, které se u něj dříve neobjevovaly, a také vysoká absence ve školním prostředí.

Klíčová slova: rizikové chování, šikana, agresivní chování, žáci s lehkým mentálním postižením, základní škola, prevence.

Abstract: The paper addresses the phenomenon of risky behaviour among pupils with mild intellectual disabilities. The paper presents the findings of a qualitative survey conducted through semi-structured interviews with school methodologists for prevention. These illustrate the perspective on this issue in primary schools established in accordance with paragraph 16, section 9 of the Education Act. The objective of this paper is to ascertain the experiences of school methodologists for prevention in the context of risky behaviour in primary schools. The findings indicate that school methodologists for prevention primarily encounter risky behaviour in pupils with mild intellectual disabilities in the context of cyberbullying, truancy, and bullying. The most prevalent manifestation of risky behaviour among pupils is the emergence of new behavioural patterns not previously observed, coupled with elevated absenteeism within the educational setting.

Key words: risky behaviour, bullying, aggressive behaviour, pupils with mild intellectual disabilities, primary school, prevention.

Úvod

Problematika rizikového chování u žáků s lehkým mentálním postižením zatím není dostatečně zmapovaná ani diskutovaná mezi odbornou veřejností. Avšak právě vznik a rozvoj rizikového chování u této skupiny žáků může mít zásadní vliv na jejich další životní vývoj, výchovu a vzdělávání. Takové chování je nedílnou součástí lidského vývoje od nepaměti. S postupem času se neustále mění a rozšiřuje díky technologickému pokroku a rozvoji společnosti. V dnešní době se setkáváme s řadou výzev u žáků, které ovlivňují nejen samotný proces výuky a učení, ale také jejich celkový život. Jednou z těchto výzev je problematika

¹ Přijaté do redakce/Paper submitted: 22. 05. 2024

² Tereza Fajmonová, Mgr., Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik, Ústav veřejné správy a sociální politiky, Bezručovo náměstí 885/14, 746 01 Opava, Česká republika. E-mail: P180176@fvp.slu.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

³ Jan Viktorin, PhDr., Mgr., Ph.D., Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik, Ústav speciální pedagogiky, Bezručovo náměstí 885/14, 746 01 Opava, Česká republika (<https://orcid.org/0000-0003-3298-6081>). E-mail: jan.viktorin@fvp.slu.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

rizikového chování, která se stává stále důležitějším a aktuálnějším tématem nejen ve školním prostředí. Dospívající žáci patří mezi jednu z nejzranitelnějších skupin, pokud se jedná o rizikové chování. Každý žák reaguje na různé situace svým vlastním způsobem. Někteří zkouší nové věci, zatímco jiní se snaží vyhnout okolnostem, kde by mohlo nastat nebezpečí. Právě v této době, kdy si žáci teprve budují svou identitu a hledají si místo ve společnosti, je důležité jim poskytnout podporu a motivaci pro správné rozhodování v jejich životě.

Rizikové chování u žáků představuje rozmanitý soubor nežádoucích či nebezpečných aktivit a rozhodnutí. Tento jev zahrnuje široké spektrum forem negativního chování, jako je například šikana, kyberšikana, užívání návykových látek, záškoláctví, agresivní chování apod. Každý z těchto projevů může mít vážné důsledky nejen pro žáka, který si tímto prochází, ale i pro jeho okolí a společnost. Změny v chování nejen u žáků s lehkým mentálním postižením jsou patrné již od raného dětství, kdy žák začíná projevovat svou osobnost. Tyto změny jsou pozorovatelné v každé fázi jejich života. Pokud se zabýváme problematikou rizikového chování, tak je zřejmé, že jeho výskyt bývá zvláště větší ve školním prostředí. Škola totiž představuje jedno z prvních sociálních prostředí, do kterého se žáci dostávají. Nedostatečná péče a výchova v rodině i ve školním prostředí mohou mít za následek, že se žáci necítí připraveni čelit běžným výzvám života. Často se rizikové chování, jako je šikana, kyberšikana nebo záškoláctví objevuje jako forma obrany nebo jako projev neschopnosti řešit obtížné životní situace.

Pro úspěšnou prevenci je důležité mít efektivně navržené a správně realizované preventivní programy. Pedagogičtí pracovníci mají v této oblasti náročnou úlohu, neboť jsou nejen v pozici učitelů, ale také vzory pro žáky. Žáci jsou velmi pozorní vůči chování pedagogů. Pozorují, jak se učitelé projevují nejen ve školním prostředí, ale i mimo něj. Proto je důležité, aby pedagogové byli uvědomělí a také pečliví ve svém jednání. Kvalitní vztahy mezi pedagogy a žáky mohou podpořit otevřenou komunikaci a důvěrou, což je základ pro úspěšnou prevenci rizikového chování.

Teoretická východiska

Za *rizikové chování* lze označit negativní způsob chování, kterým žák ohrožuje sebe nebo své okolí a prostředí (Jedlička a kol., 2018). Rizikové chování dále charakterizuje soubor postojů, projevů a hodnot, které jsou z hlediska duševního a fyzického zdraví žáka rizikové pro společnost (Kukla a kol., 2016). Mezi typické formy rizikového chování můžeme zařadit například šikanu, kyberšikanu, násilné chování, záškoláctví, to právě může souviset s různými důvody, ale tím nejčastějším však bývá touha po dobrodružství a experimentu (McGiboney, 2023). Záškoláctví, agresivní chování či další různé formy rizikového chování mohou být záměrným řešením neúspěchu ve škole nebo špatného sebevědomí žáka (Bendl a kol., 2015). Pokud je žák naopak mezi svými vrstevníky populární, je zde větší pravděpodobnost k páchání rizikového chování (Jones, 2022). Rizikové chování může mít mnoho následků, ať už zdravotní nebo psychické, tak i hmotné, ekonomické a právní (Goode, 2023).

Záškolskáctví se řadí mezi jednu z nejčastějších forem rizikového chování, které se vyskytují právě ve školním prostředí. Kearsse-McCastler (2019) definuje záškolskáctví jako neomluvenou absenci na základní škole. Téma šikany je velmi aktuální a žáci ve školním prostředí si mezi sebou ubližují více než dříve (Roberts, 2017). Důsledky mohou být dlouhodobé, nebezpečné a škodlivé pro dospívající žáky a jejich okolí (Gillians, & Cooper 2022). Šikana je definována jako určitý typ agrese, který je specifický v tom, že má za cíl poškodit daného jedince. Převážně zde existuje tzv. nerovnováha moci, kdy silnější osoba útočí na slabší (Rosen et al., 2017; Englander, 2020). Mezi motivy šikany ve školním prostředí můžeme zařadit například tlak kolektivu, touhu ovládat toho druhého a s tím spojenou také touhu po moci aj. (Smith, 2014). Ve školním prostředí je často diskutována problematika týkající se *kyberšikany* (Baldry et al., 2018). V současnosti je takové chování vnímáno jako delikventní a nebezpečné s možností opakování se (Cowie, & Myers, 2023).

Základní škola (zřízená dle § 16 odstavce 9 školského zákona) je určena zejména žákům s lehkým mentálním postižením (Viktorin, 2021). Žáci se na této škole vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ze kterého také vychází školní vzdělávací program (Bazalová, 2023). Cílem základní školy je umožnit žákům dosáhnout nejvyšší možné úrovně znalostí, dovedností a osobnostního rozvoje s ohledem na jejich individuální potřeby a schopnosti (Pivarč, 2017). Odlišností od běžné základní školy bývá oblast vybavení školního prostředí, často zde nalezneme praktické vybavení, tj. cvičné byty, kuchyně, dílny pro práci s dřevem, kovem a keramikou, výtvarné ateliéry, textilní dílny, pozemky a zahrady, případně i skleníky, kde se provádí praktická příprava žáků (Valenta, & Müller, 2021).

Henley et al. (2002) uvádí, že nejpočetnější skupinu žáků, kteří vyžadují speciální vzdělávací potřeby, tvoří žáci s lehkým postižením, tj. žáci s poruchami chování a emocí, žáci se specifickými poruchami učení, a právě žáci s lehkým mentálním postižením. Ovšem zmíněné označení neznamena, že tito žáci mají lehčí (menší) problémy, avšak mají specifické potíže, které jim umožňují vzdělávání v běžné třídě (Boyle, & Scanlon, 2009). Američtí autoři Baroff, & Olley (1999) uvádí termín všeobecné potíže v učení, přičemž do uvedené skupiny patří žáci se specifickými poruchami učení, žáci s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, žáci s poruchami chování a emocí a také žáci s lehkým mentálním postižením. Anglická terminologie odpovídá zdejší legislativě, jež vychází ze skutečnosti, že každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami má potíže v učení, ale nezáleží na tom, jestli s jedná o tělesné, smyslové nebo mentální postižení. Skupina žáků s lehkými potížemi v učení zahrnuje žáky s lehkými specifickými poruchami učení, s lehkým stupněm postižení kognitivních funkcí, v pásmu podprůměru i pomalé čtenáře (Norwich & Kelly, 2005; Farrell, 2006). Case & Dalley (2004) uvádí, že z důvodu použití obecné terminologie může dojít k zaměňování pojmu potíže v učení a specifické poruchy učení. Školní docházku žáků ovlivňuje právě *lehké mentální postižení*. U těchto žáků jsou patrné nižší intelektové schopnosti, zejména co se týče učení a adaptace na školní prostředí (Matson, 2007). Deficity se projevují v oblasti myšlení, kde je výrazně omezena

schopnost abstrakce a generalizace (Reddy et al., 2004). Dále je zřetelná horší pozornost a schopnost paměti, pomalejší vývoj řeči a nedostatečně vyvinutá orientace v prostoru (Kent, 2004). Tito žáci mají kvůli uvedeným nedostatkům obtíže se získáváním gramotnosti, tedy čtením, psaním a počítáním (Burack et al., 1998). Taktéž se mohou potýkat s náročností při výkladu své práce a adaptaci na nové situace nebo prostředí (Zigler, & Bennett-Gates, 1999). Kromě toho může být patrné nezralé chování spojené s nesprávnými reakcemi, narušené sebehodnocení a nedostatečnost v jemné i hrubé motorice (Switzky, 2004). Během *dospívání* se setkávají žáci s mnoha očekáváními a nároky ze strany dospělých (Jessor et al., 1994). Někteří rodiče si nemusí uvědomovat, že i když mohou být z hlediska kognitivních schopností, komunikace, celkového chování nebo zájmů podobní dětem o několik let mladším, jejich sexuální vývoj obvykle odpovídá úrovni ostatních žáků a někdy může dokonce být rychlejší než u intaktních vrstevníků (Ainsworth, & Baker, 2004). Škola je institucí, která automaticky přináší žákům silný dojem moci, která je mnohem větší, než mají rodiče (Smith, 2016). Představuje přechod do nového světa vzdělávání a je pro žáky prvním kontaktem s tzv. veřejným prostorem (Schalock et al., 2006). Motivace k učení u dospívajících žáků je ovlivněna subjektivním hodnocením významu učiva (Riga et al., 2007). Mnohdy dochází právě k únikům ze školního prostředí, které žáci plánují se svými vrstevníky, aby se vyhnuli výuce (Winston, 2018).

Za *prevenci rizikového chování* můžeme považovat různé formy výchovných, zdravotních, vzdělávacích, nebo také sociálních a jiných intervencí, které se zaměřují k předcházení výskytu tohoto chování (Heimann, & Fritzsche, 2022). V rámci prevence rizikového chování je klíčové používat účinné a zaměřené metody, kde se bere v úvahu individuální a věková charakteristika žáků (Kendíková, 2020). Prevence by měla být přirozenou součástí a měla by spojovat výchovu a vzdělávání (Čech, & Zvoníčková, 2017). Úspěšná prevence by měla směřovat k redukci rizika spojeného s legálním i nelegálním užíváním drog, násilí, trestnou činností, úrazů a podobnými jevy (Bělík, & Hoferková, 2018). Pozitivním výsledkem by mělo být vytvoření kvalitního zdravého životního stylu pro žáky, kteří dospívají, a jejich harmonický bio-psycho-sociální rozvoj (Miovský a kol., 2015). Nejčastěji jsou pedagogičtí pracovníci konfrontováni s rizikovým chováním žáků, a proto je jejich cílem minimalizovat projevy tohoto chování a snižovat další s ním spojená rizika (Urban a kol., 2023). Dospívající žáci, kteří nezískají dostatečnou pozornost od rodičů, mohou hledat alternativy, jež mohou vést k rizikovému chování (Ciklová, 2016). Cílem preventivních opatření ve společnosti by měla být nápomoc vychovat žáky, kteří jsou vzdělaní, zdraví a produktivní, a neměla by být podpora benevolence vůči rizikovým faktorům, jež by mohly zvýšit riziko problémového chování (Benningfield et al., 2015).

Preventivně výchovná péče ve školním prostředí má zásadní význam pro utváření zdravého prostředí pro žáky a také pro jejich osobní rozvoj (Mayer, & Jimerson, 2018). Každá škola vyvinula svůj vlastní soubor přístupů a metod souvisejících s prevencí (Divoká, 2017). Školní preventivní program prevence rizikového chování u žáků, tj. minimální preventivní program je velmi důležitý na každé škole (Svoboda, Zilcher a kol., 2020). Program neklade důraz pouze na potírání

behaviorálnych problémů ve školním prostředí, ale snaží se o ovlivňování chování i mimo školu (Polášková, 2022). Cílem programů zaměřených na prevenci ve školách je ovlivnit atmosféru třídy, skupinovou dynamiku a předejít různým vlivům, které mohou ovlivnit kolektivy žáků (Lašek, 2012). Existuje mnoho způsobů, jak tyto programy realizovat, přičemž adaptivní programy jsou obzvláště vhodné v situacích, kdy se třída nebo skupina žáků potřebuje přizpůsobit novým podmínkám (Thom, 2017). Dále se můžeme zaměřit na intervenční programy, kdy učitelé vstupují do tříd, kde se objevila potřeba vnějšího zásahu nebo intervence (Masten, 2014). Skupina vrstevníků poskytuje dospívajícím žákům příležitost získat zkušenosti v interakci a komunikaci s lidmi, kteří jim nejsou nadřazeni jako rodiče a učitelé (Fajmonová, & Viktorin, 2022). Úspěch žáka ve škole a jeho chování nejsou ovlivněny pouze jeho osobností, ale také sociálním *klimatem třídy* (Bo, 2021). Termín „klima třídy“ není jednotně definovaný a je důležité brát v úvahu i formální charakteristiky prostředí, jako jsou architektura, vybavení třídy, akustika aj. (Moore, 2017). V období dospívání přijímají žáci roli spolužáka vůči svým vrstevníkům, což je, na rozdíl od role žáka, symetrické (Mirdalíková, 2022). Školní poradenské pracoviště má za úkol ovlivňovat žáky, kteří čelí výchovným nebo jiným obtížím, a vytvářet prostředí s preventivním účinkem (Marchant, 2023). Kromě tradiční podpory v oblasti vzdělávání, volby kariéry a profesního rozvoje je hlavním cílem školních poradenských služeb posilovat sociální prevenci, podporovat rozvoj osobnosti jednotlivých žáků, a to zejména u těch s konkrétními výchovnými a vzdělávacími potřebami (Najmonová a kol., 2023). Školní poradenská pracoviště zahrnují výchovné poradce a školní metodiky prevence v základním modelu, školní psychology a školní speciální pedagogy v rozšířeném modelu (Závěrková a kol., 2023). Hlavním zaměřením výchovného poradce jsou poradenské, informační a metodické činnosti, zejména v oblasti podpory žáků při jejich rozhodování o vzdělávací a profesní dráze (Mertin, Krejčová a kol., 2020). V současné době je při provádění činností školního metodika prevence kladen důraz na primární prevenci rizikového chování u žáků (Procházka, 2019). Školní psycholog se specializuje především na problémy chování a učení žáků, vztahové obtíže a prevenci, včetně prevence neúspěchu ve škole a práce se třídami (Bartoňová a kol., 2019). Školní speciální pedagog se zaměřuje na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na jejich inkluzi do běžných škol (Viktorin, & Vítková, 2018).

Cíle a metodika průzkumu

Hlavním cílem průzkumu je zjistit zkušenosti školních metodiků prevence v oblasti rizikového chování na základních školách (zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona). Dílčími cíli průzkumu je zjistit projevy rizikového chování u žáků, vliv školního a třídního klimatu na výskyt rizikového chování u žáků, dále zjistit výskyt konkrétních forem rizikového chování mezi žáky, také zjistit faktory, které mohou vyvolat rizikové chování u žáků, a nakonec zjistit účinnou primární prevenci u žáků.

Realizován byl *kvalitativní průzkum*, díky kterému lze získat podrobné a komplexní informace o daném tématu (Flick, 2018). Výhody kvalitativního

průzkumu spočívají v důkladném popisu případů, přičemž získané informace nejsou pouze povrchní (Silverman, 2020). Pro průzkum bude využita jedna z metod kvalitativního průzkumu, a to polostrukturovaný rozhovor, jelikož tato strategie umožňuje adekvátně reagovat na odpovědi informantů a získávat tak podrobnější informace od každé zkoumané osoby (Mason, 2018). Rozhovory v rámci průzkumu byly z digitalizované podoby převedeny do formy textové. Analýza datového materiálu byla realizována pomocí *kódování*. Text rozhovorů byl tedy rozsegmentován a prostřednictvím kategorizace pojmů (kódování otevřené) a definování vztahů mezi nimi (kódování axiální) bylo ve vztahu ke zvoleným oblastem (školní metodici prevence a rizikové chování na základních školách) provedeno kódování selektivní (Lyons, & Coyle, 2016).

Jako soubor účastníků průzkumu můžeme označit jednotlivce, kteří jsou předem vybráni s cílem realizovat průzkum (Novotná a kol., 2019). Výběr informantů průzkumu byl účelový (záměrný). *Výběrový soubor* se skládal z 10 informantů, tj. školních metodiků prevence působících na základních školách (zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona) v Moravskoslezském kraji.

Analýza kategorií

Kategorie 1: Zjevné známky rizikového chování

První subkategorii tvoří *varovné signály*, které jsou důležité pro zjištění toho, zda se žák nejspíše zapojuje do různých forem rizikového chování. Tyto signály jsou důležitými ukazateli, které mohou naznačovat, že si žáci prochází nesnadným obdobím nebo mohou mít potíže. Žáci, kteří se zapojují do různých forem negativního chování, mohou mít problémy nejen sami se sebou, ale také nastávají situace, které ovlivňují všechny, co s nimi přicházejí do kontaktu. První známky rizikového chování patří mezi varovné ukazatele možných obtíží, kterými může žák nyní procházet. Tyto signály mohou umožnit podstatné informace o tom, že se něco může dít. Počáteční známky u žáků, které naznačují, že se žák zapojuje do špatného chování, představují důležitý moment, na který je třeba dbát, aby nastala možnost spustit preventivní opatření a včasnou pomoc. U žáků byly ve školním prostředí zmíněny zejména patrné změny v chování. Tyto změny mohou být vyznačené tím, že žáci projevují více agresivního chování, nebo jsou spíše uzavření do sebe atd. Tyto změny jsou často spojeny i s dalšími problémy, jako je například vysoká absence nebo zanedbávání školních povinností. Když žáci začínají vykazovat jeden z těchto signálů, bývá jisté, že není něco v pořádku. Zvýšená absence může mít negativní důsledky nejen na vzdělávací proces žáka, ale i na jeho celkový rozvoj. Rizikové chování u žáků může s sebou nést určité znaky, mezi které patří i náhlé navazování přátelství se spolužáky, kteří jsou známí provozováním rizikového chování. Tyto nové přátelské vztahy mohou být taktéž jedním z varovných signálů. Nicméně nová přátelství mohou zvýšit pravděpodobnost, že se daný žák začne zapojoovat do podobných rizikových aktivit. Důvodem je to, že se ocitne v kruhu, kde jsou tyto aktivity považovány za normální.

Druhá subkategorie se zaměřuje na *rozdílnost oproti intaktním žákům*, kde jsou specifikovány odlišnosti zejména v projevech rizikového chování u žáků s lehkým mentálním postižením oproti žákům intaktním. Žáci mohou častěji projevovat rizikové chování, protože mají nižší schopnost adekvátně posoudit rizika a předvídat následky. Lehké mentální postižení může v určitých případech také znamenat, že tito žáci mají problémy s porozuměním toho, co může být pro ně nebezpečné a také s předvídáním důsledků v určitých situacích. To znamená, že mohou být náchylnější k tomu, aby se nechali ovlivnit například ostatními spolužáky, nebo aby měli větší sklony k manipulaci. To může zvýšit riziko, že se zapojí do chování, které je pro ně škodlivé, protože nemají plné povědomí o možných následcích. Omezené schopnosti identifikovat a sdělit své pocity mohou znamenat, že žáci mohou mít obtíže s kontrolou svého chování a jednání. Mohou mít tendenci reagovat impulzivně na určité situace a projevovat zvýšenou agresi nebo úzkostné chování.

Třetí subkategorie se věnuje *rizikovým aktivitám ve školním prostředí*, které mohou představovat hrozbu nejen pro samotného žáka, ale i pro jeho okolí. V rámci školního prostředí mohou rizikové aktivity mezi žáky představovat škálu nebezpečných a problematických forem chování, které pak mohou ohrozit bezpečí a pohodu nejen dotyčných žáků, ale i celého školního prostředí a ostatních. Aktivity nemusí být vždy nápadné a mohou se odlišovat podle osobnostních vlastností jednotlivých žáků a také samozřejmě i okolností, ve kterých se nacházejí. Mezi ně mohou patřit například konflikty, slovní šikana, užívání návykových látek, a to zejména cigaret, dále také nevhodná komunikace na sociálních sítích a řada dalších projevů. Dále je podstatné zaměřit se na rozdílnost mezi pohlavím, kdy se u dívek mohou projevit odlišné situace oproti chlapcům. Online prostředí také hraje v dnešní době významnou roli v životech žáků a má značný vliv na jejich chování. Internet je totiž prostředí, kde se žáci často uchylují buď k zábavě, komunikaci s vrstevníky, anebo k získávání informací. Bohužel se stává, že v online prostoru se objevují situace, které mohou být problematické. Dochází k různým typům kyberšikany, šíření fám, pomluv či rozesílání fotografií a videí, které nemusí být ostatním zrovna příjemné. Žáci mohou mít sklony k rizikovému chování, když se zapojují do nevhodných interakcí právě v online prostředí, jelikož se nejspíše cítí bezpečněji z důvodu anonymity a většího odhodlání, a to může mít negativní dopady na jejich psychiku a také sociální vztahy. Žáci mohou mít i negativní vztahy mezi sebou a také mezi učiteli, což může být jedna z ovlivňujících aktivit k výskytu rizikového chování.

Čtvrtá subkategorie je věnována *rodinnému zázemí žáků*. Když rodina není schopná poskytnout dítěti potřebnou podporu a nejeví dostatečný zájem o jeho osobu, může to mít také velmi negativní dopad na jeho chování ve školním prostředí. Žáci, kteří se necítí dobře v rodině, mohou hledat jiné zdroje pozornosti. To může vést k tomu, že začnou vyhledávat pozornost od vrstevníků, kteří se mohou dopouštět rizikového chování, kdy bývá typické například užívání návykových látek jako jakási forma experimentování. Žáci často kopírují chování svých rodičů, což může vést k přenesení problémových vzorců chování do školního prostředí.

Kategorie 2: Atmosféra ve školním prostředí

První subkategorie cílí na *dynamiku školy a třídy* jakožto důvod ke vzniku rizikového chování. Školní a třídní klima jsou dva značné aspekty, které působí na atmosféru ve škole i v jednotlivých třídách. Kvalitní školní klima je základem pro vytvoření prostředí, které poskytuje podporu pro všechny, kteří navštěvují školní prostředí. Škola je prostor, kde se žáci mají cítit být akceptováni a mít snahu učit se. Tyto faktory vedou k dosažení lepších výsledků ve škole. To zahrnuje pozitivní vztahy mezi žáky a pedagogy, ale také zapojení rodičů žáků do školního prostředí. Dobré třídní klima vytváří prostředí, kde si žáci navzájem důvěřují, je zde vytvořený respekt vůči ostatním a také jsou motivováni do výuky. Avšak když jeden z několika aspektů nefunguje, tak může nastat problém, kde bývá právě výskyt rizikového chování jedním z hlavních ukazatelů. Je důležité, aby škola byla pro žáky příjemným místem, kde se cítí dobře a kde rádi tráví svůj čas. Vytvoření takového pozitivního prostředí vyžaduje spolupráci všech členů školní komunity – pedagogů, žáků, rodičů a ostatních.

Druhá subkategorie je zaměřena na *interakci mezi spolužáky a pedagogy*. Celkově jsou vztahy mezi pedagogy a žáky jistým faktorem ve vytváření kvalitního školního prostředí. Když jsou tyto vztahy pevné a respektované z obou stran, může to vést k lepšímu učení, vyšší motivaci a celkovému rozvoji žáků. Samotné vztahy mezi spolužáky a také pedagogy mají samozřejmě velký vliv na vznik rizikového chování. Empatie a porozumění je další z důvodů, který vytváří pozitivní prostředí ve škole. Je to jakýsi vzájemný proces, který vyžaduje aktivní účast všech jedinců. Podporuje jak samotné vztahy, tak i psychickou pohodu žáků i pedagogických pracovníků.

Třetí subkategorie se věnuje školnímu úspěchu, kdy právě žáci s lehkým mentálním postižením se mnohdy dopouštějí rizikového chování a mají v tomto ohledu problémy. Úspěšnost žáků zahrnuje akademický výkon, jejich osobní a sociální rozvoj a celkový přínos k jejich vzdělávacímu procesu. Školní úspěch není pouze o dosahování dobrých známek, ale také o rozvoji dovedností, sebevědomí, schopnosti řešit problémy a spolupracovat s ostatními ve školním prostředí. Pro dosažení školního úspěchu je potřeba mít podporující školní prostředí, kde se žáci cítí podporováni rodinou, školními pracovníky a také jejich vrstevníky. Určitě zde vzniká právě i souvislost s rizikovým chováním a již zmíněným školním úspěchem. Mohou se zde objevovat také potíže s motivací a samotným zájmem o školu. Žáci, u kterých se vyskytuje rizikové chování, mohou mít špatný vliv na jejich kolektiv ve třídě. Ovšem nejvíce ovlivňuje školní úspěšnost a samotný vzdělávací proces žáků hlavně jedna z forem rizikového chování, a tou je záškoláctví.

Čtvrtá subkategorie je věnována *efektivním metodám*, které pedagogové využívají ke snaze zabránit rizikovému chování ve školním prostředí. Pro zmírnění jakéhokoli negativního chování je potřeba zaměřit se na vhodné strategie, které by mohly být nápomocné. Jelikož žáci tráví většinu svého času ve škole, tak mají možnost ke snížení či zabránění vzniku tohoto chování. Každý z pedagogů si vytváří své metody individuálně tak, jak považuje za vhodné. Tyto metody jsou velmi užitečné. Vlastně nejdůležitější metodou je zejména

komunikace. Informace o negativním chování také mohou posloužit jako efektivní metody k podpoře pozitivního školního klimatu.

Kategorie 3: Žáci s rizikovým chováním

První subkategorie je věnována *běžným formám rizikového chování*, kde je kladen důraz především na nejčastější druhy rizikového chování v základních školách. Ve školním prostředí jsou některé formy rizikového chování typické a velmi často se opakují na základních školách. V dnešní době je spousta žáků, kteří tráví svůj volný čas především na internetu. Díky tomu dochází k problémům a možnému šíření negativního chování (kouření cigaret, kyberšikana, slovní šikana). Dále bylo zmiňováno záškoláctví. Také zde bylo srovnání mezi chlapci a dívkami. U chlapců byla vidět výraznější odlišnost.

Druhá subkategorie se zaměřuje na *obvyklé situace a prostředí*, ve kterých se s rizikovým chováním u žáků lze setkat. Situací může být vícero a nemusí vždy začínat ve školním prostředí. Co se týká prostředí, tak je to podobné. Může se jednat o individuální prostředí, kde se rizikové chování vyskytuje. V dnešní době je internet nezbytnou součástí života dospívajících jedinců včetně žáků. Tento rozsáhlý online prostor může být pro žáky také přínosný, protože jim umožňuje objevovat nové zájmy a udržovat kontakt s kamarády. Přemíra času stráveného na internetu může vést například k nedostatečnému pohybu, což může negativně ovlivnit zdraví a pohodu žáků. Dále může nastat riziko, že se zapojí do nevhodného chování nebo se stanou obětí kyberšikany či zneužití. Také vzájemný respekt mezi žáky a učiteli hraje hlavní roli v tom, kdy nastává situace s projevem rizikového chování.

Třetí subkategorie se zabývá *dospíváním v souvislosti s rizikovým chováním*. Dospívání a puberta jsou životní období ve vývoji žáků, kdy dochází k řadě fyzických, emocionálních a také sociálních změn. Toto období bývá velmi náročné, a proto je také typické pro případný výskyt rizikového chování. Kamarádi a spolužáci mají velký vliv v dospívání. Je zde ale spousta faktorů, které mohou být nápomocné k výskytu rizikového chování u žáků. Samotné lehké mentální postižení má v tomto období také vliv, jelikož tito žáci bývají odlišnější v různých ohledech oproti žákům intaktním. Mají menší zábrany a chtějí vše vyzkoušet.

Ve čtvrté subkategorii je věnována pozornost *podnětům pro záškoláctví*, kde jsou uvedeny zejména patrné důvody, proč žáci mají potřebu vedoucí k neúčasti ve výuce a zanedbávání školní docházky. Podnětů pro záškoláctví je nespočet. Některé však můžeme řadit mezi více časté, které se opakují a bývají typické pro dospívající žáky. Záškoláctví je vážným problémem ve školním prostředí, který může mít negativní dopad na vzdělávání žáků a jejich celkový rozvoj. Existuje mnoho důvodů, proč žáci opouštějí školu nebo se do ní vůbec nedostaví. Proto je důležitá samotná motivace žáků. Záškoláctví je široký pojem, který bývá ovlivněn nejen samotnými žáky, ale i rodiči. S rodinou souvisí také nezáměr o daného žáka. V tomto věku potřebují žáci pozornost a dostatek zájmu ze strany rodičů, aby nedocházelo právě k rizikovému chování. Dále se může jednat o obavu z něčeho, co žák v danou chvíli prožívá.

Kategorie 4: Příčiny rizikového chování

První subkategorie se zaměřuje na *činitele rizikového chování*. Rodina může být jedním z hlavních faktorů, který způsobuje vznik rizikového chování u žáků. Samozřejmě je důležitá dostatečná informovanost o problematice rizikového chování, aby se předešlo případnému výskytu. Může to být jeden z faktorů, který může ovlivnit výskyt anebo snížení samotného rizikového chování u žáků. Dále se může jednat například o osobnostní charakteristiku daného žáka, či ztrátu blízkého člověka, což bylo uvedeno jako příčina rizikového chování u žáků.

Vzájemné vztahy mezi vrstevníky představují druhou subkategorii, která poukazuje na to, jak může sociální interakce mezi žáky a jejich vrstevníky ovlivnit vznik rizikového chování. V dospívajícím věku je sociální interakce mezi svými vrstevníky pro všechny žáky důležitá. Často se obrací spíše na své kamarády než na dospělé, což může být způsobeno snahou o nalezení podobných osob, které lépe chápou jejich životní styl. Tráví spolu většinu svého volného času, a to jak ve škole, tak i mimo ni. Takové vzájemné vztahy mohou mít jak pozitivní, tak samozřejmě i negativní dopady. Jako pozitivní se může jevit poskytování žákům pocit přijetí a přátelství, což je základ pro jejich emocionální a sociální rozvoj. Na druhé straně mohou tyto vztahy přinášet i negativní aspekty. Vrstevníci mohou být někdy náchylní k různým formám rizikového chování, což může mít pro žáky dopad na jejich sebevědomí. Z toho pozitivního ohledu se může jednat například o snahu danému spolužákovi pomoci a podpořit jej a zabránit tak možnému rizikovému chování ze strany ostatních. Je pravda, že ne vždy mohou být vztahy mezi vrstevníky klidné a podporující. Může dojít k různým konfliktům a problémům.

Třetí subkategorie se věnuje *konkrétním případům výskytu rizikového chování*, které je zaměřeno zejména na školní prostředí. Rizikové chování se může projevovat v různých prostředích, a to včetně domova, venku s kamarády a samozřejmě i ve škole. Škola je místo, kde se žáci setkávají se svými spolužáky na denní bázi a učí se zde nové věci. Může to být také prostředí, kde dochází k rizikovému chování. Pro některé žáky jsou situace, kdy přicházejí do nového prostředí, velice obtížné. Na základních školách jsou tyto situace běžné a mohou mít vliv na přítomnost negativního jednání. Mezi dívkami se považuje za běžné negativní chování v internetovém prostředí a také závistivé chování. U chlapců to bývá vesměs o něco rozdílnější než u dívek. I samotná odlišnost žáků je jedna z možností a situací, která je důvodem pro rizikové chování.

Čtvrtá subkategorie věnuje pozornost *charakterovým rysům žáka* ve spojitosti s rizikovým jednáním. Charakter neboli osobnost žáka může značně ovlivnit jeho sklony k rizikovému chování. Každý jedinec je unikátní a má své vlastní charakterové vlastnosti, které mohou buď chránit před rizikovým chováním, nebo naopak rizikové chování podpořit. Existuje mnoho faktorů, které mohou ovlivnit to, jak se tyto vlastnosti projevují. Mezi faktory patří například prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, jeho rodinná situace, sociální podmínky, vliv vrstevníků apod. Ve školním prostředí hraje osobnost žáka velkou roli. Určitě je důležité s osobností žáka pracovat a rozvíjet ji. Žáci s lehkým mentálním postižením bývají více zranitelnější a citlivější oproti intaktním žákům. Každý žák je pochopitelně odlišný, avšak toto mají společné.

Kategorie 5: Předcházení rizikovému chování

První subkategorie je zaměřena na *úspěšnost aktuálních preventivních programů* na základních školách. Každá škola má své preventivní programy a preventivní opatření, které považují za efektivní. Ve školním prostředí bývá prevence rizikového chování o mnoho efektivnější než například v rodině. Školní metodici prevence často disponují odbornými znalostmi a zkušenostmi a mohou mít k dispozici více zdrojů a prostředků než některé rodiny žáků. Je důležitá také zpětná vazba samotných žáků a pedagogů z důvodu toho, aby bylo umožněno například zlepšení a zdokonalení se v různých metodách. Někteří školní metodici prevence uvedli vyšší informovanost o jedné z forem rizikového chování, která se objevovala na jejich škole, a to byl netolismus.

Druhá subkategorie se obrací na *spolupráci při zvládání rizikového chování*, kde je důležité zaměřit se zejména na rodinné příslušníky, pedagogy a ostatní odborníky. Rodina hraje podstatnou roli v životě žáka a má významný vliv na jeho chování, vztahy a vývoj. Proto je zásadní, aby rodina žáka spolupracovala se školou a ostatními odborníky při identifikaci a řešení rizikového chování. Školní metodici prevence uvedli, že s kooperací s třídními učiteli žáků nemají sebemenší problém, avšak rodiny žáků někdy mají horší přístup k řešení tohoto problému. Další podstatnou věcí je komunikace, která je při řešení takového chování, které je negativní, na prvním místě. Dle školních metodiků prevence je důležité zapojit rodinné příslušníky do různých školních aktivit pro podporu a snížení rizikového chování. Ne vždy tomu tak musí být, rodiny nemají zájem řešit problémy, které se týkají jejich dítěte a jejich situace s rizikovým chováním.

Ve třetí subkategorii je věnovaná pozornost *strategiím s pozitivním výsledkem*, které jsou zaměřené zejména na účinné metody pro předcházení různých forem rizikového chování na základních školách. Pokud chceme snížit anebo zabránit rizikovému chování, tak je potřeba nalézt efektivní strategie a metody. Na jednotlivých základních školách jsou metody odlišné, proto bylo důležité se zaměřit na to, které strategie pro snížení rizikového chování považují školní metodici prevence za nejvíce efektivní a které jim přinášejí pozitivní výsledky, a to besedy a přednášky. Na základních školách (zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona) je ve třídách žáků značně méně oproti třídám na běžných základních školách, tím pádem mohou být některé metody (např. komunikační kruhy) lépe provozovány z důvodu právě nižšího počtu žáků a jejich individuálního vyjádření k různým situacím. Přínosné pro žáky bývají také videa, která jsou zaměřená na rizikové chování. Dále je efektivní vzájemná diskuze ve výuce. Volnočasové aktivity jsou jedny z metod, které přispívají ke snížení rizikového chování u žáků. Dle školních metodiků prevence jsou pro žáky velmi přínosné preventivní dny.

Poslední subkategorie se zaměřuje na *případné zvýšení efektivity preventivních opatření*, které navrhuji školní metodici prevence na základních školách. Rodiny by měly hrát velkou roli ve školním prostředí, proto je důležité je zapojit a spolupracovat s nimi. Existuje zde možnost spolupráce se střediskem volného času pro zvýšení právě efektivity preventivních opatření u žáků. Důležité je právě vidět to všechno z praktického hlediska, proto různé

besedy s odborníky, kteří se zabývají problematikou, kde se vyskytují různé formy rizikového chování, jsou pro žáky velmi přínosné a užitečné.

Závěry průzkumu

Nejčastější se školní metodici prevence setkávají se změnami v chování žáků, která právě popisují situaci, že něco nemusí být v pořádku. Jako hlavní projev rizikového chování u žáků byla uvedena absence ve školním prostředí, která také značně poukazuje na to, že se žák dopouští rizikového chování. S tím bývá spojeno zanedbávání školních povinností, což bylo zmíněno jako další možný projev rizikového chování. Znakem rizikového chování může být náhlé přátelství se spolužáky, kteří se dopouštějí rizikového chování. Narušené vztahy mezi spolužáky sice nebyly až tak časté, ale byly zdůrazněny jako další projevy rizikového chování u žáků. Mezi znaky rizikového chování byly zařazeny i stížnosti od třídních učitelů a samotných žáků na daného žáka, který se potýká s rizikovým chováním. Úzkostné chování a uzavření se do sebe byla popisována jako další možnost, která naznačuje výskyt rizikového chování u žáků. Carlson et al. (1999) zjistili, že výskyt rizikového chování může být právě spojen s různými znaky, které mohou pomoci pro jeho identifikaci. Například se může jednat o různé potíže s vrstevníky, symptomy deprese a úzkostného chování. Dále se také objevují školní problémy a obtíže s adaptací v prostředí školy, které mohou ovlivnit výskyt rizikového chování u žáků. Nejčastějším projevem při výskytu rizikového chování bývají u žáků změny v chování, které jsou typické pro negativní chování.

Třídní a školní klima může ovlivnit vznik rizikového chování, a to jak v dobrém, tak i ve špatném směru. Pedagogové využívají k udržování pozitivního klimatu různé metody a strategie, které napomáhají k vytváření pevných a kvalitních vztahů mezi ostatními. Rizikové chování má vliv na vzdělávací proces u žáků. Tato záležitost byla popsána jako důležitá v oblasti školní úspěšnosti a také vyšší míry absence žáků, u kterých se vyskytuje nějaká z forem rizikového chování. Ratcliff et al. (2010) poukazují na to, že vztahy mezi žáky a pedagogy jsou důležité pro vytváření dobrého školního klimatu a tím pádem také zabránění možné nekázně u žáků. Bylo zde ukázáno nespočet příkladů nevhodného chování, které bylo pozorováno ve třídách. Někteří učitelé využívali metody, které byly efektivní pro snížení negativního chování u žáků. Nejčastěji využívali pochvaly a odměny, výrazně méně hrozby a různé druhy trestů za špatné chování. Tato strategie je vedle k tomu, že pokud budou tyto metody využívat a žáci obdrží například pochvalu, tak ostatní žáci to berou v potaz a je zde vyšší pravděpodobnost, že se budou chovat o to lépe, aby je daný učitel odměnil. Ostatní spolužáci si toho všimnou a mohou se chovat stejně, což může vyvolat řetězovou reakci.

Jako nejčastější forma rizikového chování, která se vyskytuje na základních školách, byla zmíněna kyberšikana. Tato forma rizikového chování je velice aktuální a čím dál rozšířenější mezi různými věkovými kategoriemi samotných žáků. Záškoláctví jako další forma rizikového chování bývá na základních školách velice častá. Dále byla zmíněna šikana a netolismus. Taktéž byl uveden případ

rasismu u žáků s lehkým mentálním postižením. U dívek byly shledány patrné rozdíly oproti chlapcům. U dívek byl postřehnut výskyt poruch příjmu potravy, a to zejména anorexie a sebepoškozování. U chlapců bylo častější užívání návykových látek, kde se jednalo hlavně o kouření cigaret. Van Duijvenbode et al. (2015) uvedli, že žáci s lehkým mentálním postižením vykazují vyšší tendenci k užívání návykových látek. Toto je možná spojeno i s obecnými trendy v sociální práci a vzdělávání, které prosazují inkluzivní přístup. Další výzkumná studie ukázala, že pokud žáci s lehkým mentálním postižením začnou užívat návykové látky, existuje pro ně výrazně vyšší riziko vyvinutí závislosti na těchto návykových látkách. Prevalence vzniku závislosti u uvedené skupiny žáků je vyšší než u žáků intaktních (Lin et al., 2016). Dále byl také uveden vandalismus jako jedna z forem rizikového chování, která se vyskytuje na základních školách.

Faktorů, které způsobují nebo mohou zapříčinit vznik rizikového chování, je nespočet. Rodina je jeden z hlavních faktorů, díky kterému může docházet k výskytu rizikového chování. Význam souvislosti mezi rodinnými vztahy a negativním chováním u žáků s lehkým mentálním postižením potvrdili Viner et al. (2012). Pokud žáci mají pozitivní a poklidné vztahy v rodině, tak nemusí vykazovat rizikové chování anebo mohou, avšak v menší míře. Pokud rodiče kouří cigarety a vykazují například agresivní chování, tak je větší pravděpodobnost, že takové chování budou vykonávat i jejich děti. Rodina je základ a to, co žáci zažívají a vidí v rodinném prostředí, tak mohou poté provádět i ve škole. Jako druhý nejčastější faktor byl uveden obecně vztah mezi spolužáky, kamarády a také zapojení se do různé party žáků, kde může docházet k rizikovému chování. Sociální média také mohou být možný faktor pro vznik rizikového chování u žáků. Mohou nastat i životní situace, které napomáhají k výskytu rizikového chování. U dívek se může stát, že předčasně otěhotní, což bylo uvedeno jako faktor rizikového chování. Zmínky se obecně objevovaly o poruchách chování, psychických onemocněních apod. u žáků, které jsou možnými faktory způsobujícími rizikové chování. S tím úzce souvisí zjištění McNamara, & Willoughbyho (2010), kteří se shodli na tom, že lehké mentální postižení má vliv na delikventní činy, agresivní chování a další formy rizikového chování. Školní metodici prevence též uvedli, že nedostatečné povědomí o rizikovém chování je jeden z mnoha faktorů podporující výskyt rizikového chování u žáků. I osobní zaujetí bylo popisováno jako možný faktor rizikového chování u žáků.

Primární prevenci na základních školách považují školní metodici prevence za efektivní. Vždy je co zlepšit, napravit, provést různá opatření a udělat potřebné změny. Jackson (2013) poukázal na to, že žáci s lehkým mentálním postižením se zřídka účastní programů primární prevence a jen občas se v jejich školách provádějí vhodné preventivní programy. Školní metodici prevence popisují, že se spoluprací s pedagogy jsou velice spokojeni, avšak s rodinami by to mohlo být lepší. Dále uvedli různé metody, které napomáhají k tomu, aby prevence rizikového chování byla efektivnější a rozmanitější. Žáci se účastní přednášek a různých besed z praxe, komunikují společně s pedagogy o problematice rizikového chování ve výuce, kdy využívají komunikační kruh, který je považován za přínosný z hlediska otevřené komunikace a vyslechnutí

si ostatních. Žáci také docházejí do střediska volného času, kde se zaměřují na aktivity s tématem rizikového chování, což je velmi efektivní pro prevenci rizikového chování. Žákům jsou pouštěna videa zaměřená na různé formy rizikového chování, která jsou z praxe a pro žáky poučné.

Doporučení pro speciálněpedagogickou praxi

Celková prevence rizikového chování u žáků je důležitá zejména pro předcházení vzniku problémů a podporování zdraví a pohody. Primární prevence je pro žáky ve školách zásadní, avšak provádění této prevence je vzhledem k rozmanitosti postižení náročnější a vyžaduje intenzivnější úsilí nejen pedagogů a školních metodiků prevence, ale také spolupráci s rodinou a organizacemi specializujícími se na primární prevenci. Rizikové chování u žáků na základních školách představuje specifickou výzvu pro speciálněpedagogickou praxi. Tito žáci mohou čelit řadě obtíží, které mohou mít vliv na jejich chování a sociální interakce ve školním prostředí.

Na některých školách je patrná absence odborníků přímo z praxe, kteří by měli schopnost poskytnout žákům konkrétní a reálný pohled na uvedená rizika. Proto by se tito odborníci mohli více zapojit do aktivit a poskytnout tak žákům zajímavé poznatky. Programy primární prevence, které jsou poskytovány různými organizacemi, jsou často navrženy pro větší skupiny žáků a neberou v potaz specifické potřeby menších tříd, které jsou běžné na základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Je vhodné zapojit právě i menší skupiny tříd, kdy mají žáci větší možnost zapojit se do diskuze na rozdíl od větší skupiny žáků. Jedná se o jednu z oblíbených činností žáků, při které mohou vyjádřit svůj osobní názor, proto by se měly spojit názory odborníků, kteří mají přímou zkušenost v praxi a mohou přinést hodnotný pohled na rizikové chování, s názorem žáků, kteří si například rizikovým chováním prošli. To může poskytnout žákům hlubší pohled pro jejich každodenní životy.

Dále je nezbytné se zaměřit na širokou škálu rizikového chování, nikoliv pouze na ty nejběžnější, tj. šikana, kyberšikana a záškoláctví. Je třeba žáky hlouběji seznámit i s dalšími typy tohoto chování. I když některá témata mohou být citlivá, tak je důležité zmínit jejich rizika, aby žáci měli aspoň povědomí o možných nebezpečích, která mohou v jejich životě nastat. Důraz by měl být kladen na vytváření otevřeného prostředí, ve kterém se mohou žáci cítit bezpečně a komfortněji diskutovat o citlivých tématech. Může to posílit jejich schopnost rozpoznávat a reagovat na různé situace spojené s rizikovým chováním.

Pro efektivní edukaci je důležitá nejen komunikace, ale zejména spolupráce s rodiči či zákonnými zástupci. Tato kooperace je jeden z důležitých faktorů pro úspěch vzdělávacího procesu a také zabránění možného vzniku rizikového chování u žáků. Základním školám by prospělo, kdyby se rodiny více zapojovaly do různých aktivit ve školním prostředí. Tím pádem by měli rodiče větší možnost stát se spolupracovníkem při řešení různých problémových situací a byli by více v obraze, než kdyby přišli do školy pouze na třídní schůzky. Komunikace mezi učitelem a zákonnými zástupci žáků má velký vliv na dosažení úspěšné

prevence. Pokud má žák problémy s rizikovým chováním a rodič je často volán do školy, může být očekáváno, že bude reagovat negativně a podrážděně. Podstatnou věcí je to, aby učitel vytvořil klidné prostředí pro rozhovor a věnoval rodičům dostatek času. Začátek rozhovoru by měl být pozitivní a také s uznáním, aby bylo možné navázat na konstruktivní výměnu názorů. Učitel by měl komunikovat s rodičem jako se sobě rovným a vyhnout se konfrontaci či nadřazenosti. Zápis o průběhu jednání je důležitým krokem, který pomáhá si upamatovat přijatá opatření. Je nezbytné trvat na dodržování těchto opatření, aby byla dosažena požadovaná změna nebo zlepšení v chování či výkonu žáka.

Je vhodné poskytovat žákům více příležitostí pro kvalitní trávení volného času, jako jsou zájmové kroužky, kluby a další aktivity. Dospívající žáci často tráví svůj volný čas neorganizovaně, což může vést k nuditě, různému experimentování a možnému vzniku negativního chování. Kromě rizikových jevů, které jsou definované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, je důležité zaměřit se také na další aspekty primární prevence.

Závěr

Žáci s lehkým mentálním postižením tvoří významnou skupinu v naší společnosti, a to jakým způsobem je utvářeno prostředí kolem nich jim současně otevírá možnosti v jejich vlastním životě. Prostředí rodiny a školy je důležitou součástí ve výchovně vzdělávacím procesu žáků, a proto by obě tyto složky měly být schopné na žáka působit takovým způsobem, který bude podporovat jeho dovednosti a schopnosti a bude jej motivovat k samostatnosti.

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou rizikovými jevy ohroženi více, anebo stejně jako žáci z většinové společnosti. Rizikovost této skupiny může být podpořena i faktory plynoucími ze samotného typu a stupně postižení, nastavení společnosti a rodiny. Mezi možná rizika vedoucí k rozvoji rizikového chování patří: izolace, nejasná budoucnost, narušené rodinné vztahy, tendence vyrovnat se intaktním žákům, nízká sebeúcta, nedostatečné partnerské vztahy, školní neúspěch, změna postoje k vlastnímu postižení, depresivní stavy, nezaměstnanost, suicidální stavy, komunikační bariéry, nižší životní spokojenost, neefektivní nebo nedostatečná primární prevence, tabuizování rizikového chování u uvedené skupiny ze strany společnosti, přístup ke službám pro žáky užívající návykové látky/rizikově se projevující aj. Obecným faktorem rozvoje vzniku rizikového chování může být i věk, protože úkoly spjaté s vývojovými obdobími jsou pro ně většinou ne zcela naplněny, tím i roste frustrace a je pravděpodobné, že budou hledat nevhodné strategie vedoucí k uvolnění od vzniklého tlaku, vlastního uvědomování odlišnosti a změně vnímání vlastního postižení. S tím souvisejí i tendence vyniknout nebo se vyrovnat intaktním vrstevníkům. Výraznou oblastí vedoucí k možnému rozvoji rizikového chování je i nezaměstnanost a nedostatečná náplň volného času a motivace k volnočasovým aktivitám, která by měla plynout již ze strany rodiny.

Důležitou součástí preventivních aktivit ve školním prostředí je školní metodik prevence, který by měl být schopný realizovat nebo zajistit programy

zaměřující se na rizikové chování, a to v souladu se zásadami efektivní primární prevence. Pracovní náplň školního metodika prevence je široká a jeho činnost je důležitou součástí školního poradenského pracoviště jako celku. Měl by být schopný se svými kolegy a za podpory vedení školy a školského poradenského zařízení, okresního metodika prevence, ale i celé vzdělávací politiky země realizovat programy, které budou podporovat pozitivní prostředí školy, a tedy budou mít kladný vliv na samotné žáky v prevenci rizikového chování. Činnost školního metodika prevence na školách pro žáky s lehkým mentálním postižením je náročná, protože se potýká s různými překážkami, které mu znemožňují realizaci primární prevence zcela efektivním způsobem. U těchto žáků nejsou prevenci věnovány dostatečné prostředky v oblasti vzdělávání lektorů, samotných pedagogů, ale také materiální zabezpečení zcela neodpovídá potřebám žáků.

LITERATURA

- Ainsworth, P., & Baker, P. C. (2004). *Understanding Mental Retardation*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Baldry, A. C., Blaya, C., & Farrington, D. P. (2018). *International perspectives on cyberbullying: prevalence, risk factors and interventions*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Baroff, G. S., & Olley, J. G. (1999). *Mental retardation. Nature, Cause and Management*. Philadelphia: Psychology Press.
- Bartoňová, M., Magerová, J., Pipeková, J., Řehulka, E., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Praha: Grada.
- Bělík, V., & Hoferková, S. (2018). *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Bendl, S. a kol. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.
- Benningfield, M. M., Riggs, P., & Stephan, S. H. (2015). The Role of Schools in Substance Use Prevention and Intervention. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 24(2), 291–303.
- Bo, N. (2021). *School Climate Matters*. New York: Routledge.
- Boyle, J., & Scanlon, D. (2009). *Methods and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Belmont: Cengage Learning.
- Burack, J. A., Hodapp, R. M., & Zigler, E. (1998). *Handbook of Mental Retardation and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlson, E. A., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Hennighausen, K., Egeland, B., Hyson, D. M., Anderson, F., & Meyer, S. E. (1999). Early Environmental Support and Elementary School Adjustment as Predictors of School Adjustment in Middle Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72–94.
- Case, C., & Dalley, T. (2004). *The Handbook of Art Therapy*. London: Routledge.
- Ciklová, K. (2016). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. Ostrava: EconomPress.
- Cowie, H., & Myers, C. A. (2023). *Cyberbullying and Online Harms: Preventions and Interventions from Community to Campus*. New York: Routledge.
- Čech, O., & Zvoníčková, N. (2017). *Možnosti prevence rizikového chování dětí*. České Budějovice: Theia – krizové centrum.
- Divoká, J. (2017). *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Praha: Pasparta.
- Englander, E. K. (2020). *25 myths about bullying and cyberbullying*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Fajmonová, T., & Viktorin, J. (2022). Pupils' View on Socio-Pathological Phenomena. *Social Pathology and Prevention*, 8(1), 31–55.
- Farrell, M. (2006). *The effective teacher's guide to moderate, severe and profound learning difficulties*. Oxon: Taylor & Francis.

- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Gillians, P. E., & Cooper, B. S. (2022). *Keeping School Children Safe and Alive: Strategies to Stop Bullying and Prevent Suicide*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Goode, E. (2023). *Deviant behavior*. New York: Routledge.
- Heimann, R., & Fritzsche, J. (2022). *Violence Prevention in Education, School, and Club*. Germany: Springer.
- Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozzine, R. F. (2002). *Characteristics and Strategies for teaching students with mild disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jackson, K. (2013). Substance Abuse in People With Intellectual and Developmental Disabilities – Breaking Down Treatment Barriers. *Social Work Today*, 13(5), 26.
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1994). *Beyond Adolescence: Problem Behavior and Young Adult Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, M. H. (2022). *Peer Relationships in Classroom Management: Evidence and Interventions for Teaching*. New York: Routledge.
- Kearse-McCastler, G. (2019). *Transforming Truancy: Exploring Factors and Strategies That Impact Truancy Among Youth*. United States of America: Page Publishing.
- Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta.
- Kent, R. D. (2004). *The MIT: Encyclopedia of Communication Disorders*. Massachusetts: MIT Press.
- Kukla, L. a kol. (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada.
- Lašek, J. (2012). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lin, E., Balogh, R., McGarry, C., Selick, A., Dobranowski, K., Wilton, A. S., & Lunsy, Y. (2016). Substance-related and addictive disorders among adults with intellectual and developmental disabilities (IDD): an Ontario population cohort study. *BMJ Open*, 6(9), 1–7.
- Lyons, E., & Coyle, A. (2016). *Analysing qualitative data in psychology*. Los Angeles: SAGE.
- Marchant, J. (2023). *The School Premises Handbook*. England: John Catt Educational.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching*. Los Angeles: SAGE.
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
- Matson, J. L. (2007). *Handbook of Assessment in Persons with Intellectual Disability*. London: Academic Press.
- Mayer, M., & Jimerson, S. (2018). *School Safety and Violence Prevention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- McGiboney, G. W. (2023). *The Psychology of School Climate*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- McNamara, J. K., & Willoughby, T. (2010). A Longitudinal Study of Risk-Taking Behavior in Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(1), 11–24.
- Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2020). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Miovský, M. a kol. (2015). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Mirdalíková, P. (2022). Prevencia zneužívania návykových látok u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách na Slovensku. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 11(2), 28–46.
- Moore, L. (2017). *The high-trust classroom: raising achievement from the inside out*. New York: Routledge.
- Najmonová, M., Lietavcová, M., & Vítečková, M. (2023). *Spolupráce mateřské školy se školským poradenským zařízením*. Praha: Pasparta.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2005). *Learning Difficulties and the Future of Inclusion*. RoutledgeFalmer: Abingdon.
- Novotná, H., Špaček, O., Štovićková Jantulová, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK.
- Pivarč, J. (2017). *Poznatky o žákovských prekonceptech mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Polášková, L. (2022). *Kompetence leadera školy: marketingová komunikace v praxi škol*. Praha: Grada.
- Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta.

- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The Elephant in the Classroom: The Impact of Misbehavior on Classroom Climate. *Education*, 131(2), 306–314.
- Reddy, G. L., Malini, J. S., & Kusuma, A. (2004). *Mental retardation: Education and Rehabilitation Services*. New Dehli: Discovery Publishing House.
- Riga, D., Bulgheroni, S., & Pantaleoni, C. (2007). *Mental retardation*. Montrouge: John Libbey Eurotex.
- Roberts, W. R. (2017). *Working with kids who bully: new perspectives on prevention and intervention*. Thousand Oaks: Corwin.
- Rosen, L. H., Deornellas, K., & Scott, S. R. (2017). *Bullying in School: Perspectives from School Staff, Students, and Parents*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schalock, R. L., Buntinx, W., & Borthwick-Duffy, S. (2006). *User's Guide: Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Support*. Washington: AAMM.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data*. Los Angeles: SAGE.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: its nature & prevention strategies*. Los Angeles: SAGE.
- Smith, P. K. (2016). *Adolescence: a very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Svoboda, Z., Zilcher, L. a kol. (2020). *Koordinátor inkluze ve škole*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Switzky, H. N. (2004). *Personality and Motivational Systems in Mental Retardation*. California: Gulf Professional Publishing.
- Thom, B. (2017). Good practice in school based alcohol education programmes. *Patient Education and Counseling*, 100(1), 17–23.
- Urban, L. a kol. (2023). *Rizikové chování a sociálně rizikové skupiny*. Praha: Policejní akademie České republiky.
- Valenta, M., & Müller, O. (2021). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.
- Van Duijvenbode, N., VanDerNagel, J. E., Didden, R., Engels, R. C., Buitelaar, J. K., Kiewik, M., & De Jong, C. A. (2015). Substance use disorders in individuals with mild to borderline intellectual disability: Current status and future directions. *Research in Developmental Disabilities*, 38(1), 319–328.
- Viktorin, J. (2021). *Inkluzivní vzdělávání a speciálněpedagogická podpora žáků s lehkým mentálním postižením*. Opava: Slezská univerzita.
- Viktorin, J., & Vítková, M. (2018). Pracovníci školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(1), 24–47.
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826), 1641–1652.
- Winston, R. (2018). *Dospívání: spolu to zvládneme: obrazový průvodce základy biologie, sexuologie a psychologie*. Praha: Slovart.
- Závěrková, M. a kol. (2023). *Cesta životem s ADHD: jak se vyrovnat s diagnózou v jednotlivých etapách života*. Praha: Pasparta.
- Zigler, E., & Bennett-Gates, D. (1999). *Development in Individuals with Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.

„JE FASCINUJÚCE, ŽE SOM UČITEĽKA A MÁM PORUCHU“ – UČITEĽSTVO S PORUCHAMI UČENIA¹

„It is Fascinating, that I am a Teacher and I have a Disability“ –
Teaching with Learning Disabilities

Miroslava Lemešová²

Abstrakt: Štúdia sa venuje téme učiteľstva s poruchou učenia, ktorej sa i napriek prítomnosti osôb s poruchami učenia v pregraduálnej učiteľskej príprave a učiteľstve nevenuje na Slovensku pozornosť. Využíva naratívne interview, aby zmapovala kľúčové momenty a faktory ovplyvňujúce učiteľskú dráhu štyroch učiteľiek s poruchami učenia a ich vnímanie učiteľstva v kontexte budovania profesijnej identity. Na základe tematickej analýzy získaných dát boli identifikované štyri významové kategórie, ktoré sa javia byť kľúčové pre porozumenie učiteľstva s poruchami učenia. Ide o porozumenie poruche ako súčasť života, fungovanie s poruchou učenia počas vlastného vzdelávania, výber budúcej profesie a vykonávanie učiteľstva s poruchou učenia. Zásadným zistením je, že väčšina z účastníčok výskumu sa posunula v učiteľskej profesii od zatajovania diagnózy v snahe vyhnúť sa predchádzajúcim negatívnym zážitkom so stigmatizáciou k odhaľovaniu diagnózy ako nástroja prinášajúceho zmenu.

Kľúčové slová: porucha učenia, učiteľstvo, profesijná identita, skrytá porucha.

Abstract: The study focuses on the topic of teachers with learning disabilities, which, despite the presence of individuals with learning disabilities in undergraduate teacher training programmes and in the teaching profession, has not received sufficient attention in Slovakia. The study employs narrative interviews to delineate pivotal moments and factors that shape the professional trajectories of four teachers with learning disabilities, and to examine their perceptions of teaching in the context of professional identity formation. Thematic analysis of the data collected identified four categories of meaning that appear to be key to understanding teaching with learning disabilities. These are the following key areas: understanding impairment as part of life, functioning with a learning disability during one's own education, choosing a future profession, and practising teaching with a learning disability. A significant finding is that the majority of research participants in the teaching profession have shifted from concealing their diagnosis in an attempt to circumvent previous negative experiences with stigma to disclosing their diagnosis as a means of effecting change.

Key words: learning disabilities, teaching, professional identity, invisible disabilities.

Úvod

Výskumné štúdie, ktoré sa venujú učiteľkám a učiteľom s poruchou učenia, vychádzajú z premisy, že každý, kto vyučuje a má túto diagnózu, je v prvom rade človek s poruchou učenia, ktorý bol v minulosti dieťaťom s touto poruchou. Ak teda chceme pochopiť formovanie osobnej a profesijnej identity takýchto učiteľiek a učiteľov, je potrebné umožniť im prehovoriť o svojich zážitkoch viazaných na detstvo, dospievanie a dospelosť (Benchetrit, & Katz, 2019). Naratívna identita podľa McAdams a McLean (2013) rekonštruuje autobiografickú minulosť. Životný príbeh človeka syntetizuje epizodické

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 25. 06. 2024

² Miroslava Lemešová, Mgr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0003-2296-4559>). E-mail: lemesova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

spomienky s plánovanými cieľmi a vytvára ucelený opis identity v čase. Prostredníctvom naratívnej identity ľudia sprostredkujú sami sebe a druhým, kým sú teraz, ako sa týmito osobami stali a kam si myslia, že sa ich život bude uberať v budúcnosti. V sledovanej téme sa používal práve tento typ výskumov, ktorý sa spravidla zameriaval na dve cieľové skupiny (osoby, ktoré učiteľstvo študujú, a tie, ktoré ho už vykonávajú) a identifikoval niekoľko tém, ktoré sa javia byť pre pochopenie učiteľstva s poruchou učenia kľúčovými. Ide o motiváciu k učiteľstvu, stigmatizáciu spojenú s poruchou učenia, odhalenie diagnózy, budovanie učiteľskej identity či kompenzačné stratégie využívané pri vykonávaní učiteľskej profesie.

Učiteľstvo s poruchami učenia

I napriek prítomnosti osôb s poruchami učenia v pregraduálnej učiteľskej príprave a učiteľstve, existuje v súčasnosti na Slovensku len minimálny výskum, ktorý by sa tejto téme špecificky venoval. Základným pilierom zahraničných výskumov sú prevažne negatívne skúsenosti získané často už v primárnom stupni vzdelávania, ku ktorým sa v rámci nasledujúcich vzdelávacích stupňov pridávajú ďalšie. So zisteniami zameranými na deti a dospievajúcich s poruchou učenia úzko súvisí i hlavná motivácia uvádzaná učiteľkami a učiteľmi s touto diagnózou pre vstup do profesie. Túžili vytvárať deťom bezpečné a posilňujúce vzdelávacie skúsenosti, ktoré oni sami nezažívali. Samých seba vnímajú v tejto súvislosti ako efektívnych vďaka svojej empatii k ťažkostiam, ktorým deti čelia, odhodlanosti narušiť ich nízke očakávania, hanbu spojenú s poruchou učenia a túžbou podporovať samostatnosť a autonómiu detí (Ferri et al., 2001; Vogel, & Sharoni, 2011; Glazzard, & Dale, 2013; Benchetrit, & Katz, 2019). Minulé skúsenosti s poruchami učenia formujú a ovplyvňujú ich profesionálnu identitu a vykonávanú učiteľskú prax. Orientujú proces formovania profesijnej identity a premietajú sa do vyučovania, komunikácie s deťmi a ich rodičmi, ako aj do názorov vyjadrovaných v učiteľskom zbore (Benchetrit, & Katz, 2019). Identita osôb s poruchou učenia je podľa Evans (2014) kontextuálna, definovaná predchádzajúcou a súčasnou skúsenosťou vo vzdelávaní. Burns a Bell (2011) zistili, že si učiteľky a učitelia s poruchou učenia vytvorili niekoľko profesijných učiteľských identít (tabuľka 1), ktoré boli úzko prepojené s vnímaním im diagnostikovanej dyslexie.³

Tabuľka 1 Typy učiteľskej identity

Typ	Charakteristika
citlivé a empatické učiteľstvo	lahké rozpoznávanie a porozumenie ťažkostí detí, demonštrovanie vlastných neúspechov a nepohody v škole v snahe predchádzať u detí podobným zážitkom

³ V anglicky písaných textoch sa niekedy ako pojem zastrešujúci celú problematiku porúch učenia používa pojem dyslexia, napr. Snowling et al., 2020.

učiteľstvo s využívaním vlastných silných stránok	zdôrazňovanie procesu diagnózy, objavovanie silných stránok a stratégií využívaných v pracovnom kontexte (napr. dobré praktické zručnosti, schopnosť používať vizuálne a holistické myslenie, verbálne zručnosti)
vytrvalé a aktívne učiteľstvo	aktívne rozvíjanie svojej pedagogickej praxe, vytrvalosť napriek prekážkam, vytváranie a overovanie nových nápadov vo vzdelávaní detí, riešenie ťažkostí pozitívnymi opatreniami

(Zdroj: spracované podľa Burns, & Bella, 2011)

Skúsenosť s dyslexiou bola v ich výskume jednoznačne považovaná za pozitívny prvok v každom z identifikovaných typov učiteľskej identity. Namiesto toho, aby bola porucha vnímaná ako prekážka, stala sa súčasťou vlastnej identity a bola použitá ako nástroj na postupný rast v profesii (Burns, & Bell, 2011). Tento obrat vnímania poruchy od bariéry vo vzdelávaní v detstve a dospievaní k jej chápaniu ako výhody v učiteľstve, sa opakuje vo viacerých výskumoch a spája sa s niekoľkými oblasťami. Porucha je nástrojom umožňujúcim prispôbiť vlastný vyučovací štýl, štruktúrovať a navrhovať vhodné materiály pre žiačky a žiakov či učiť ich využívať rôzne stratégie učenia (Duquette, 2000; Ferri et al., 2001; Vogel, & Sharoni, 2011;). Odhalenie poruchy učenia vlastnej osoby vnímali učiteľky a učitelia ako prostriedok na zvýšenie vnútornej motivácie k učeniu, najmä u detí s ťažkosťami, a posilnenie povedomia o rozmanitosti (Ferri et al., 2001; Burns et al., 2013; Jacobs et al., 2021). V dôsledku poruchy zvýšili svoju empatiu, ktorá uľahčuje komunikáciu s deťmi a dospievajúcimi (Riddick, 2003; Glazzard, & Dale, 2013). Podľa Southamptonského študentského centra podporných služieb (SS SU, 2012) sa väčšina respondentov ich výskumu, do ktorého sa zapojili učiteľky a učitelia s poruchou učenia, vyjadrila, že v učiteľstve je porucha učenia výhodou; 63 % z nich sa domnievalo, že tieto poruchy majú významný vplyv na ich vyučovanie, štvrtina zhodnotila ich vplyv ako veľmi významný a len 13 % si myslelo, že nemá žiadny vplyv.

Odhalenie poruchy učenia je samostatnou témou a často zdrojom napätia v učiteľstve. Valle et al. (2004) sa domnievajú, že sa to deje kvôli pretrvávajúcemu medicínskemu diskurzu vnímania poruchy učenia ako deficitu. Byť klasifikovaný ako človek s poruchami učenia znamená byť podľa nich verejne známy ako odchýlka od normy. Vzhľadom na toto deficitné chápanie neprekvapí rozhodnutie mnohých skrývať svoje znevýhodnenie zo strachu, že budú v učiteľstve vnímaní ako menej kompetentní. Riddick (2003) vo svojom výskume realizovanom s trinástimi učiteľkami a učiteľmi zistila, že s výnimkou jednej osoby všetci odhalili svoje poruchy učenia až po tom, čo mali dojem, že si získali rešpekt svojich kolegýň a kolegov. Podobne postupovali aj osoby študujúce učiteľstvo. Najprv sa pokúšali zistiť, ako sú poruchy učenia tolerované osobami v ich okolí, až na základe toho sa rozhodli prehovoriť o svojej diagnóze (Csoli, & Gallagher, 2012). V rámci učiteľskej profesie dochádza podľa Griffiths (2011) k paradoxnej situácii, v ktorej porucha učenia prináša výhodu ponúkajúcu jedinečný vhlád do ťažkostí, ktoré deti v škole trápia,

napriek tomu sú učiteľky a učelia s poruchou učenia často podceňovaní, nepodporovaní či považovaní za nevhodných pre učiteľskú profesiu. Napriek plnej kvalifikácii čelia nepriaznivým situáciám na pracovisku, no zároveň na ich zvládanie využívajú stratégie posilňujúce ich odolnosť, zvyšujúce ich sebaúctu a sebaúčinnosť či pracovnú angažovanosť (Burns et al., 2013). S ohľadom na rozmanitosť a jedinečnosť porúch učenia, čelia učiteľky a učelia najmä ťažkostiam pri hláskovaní, písaní na tabuľu či písaní správ, zapamätávaní si mien, dátumov, organizácii a riadení času, plánovaní vyučovacích hodín, kontrole písomných prác a pri čítaní dokumentov. Výzvami je však aj učiteľský kolektív, ktorý nerozumie povahe porúch učenia, spochybňovanie učiteľských kompetencií zo strany ostatných aktérov školského života, nízka sebadôvera v písaní, čítaní alebo matematike či nedostatok podpory zo strany vedenia (SS SU, 2012). Učiteľky a učelia používajú v reakcii na takéto situácie celý rad stratégií, ktoré im v učiteľskej práci pomáhajú. Tie sa viažu jednak na úlohy, ktoré si vyžadujú špecifické zručnosti (najčastejšie čítanie a písanie), ale aj stratégie zamerané na personalizáciu pracovného kontextu, siete sociálnej opory a rozvíjanie vlastnej sebaúcty a sebaúčinnosti (Valle et al., 2004). Potvrdzuje sa presvedčenie, že poruchy učenia ovplyvňujú učiteľskú odolnosť (Glazzard, & Dale, 2013) a profesionálny úspech dospelých s dyslexiou nie je samozrejmosťou – nedosiahne sa bez úsilia a vedomej kontroly nad mnohými rozhodnutiami v živote (Burns et al., 2013).

Metodika výskumu

Hoci sa s témou učiteľstva s poruchami učenia stretávame v kvalitatívnych štúdiách realizovaných na menších učiteľských vzorkách v Izraeli (Vogel, & Sharoni, 2011; Benchetrit, & Katz, 2019), Spojenom kráľovstve (Burns, & Bell, 2011; Griffiths, 2012; Jacobs et al., 2021;), USA (Ferri et al., 2001; Valle et al., 2004) či Kanade (Duquette, 2000), na Slovensku tento typ výskumu abscentuje. Cieľom štúdie je porozumieť úlohe porúch učenia v učiteľstve prostredníctvom príbehov štyroch učiteliek a zamerať sa na poruchy učenia ako na súčasť ich učiteľskej práce. Štúdia mapuje kľúčové momenty a faktory ovplyvňujúce učiteľskú dráhu učiteliek s poruchami učenia a ich vnímanie učiteľstva v kontexte budovania profesijnej identity. V rámci výskumu bolo použité naratívne interview, ktoré podľa Atkinsona (2004) umožňuje osobám s poruchami učenia nielen rozprávať svoje príbehy, ale aj o nich uvažovať, rozvíjať nové pohľady na ich význam a vidieť ich v širšom spoločenskom a politickom kontexte. Úvodnú otázku interview: *„Porozprávajte mi o Vašom živote vo vzťahu k poruche učenia. Začnite v bode/momente, ktorý uznáte sama za vhodný“* – ponechala na dopytovanej osobe, aby rozhodla o momente, ktorý je z jej pohľadu dôležitý, kľúčový pre sledovanú tému. Ďalší priebeh interview sa odvíjal od tohto momentu a odlišoval sa aj vzhľadom na jedinečnosť príbehov. Snahou však bolo pomocou doplňujúcich otázok vytvárať časovú os zachytávajúcu situácie či osoby, ktoré sa v živote učiteliek s poruchou učenia vyskytli a zásadnejším spôsobom smerovali jeho nasledujúce fázy. Všetky

interview boli realizované online v prostredí MS Teams v dĺžke trvania do cca 60 minút a boli so súhlasom osôb nahrávané. Následne boli doslovne prepísané do podoby textového dokumentu a ďalej analyzované postupmi tematickej analýzy podľa Braun a Clarke (2006) pomocou multiplatformovej aplikácie Dedoose (verzia 9.2.006). Pri analýze dát sa postupovalo šesťfázovým procesom od oboznámenia sa s údajmi cez generovanie počiatkových kódov, vyhľadávanie tém, ich preskúmanie, definovanie a pomenovanie až po vytváranie záverov (Braun, & Clarke, 2006).

Výber osôb pre interview nebol náhodný. Prvým kritériom bola oficiálna diagnóza poruchy učenia, druhým vyštudované a vykonávané učiteľstvo alebo iná pedagogická činnosť (napr. vychovávateľstvo). Výskumu sa zúčastnili len ženy, čo reprezentuje väčšinové zastúpenie žien v školstve na Slovensku (tabuľka 2 obsahuje ich označenie kódom, ktorý si samy vytvorili). Pre účely tejto štúdie bol každej priradený tiež pseudonym, pod ktorým pri prezentovaní výsledkov výskumu vystupovala. Vzhľadom na citlivosť spracovanej témy, akou sú poruchy učenia v učiteľskom povolaní, bolo kľúčovým zabezpečenie ochrany účastníčok výskumu. Ich účasť na výskume bola dobrovoľná, svoj súhlas udelili podpísaním informovaného súhlasu. Výsledky výskumu prezentujeme najmä v textovej podobe s autentickými výroky jednotlivých účastníčok označenými priradenými pseudonymami.

Tabuľka 2 Základné charakteristiky vzorky výskumu

Označenie kódom/ pseudonym	Vek	Dĺžka praxe	Diagnóza/vek stanovenia diagnózy	Pracovné zaradenie v čase interview a vyštudovaný študijný program
TR17ED Gréta	28	3	dysortografia, dysgrafia, dyslexia/9 r.	vyštudované aj vykonávané učiteľstvo biológie a etickej výchovy na základnej škole
NO07JB Magda	30	5	dyslexia/9 r.	učiteľstvo a vychovávateľstvo na primárnom stupni vzdelávania s vyštudovaným učiteľstvom biológie a geografie a rozširujúcim štúdiom učiteľstva pre primárne vzdelávanie
U3BS Klára	29	5	dyslexia, dysgrafia/18 r.	učiteľstvo v materskej škole s vyštudovaným učiteľstvom pre primárne vzdelávanie
U2DB Hana	28	3	dysortografia/6 r.	asistencia a vychovávateľstvo na základnej škole s vyštudovaným učiteľstvom pre primárne vzdelávanie

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výsledky výskumu

Účastníčky výskumu zdieľali v rozhovoroch svoje skúsenosti a zážitky zo života s poruchou učenia. Ako kľúčové pre porozumenie témy sa ukázali štyri významové kategórie: porozumenie poruche ako súčasť života, fungovanie s poruchou učenia počas vlastného vzdelávania, výber budúcej profesie a vykonávanie učiteľstva s poruchou učenia. Každá obsahuje viacero podtém,

ktorými je sytená. Jednotlivé významové kategórie nie sú oddelené, ale navzájom sa prestupujú a dotvárajú tak obraz o jedinečnom životnom príbehu každej nami sledovanej učiteľky. Obsah kategórií je prezentovaný v dvoch podkapitolách, ktoré obsahujú informácie o ich skúsenostiach s rôznymi aktérmi rodinného a školského života. Účastníčky opisovali ich vplyv na utváranie vlastnej identity v pozícii dieťaťa, dospievajúcej, ale aj dospelé osoby až po konštruovanie toho, akou učiteľkou sú a chcú byť, teda profesijnej identity učiteľiek.

Fungovanie s poruchou učenia počas vlastného vzdelávania

Negatívne skúsenosti účastníčok výskumu ako žiačok s poruchou učenia sa týkajú nielen vplyvu poruchy na zvládanie nárokov školy, ale aj na vzťahy a podporu zo strany rodiny, rovesníkov v školskej triede a učiteľiek a učiteľov. Nie sú viazané iba na obdobie oficiálneho stanovenia diagnózy a získania statusu žiačky so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Odohrávajú sa od momentu, kedy sa objavili prvé ťažkosti pri budovaní zručností vyžadovaných v rámci školského vzdelávania. Vidieť to najmä v príbehu Kláry, ktorá zažívala ťažkosti počas celého obdobia povinnej školskej dochádzky, no dyslexia a dysgrafia jej boli diagnostikované až v maturitnom ročníku. Na rozdiel od Kláry mala Magda síce diagnózu oficiálne stanovenú v deviatich rokoch, rodina však diagnóze nerozumela. Magda ani škola o nej teda nevedeli. Pri spomienkach na školské časy, najmä na základnú školu, sa účastníčky hodnotia ako žiačky s nízkym sebavedomím, tendenciou podceňovať sa a mlčať, hanbiť sa za seba i za poruchu, ako žiačky s nízkym výkonom v niektorých predmetoch (najmä jazykoch) napriek vynaloženému extrémnemu úsiliu, prežívajúce nespravodlivosť zo strany vrstovníkov i učiteľského zboru. V ich vyjadreniach sa od oboch vyššie menovaných skupín objavujú príklady neporozumenia a neakceptovania diagnózy, šikanovania, dehonestácie ich osobnosti i schopností. Tento typ ťažkostí, ako napr. sociálna izolácia, slabé študijné výsledky, šikanovanie, prognóza menšieho úspechu, a to nielen vo vzťahu k akademickému výkonu, ale aj v oblasti sociálnych vzťahov, vykazujú vzájomný vzťah s poruchami učenia aj s ťažkosťami v oblasti duševného zdravia a potvrdzujú ich viaceré štúdie (Jordan, & Dyer, 2017; Livingston et al., 2018; Zimchoni, 2023; Sokolová et al., 2024).

„Tým, že som bola utláčaná a šikanovaná, tak som cítila aj sama na sebe, že mám tú poruchu a hanbila som sa za to“ (Hana).

S vyššími vzdelávacími stupňami a odlišným charakterom vzdelávania sa objavujú sporadicky i pozitívne skúsenosti s rovesníkmi či učiteľským zborom. „Žítie“ sa s poruchou, v zmysle osvojenia si vhodných kompenzačných stratégií, uľahčilo samostatnosť pri učení, s ktorým dovtedy účastníckam výskumu pomáhali najmä mamy či staré mamy. Využívali vonkajšiu kontrolu svojich písaných výstupov (pomoc ľudí v okolí, využívanie technológií), učenie sa naspamäť či učenie sa s pomocou učenia iných, vizuálne pomôcky (schémy,

obrázky), zdôrazňovali potrebu dostatočného času na úlohy, a s tým spojenú nutnosť dobrej organizácie a plánovania. Pri odhaľovaní diagnózy však badať tendenciu vyhýbať sa prechádzajúcim negatívnym skúsenostiam jej zatajením. Ako sa ukazuje, odhalenie vlastnej identity ako osoby s poruchou učenia je pre mnohých psychicky tak náročné, že je jednoduchšie vzdať sa možnosti získať podporu a vzdelávacie výhody (Lightfoot et al. 2018; Maurer-Smolder et al., 2021).

„Ja som si povedala v deviatom ročníku, že idem na gymnázium a idem tam s čistým štítom a musím vedieť dobre čítať a písať. A na vysokej to už v podstate ani nikto nevedel, tam už som študovala ako riadna študentka“ (Gréta).

Vykonávanie učiteľstva s poruchou učenia

Dve z účastníčok výskumu chceli byť učiteľkami od detstva a na ich voľbe budúcej profesie sa nezmenilo nič ani po získaní diagnózy. Patrí k nim Gréta, u ktorej však porucha ovplyvnila výber konkrétnej učiteľskej aprobácie: *„Ja som chcela ísť robiť vlastne prvý stupeň najprv, ale potom som si povedala, že nemôžem byť učiteľka prvého stupňa, keď neviem poriadne a pekne písať.“* Naopak, Klára sa podarilo učiteľstvo pre primárny stupeň vyštudovať. Kvôli ťažkostiam spojeným s dyslexiou a dysgrafiou sa rozhodla pôsobiť v materskej škole. U ďalších dvoch účastníčok dôvodom pre štúdium aj vykonávanie učiteľskej profesie bola práve porucha. Za ich rozhodnutím stáli pozitívne i negatívne učiteľské vzory, ktoré počas svojej školskej dochádzky zažili: *„Chcela som im ukázať, že ich správanie nie je správne“* (Hana). S podobnými motívmi vedúcimi k vykonávaniu učiteľstva sa stretávame aj v zahraničných štúdiách (Ferri et al., 2001; Vogel, & Sharoni, 2011; Glazzard, & Dale, 2013; Benchetrit, & Katz, 2019).

Aj keď porucha učenia bola motívom pre učiteľstvo len u dvoch účastníčok, vo všetkých výpovediach možno identifikovať pozitívne konotácie pripisované poruche v dospelosti. Účastníčky hovorili o prínose poruchy pre ich život, o jej výhodách vo vzťahu k učiteľstvu a učiteľským kompetenciám. Poruchy učenia vnímajú ako niečo, čo je v ich učiteľskom repertoári kvalitnejšie alebo čo majú „navyše“ oproti ostatným bez poruchy učenia. Poruchy učenia sú pre nich:

- diagnostický nástroj – zvýšená senzitivita a empatia pri identifikácii detí s ťažkosťami, najmä v prípade rovnakej poruchy ako má učiteľka: *„Moja porucha učenia nemá nič spoločné s mojím výberom povolania, ale vďaka nej vidím výhodu v učiteľstve. Keď vidím deti, ktoré majú podobný problém a nik sa tomu nevenuje, tak to viem pochopiť a vcítiť sa do ich roly, že sa tam možno nachádza iný problém“* (Magda);
- didaktický nástroj – úprava vzdelávacích stratégií a vyučovania na základe vlastných skúseností, osvedčenej praxe: *„Medzi prednosti by som uviedla to, že ak sa niečo neviem naučiť alebo mi niečo nejde jedným spôsobom, tak viem nájsť nato druhý spôsob. Taktiež u mňa medzi prednosti patrí tvorba pomôcok“* (Klára);
- motivačný nástroj – učiteľka s poruchou učenia môže byť deťom

s ťažkosťami rôzneho druhu vzorom pri prekonávaní prekážok a podnetom pri ďalšom rozvoji: „Tým, že máš poruchu, neznamená, že musíš mať úľavy, ale musíš pracovať viac na sebe a nájsť si spôsob, ktorý ti vyhovuje“ (Klára);

- reprezentačný nástroj – zdieľanie informácií o poruche a fungovaní s ňou pre učiteľský zbor, podporný tím, rodičov i deti: „Oni sú radi, že majú takú učiteľku, lebo vedia, že dokážu, že nie sú hlúpi, že s tým sa dá normálne žiť a dá sa s tým vyštudovať vysoká škola. Čo je pre niektorých naozaj dôležité“ (Gréta).

V ich definovaní sa ako „učiteľiek s poruchou učenia“ možno identifikovať všetky tri typy učiteľskej identity odhalených výskumom (Burns a Bell, 2011). No napriek vnímaniu prínosov poruchy učenia v učiteľstve všetky účastníčky zdôrazňujú poruchu ako dôvod zvýšenej náročnosti vo všetkých aspektoch učiteľskej práce. Ťažkosti v čítaní a písomnom prejave si vyžadujú pravidelné tréningy, dodatočnú kontrolu učiteľských výstupov pomocou technológií alebo niekoho iného z učiteľského zboru či korekciu samotnými deťmi počas vyučovania. Pomáhajú im síce osvojené kompenzačné mechanizmy, no časová záťaž spôsobená poruchami učenia ostáva. Musia rátať s väčšou časovou dotáciou pri príprave na výučbu, výzvou je plánovanie a organizovanie vyučovacieho procesu: „Neviem si správne rozdeliť čas, čo sa týka výučby. A častokrát sa mi stáva, že improvizujem nakoniec. Chcem sa naučiť stíhať danú činnosť dokončiť“ (Klára).

Tri zo štyroch účastníčok svoju poruchu v škole priznali. Stretli sa s akceptáciou svojich ťažkostí nielen v učiteľskom zbore a u vedenia školy, ale aj u rodičov a svojich žiakov a žiačok. Priznanie hodnotia pozitívne. Pre okolie fungujú ako zdroj informácií, ako ľahko dostupné reprezentantky zastupujúce poruchy učenia. Práve podpora a vnímanie poruchy učenia širšie ako iba deficit je rozhodujúcim momentom pre odhalenie diagnózy v pracovnom prostredí aj v zahraničných výskumoch (Riddick, 2003).

„S rodičmi to neovplyvňuje nijak a s kolegynami tiež. Vrávia, že to nie je vidno, ale rozprávali sme sa o tom. Dokonca špeciálnej pedagogičke na škole som vysvetľovala, že aký to je pocit, ako to prebieha, a najmä, že to nie je tým, že nechcem, ale že sa to nedá. Je to pre nich fascinujúce, že som učiteľkou a mám takúto poruchu“ (Magda).

U všetkých účastníčok je jasne identifikovateľný posun od zatajovania poruchy učenia v snahe vyhnúť sa predchádzajúcim negatívnym zážitkom so stigmatizáciou počas vlastného vzdelávania k odhaleniu diagnózy ako nástroja prinášajúceho zmenu v školskom fungovaní. Benchetrit a Katz (2019) hovoria o ambasádorstve v učiteľstve. Motívy odhalenia sú pritom, ako sa aj pri učiteľskej profesii prirodzene očakáva, veľmi altruistické: zabrániť, aby deti s poruchami učenia čelili tomu, čo v detstve prežili ony. Kruh fungovania s poruchou

učenia v škole sa tak uzatvára. Z dieťaťa s poruchou učenia s prevahou zlých zážitkov vyrastie učiteľka s poruchou učenia upozorňujúca na potrebu zmeny, na zásadný a nepopierateľný vplyv iných na sebavedomie a budúcnosť detí, s ktorými sa v škole pracuje.

„Každý by mal dostať takú podporu, akú potrebuje bez toho, aby to mal na nejakom zdrape papiera, ktorý je úplne zbytočný, podľa mňa. A každé dieťa by malo dostať podporu bez toho či má alebo nemá poruchy učenia, z hocijakou inakosťou. Nemali by byť podceňované, dokážu veľa vecí, dokážu doštudovať vysoké školy, dokážu sa normálne začleniť do spoločnosti a nemusia byť len kaderníčky, pekári, automechanici“ (Gréta).

Záverý výskumu

Súčasný dôraz na inklúziu v školskom prostredí na Slovensku s cieľom lepšie reagovať na potreby rôznorodej detskej populácie otvára otázku diverzity učiteľského personálu. Tá sa doposiaľ fokusovala najmä na diverzitu pohlavia, veku, etnickej príslušnosti či kultúry, prehliadajúc odlišnosti spojené so zdravotným znevýhodnením. Aký je teda prínos takejto cieľovej skupiny, prichádzajúcej do prostredia s vysokým pracovným zaťažením a zvyšujúcou sa rozmanitosťou žiackej populácie pre školu? Ako ukazujú výsledky tejto štúdie, ktorá má isté limity vo vzťahu k veľkosti vzorky, chýbajúcej triangulácii zdrojov dát či subjektívnosti výpovedí účastníčok výskumu, učiteľky s poruchou učenia rozumejú na základe vlastných (často negatívnych) zážitkov výzvam, ktorým deti (nielen) s poruchami učenia v škole čelia. Z ich výpovedí vyplýva, že požadované učiteľské kompetencie (napr. sociálno-psychologické, didaktické, diagnostické) sú u nich práve vďaka poruche učenia viac rozvinuté a porucha môže byť ďalším nástrojom, ktorý v učiteľstve využívajú. Možno to vidieť na viacerých príkladoch v jednotlivých kompetenčných oblastiach. No v prípade sociálno-psychologických kompetencií je tento vplyv najmarkantnejší. Či už ide o oblasť intrapersonálnych, interpersonálnych alebo sociálno-inkluzívnych kompetencií, možno vo výpovediach identifikovať postup smerom od uvedomovania si špecifických podnetov, senzitivity k zvnútorneniu až k zmene správania. Verbalizujú napríklad senzitivitu k inakosti, vnímavosť a citlivosť k rozdielom medzi jednotlivcami, empatiu, schopnosť interpretovať a identifikovať odlišné prejavy správania vyplývajúce z inakosti. No dokážu ju akceptovať a konať mimo rámec kontextu, ktorý im je vlastný (Lemešová, & Sokolová, 2012).

Pre deti a ich rodičov je táto učiteľská skupina zároveň pozitívnym vzorom, ktorý motivuje prekonávať prekážky. Pre ostatný školský personál zas vedľa byť sprievodkyňami svetom rozmanitosti. Ich pôsobenie v školstve tak môže napomôcť meniť ešte stále prevládajúci deficitný diskurz spojený s poruchami učenia.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0119/21 *Poruchy učenia a pozornosti u študentov a študentiek v terciárnom vzdelávaní: Prevalencia, symptomatológia, copingové a učebné stratégie.*

LITERATÚRA

- Atkinson, D. (2004). Research and empowerment: Involving people with learning difficulties in oral and life history research. *Disability & Society*, 19(7), 691–702. <https://doi.org/10.1080/0968759042000284187>
- Benchetrit, R., & Katz, I. (2019). “This is my way ... I am an ambassador” identity voices of teachers with learning disorders. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102923. 10.1016/j.tate.2019.102923
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. 10.1191/1478088706qp063oa
- Burns, E., & Bell, Sh. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27, 952–960. 10.1016/j.tate.2011.03.007
- Burns, E., Poikkeus, A. M., & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 77–85. 10.1016/j.tate.2013.04.007
- Csoli, K., & Gallagher, T. (2012). Accommodations in Teacher Education: Perspectives of Teacher Candidates with Learning Disabilities and their Faculty Advisors. *Exceptionality Education International*, 22, 61–76.
- Duquette, C. (2000). Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities. *Teachers and Teaching*, 6(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/713698718>
- Evans W. (2014). „I am not a dyslexic person I’m a person with dyslexia:” identity constructions of dyslexia among students in nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 70(2), 360–72. 10.1111/jan.12199
- Ferri, B., Keefe, Ch., & Gregg, N. (2001). Teachers with Learning Disabilities: A View From Both Sides of the Desk. *Journal of learning disabilities*, 34, 22–32. 10.1177/002221940103400103
- Glazzard, J., & Dale, K. (2013). Trainee teachers with dyslexia: Personal narratives of resilience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13. 10.1111/j.1471-3802.2012.01254.x
- Griffiths, S. (2011). “Being dyslexic doesn’t make me less of a teacher” School placement experiences of student teachers with dyslexia: Strengths, challenges and model for support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 54–65. 10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x
- Jacobs, L., Collyer, E., Lawrence, C., & Glazzard, J. (2021). “I’ve got something to tell you. I’m dyslexic:” The lived experiences of trainee teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103383>
- Jordan, J. A., & Dyer, K. (2017). Psychological wellbeing trajectories of individuals with dyslexia aged 3 – 11 years. *Dyslexia*, 23(2), 161–180. <https://doi.org/10.1002/dys.1555>
- Lemešová, M., & Sokolová, L. (2012). Model sociálno-psychologických kompetencií učiteľa/učiteľky. In Lemešová, M., Sokolová, L., & Cabanová, K. (2012). Rozvoj sociálnopsychologických kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. *Sapere Aude 2012: Vzdelávanie a dnešná spoločnosť 2*. Hradec Králové: Magnanimitas, 596–604.
- Lightfoot, A., Janemi, R., & Rudman, D. L. (2018). Perspectives of North American Postsecondary Students with Learning Disabilities: A Scoping Review. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31, 57–74.
- Livingston, E., Siegel, L., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23, 1–29. 10.1080/19404158.2018.1479975
- Maurer-Smolter, Ch., Hunt, S., & Parker, S. B. (2021). An exploratory study of students with dyslexia in a mixed online and on-campus environment at an Australian regional university. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 26(2), 127–151.
- McAdams, D., & McLean, K. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 233–238. 10.1177/0963721413475622
- Riddick, B. (2003) Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389–402.
- Snowling, M., Hulme, Ch., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46, 501–513. 10.1080/03054985.2020.1765756
- Sokolová, L., Lemešová, M., & Groma, M. (2024). *Poruchy učenia a pozornosti v kontexte terciárneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

- Student Services, Enabling Services University of Southampton (SS US, 2012). *Supporting dyslexic trainees and teachers*. Retrieved from <https://www.patoss-dyslexia.org/write/MediaUploads/Resources/Supportingdyslexictraineeesteachers.pdf>
- Valle, J. W., Solis, S., Volpitta, D., & Connor, D. J. (2004). The Disability Closet: Teachers with Learning Disabilities Evaluate the Risks and Benefits of "Coming Out." *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). „My success as a teacher amazes me each and every day” – perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479–495.
- Zimchoni, A. (2023). Orthodox Jewish Adults with Learning Disabilities: Inclusive Versus Special Education Classroom Experiences. *The Arts in Psychotherapy*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.102025>

RODINNÉ RITUÁLY VE VÝCHOVNÉ PRAXI JAKO PREVENCE NEFUNKČNOSTI RODINNÉHO SYSTÉMU¹

Family Rituals in Educational Practice as Prevention of Dysfunction of the Family System

Pavel Kliment,² Zdeňka Braumová³

Abstrakt: Ve své stati se zabýváme přítomností rodinných rituálů ve funkčních rodinách. Funkční rodina plní své základní funkce, a v takovém systému probíhá žádoucí rozvoj dítěte. Funkční rodinu jsme vymezili prostřednictvím dvou dimenzí, kterými je soudržnost a adaptabilita rodinného systému. Doplňujícím kritériem se pro nás stalo zjištění, zda rodina v převládající míře využívá efektivní zvládací (copingových) strategií, kterými rodina reaguje na nastalé změny. Cílem naší stati je sledovat výskyt a dílčí podoby rodinných rituálů, jejichž praktikování napomáhá udržet a rozvinout soudržnost rodinného systému a slouží též k podpoře jeho adaptability. Naše zjištění by mohla napomoci případné implementaci žádoucích rituálů do rodin, které bývají označovány jako nefunkční, se záměrem zlepšit prostředí, ve kterém dochází k rozvoji ohrožených dětí. K naplnění svého cíle jsme zvolili cestu kvalitativní metodologie, sběr dat probíhal za využití polostrukturovaných rozhovorů.

Klíčová slova: rodina, funkční rodina, rodinné rituály.

Abstract: The present study examines the role of family rituals in functional families. A functional family is one that fulfils its basic functions, and it is within such a system that the optimal development of the child can be observed. The concept of the functional family has been defined on the basis of two dimensions: cohesion and adaptability. An additional criterion for our investigation was to ascertain whether the family in question employs effective management strategies in response to changes in their environment. The objective of this paper is to examine the occurrence and various forms of family rituals, which serve to maintain and develop the cohesion of the family system and also support its adaptability. Our findings may prove useful in the eventual implementation of beneficial rituals in families that are perceived as dysfunctional, with the intention of improving the environment in which the development of children at risk takes place. To accomplish our goal, we employed a qualitative methodology, collecting data using semi-structured interviews.

Keywords: family, functional family, family rituals.

Úvod

Rodina bývá rozličným způsobem vymezována, jedná se totiž o strukturovaný a mnohovrstevnatý systém, což se týká i dílčích prvků či vazeb mezi těmito prvky. Pro potřeby textu bude rodina vymezena jako skupina osob. Pokud jsou přítomni oba partneři, pak tito jsou spojeni manželstvím, srovnatelným právním vztahem nebo dohodou o společném soužití, kdy součástí tohoto systému je

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 29. 05. 2024

² Pavel Kliment, PhDr., Ph.D., Technická univerzita Liberec, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra sociální práce a speciální pedagogiky, Komenského 314/2, 460 01 Liberec V-Kristiánov (<http://orcid.org/0000-0003-1757-103X>). E-mail: pavel.kliment@tul.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

³ Zdeňka Braumová, Mgr., Ph.D., Technická univerzita Liberec, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra sociální práce a speciální pedagogiky, Komenského 314/2, 460 01 Liberec V-Kristiánov (<http://orcid.org/0000-0001-9951-9707>). E-mail: zdenka.braumova@tul.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

alespoň jedno dítě, které je alespoň s jedním z rodičů spojeno krevním poutem nebo adopcí, a ve vzájemné interakci naplňují jednotlivé funkce, které jsou kladený na rodinný systém.

Funkce neboli úlohy rodiny ve vztahu k jednotlivým členům lze dělit na biologicko-reprodukční, ekonomickou, socializačně-výchovnou a emocionální (Výrost, & Slaměník, 1998). Tyto mohou být dále konkretizovány. V biologicko-reprodukční se nejedná o pouhou reprodukci rodu, ale též o péči o nesamostatné potomstvo, dříve se též jednalo o péči o seniory. Ekonomická funkce se dnes odehrává většinou mimo rodinný systém, dospělí se najímají na trhu práce, za což dostávají finanční odměnu. Socializačně-výchovná se dílem odehrává v rodině a dílem ve společenských institucích, její podstatou je vrůstání jedince do společnosti. Jestliže výše uvedené funkce ztrácejí ve vztahu k rodině na své důležitosti, jelikož plnění těchto úloh stále víc přebírá společnost, pak emocionální funkce zůstává stále v gesci rodiny, rodina je zde nenahraditelná. Emocionální funkce je dále specifikována na funkci ochranou, kterou jsou saturovány potřeby jistoty, které poskytuje domov, spadají do ní též rekreační, relaxační a zábavné aktivity.

Funkční rodina

Pokud je kladena otázka, do jaké míry jsou plněny zmiňované dílčí funkce, pak je řešeno téma týkající se funkčnosti rodiny. Stanovení indikátorů funkčnosti je pro naši práci stěžejní, pokud máme sledovat rodinné rituály ve funkční rodině. Stanovení funkčnosti bude našim prvním krokem, jde nám o to, sledovat rodinné rituály v odpovídajícím kontextu. Funkčnost rodiny lze sledovat v rozličných dimenzích. Otázka funkčnosti je řešena četnými autory, například Beaversem (1981), Gottmanem (1994) či Skinnerem (2000). Naším výchozím modelem se pro svou původnost, jednoduchost a přehlednost stane dvoudimenzionální pojetí Olsona (Olson et al., 1979), který funkčnost rodiny sledoval v dimenzi soudržnosti (intimity) a dimenzi adaptability. Soudržnost pak může nabývat čtyř podob, soudržnost odpojená (disengaged), oddělená (separated), propojená (connected) a propletená (enmeshed). Adaptabilita pak může nabývat také čtyř podob, adaptabilita rigidní (rigid), strukturovaná (structural), flexibilní (flexible) a chaotická (chaotic). Olson (2000) za optimální považuje, pokud v rámci rodinného systému je zastoupena dimenze soudržnosti a adaptability ve střední podobě, soudržnost má být oddělená nebo propojená, adaptabilita má být strukturovaná nebo flexibilní. Ostatní krajní podoby soudržnosti nebo adaptability jsou považovány za nefunkční. Soudržná rodina je pak dle něj relativně uzavřená vůči svému okolí, její členové vykazují znaky loajality vůči sobě navzájem, lze u nich pozorovat jak prvky závislosti, tak i nezávislosti. Adaptabilita se vyznačuje alespoň občasným sdíleným vedením, v rodině se objevují prvky demokratického rozhodování, rodinné role se mohou proměňovat, změna nastává z nutnosti nebo na přání jednotlivých členů.

Doplňujícím kritériem funkční rodiny se pro nás stalo zjištění, že rodina v převládající míře využívá efektivní zvládací (copingové) strategie, kterými

rodinný systém realizuje změnu, což vyžadují životní podmínky. Za efektivní zvládací strategie považujeme řešení problémů, hledání a nalézání významu plynoucího z nastalé situace a sociální zvládnání. Za neefektivní strategie zvládnání považujeme agresivní či únikové strategie (Kliment, 2014).

Rodinné rituály

Pojem rituál pochází z latinského „ritus“ a původně znamenal náboženský obřad, obyčej či zvyk. Postupně začal být pojem rituál chápán i v širších než náboženských souvislostech. Lze uvažovat o osobních rituálech, které jedinec vykonává samostatně, kdy tyto aktivity nejsou součástí skupinové interakce, a o rituálech skupinových, na kterých se podílí více členů systému. Jedná se o opakující se aktivitu, která je standardizovaná, její průběh je předvídatelný (Soukup, 2004). Pokud jsou rituální aktivity realizovány v rámci rodiny, hovoříme o rodinných rituálech. Rodinné rituály plní tři stěžejní úkoly, těmi je úloha integrační, socializační, navíc prostřednictvím rituálů dochází k saturaci potřeb bezpečí jednotlivých členů.

Funkce integrační. Jestli je pak hledána otázka, které procesy podporují rodinnou soudržnost, takto žádoucí charakteristiku sociálního systému, pak vedle sebeovládání a prožitku sounáležitosti jsou to týmové aktivity (McClure et al, 2008). Jednou z podob společných rodinných aktivit jsou pak rodinné rituály. Je prokázáno, že rodinné rituály mají pozitivní dopad na vnímání rodinné pohody a podporují tak rodinnou soudržnost (Crespo et al., 2011). Existence rodinných rituálů je poměrně spolehlivým ukazatelem rodinné soudržnosti, která v sobě zahrnuje efektivní způsoby řešení společných problémů a schopnost zvládat nastalé krize (McCubbin, & McCubbin, 1988).

Funkce socializační. Rodinný rituál je standardizovaný způsob chování a soubor obřadných činností, jehož prostřednictvím příslušníci určité skupiny, zde rodiny, udržují a upevňují hodnoty a normy své skupiny (Soukup, 2004). Rodinný rituál lze vymezit jako specifickou formu komunikace, kterou členové rodiny čas od času systematicky provádějí kvůli uspokojení, které během takové komunikace zakoušejí. Rituály stabilizují rodinnou identitu v průběhu rodinného života tím, že ujasňují očekávané role, definují pravidla soužití a zobrazují hranice rodinného systému (Wolin, & Bennett, 1984).

Funkce uspokojující potřeby bezpečí. Výkon rituálu uspokojuje potřebu bezpečí, dodává pocity jistoty. Cheal (1988) uvádí, že všechny rodiny zažívají krize a jsou vystaveny stresu, a to nejen v prvních letech rodičovství, a rituály mají schopnost v těchto rodinách zajistit stabilitu, navozují pocity jistoty a bezpečí. Je vyzdvihováno, že provádění rituálů má zdravé důsledky pro rodinu jako celek, zejména pak pro děti, pro uvedené tvrzení existují silné empirické důkazy (Kiser et al., 2005).

Rodinné rituály jsou opakující se rodinné praktiky, které se pohybují od běžných činností (např. večeře) až po mimořádné situace (např. oslavy Vánoc a narozenin) (Johnson, 1988). Někdy je zdůrazňováno, že existuje rozdíl mezi rodinným rituálem a rodinou rutinou, kdy rodinná rutina má rovněž opakující

charakter, ale chybí jí symbolický význam. Jedná se o běžné činnosti jako je nakupování nebo úklid domu (Spagnola, & Fiese, 2007). Jedna a tatáž aktivita však může být jednou rituálem, podruhé pak rutinou.

Rituál může vycházet z ustálené tradice a být předáván z generace na generaci, může však i nově vzniknout v rámci stávajícího rodinného systému (Marsch, 1992). Rituály mohou nabývat podob materiálních (užité oblečení) i nemateriálních (druh mluvy) (Škoviera, 2004) Rituály lze různým způsobem klasifikovat. Wolin (Wolin et al., 1984) rituály dělí do tří základních kategorií, jedná se o rodinné oslavy, rodinné tradice, každodenní rituály neboli vzorové rodinné interakce. Rodinné oslavy lze dále členit na přechodové a cyklické rituály.

Bennett, & Wolin (1990) konstatují, že při provádění rodinných rituálů hraje důležitou roli znak záměrnosti, který podporuje rodinnou pohodu zejména u dětí. Pokud pár plánoval rodinu s vědomím, že ve vzájemném soužití mají rituály významnou roli, pak tyto rituály v reálném životě uplatňoval. Děti žijící v rodinách s nízkým skórem záměrnosti při uplatňování rodinných rituálů vykazovaly více problémů s chováním než děti z rodin, které záměrně používaly rituály. Existence rodinných rituálů má pozitivní dopad nejen na děti, ale také na jejich rodiče. Fiese (1993) zkoumal 115 párů s velmi malými dětmi a zjistil, že praktikování smysluplných (konstruktivních) rituálů souvisí s manželskou spokojeností během těchto stresujících prvních let rodičovství. U rodin s novým dítětem se ukázalo, že vysoká úroveň předvídatelných rutinních postupů souvisí s přizpůsobením rodiny a zvýšeným pocitem rodičovských kompetencí u matek (Sprunger et al., 1985). Když se dítě stalo předškolákem, rodiče, kteří uváděli, že praktikovali smysluplné rodinné rituály, také zažívali větší spokojenost v manželství, než tomu bylo u nepraktikujících párů (Fiese et al., 1993).

Fiese (Fiese et al., 2002) uvádí, že rodinné rituály mohou sloužit jako ochranný mechanismus pro rodiny v přítomnosti stresu. Pokud rodinné rituály fungují jako blokujič faktor, pak by intervence zaměřené na posílení rituálů mohly být rozhodující metodou pro tlumení rodičovského stresu na pohodu svých dětí.

Metodologie

Nejprve jsme museli identifikovat funkční rodiny dle zvolených kritérií. Cestou rozhovoru jsme sledovali míru soudržnosti a adaptability dle Olsona. Následně jsme sledovali, zda rodina v převládající míře využívá efektivní zvládací (copingové) strategie.

K naplnění našich cílů jsme zvolili kvalitativní metodologii, sběr dat probíhal cestou polostrukturovaných rozhovorů, kdy základní otázka byla formulována poměrně volně: Jaké rituály byly uplatňovány ve vaší rodině v době od narození potomka/potomků do doby jejich nástupu do první třídy. Pro zpřesnění pak byly pokládány doplňující otázky.

Nahrané rozhovory byly doslovně přepsány. Text byl analyzován, opakujícím se tématům byly přiděleny kódy, závěrem byly hledány vztahy mezi jednotlivými kódy, tyto byly usazovány do sledovaného kontextu. Díky uvedenému začaly

vystupovat podobnosti, rozdílnosti a volené strategie jednání stěžejních aktérů, na uvedeném byla založena výsledná interpretace získaných dat (Novotná, 2019).

Vlastní výzkumné šetření

Komunikační partneři, volba výzkumného vzorku

Celkově jsme oslovili 17 rodičů, 8 rodičů jsme z našeho šetření vyloučili, jelikož jejich rodiny nespadaly do námi vymezené kategorie funkčních rodin. Rozhovory jsme tedy vedli s 9 rodiči, v 6 případech se jednalo o ženy, ve 3 o muže, vždy se jednalo o biologické rodiče dnes již odrůstajících dětí. Výběr respondentů probíhal cestou „nabalující se sněhové koule.“ Dotazovaní byli vyzváni, aby se zamysleli nad uplynulými lety s jistou mírou nadhledu a reflektivního nazírání. Rozhovory měly tedy prvky biografie. Z popisu událostí, dění a hledání významů bylo možno pojmenovat rodinné rituály a odhalovat jejich dílčí významy pro konkrétní rodinu (rekonstrukce minulého aktuálního pohledem). Neojediněle se stávalo, že by respondenti popsali pouze několik zřejmých rituálů, až pomocí dalšího dotazování byli schopni najít další opakované rodinné interakce, které lze označit jako rituály. Docházelo tak k uvědomění si jejich důležitosti během samotných rozhovorů. Byly uváděny různé příklady, které dokládaly, že daná rodina je funkční a stabilní, to zda a jakým způsobem rodina zvládla zátěže nebo změny, zda toto zvládání bylo konstruktivní, např. při úmrtí prarodiče, vstupu dítěte do mateřské školy (potíže s odloučením), ztrátě zaměstnání jednoho z rodičů apod., nebo, jakým způsobem spolu běžně pobývala a komunikovala, např. sdílení pocitů, sdílení zážitků, existence dialogu, zájmu o členy rodiny apod.

Základní kategorie užívaných rituálů

Jak již bylo řečeno (Wolin et al., 1984) rituály člení na rodinné oslavy, rodinné tradice a vzorcové rodinné interakce neboli denní rituály. Zajímají nás rituály realizované v období raného dětství potomků (od jejich narození do doby nástupu do základní školy).

U našich respondentů se nejčastěji objevovaly následující rodinné oslavy: křtiny, oslava narozenin, jmenin, oslava svátků – Vánoce, Velikonoce. Přestože se podoba *rodinných oslav cyklických* v mnohém lišila (způsob oslav narozenin atd.), samotné oslavy byly očekávány, neobjevovaly se žádné oslavy ojedinělé, specifické v našem kulturním kontextu. Zaznamenali jsem rovněž výskyt *rodinných oslav přechodových*, tyto byly spojené se vstupem do mateřské školy nebo zájmového kroužku nebo oslavou významných událostí spojených s místem bydliště a místní komunitou (Den Země aj.), s narozením sourozence atd.

Mezi *rodinné tradice* bylo možno zařadit u sledovaných rodin: pravidelné návštěvy širší rodiny. Nejčastěji byla definována četnost návštěv prarodičů a sourozenců rodičů: „Každou neděli jezdíme za babičkou a dědou, koná se zde společný oběd, jezdí i můj bratr s rodinou.“ Tato tradice byla významná pro všechny respondenty. Někteří návštěvy praktikovali s týdenním opakováním,

jiní se zhruba měsíčním. Každopádně pravidelnost byla zřejmá, byli v kontaktu se širší rodinou důsledně a tato tradice byla vyžadována a respektována oběma rodiči. Téměř všichni pravidelně navštěvovali různá kulturní zařízení. Dvě třetiny respondentů společně navštěvovali divadelní nebo filmové představení minimálně jednou za měsíc (pro dětské publikum), a to společně celá rodina. Zhruba polovina rodin se snažila uskutečňovat výlet mimo bydliště každou neděli (jeden den v týdnu). Zbytek tuto tradici zařazoval jednou měsíčně: „Každou neděli, někdy v sobotu, jezdíme na výlet třeba do přírody. Máme rádi i hrady a tak. Také zbožňujeme návraty domů a společné povídání si o cestě.“ Ve většině rodin nechyběla rodinná dovolená. Nejčastěji se realizovala jedna v zimě a jedna v letním období. Dvě rodiny kladly značný význam rodinné dovolené. Neboť otec byl velmi časově vytížen a v době dovolené byl naplno součástí rodinných interakcí. Významná byla pravidelná oslava změny ročního období. Každá rodina slavila tuto událost po svém, ale slavila, ať už se jednalo o vítání nového ročního období, nebo loučení se starým časem“ „Zjara házíme pravidelně Moranu do potoka. Je skvělé, že tomu předchází její výroba. U toho se nasmějeme všichni.“

Bylo zjištěno, že největší rozsah i význam z pohledu respondentů mají denní rituály neboli *vorové rodinné interakce*, které byly původně vázány na jedince, s nimiž jedinec do rodiny přicházel. A postupem času je měnil na rituály vázané na druhé v rámci rodinného uskupení většinou v souvislosti s příchodem potomka/potomků. Vznikaly však i rituály zcela nové. Konkrétně se objevovaly například tyto podoby rituálů, které jsou zde seřazeny podle deklarovaného významu:

a) *Nejvýznamnější denní rituály pro většinu respondentů:*

Ranní rituály – žádný den rodin respondentů nezačínal bez ranních rituálů. Vždy jich tuto denní dobu doprovázelo hned několik. Osobní rituály byly uskutečňovány společně s cílem začít dobře den, navodit dobré klima a poskytnout prostor pro celodenní aktivity. U každého byl zaznamenán probouzečský rituál, obměny nebyly významné. Vždy se jednalo o snahu probudit všechny členy rodiny navykým a předvídatelným způsobem s co nejnižší mírou zátěže a stresu. Objevovalo se probouzení polibkem, pošimráním, pohlazením, vždy v doprovodu něžného slova. Zaznamenány byly upravované rituály podle potřeb každého z dětí. Tři respondenti zpívali při probouzení píseň o vstávání a vítání dne. Čím byly děti mladší, tím déle se pobývalo v posteli a prodlužovalo se vstávání. Docházelo ke kolébání, společnému poležení, přechod do nového dne byl klidný a pozvolný. Součástí tohoto rituálu bývalo i škádlení v podobě dramatizace nevole z opouštění lůžka. Děti mnohdy dělaly nazlobené a reakce rodičů byla stejná a povzbuzující: „Já nechci vstávat (peřinu přes hlavu). Vstávej, vstávej, nebo ti uteče hezký den (a pomalé shrnování peřiny).“ Vždy se objevovala věta: „Dobré ráno!“ A následovala odpověď od každého člena domácnosti. Nikdy nechyběl fyzický kontakt. Následovala společná hygiena. Kdy se společně pobývalo v koupelně, čistily se zuby, oblékalo se, dopomáhalo se sebeobslouhou. Výjimkou nebyly hry a říkanky, které slovně doprovázely ranní dění. Jeden respondent zmínil hudební doprovod hygieny v koupelně.

Rituály spojené s odpočinkem po obědě – každá z rodin měla ritualizovaný čas po obědě, většinou docházelo k předčítání nebo vyprávění a společném ukládání. Někteří uváděli, že s růstem věku dětí byla nahrazena četba společným sledováním televize. Ovšem i tato činnost byla ritualizovaná, opakovala se jeho podoba. Stejně tak probouzení anebo ukončování odpočinku – v některých rodinnách se postupovalo obdobně jako ráno, jinde byl rituál pozměněn, například delším protahováním těla před vstáváním, povídáním o snech apod.

Večerní rituály – přípravné na spánek/ukládací probíhaly v rodinách různě, ale jednoznačně byly postaveny na rituálu s cílem, aby spánek nebyl považován za trest. Mnohé rodiny měly zavedeny půlhodinky sledování televize po provedení stejných úkonů spojených s hygienou. Odlišnosti byly v procesu ukládání a uspávání. Vždy se jednalo o společné pobývání s rodiči. Nejčastěji se těsně před spaním četlo, vyprávělo, hlasitě snilo a navozovalo se zklidnění a těšení na další společný den. U některých pohádkových chviliek docházelo ke střídání toho, kdo pohádku vybíral. I tento výběr měl svá pravidla a systém opakování: „*Ne, mamínko, dnes vybírá tatínek, tys vybírala včera.*“ Dokládá, jak důležité bylo střídání rolí v ritualizovaném dění. Mezi významné denní momenty patřila společná večeře. U většiny respondentů to byl „sváteční“ denní čas, kterého se účastnil i otec rodiny. Ten se mnohdy podílel na její přípravě. Během večeře se povídalo, vzpomínalo, plánovalo. Mezi další denní významné rituály lze zařadit denní hry – denně se s ohledem na věk dětí konaly společné hry, ať už se hrálo na školku, na výlet či hry deskové nebo například pohybové: „*My se prostě u hraní společných her bavíme. Chceme se bavit opakovaně. Taký je tím učím, jak si hrát.*“

Nelze opomenout rituál loučení a vítání. Tyto rituály uvedla každá rodina. Cílem rituálů bylo usnadnění odchodu a posílení radosti ze shledání. Objevovaly se opakující momenty i slovní doprovod: „*Přijdeš? Ano, přijdu!*“ Ujišťování probíhalo stále stejně a vítání bylo velmi posilováno výraznými projevy radosti a doteky. Mnohdy se radostí skákalo, jávalo, výrazně smálo.

b) Další významné denní rituály pro většinu respondentů:

Téměř každá rodina měla specifický průběh vítání otce po návratu ze zaměstnání. Někteří ritualizovaně vyhlíželi jeho příchod. Často se v daném čase skončily jiné činnosti a příchod se očekával. Po návratu byl tatínek mazlen a byl ponechán prostor pro čas dítě/děti/otec (bez matky). I péče o domov byla naplněna rituály, ať už se jednalo o přípravu na stolování, naplňování myčky, pračky nebo úklid šatstva, vždy byly činnosti prováděny stejně (obdobně). Stejně tak péče o domácí mazlíčky, případně sourozence či rostliny.

c) Jedinečné, ale významné rituály pro konkrétní respondenty:

Velký význam přisuzovali respondenti osobním/jedinečným rituálům, díky kterým se napojovali na jednotlivé členy rodiny a tyto činnosti fungovaly jako tzv. spojovací mosty emocí rodiny. Zpětně si uvědomili a pojmenovali, že tyto osobní rituály nejvíce pomáhaly překonávat obtíže raného fungování rodiny a urychlily proces sžívání se. Zkvalitnily dle nich rodinné klima a soužití. Lze zmínit některé z nich jako zástupné příklady: vstávání s úsměvem – probouzecí rituál byl prováděn oblíbenou plyšovou hračkou. Ta vstávala dříve a probouzela

dítě místo rodiče, dítě napodobovalo dění a komunikovalo s hračkou (rodičem). Rodinná jóga – zajímavým denním rituálem, který byl zaznamenán u tří rodin, byla jóga, určitá podoba cvičení: *„Cvičíme každý den ráno po probuzení a odpoledne po vycházce. Výjimečně po nějaké námaze, to se ale jen protahujeme.“* Respondenti používali ke cvičení relaxační hudbu a cvičili na podložkách: *„Prostě se na cvičení naladíme, děláme cviky každý zvlášť a někdy se musíme spojit, aby cvičení šlo. Je to takové hraní s tělem. Cvičí s námi i táta, ale jen odpoledne.“* Tanec při úklidu – tato činnost umožňovala spolupráci a vyžadování péče o domov s úsměvem a nadhledem. Je to postup, jak z rutiny vytvořit rituál. Jednalo se o hru s přesahem: *„Někdy jsme protančili celé uklízení a pak padli únavou. Děti, hlavně Anička, chtěly stále uklízet.“* Zajímavým rodinným rituálem při pobývání v přírodě, každodenních vycházkách, byly různé hry a tvořivé činnosti, například hledání nadpřirozených bytostí: *„Tak, děti, dnes hledáme mlžíky, do toho!“* Jedna rodina zase vymýšlela každodenní žertíky, kterými byl vítán tatínek při návratu domů. Jednalo se například o slovní vtip, schovávání věcí apod. Velmi oblíbené byly škádlící chvíle s otcem, jednalo se o souboj (naoko), zejména v rodinách s chlapci byl tento rituál obvyklý: *„Tatko, jdeme se prát.“* Tak byla aktivita mnohdy započata a byla jistou obdobou mazlení a potřeby kontaktu. Za zmínku stojí činnost, kterou zmínily s jistou obměnou tři rodiny, s koncem večera vyjadřovali vděk za uplynulý den a radosti. Jednalo se o obdobu modliteb. Mezi další jedinečné rituály by šlo zařadit telefonické hovory prarodičům, mazlení v průběhu dne, aromatickou koupel atd.

Význam rituálů v kontextu sžívání se s rodičovskou rolí

Spolu s respondenty bylo snahou nalézt významy jednotlivých rituálů. Tím posílit a zjistit význam rituálů obecně. Odkrýváním ustálených rodinných interakcí a přiřazováním důležitosti se tento význam odhaloval a pojmenovával. Některé rituály byly výhradně propojením matky s dětmi, jiné naopak otce s dětmi, některé byly sourozenecké (navozeny převážně zprvu rodiči), další propojovaly všechny členy, některé byly cíleny na posilování vazby dítě – domácí mazlíček (zvíře), ovšem v důsledku všechny směřovaly k prohloubení rodinné soudržnosti, péči o domov a jeho členy.

Symbolický význam byl propojován s významem konkrétním, respondenti dokázali pojmenovat hlavní význam utváření společného žití. Tento byl vždy doplněn o pomoc v nelehkém období a prevenci problémů. Někteří doslovně přičklí význam překonávání krizí. Vnímali, že rituály usnadňují vedení k samostatnosti, dále k předávání hodnot a postojů. Rituály sloužily i k potěšení, u některých bylo potěšení sekundárním významem, jindy naprosto stěžejním. Díky rituálům snáze vstupujeme do nových situací, na situace se připravujeme a povzbuzujeme k radostnému očekávání. Díky opakujícím se činnostem bylo usnadňováno učení jako takové, celý výchovně-vzdělávací proces, byly nastavovány přirozené hranice. Rituály pomáhaly zklidňovat (sebe, druhé), nebo naopak aktivizovat. Živily identitu jednotlivce, ale i rodiny jako celku. Komunikační funkce rituálů posilovala schopnost rodin vést dialog. Dialog

postavený na respektu, naslouchání a touze se porozumět. Pomáhaly pochopit a vyjadřovat emoce, stejnou měrou posilovaly paměť, myšlení a koncentraci. Díky rituálům šlo hovořit o domově jako o místě bezpečí. Byly zdrojem jistoty, ale i síly a jedinečnosti rodiny.

Existenci rituálů považoval každý z respondentů za zásadní a naprosto nezbytnou pro fungování rodiny. Každodenní život bylo ritualizováno. Dotazovaní byli až udiveni, jak moc. Mnohé rituály a jejich významy byly odhaleny až rozhovory. Respondenti nahlas uvažovali a zjišťovali, jak moc bylo ritualizované dění nápomocné pro fungování rodiny. Bylo zřejmé, že v počáteční fázi rodinného soužití, po narození potomka, přiřazují rituálům význam ještě větší. Některé rituály měly hlavní význam pro sžívání se s rodičovskou rolí: „*Nebýt toho opakování, asi bych se zbláznila. Někdy jsem neměla sílu na nic, opakování stejného mi pomohlo všechno ustát, ten stres a únavu. Bylo to těžké. Nemusela jsem na nic myslet, udělala to jako včera a dítě bylo v klidu. Pak jsem byla v klidu i já a manžel.*“ Což potvrzují další podobná tvrzení: „*Muž aspoň věděl, co funguje. Děti si vyžadovaly pořád to samé. Pak byl klid. Kolikrát jsem chtěla číst jinou knihu jinak, ale děti byly neklidné, tak jsem radši po sté četla a ukládala stejně. Nemělo cenu měnit, co se osvědčilo. Nebyla na změny ani síla, chuť už vůbec ne. To až, když děti povyrostly.*“ Bez existence rituálů by bylo období raného rodičovství mnohem obtížnější, na tom panuje všeobecná shoda dotazovaných. Tyto rituály měly sebezáchovný rodinný význam v těžkém období příchodu potomka do rodiny.

Závěr

„*Jsme plně včlenění do rituality života, do forem tradice, do dění, které nás obepíná a prostupuje*“ (Olšovský, 2018, s. 347). Tomu se nelze vyhnout. „*Ritualita našeho života je však zároveň umožněním naší lidské rozumnosti a svobody*“ (Olšovský, 2018, s. 347). Význam rituálů zasahuje pozitivním způsobem do lidského bytí obecně. Ve společnosti mají úlohu stabilizační, jsou milníky řádu a předvídatelnosti. Rodinné rituály mohou ukazovat (a ukazují) konkrétní významy pro dílčí sociální jednotku. Poté je snazší představit si důležitost veškerého ritualizovaného dění, vázaného jak na jedince, tak na ostatní skladebné prvky rodinného systému.

V souladu s tvrzením Walshe (2016, s. 22): „*...tak jako po pustošícím zemětřesení není třeba prozkoumat jen domy, které se zřítily, je o mnoho důležitější zkoumat struktury, které krizi překonaly,*“ je tedy potřeba odhalovat faktory, které podporují rodinnou resilienci (nezdolnost). A právě rituály mohou být zásadními aktivitami pro udržení zdrojů rodinné soudržnosti, posilování rodinné stability, jako i podpory žádoucích podob socializačního procesu.

Celkově jsme sledovali přítomnost a dopady rodinných rituálů v devíti funkčních rodinách. Funkčnost rodin jsme ověřovaly stabilitou rodinných systémů, jakož i schopností adaptivně zvládat krize a stresy, kterými jsou rodiny vystavovány. Ve všech rodinách lze vysledovat přítomnost všech třech typů rodinných rituálů. Přínos rituálů lze sledovat jak u dětí, které nevykazovaly poruchy v chování, jakožto i u rodičů, které díky těmto rituálům

lépe plní své rodičovské role. U dětí i rodičů lze navíc sledovat spokojenost plynoucí z příslušnosti k rodinnému systému, stejně tak i z podílu na rodinných kooperacích. Podařilo se nám ověřit, že přítomnost rodinných rituálů plně naplňuje tři výše zmíněné sledované funkce.

V budoucnu bychom chtěli sledovat přítomnost konstruktivním rodinných rituálů v dysfunkční rodinách, kde předpokládáme jejich menší výskyt či dokonce jejich absenci. Rovněž bychom chtěli najít odpověď na otázku, které rituály a jakým způsobem do takové rodiny implementovat konstruktivní rodinné rituály s cílem normalizovat chod rodinného systému a zlepšit tak výchovné prostředí působící na děti.

LITERATURA

- Beavers, W. R. (1981). A systems model of family for family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, 7(3), 299–307.
- Bennett, L. A., & Wolin, S. J. (1990). Family culture and alcoholism transmission. In Collins, L. R., Leonard, K. E., Miller, B. A., & Searles, J. S. (Eds.). *Alcohol and the family*, 194–219. New York: Guilford.
- Crespo, C., Kieplikowski, M., Prior, J., & Jose, P. (2011). Family rituals in New Zealand families: links to family cohesion and adolescents' well-being. *Journal of Family Psychology*, 25(2), 184–193.
- Fiese, B. H. (1993). Family rituals in alcoholic and nonalcoholic households: Relations to adolescent health symptomatology and problem drinking. *Family Relations*, 42, 187–192.
- Fiese, B. H., Hooker, K. A., Kontrary, L., & Schwagler, J. (1993). Family rituals in the early stages of parenthood. *Journal of Marriage and Family*, 55, 633–642.
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: cause for celebration?. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 381–390.
- Gottman, J.M. (1994). *Why Marriages Succeed or Fail*. New York: Simon and Schuster.
- Cheal, D. (1988). The ritualization of family ties. *American Behavioral Scientist*, 31(6), 632–643.
- Johnson, C. (1988). Socially Controlled Civility: The Functioning of Rituals in the Divorce Process. *American Behavioral Scientist*, 31(6), 685–701.
- Kiser, L., Bennett, L., Heston, J., & Paavola, M. (2005). Family ritual and routine: comparison of clinical and non-clinical families. *Journal of Child and Family Studies*, 14(3), 357–372.
- Kliment, P. (2014). *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. Olomouc: UP.
- Marsch, M. (1992). *Uzdravení skrze svátosti*. Praha: Portál.
- McClure, F. H., Chávez, D. V., Agars, M. D., Peacock, M., & Matosian, A. (2007). Resilience in sexually abused women: risk and protective factors. *Journal of Family Violence*, 23(2), 81–88.
- McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (1988). Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations*, 37(3), 247.
- Novotná, H., a kol. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: UK.
- Olson, D., Sprenkle, D., & Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. *Family Process*, 18, 3–28.
- Olson, D.H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144–167.
- Olšovský, J. (2018). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Vyšehrad.
- Skinner, H., & Steinhauer, P. (2000). Family Assessment Measure and Process Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*, 22, 190–210.
- Soukup, V. (2004). *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum.
- Spangola, M., & Fiese, B. (2007). Family Routines and Rituals A Context for Development in the Lives of Young Children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284–299.
- Sprunger, L. W., Boyce, W. T., & Gaines, J. A. (1985). Family-infant congruence: Routines and rhythmicity in family adaptations to a young infant. *Child Development*, 56, 564–572.

- Škoviera, A. (2004). *Slávnosti – rituály – tradície a výchova*. Bratislava: MPC.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál.
- Walsh, W. F. (2016). *Strengthening family resilience*. New York: The Guilford Press.
- Wolin, S. J., & Bennnet, L. A. (1984). Family Rituals. *Family Process*, 23, 401–420.

SPRÁVA Z VÝSKUMNÉHO PROJEKTU VEGA 1/0280/22

Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky (2022 – 2024)¹

Report of the VEGA Rresearch Project 1/0280/22

Identification of Psychosocial Factors of Inclusive Environment for Pupils with special Educatrional Needs During School Attendance (2022 – 2024)

Jarmila Žolnová,² Tatiana Dubayová,³ Jana Kožárová⁴

Abstrakt: Inkluzívna téma rezonuje v odborných aj vedeckých publikáciách na Slovensku v poslednom desaťročí pomerne často. Stále je však množstvo otázok, ktoré podnecujú ďalšie bádanie pri hľadaní odpovedí na to, čo podporuje a čo brzdí inkluzívny proces na škole. V správe sú prezentované výsledky výskumu grantového projektu VEGA 1/0280/22, ktorý je zameraný na identifikáciu psychosociálnych faktorov, ktorý bol riešený na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v rokoch 2022 – 2024. Zodpovednou riešiteľkou bola Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.⁵ Cieľom projektu bolo argumentačne prispieť k vytváraniu systémovej podpory pre všetkých aktérov školy. Zistené údaje na strane školy (index inklúzie, organizačná klíma školy) na strane pedagogických zamestnancov (postoj učiteľov k inklúzii, hodnotenie správania žiaka v triede), na strane žiaka (spokojnosť so školou, vnímanie školskej úspešnosti, školský prospech, spokojnosť so sociálnou oporou od pedagógov, spolužiakov), môžu byť implementované do modelu inkluzívnej školy. Výsledky poukazujú na rôznorodosť vnímania inkluzívneho školského prostredia v každej základnej škole. Tá je živým organizmom v ktorej vznikajú jedinečné situácie s rôznymi inkluzívnymi podmienkami, vplyvajúce na prežívanie a hodnotenie inkluzívnej edukačnej reality. **Kľúčové slová:** index inklúzie, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, psychosociálne faktory inklúzie, model inkluzívneho prostredia.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 01. 10. 2024

² Jarmila Žolnová, Mgr., Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul 17. novembra 15, 080 01Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-4977-5013>). E-mail: jarmila.zolnova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s osobným súhlasom autorky.

³ Tatiana Dubayová, doc. Mgr., PhD, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul 17. novembra 15, 080 01Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-5958-8329>). E-mail: tatiana.dubayova@nipo.sk. Osobné údaje zverejnené s osobným súhlasom autorky.

⁴ Jana Kožárová, Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul 17. novembra 15, 080 01Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-8540-5346>). E-mail: jana.kozarova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s osobným súhlasom autorky.

⁵ Zástupkyňou vedúcej projektu bola psychologička doc. Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Na riešení projektu sa podieľali špeciálni pedagógovia z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove: doc. PaedDr. Bibiana Hlebová, PhD., Mgr. Jana Kožárová, PhD., PaedDr. Lucia Mikurčíková, PhD., BCBA., doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, PhD., Mgr. Hedviga Hafičová, PhD., Mgr. Patrícia Mirdalíková, PhD., interný doktorand na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove – PaedDr. Ľuboš Lukáč, PhD.

Abstract: *The topic of inclusion has resonated in professional and scientific publications in Slovakia quite often in the last decade. However, there are still many questions that stimulate further investigation in the search for answers to what supports and what slows down the inclusive process at school. The report presents the results of the research of the grant project VEGA 1/0280/22, which is focused on the identification of psychosocial factors, which was solved at the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov in 2022 – 2024. The responsible researcher was Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D. The aim of the project was to make an argumentative contribution to the creation of system support for all school actors. The data found on the side of the school (index of inclusion, organizational climate of the school), on the side of the teaching staff (teachers' attitude to inclusion, evaluation of pupil's behaviour in the classroom), on the side of the learner (satisfaction with school, perception of school success, school achievement, satisfaction with social support from teachers, classmates), can be implemented in the model of inclusive school. The results show a diversity of perceptions of inclusive learning environments in each primary school. The school is a living organism in which unique situations with different inclusive conditions influence the experience and evaluation of the inclusive educational reality.*

Keywords: *index of inclusion, pupil with special educational needs, psychosocial factors of inclusion, model of inclusive environment.*

Vymedzenie témy projektu

Na všetkých školách hlavného prúdu vzdelávania narastá z roka na rok počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V septembri bolo evidovaných v CVTISR 42 737 žiakov tejto skupiny, v roku 2023 bol nárast o 3 587 žiakov na základných školách hlavného prúdu vzdelávania. Tento stúpajúci trend poukazuje na dôležitosť objasňovania faktorov, ktoré vplývajú na úspešnosť inkluzívneho vzdelávania týchto žiakov v žiackom kolektíve triedy s ich subjektívnym vnímaním spokojnosti a školskej úspešnosti. Od roku 2018 je vytvorený legislatívny dokument *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania v rokoch 2018 – 2027*, v ktorom sú proklamované filozofické východiska proinkluzívneho školstva, a to v strategickom cieli, ktorým je zlepšenie kvality, rovnosti, inklúzie a úspešnosti vo vzdelávaní a odbornej príprave pre všetkých.

Z praktického pohľadu je vhodné zamerať pozornosť na index inkluzívneho rozvoja školy, ktorý zostavili autori Booth a Ainscow (2004). Obsahuje tri dimenzie: budovanie inkluzívnej kultúry, inkluzívnej politiky a inkluzívnej praxe. Vytvorenie tohto meracieho nástroja napomáha pri vytváraní edukačného priestoru pre všetkých žiakov školy. Škola, ktorá sa vymedzuje ako inkluzívna vzdeláva všetkých žiakov spolu, rešpektuje odlišnosť rôzneho charakteru. Žiak je prijímaný vo vzťahoch, má napĺňané potreby, je mu poskytovaná príležitosť tvoriť, rozvíjať sa. Pre vytvorenie inkluzívnej školy je potrebné poznať faktory, ktoré majú empirický základ v edukačnej praxi.

Ciele projektu

Ciele projektu vychádzali z tematických rovín, na ktorých výskum prebiehal: rovina školy ako organizačná jednotka, rovina pedagogických zamestnancov, rovina pohľadu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a intaktných žiakov. Hlavným cieľom výskumu bolo identifikovať psychosociálne faktory inkluzívneho prostredia a určiť ich mieru podielu na úspešnosti realizácie inkluzívnych zámerov školy vyjadrenej indexom

inklúzie danej školy. Čiastkovým cieľom bolo zistiť a analyzovať premenné relevantné k inklúzii na strane školy (index inklúzie, organizačná klíma školy), zistiť a analyzovať faktory na strane pedagogických zamestnancov (postoj k inkluzívnemu vzdelávaniu, hodnotenie správanie žiakov v triede), analyzovať faktory na strane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, intaktnými žiakmi (spokojnosť so školou, vnímanie školskej úspešnosti, školský prospech, spokojnosť so sociálnou oporou od pedagógov, spolužiakov).

Proces realizácie projektu

1. rok riešenia:

- odborná príprava teoretických východísk zberu dát,
- vytvorenie vedomostného a materiálno-technického zázemia,
- zapojenie študentov do riešenia čiastkových úloh formou vypísaných bakalárskych a diplomových prác.

2. rok riešenia

- prezentácia výsledkov odbornej prípravy na vedeckých platformách,
- publikovanie parciálnych výsledkov výskumu asociovaných s prípravnou fázou projektu na domácich a zahraničných konferenciách a vo vedeckých periodikách,
- vytvorenie finálneho súboru výskumných nástrojov a postupov pre zber dát na 6 základných školách,
- realizácia študentskej konferencie Študent na ceste k praxi VI, na ktorej boli prezentované práce študentov pripravené v spolupráci s riešiteľmi projektu zamerané na tému inklúzie a javov, ktoré sú s ňou spojené.

3. rok riešenia:

- zber dát na vybraných školách,
- tvorba a finalizácia kľúčových vedeckých výstupov projektu,
- vytvorenie individualizovaných správ so spätnou väzbou pre jednotlivé školy zapojené do výskumu.

Výstupy z riešenia projektu

V priebehu troch rokov riešenia projektu VEGA boli na tému inkluzívneho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, aktuálnu legislatívnu a metodickú podporu na Slovensku publikované 3 vedecké monografie v domácom vydavateľstve, 1 vysokoškolská učebnica v domácom vydavateľstve, 17 vedeckých a odborných príspevkov v domácich i zahraničných vydavateľstvách, ktoré uvádzame v nasledujúcom prehľade:

Publikované vedecké monografie v domácom vydavateľstve:

LUKÁČ, L., HLEBOVÁ, B. (2023). *Žiak s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti v školskej inklúzii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-3131-1.

Vedecká monografia prezentuje výsledky výskumu zameraného na overovanie efektívnosti cielene zostaveného intervenčného programu zameraného na zvyšovanie úrovne čitateľskej kompetencie a eliminovanie prejavov problémového správania sa žiaka s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou v podmienkach inkluzívnej edukácie na základnej škole.

ŽOLNOVÁ, J., DUBAYOVÁ, T., KOŽÁROVÁ, J. (2024). *Faktory asociované s prežívaním školskej úspešnosti žiakov s rozmanitosťou v inkluzívnej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Vedecká monografia sa zamerala na identifikáciu psychosociálnych faktorov inkluzívneho procesu na jednotlivých školách a ich vzájomnú interakciu a ich vzťah k závislej premennej – indexu inklúzie. Monografia prezentuje výsledky výskumu merané na vybraných šiestich slovenských základných školách, ktoré vzdelávajú aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Dôležitosť poznania psychosociálnych faktorov pre hodnotenie indexu inklúzie danej školy prispieva k vytváraniu systémovej podpory pedagógov, žiakov, ktorá je implementovaná do modelu inkluzívnej školy.

HLEBOVÁ, B. (2024). *Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-3322-3.

Vedecká monografia sa zaoberá problematikou inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Cieľom monografie je prezentovať vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komún) v podmienkach inklúzie v materských a základných školách na Slovensku. Metodika výskumu spočíva v tvorbe dvoch prehľadových štúdií o problematike inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z MRK) na Slovensku za ostatné desaťročie (2014 – 2023), ktoré boli výskumne spracované z online dostupných vedeckých a odborných časopisov (Edukácia, Pedagogika.sk, Pedagogická revue, Pedagogické rozhľady, Štúdie zo špeciálnej pedagogiky), ako aj z ostatných domácich online dostupných prameňov (monografie, zborníky), publikovaných od slovenských autorov v slovenskom jazyku.

Publikovaná vysokoškolská učebnica v domácom vydavateľstve:

HLEBOVÁ, B. (2022). *Jazyková a literárna výchova v špeciálnej a inkluzívnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2974-5.

Vysokoškolská učebnica sa sústreďuje na jazykovú a literárnu výchovu, ktorá sa odohráva v inkluzívnom prostredí. Autorka v nej prezentuje teoretické východiská i praktické námety na rozvíjanie jazykovej, čitateľskej a literárnej kompetencie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (najmä s mentálnym postihnutím, narušenou komunikačnou schopnosťou) v mladšom školskom veku v rámci školských, mimoškolských a voľnočasových aktivít

v špeciálnych a inkluzívnych podmienkach, a to s oporou o platnú školskú legislatívu na Slovensku.

Príspevok publikovaný v zahraničnom vedeckom časopise AD ALTA (Web of Science):

KOŽÁROVÁ, J., HNATOVÁ, M., ŽOLNOVÁ, J. (2024). Attitudes of teaching staff towards inclusion and of students towards the inclusion of peers with special educational needs in the classroom. In *AD ALTA: journal of interdisciplinary research*, 14(2). ISSN 1804-7890. e-ISSN 2464-6733.

Príspevky publikované v zahraničných konferenčných zborníkoch (ICERI, INTED – Web of Science):

LUKÁČ, L., HLEBOVÁ, B., KOŽÁROVÁ, J. (2022). Student with intellectual giftedness and attention deficit hyperactivity disorder in the process of reading competence acquisition. In *ICERI 2022 Proceedings 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. 7-9 November, 2022*. Seville: IATED, 4321–4328.

Dostupné na: <https://library.iated.org/publications/ICERI2022>

LUKÁČ, L., HLEBOVÁ, B., KOŽÁROVÁ, J. (2022). Reading competence issues in students with attention deficit hyperactivity disorder in younger school age. In *ICERI 2022 Proceedings 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. 7-9 November, 2022*. Seville: IATED, 4372–4379.

Dostupné na: <https://library.iated.org/publications/ICERI2022>

HAFIČOVÁ, H., DUBAYOVÁ, T. (2023). Cooperative teaching in the preparation for future teachers and the possibilities of its application in the creation of the inclusive environment in schools. In *INTED 2023 International Technology, Education and Development Conference Barcelona, Spain. 6-8 Marec, 2023*. Barcelona: IATED, 8303–8307.

HLEBOVÁ, B., LUKÁČ, L. (2024). Raising the level of reading competence of pupil with intellectual giftedness and attention deficit hyperactivity disorder in inclusion. In *ICERI2024 Proceedings 17th annual International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. 7-9 November, 2024*. Dostupné na: <https://library.iated.org/publications/ICERI2024>.

HLEBOVÁ, B., LUKÁČ, L. (2024). Elimination of manifestations of problem behaviour of pupil with intellectual giftedness and attention deficit hyperactivity disorder in inclusion. In *ICERI2024 Proceedings 17th annual International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. 7-9 November, 2024*. Seville: IATED. Dostupné na: <https://library.iated.org/publications/ICERI2024>.

HAFIČOVÁ, H., DUBAYOVÁ, T. (2024). Teachers' attitudes towards inclusion in schools with pupils from marginalised roma communities. In *ICERI2024 Proceedings 17th annual International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. 7-9 November, 2024*. Seville: IATED. Dostupné na: <https://library.iated.org/publications/ICERI2024>.

DUBAYOVÁ, T., HAFIČOVÁ, T. (2024). Teachers' attitudes towards inclusion in Slovakia – psychometric characteristics of the MATIES questionnaire. In *ICERI2024 Proceedings 17th annual International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. 7-9 November, 2024*. Seville: IATED. Dostupné na: <https://library.iated.org/publications/ICERI2024>.

Príspevky publikované na zahraničnej vedeckej konferencii v Ostrave (ČR):

HLEBOVÁ, B. (2022). Detská obrázková kniha v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskej inklúzii. In KOŽÁROVÁ, J., MIRDALIKOVÁ, P., NYKLOVÁ, E. (eds.). *X. Speciálně pedagogická konference k 20. výročí katedry speciální pedagogiky PdF OU. 25 let studia speciální pedagogiky v Ostravě. 20 let katedry speciální pedagogiky. Recenzovaný sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave, s. 20–33. ISBN 978-80-7599-353-3.

Dostupné na: <https://pdf.osu.cz/kpg/veda-a-vyzkum/>

KALEJA, M., ŽOLNOVÁ, J. (2022). Diskurz o školním inkluzivním vzdělávání: vybrané problémy a výzvy pro pedagogické profesionály působící ve vzdělávání. In KOŽÁROVÁ, J., MIRDALIKOVÁ, P., NYKLOVÁ, E. (eds.). *X. Speciálně pedagogická konference k 20. výročí katedry speciální pedagogiky PdF OU. 25 let studia speciální pedagogiky v Ostravě. 20 let katedry speciální pedagogiky. Recenzovaný sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave, s. 238–258. ISBN 978-80-7599-353-3.

Dostupné na: <https://pdf.osu.cz/kpg/veda-a-vyzkum/>

Príspevky publikované na domácich vedeckých konferenciách:

HLEBOVÁ, B. (2022). Niekoľko poznámok o problematike inkluzívneho vzdelávania vo vedeckom časopise Štúdie zo špeciálnej pedagogiky. In *Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie 13. september 2022*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 34–45. ISBN 978-80-555-2995-0.

HAFIČOVÁ, H. (2024). Digitálne technológie v inkluzívnom prístupe vo výchove a vzdelávaní. In *Transformácia edukácie v predprimárnom, primárnom a špeciálnom vzdelávaní v 21. storočí. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 19. – 20. septembra 2024 pri príležitosti 75. výročia Pedagogickej fakulty v Prešove*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

HLEBOVÁ, B. (2024). O problematike inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku z pohľadu teórie a praxe. In *Transformácia edukácie v predprimárnom, primárnom a špeciálnom vzdelávaní v 21. storočí. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 19. – 20. septembra 2024 pri príležitosti 75. výročia Pedagogickej fakulty v Prešove*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

VALOCKÁ, D., ŽOLNOVÁ, J. (2024). Analýza psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špecifickými vývinovými poruchami

učenia. In *Transformácia edukácie v predprimárnom, primárnom a špeciálnom vzdelávaní v 21. storočí. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 19. – 20. septembra 2024 pri príležitosti 75. výročia Pedagogickej fakulty v Prešove*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Príspevky publikované v domácom vedeckom časopise Štúdie zo špeciálnej pedagogiky:

LUKÁČ, L., HLEBOVÁ, B. (2023). Čitateľská kompetencia žiaka s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou v inklúzii. In *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 12(2), 44–60. ISSN 2585-7363.

LUKÁČ, L., HLEBOVÁ, B. (2023). Špecifiká edukácie žiakov s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou v podmienkach inklúzie. In *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 12(2), 71–81. ISSN 2585-7363.

HLEBOVÁ, B. (2024). Prehľad strategických dokumentov a národných projektov v kontexte inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít na Slovensku. In *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 13(2), 90–112. ISSN 2585-7363. Dostupné na: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

Ďalšie aktivity a publikačné výstupy:

Patrí k nim Študentská vedecká konferencia *Študent na ceste k praxi VI*, ktorá sa konala dňa 12. mája 2023 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Konferencie sa zúčastnili študenti bakalárskeho, magisterského i doktorandského štúdia z Prešovskej univerzity v Prešove, Univerzity Komenského v Bratislave, Univerzity Palackého v Olomouci v ČR, Debrecín univerzity z Maďarska a Univerzity Minho z Portugalska. Študenti prezentovali výskumné zistenia zo svojich záverečných prác.

Z konferencie bol publikovaný zborník abstraktov: MIRDALIKOVÁ, P. (ed.) (2023). *Študent na ceste k praxi VI: Zborník rozšírených abstraktov z medzinárodnej študentskej vedeckej konferencie v odboroch špeciálna pedagogika, liečebná pedagogika a sociálna pedagogika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-3238-7. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mirdalikova>.

Vybrané príspevky z konferencie boli publikované v rámci mimoriadneho čísla vedeckého časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky* (roč. 12, 2023, č. 3). Dostupné na: <https://www.unipo.sk/public/media/26527/%C5%A0t%C3%BAdie%20zo%20%C5%A1peci%C3%A1lnej%20pedagogiky%202023,%20ro%C4%8D.%2012,%20%C4%8D.%203.pdf>.

Šesť metodických dokumentov: DUBAYOVÁ, T., ŽOLNOVÁ, J. (2024). *Správa z výskumného šetrenia z projektu Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky na ZŠ*, ktoré sú výstupným materiálom o empirických výsledkoch pre jednotlivé základné školy. Vedenie a učitelia každej školy boli v nej informovaní o celi kvantitatívneho výskumu, metodike výskumu a empirických výsledkoch, ktoré vedú využiť v ďalšom rozvoji inkluzívneho prostredia na svojej

škole. Tieto výsledky ukazujú, ktoré faktory boli v rámci inkluzívneho prostredia školy merané na strane pedagogických zamestnancov školy, u intaktných žiakov a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Výstupy poukazujú na vnímanie rôzneho stupňa inkluzívnych vzťahov, ktoré nie sú rovnaké vo všetkých školách a vytváranie modelu inkluzívnej školy je jedinečné pre každú školu. Na začiatku budovania inkluzívnej školy sa vyžaduje, aby pedagogickí zamestnanci poznali a prijali hodnoty inklúzie, poznali vzťahy medzi všetkými jej aktérmi a tie pozitívne rozvíjali v prostredí inkluzívnej školy.

Záver z riešenia projektu

Inkluzívne prostredie školy znamená, že žiak je prijímaný bezvýhradne, a to či je žiakom so špeciálnymi potrebami, alebo nie. Inkluzívna škola je miestom, kde sa edukácia vymedzuje ako spoločná výchova a vzdelávanie žiakov, ktorá sa uskutočňuje na základe rovnosti príležitostí, rešpektovania výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí a podporujúca žiakov aktívne zapojenie sa do edukačných činností školy (č. 182/2023 Z. z., novela zákona o výchove a vzdelávaní). Nakoľko dnes vymedzujeme viacero faktorov, ktoré ovplyvňujú úspešnosť inklúzie, je možné identifikovať faktory, ktoré sa uplatňujú na úrovni makrosociálnej, to znamená nadnárodnej a štátnej úrovni (legislatívny rámec pre oblasť vzdelávania, koncepcie a stratégie vzdelávacej politiky, systém financovania školstva atď.), mezosociálnej, t.j. na úrovni danej školy (hodnotová dimenzia školy, organizačné predpoklady, personálne a materiálne zaistenie atď.) a na úrovni mikrosociálnej, do ktorej je možné zahrnúť psychosociálne aspekty ovplyvňujúce konkrétne vzťahy kľúčových aktérov (postoje, predsudky atď.) (Pivarč, 2020). Náš výskum v rámci grantového projektu VEGA 1/0280/22 *Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky* bol zameraný na poznanie mezosociálnej a mikrosociálnej úrovne základných škôl. V zistených dátach bolo možné pozorovať rozmanitosť skúseností jej aktérov s prostredím svojej školy, pričom dominujúcim prvkom bolo pozitívne prijatie hodnoty inklúzie školy ako východiskovej premennej a vzťahy v jej vnútri.

LITERATÚRA

- Booth, T., Ainscow, M. (2004). *Index inklúzie: Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*: 4. vydanie. Nadácia pre deti Slovenska, 2019. Dostupné na: <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie>.
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. (2018). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/27e/24904.c12072.pdf>
- Pivarč, J. (2020). *Na ceste k inklúzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-206-4.
- Štatistická ročenka – špeciálne školy. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600
- Zákon č. 182/2023 Z. z. Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

O PROJEKTE COLLABORATIVE TEACHING IN THE INCLUSIVE CLASSROOM, KTORÝ TU NEBOL, ALE BUDE¹

About the Project Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom, which was not here but will be

Erik Žovinec²

Abstrakt: Príspevok je venovaný projektu, ktorý začína od novembra 2024 a môže prispieť k rozvoju inkluzívnej kultúry vzdelávania na Slovensku. Projekt Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom, elementary school students – no. II nadväzuje na predchádzajúce výskumno-vývojové činnosti v oblasti podpory učenia a učebného výkonu žiakov a žiačok na začiatku školovania. Slovensko sa doposiaľ projektu nezúčastnilo, ale od roku 2024 sa stáva partnerom projektu. Sprístupnenie vzdelávacích a metodických materiálov z projektu COTIC I je úlohou pre súčasných slovenských partnerov projektu. Tieto materiály sú plne využiteľné v rámci podporných opatrení v súčasných slovenských školách. **Kľúčové slová:** inkluzívne vzdelávanie, podporné opatrenia, tímové vyučovanie, poruchy učenia.

Abstract: The paper is devoted to a project that is scheduled to commence in November 2024 and has the potential to contribute to the development of an inclusive culture of education in Slovakia. The project, entitled „Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom,“ involves elementary school students. It is based on prior research and development activities in the field of supporting the learning and teaching performance of early years pupils. Thus far, Slovakia has not participated in the project; however, it will become a project partner from 2024 onwards. The responsibility for disseminating the training and methodological materials from the COTIC I project falls upon the current Slovak partners of the project. The materials are fully suitable for use in the context of support measures in current Slovak schools.

Keywords: inclusive education, support measures, team teaching, learning disabilities.

Univerzita, o. z. v spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre sa stáva od novembra 2024 partnerom v projekte Erasmus+ v programe KA220-SCH – Cooperation partnerships in school education. Projekt s názvom Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom, elementary school students – no. II (CoTIC-II) je pokračovaním predchádzajúceho projektu CoTIC – I, ktorého sa Slovensko nezúčastnilo, ale jeho výsledky sú dostupné vo viacerých jazykoch. Súčasnú pokračovanie v úspešnom projekte zastrešuje organizácia DYS-centrum® Praha, z.ú a okrem nás sa projektu zúčastnia aj zahraniční partneri z Grécka, Talianska, Slovinska, Bulharska, Rumunska a Portugalska. Projekt bude prebiehať v období od novembra 2024 do septembra 2027. Už teraz vieme, že v dňoch 19. – 20. 5. 2026 Slovensko bude hostiť expertov z oblasti pedagogiky, psychológie, špeciálnej pedagogiky a logopédie na odbornom podujatí v Nitre.

Aké sú ciele projektu CoTIC-II? Projekt sa zameriava na dva vzájomne prepojené ciele, a to: 1. vytvoriť diagnostické nástroje pre učiteľov a členov

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 07. 10. 2024

² Erik Žovinec, doc., PaedDr., PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0002-1304-9052>). E-mail: ezovinec@ukf.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

školských podporných tímov (*dalej len ŠPT*), ktoré pomôžu učiteľom identifikovať žiakov ohrozených poruchami alebo ťažkosťami v učení; 2. vytvoriť vzdelávacie a podporné nástroje, ktoré pomôžu učiteľom zasiahnuť a podporiť žiakov, čím sa predíde ďalším školským neúspechom a/alebo akademickému zlyhaniu. Riešitelia projektu vytvoria školenia a metodickú pomoc ako realizovať tímové vyučovanie a podporovať rôznorodých žiakov v triedach základných škôl. Súčasný projekt je zameraný na vekovú skupinu žiakov a žiačok v 3. a 4. ročníku základnej školy. Výstupmi projektu CoTIC-II budú:

I. skupinový skríninový nástroj pre triedy a individuálna hodnotiacia batéria;

II. súbor podporných pracovných listov (na matematiku, materinský jazyk, angličtinu, všeobecné stratégie učenia) pre žiakov základných škôl, ktorí zaostávajú za svojimi rovesníkmi;

III. príručka pre učiteľov, ako implementovať hodnotiace nástroje, pracovné listy, spoločné vyučovanie a inkluzívne postupy na základných školách;

IV. e-learningový kurz pre učiteľov a školské podporné tímy.

Jedným z cieľov tohto príspevku je informovať odbornú verejnosť o výstupoch a užitočných materiáloch, ktoré sú výsledkom projektu CoTIC I. V rámci projektu bola publikovaná metodika pre efektívnu prácu dvoch pedagógov v triede alebo tandemu pedagóg – pedagogický asistent. Okrem toho sú učiteľom dostupné podporné materiály (cca. 160 pracovných listov) určených na pedagogickú intervenciu u žiakov s rizikom vzniku porúch učenia a ťažkostí – podporné opatrenia na úrovni prvého a druhého stupňa. V rámci prípravy projektu CoTIC II sme materiály z predchádzajúceho projektu preložili do slovenského jazyka. Materiály so súhlasom partnerov zverejníme na stránkach o. z. Univerzity na PF UKF v Nitre na začiatku roka 2025.

Zahraniční partneri projektu:

- DYS-centrum Praha, z. ú. – Česká republika
- Scoala Gimnaziala Bogdan Petriceicu Hasdeu – Rumunsko
- Agrupamento de Escolas de Sines – Portugalsko
- Sdruzhenie Asociacia Dyslexia Bulgaria – Bulharsko
- Istituto Comprensivo F. SEVERI Bari – Taliansko
- Experimental Primary School of Ioannina, School of Intercultural Education – Grécko
- Center za komunikacijo, sluh in govor – Slovinsko

Všetky vzdelávacie a diagnostické materiály vyvinuté v rámci projektu, t.j. skríninový nástroj a individuálna hodnotiacia batéria, podporné pracovné listy a príručka pre učiteľa budú k dispozícii na stiahnutie na našich webových stránkach a našich partnerov. Materiály budeme overovať v školskej praxi našich partnerských škôl. Odkazy budú tiež na webových stránkach projektu a na Facebooku (na stránkach projektu aj všetkých partnerov). Odkazy

na e-learningový kurz budú našej a projektovej stránke a zostanú dostupné aj po ukončení projektu.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu Erasmus+ Cooperation partnerships in school education (KA220-SCH) – *Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom, elementary school students – no. II.* The article is output of the Erasmus+ project Cooperation partnerships in school education (KA220-SCH) – *Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom, elementary school students – no. II.*

BELEŠOVÁ, Mária (2023). *Škola nie je výchovný tábor*. Bratislava: GRADA Slovakia s. r. o. 287 s. ISBN 987-80-8090-505-7¹

Publikácia s názvom *Škola nie je výchovný tábor* (2023) bola vydaná za účelom povzbudenia budúcich učiteľov, ktorí túžia po tomto povolání. Kniha neprezentuje univerzálny návod na riešenie problémových situácií, ale ponúka príbehy zo života pedagógov s ich odporúčaniami a skúsenosťou osvedčenej praxe. Autorkou publikácie je doc. Mgr. Mária Belešová, PhD., ktorá pôsobí na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Venuje sa problematike vzdelávania detí v predprimárnom a mladšom školskom veku, problematike čitateľskej gramotnosti žiakov, diagnostikovaní žiakov, pedagogickej propedeutiky, základom komunikačnej gramotnosti a teórii kultúrnej gramotnosti. Okrem bohatej publikačnej činnosti odborných monografií, učebníc a vedeckých štúdií píše aj náučnú literatúru pre deti.

Cieľom recenzovanej publikácie je poskytnúť nielen teoretické, ale aj praktické rady pedagogickým a odborným zamestnancom, ale prínosné sú tieto rady aj pre rodičov a ľudí, ktorí sa stretávajú s problémovými situáciami v živote detí a žiakov. Autorka chcela prebudiť pri čítaní tejto publikácie uvažovanie nad tým, ako by čitateľ sám reagoval v rôznych vyhrotených situáciách. Ako uvádza, „*kniha nie je len odborná, ale aj poučná, motivačná, inšpiratívna, podnecujúca, v istých momentoch aj komická, a hlavne pravdivá.*“ Obsahom je publikácia rozčlenená na bohaté množstvo kapitol a podkapitol, ktoré aj keď neponúkajú pohľad odborného vysvetlenia riešenia problémových situácií, tak predstavujú situácie, ktoré sú náročné na zvládanie a obohatia predstavivosť čitateľa ako môžeme problémovú situáciu riešiť. V súčasnej dobe sa pozornosť v prostredí školy kladie nielen na samotné vzdelávanie žiakov, ale aj na správanie žiakov, čo vyvoláva veľkú otázku praxe: *Kedy a na základe čoho dokáže pedagóg identifikovať problémových žiakov?* Publikácia v prvej kapitole charakterizuje príčiny správania sa žiaka z hľadiska uspokojovania základných potrieb a vníma ho ako prejav ich nedostatočného uspokojenia. Opiera sa pri tom o klasifikácie Vojtovej (2005) a Bendla (2011), ktorých znalosť pomáha pedagógom orientovať sa v problémoch, ktoré ovplyvňujú správanie žiaka. V súvislosti s narastajúcim počtom detí s osobnostnými a emocionálnymi problémami vrátane detí trpiacich neurózami, psychosomatickými chorobami, detí ohrozených sociálnou patológiou a vývinovými poruchami učenia, ale aj detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia narastá aj dopyt po odbornej službe systému výchovného poradenstva a prevencie. Problémové a stresové situácie, ktoré žiaci zažívajú v domácom prostredí, majú dopad na správanie aj v školskom prostredí v podobe nepríjemného napätia, stave neistoty, emocionálnej lability a zraniteľnosti. Publikácia predstavuje formy problémového správania v edukačnej praxi od hyperkinetickej poruchy, autizmu, Aspergerovho syndrómu, porúch neurovývinového charakteru či agresivity.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 19. 07. 2024

V publikácii sú kapitoly venované aj nevhodnému správaniu, ktoré je následnom prostredia, v ktorom žiaci vyrastajú a žijú. Ako sa popasovať s takýmito situáciami, aby učiteľ zvolil správny postup a mal pozitívny vplyv na nevhodné správanie či vývinové ochorenia a iné poruchy správania i učenia. V pedagogickej práci má učiteľ náročnú úlohu, nakoľko jeho prácou je nielen komunikovať so žiakom, ale spolupracovať s rodičom a budovať partnerské vzťahy, ktoré sú kľúčovou oblasťou riadenia a rozvoja dobrých škôl. V praxi však budovať tieto partnerstvá nie je jednoduché a automatické. V kapitole „*Neposlupráca rodičov a školy*“ autorka uvádza príklady a odporúčania z praxe zo života učiteľov a školy. V závere publikácie sú prezentované dáta z prieskumu, ktorý autorka realizovala počas písania svojej knihy. Využila online dotazník, do ktorého sa zapojilo 242 respondentov s praxou od 0 do 20 rokov, pričom najväčšou zastúpenou vzorkou boli učitelia s praxou do 5 rokov (43,8 %). V spracovaní sa zamerala na cieľ – získať konkrétne odpovede, ktoré budú mať hlavne informačný charakter, a nie budovať vedeckú teóriu. Zozbierané dáta, ktoré považovala autorka za dôležité predstaviť, boli zistenia ako disciplinárne priestupky žiakov, hlavné príčiny nedisciplinovanosti žiakov či výchovné prostriedky použité u problémových žiakov.

Publikácia je prínosom pre oblasť špeciálnej pedagogiky, ale aj pre pedagogických a odborných zamestnancov rôznych typov škôl či budúcich pedagógov. Prináša informácie o živote žiaka a učiteľa v škole pre rodiča, ktorý často nemá ani predstavu, s čím sa učiteľ denno denne stretáva. Pozitívne hodnotím, že táto publikácia ponúka teóriu doplnenú životnými skúsenosťami učiteľov, prínosné sú aj knižné tituly, ktoré autorka uvádza ako tipy na ďalšie štúdium pre čitateľov pedagogického aj nepedagogického zamerania.

Petronela Kovalová²

² Petronela Kovalová, Mgr., interná doktorandka, Prešovská univerzita v Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra Špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: petronela.kovalova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

CANDEIAS, Adelinda., FÉLIX, Adriana., & PORTELADA, António (Eds.) (2023). *Inclusive Education: A Casebook for Good Practices*. Portorož, Slovenia: Universidade de Évora. ISBN 978-972-778-329-8¹

Recenzovaná publikácia s názvom *Inclusive Education: A Casebook for Good Practices* prispieva k empirickému pohľadu na inkluzívne vzdelávanie. Jej cieľom je poskytnúť učiteľom a odborníkom praktické stratégie a príklady na podporu inkluzívneho vzdelávacieho prostredia.

Publikácia obsahuje štrnásť prípadových štúdií vytvorených z reálnych skúseností rodičov, študentov a učiteľov v inkluzívnom vzdelávaní. Autenticita týchto príbehov poskytuje čitateľom hlboký pohľad na výzvy a úspechy inkluzívneho vzdelávania žiakov. Jedným z príkladov dobrej praxe je príbeh žiačky Marie s Angelmanovým syndrómom ilustrujúci personalizovanú podporu s využitím špeciálnych terapií v štandardnom školskom prostredí, čo inšpiruje a motivuje k aplikácii podobných prístupov v praxi. Táto multidimenzionálna analýza umožňuje lepšie pochopenie komplexnosti inkluzívneho vzdelávania a zdôrazňuje význam spolupráce medzi všetkými zúčastnenými stranami. Jednotlivé prípadové štúdie obsahujú link na video s názornou ukážkou vzdelávania. Kniha tiež poskytuje praktické odporúčania a konkrétne stratégie na implementáciu inkluzívneho vzdelávania. Medzi tieto techniky patrí využívanie technologických pomôcok, ako sú tablety a špeciálny softvér, ktoré sú jednou z alternatív výraznej podpory detí so špeciálnymi potrebami v oblasti učenia sa. Technologické inovácie, ktoré sú v publikácii zmieňované, sú ďalším dôležitým prvkom, ktorý rezonuje s aktuálnymi trendmi v oblasti vzdelávania. Digitalizácia školstva a využívanie technológií ako tablety, interaktívne učebnice či aplikácie, ktoré pomáhajú deťom s rôznymi druhmi postihnutí, sú neoddeliteľnou súčasťou inkluzívneho vzdelávania. Technológie nielen uľahčujú prístup k učebným materiálom, ale tiež umožňujú prispôbienie obsahu tak, aby lepšie vyhovoval individuálnym potrebám každého dieťaťa. Monografia je hodnotným nástrojom pre učiteľov a odborníkov, ktorí hľadajú konkrétne riešenia na zlepšenie svojich vzdelávacích postupov. Interdisciplinárny prístup je ďalším kľúčovým prvkom publikácie. Prípadové štúdie zdôrazňujú význam tímovej práce medzi profesionálmi z rôznych oblastí, ako sú učelia, terapeuti a špecialisti. Tento prístup zabezpečuje komplexnú podporu pre deti/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a prispieva k ich celkovému rozvoju. Príklady z knihy ako „*Maria's Inclusion – Yes Is Possible!*“ a „*The Artist with Learning Difficulties*,“ poskytujú konkrétne ukážky toho, ako môžu inkluzívne stratégie pomôcť deťom dosiahnuť významné pokroky. Na druhej strane môže byť publikácia vo svojom inkluzívnom zobrazení vnímaná ako príliš optimistická. Nie všetky školy majú prístup k rovnakým zdrojom a podporným systémom, aké sú opísané v prípadových štúdiách. Tiež je potrebné venovať viac pozornosti výzvam a prekážkam, ktorým učelia a odborníci môžu čeliť pri implementácii týchto praktík. Monografia

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 19. 07. 2024

akademicky a odborne obohacuje čitateľa tým, že poskytuje dôkladné analýzy a príklady osvedčených postupov, ktoré sú podložené reálnymi skúsenosťami a empirickými dátami. Interdisciplinárny prístup a spolupráca medzi rôznymi odborníkmi sú v publikácii prezentované ako kľúčové prvky úspešnej inklúzie.

Záverom môžeme konštatovať, že uvedená kniha je významným zdrojom poznania pre všetkých, ktorí sa zaoberajú inkluzívnym vzdelávaním. Poskytuje nám nielen teoretické poznatky, ale aj praktické nástroje a odporúčania, ktoré môžu učitelia a odborníci okamžite aplikovať vo svojej praxi. Zdôrazňuje dôležitosť personalizovanej podpory a technológií vo vzdelávacom procese, čím prispieva k rozvoju teórie a praxe inkluzívneho vzdelávania. Niektoré odporúčania môžu byť však náročné na realizáciu v podmienkach s obmedzenými zdrojmi a podporou, preto je dôležité zohľadniť výzvy na rozvoj efektívneho fungovania inkluzívnej edukácie aj do budúcnosti. Napriek určitým obmedzeniam, ktoré vyplývajú z rozdielných edukačných podmienok na školách, kniha predstavuje prínos k rozvoju inkluzívneho vzdelávania.

Barbora Balogová²

² Barbora Balogová, Mgr., interná doktorandka, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov. E-mail: *barbora.balogova.1@gmail.unipo.sk*. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

DANĚK, Alois (2023). *Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Nakladatelství Karolinum. 96 s. ISBN 978-80-7603-424-2¹

Monografia ponúka interdisciplinárny pohľad na benefity a potenciál hudobných aktivít, ktoré boli v rámci súčasného inkluzívneho chápania edukácie úspešne aplikované v oblasti hudobnej výchovy detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Autor sa vo svojom výskume zamerail na načrtnutie možností modifikácie edukačného procesu pre deti z detských domovov. Cieľovou skupinou boli deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré vykazovali znaky špecifických porúch učenia, pozornosti a správania. Preferovaný komplexný kvalitatívny výskumný design predurčil celostný prístup – možnosť prenikania do hlbších rovín skúmaného fenoménu či zachytávania jemných rozdielných detailov v reakciách jednotlivých respondentov. Zvolená metodologická stratégia autorovi pomohla preniknúť k hlbšiemu a širšiemu pochopeniu, a teda k celkovému vhladu do skúmanej problematiky.

Prvý výskum ohľadom vplyvu hudby na sociálne a edukačné kompetencie detí bol realizovaný na základnej škole v Klánoviciach, s deťmi z detského domova bez závažných porúch správania. Projekt detského orchestra, inšpirovaný hudobno-sociálnym programom El Sistema priniesol deťom zážitok z pocitu úspechu pri verejných vystúpeniach, zlepšenie prejavu a vystupovania detí na verejnosti, celkovú harmonizáciu psychického stavu detí, nové možnosti nadviazania sociálnych kontaktov a tiež inšpiroval k ďalšiemu hudobnému rastu. Zaujímavé bolo zistenie, že aj deti bez hudobnej podpory v rodine profitovali v jednotlivých hudobných aktivitách. Výskum potvrdil, že hudobnosť môže byť rozvíjaná u všetkých detí.

Z hudobného hľadiska je zaujímavý ďalší výskum, v ktorom bola pozornosť venovaná deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, s ktorými sa pracovalo v orchestri a pri individuálnej výučbe hry na sláčikové nástroje v prostredí ZUŠ. Učiteľ husľovej hry vo svojom prístupe využíval Suzukiho metódu, ktorá je v mnohom protikladná k tradične využíwanej metodike na ZUŠ v Čechách, ale aj na Slovensku. Podľa aplikovanej metódy deti začínajú hrať naspamäť, bez predchádzajúcej teoretickej prípravy, na ktorú v tradičnom prístupe nadväzuje hra z nôt. Suzuki začína vnímaním zvuku nástroja, hľadaním spevného tónu, až potom rozvíja schopnosť čítať notový materiál. Podobne, ako keď sa dieťa najprv naučí rozprávať, až potom sa u neho rozvinie schopnosť čítať text. Ide o ontogeneticky opodstatnený postup, pretože hudobný vývin dieťaťa vyrastá zo senzoricko-motorickej jednoty, pričom ako prvý sa rozvíja sluch, v praktickej činnosti s tónmi, a približne do ôsmeho roku je vnímanie dieťaťa celostné. Veľkou výhodou pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je aj ďalší prvok tejto metódy, že dĺžka individuálnej vyučovacej hodiny závisí od koncentrácie žiaka a učiteľ sa tu venuje osobitným potrebám

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 4. 06. 2024

a špeciálnym problémom žiaka. Je faktom, že Suzukiho metóda sa na Slovensku využíva len veľmi ojedinele, napriek tomu sa na niektorých ZUŠ v prípravnom ročníku klavírnej hry uplatňuje najprv hra podľa sluchu, na čo sa využívajú ľudové piesne a riekanky. Zo skúseností učiteľov z praxe vieme, že vyučovanie na základe prvotnej sluchovej predstavy prináša viacero benefitov – deti sú pri hre uvoľnenejšie, prirodzenejšie, dokážu sa lepšie sústrediť, orientovať na klaviatúre, koordinovať držanie rúk, v nemalej miere je tak podporovaný aj rozvoj kreativity a improvizčných schopností, čím deti získavajú kladný vzťah k hre a hudbe vôbec.

Posledný výskum sa opäť venoval problematike detí z detského domova, ale v ich domovskom prostredí. A. Daněk sústredil výskumnú pozornosť na autorský koncept chápania hudobnej výchovy Ferdinanda Krcha a Jozefa Krička, pričom autorov zaradil medzi tvorcov „moderného chápania hudobnej výchovy“ a ich hudobné projekty z 20. rokov 20. storočia – „Detský hudobný a rytmický ústav v Prahe“ a „Dom detstva v Hornom Krnsku“ považuje za počín, ktorý predbehol vtedajšie chápanie významu a zmyslu hudobnej výchovy vo výchovnom procese. S nostalgiou apeluje na potrebu nadväzovania na odkaz z minulosti a na využívanie vtedajších výskumných výsledkov autorov aj pri súčasnom hľadaní nových ciest v hudobnej výchove.

Preferované hudobno-výchovné priority Kričku a Krcha (neklásť dôraz na technické zručnosti, ale na radosť z hudby, na zážitok z krásna, budovanie estetického cítenia detí, rozvoj empatie, voľných a morálnych kvalít jedinca, na prepájanie hudby s inými druhmi umenia, na pohyb, detskú improvizáciu, využívanie ľudovej piesne a pod.) sú dnes na Slovensku v rôznej miere prítomné vo viacerých hudobno-pedagogických koncepciách, predovšetkým v spôsobe približovania sveta hudby deťom u Juraja Hatríka.

Reflektované teoretické kontexty a prezentované výsledky výskumov v monografii sú veľmi inšpiratívnymi podnetmi pre kreatívne spájanie špeciálnej pedagogiky s hudobnou výchovou. Poukazujú tak na nový a rozšírený pohľad na potenciál hudobnej výchovy vo vzťahu ku všetkým deťom a rôznym výchovným a edukačným prostrediam jej možnej realizácie, s aplikovaním princípov a prvkov starších a v praxi menej využívaných koncepcií.

Zuzana Sláviková²

² Zuzana Sláviková, doc., PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Centrum výskumu detskej reči a kultúry, Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-5958-8329>). E-mail: zuzana.slavikova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

ZÁVĚRKOVÁ, Markéta, BUDÍKOVÁ, Jaroslava, DOBIÁŠOVÁ, Markéta, KENDÍKOVÁ, Jitka, & VITOŠKOVÁ, Veronika (2023). *Cesta životem s ADHD: jak se vyrovnat s diagnózou v jednotlivých etapách života*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88429-83-8¹

Tato kniha nabízí komplexní a přístupný pohled na život s poruchami pozornosti a hyperaktivity, zaměřený na všechny hlavní etapy vývoje jedince. Autorský kolektiv složený z odborníků na oblast neurovývojových poruch poskytuje podrobný přehled o jeho projevech od dětství až po dospělost v různých aspektech života. Porucha pozornosti s hyperaktivitou, známá také jako ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), je poruchou, která postihuje schopnost koncentrace, pozornosti a regulace chování. Často se projevuje již v dětství a může přetrvávat až do dospělosti. Autorky se v jednotlivých kapitolách zabývají zvláštnostmi daného období a přináší informace, které vycházejí z jejich letité praxe. Kapitoly knihy se zaměřují na klíčové momenty vývoje jedince a nastiňují potřeby a nároky, které jsou na osoby s poruchami pozornosti kladeny v jednotlivých životních etapách. Součástí jednotlivých kapitol jsou také informace o možnostech komunikace a spolupráce s lidmi s poruchami pozornosti.

Kniha je členěna do pěti kapitol, ve kterých kolektiv autorek rozebírá problematiku poruch pozornosti s ohledem na vývojové období jedince. Kapitoly jsou velmi prakticky orientované, přičemž každá z nich obsahuje nejen teoretický rámec, ale také kazuistiky, které čtenářům umožňují nahlédnout do reálných zkušeností lidí s ADHD. V samotném úvodu se čtenář dozví informace o definici a četnosti výskytu v dětské i dospělé populaci. První kapitola obsahuje informace o poruchách pozornosti a hyperaktivity v předškolním věku. M. Dobiášová v ní komparuje chování intaktních předškolních dětí s chováním dětí s ADHD. Popisuje odlišnosti v úrovni kognitivních funkcí, komunikaci a celkové zralosti. Děti s ADHD mohou působit mladší než jejich vrstevníci. Autorka také poskytuje praktické rady pro podporu těchto dětí, včetně tréninku sociálních a emočních dovedností, vizuální opory při zadávání pokynů a spolupráce s asistentem pedagoga při začleňování dítěte do kolektivu mateřské školy. Dobiášová přináší typy na motivační plány, které využijí při spolupráci s dítětem nejen pedagogové, ale i rodiče.

Následující kapitola obsahuje informace o adaptaci dítěte s poruchou chování na školu a jeho novou roli žáka. Autorky se zabývají nastavováním podpory žáka s ADHD na prvním stupni dle aktuálně platné legislativy. Vysvětlují důležitost spolupráce školy, školského poradenského zařízení a rodiny žáka. Kladou důraz na vytváření pevné struktury výuky a jasných pravidel, která přinášejí žákům s ADHD jistotu. Vymezují podporu asistenta pedagoga, který může sehrát významnou roli při podpoře žáka zejména v počátcích školní docházky a přivýkání novému režimu, nastavování a dodržování pravidel

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 30. 09. 2024

a struktury v rámci jednotlivých vyučovacích hodín. V neposlední rade môže asistent pedagoga pomoci pri vytváraní a upevňovaní vzťahů v triedním kolektívu a prispívať u žáků s ADHD k vytvárení pozitívneho vzťahu ke škole a podporovať pozitívni sebepojetí žáků. Dále se kapitola zabývá přechodem žáků s ADHD z prvního stupně na druhý, kde čekají žáků velké změny v různých aspektech školního života.

Starší školní věk a období adolescence predstavuje pro osoby s neurovývojovou poruchou náročné životní období. Autorky Závěrková, Kendíková a Vitošová nastiňují problematiku ADHD v období pubescence a dospívání z hlediska vymezení období a změn, kterými lidský organismus prochází na úrovni fyzické, psychické i sociální. Důležitou součástí této části knihy jsou typy pro volbu přístupu k dospívajícím s poruchami chování a kariérové poradenství, které hraje významnou roli při výběru střední školy a budoucího uplatnění. Třetí kapitola knihy obsahuje mimo praktické rady i kazuistiky několika studentů, dokreslující představu čtenáře o fungování dospívajících s poruchami pozornosti.

Cílem čtvrté kapitoly je seznámit čtenáře s aktuálními poznatky o poruchách chování v dospělosti. Autorka M. Závěrková doplňuje charakteristiku tohoto období. V kapitole se také zabývá diagnostikou dospělých a možnostmi léčby a podpory. Poslední podkapitola obsahuje kazuistiku a úryvky rozhovoru terapeuta s dospělým klientem s ADHD. V rámci závěrečné kapitoly knihy je J. Budíkovou rozebírána problematika zájmových a volnočasových aktivit u dětí, dospívajících i dospělých s ADHD. Kapitola je členěna do podkapitol rozebírajících volnočasové aktivity z hlediska jednotlivých vývojových období.

Knihla *Cesta životem s ADHD: jak se vyrovnats diagnózou v jednotlivých etapách života* popisuje cestu životem člověka s poruchou pozornosti od předškolního věku až po dospělost. Kromě odborných a teoretických informací, kolektiv autorek doplňuje příběhy a kazuistiky ze své dlouholeté praxe. Kniha je určena především pedagogům a dalším odborníkům, kteří pracují s lidmi s poruchami pozornosti, ale i zákonným zástupcům a rodině, v níž je vychováno dítě nebo dospívající s ADHD. Kniha může sloužit jako výborný pomocník k pochopení a přijetí této diagnózy. Text je psán jasně a srozumitelně, což z něj činí vhodnou pomůcku pro širší veřejnost.

Jana Pospíšilová²

² Jana Pospíšilová, Mgr., interná doktorandka, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc. E-mail: jana.pospisilova09@upol.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

ZBOJAN, Martin, HORŇÁK, Ladislav, & KONČEKOVÁ, Ľuba (2023). *Farebný svet a symbolika vo výtvarnom prejave rómskych žiakov. Výtvarný prejav rómskych žiakov v inkluzívnej edukácii*. Prešov: Rokus, s.r.o. 272 s. ISBN 978-80-8238-022-7¹

Publikácia autorov M. Zbojana, L. Horňáka a Ľ. Končekovej je zameraná na zmeny vo výtvarnom prejave rómskych žiakov v segregovanom prostredí majoritnej populácie a v inkluzívnych podmienkach vzdelávania. Ponúkajú čitateľovi prehľad výtvarných prác osem a deväťročných žiakov edukovaných v segregovaných a inkluzívnych podmienkach na základnej škole, v ktorom poukazujú na rozdiely v ich vzdelávaní a rozvoji prostredníctvom výtvarného prejavu rómskych žiakov. Cieľom skúmania autorov bolo realizovať výskum, ktorý na báze predpokladaných zmien vo výtvarnom prejave rómskych žiakov preukáže význam inklúzie v súčasnom vzdelávaní. Realizovaný výskum poukazuje na lepšie výsledky žiakov v inkluzívnych podmienkach prostredníctvom stimulovaného školského priestoru, než v segregovaných podmienkach vzdelávania. Inkluzívne školské prostredie je teda predmetom predloženej publikácie prostredníctvom výtvarného prejavu rómskych žiakov so zisťovaním informácií, ako vplyva segregácia a inklúzia na osobnú identitu žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia. Môžeme teda konštatovať, že výskum bol realizovaný cez činnosť, ktorá je týmto žiakom blízka, a to na hodinách výtvarnej výchovy. Autori tak hľadali východisko vo vzdelávaní rómskeho etnika v slovenskom školskom systéme.

Publikácia je členená do štyroch kapitol. Prvá kapitola je venovaná teoretickým východiskám zameraným na charakteristiku a rozdiely národnej/etnickej identity vo vzťahu k rómskemu etniku, ich kultúre, identifikáciu rozdielov medzi rómskymi žiakmi a žiakmi majoritnej skupiny v inkluzívnych podmienkach vzdelávania. Ako čitateľa ma zaujala informácia v priestore charakteristiky vývoja etnickej identity nazývanej aj ako *romipen*. Čitateľ sa stretne s rôznymi pojmami a charakteristikami opisujúcimi spôsob života, socializácie a adaptácie Rómov vo vzťahu k svojej kultúre a taktiež vo vzťahu k okoliu, v ktorom žijú, pričom ponuka komparácie jednotlivých pojmov je pestrá z hľadiska spracovania domácej aj zahraničnej literatúry. Autori predniesli historický kontext vývoja tejto skupiny, po ktorej sa venovali vymedzeniu znakov a odlišnosti Rómov a teoretickému priblíženiu pojmov preberanej problematiky. Druhá kapitola ponúka prehľad dimenzie detskej kresby zo psychologického hľadiska vo vzťahu k motivácii ku kresleniu, analyzovali vývinové obdobia detskej kresby, pričom sa bližšie zamerali na obsahovú kresbu z pohľadu jej charakteristiky a diagnostickej roviny z pohľadu limitov použitia diagnostiky kresby ľudskej postavy. Záver kapitoly obsahuje prvú výskumnú otázku, charakteristiku výberového súboru a opis použitých metód, kde je analyzovaná oblasť kresby postavy rómskych žiakov v inkluzívnom prostredí s porovnaním kresby postavy rómskych žiakov, ktorí

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 02. 10. 2024

sú vzdelávaní v segregovaných podmienkach, teda v školách lokalizovaných pri sídlach s vysokým zastúpením rómskeho obyvateľstva. Výsledky výskumu v tejto etape poukazujú na pozitívne výsledky v prospech rómskych žiakov v inkluzívnych podmienkach vzdelávania, čo sa týka znázornenia jednotlivých položiek kresby ľudskej postavy, pričom limity výskumu sú taktiež jej súčasťou. Tretia kapitola ponúka netradičný pohľad detského výtvarného prejavu z pohľadu výtvarného umenia a taktiež z pohľadu histórie. Autori prevádzajú čitateľa historickým prehľadom kresbového umenia s ukážkami známych umeleckých diel od roku 1599 až po súčasnosť. Upozorňujú na význam výtvarného prejavu pre oblasť vývinu detí. Ponúkajú tiež základné charakteristiky posudzovania vývinu detskej kresby, ktoré prepájajú s vývojom psychických a kognitívnych schopností detí. Výsledky kresbovej činnosti sa odrážajú v tom, ako sa deti cítia, ako vnímajú okolitý svet a aj seba a vlastnú rodinu. Spôsob kreslenia a maľovania zrkadlí ich vnútorný svet a v neposlednom rade aj ich mentálny vývin. Súčasťou tejto kapitoly je zaujímavý historický prehľad pôvodu rómskeho etnika z rôznych oblastí svetových dejín ako napríklad z dnešného Istanbulu, nemecky hovoriacich krajín, Pakistanu, Ázie či Indie až po Európu. Štvrtá kapitola prezentuje výsledky výskumu zameraného na analýzu výtvarného prejavu rómskych žiakov v podmienkach inklúzie a segregácie. Súčasťou poslednej kapitoly je opis hlavného cieľa realizovaného výskumu, ktorý bol realizovaný počas celosvetovej pandémie COVID-19, ktoré do značnej miery ovplyvnili záverečné výsledky a ďalšie dôležité atribúty výskumu, ktoré sú v publikácii jasne stanovené.

Hlavným cieľom výskumu bolo opísať a interpretovať predpokladané zmeny vo výtvarnom prejave rómskych žiakov, ktorých výchova a vzdelávanie prebieha spolu so žiakmi z majoritného obyvateľstva. Úlohami žiakov bolo *namalovať portrét svojho rodiča, rozprávkovú postavu*, ktorú má ten ktorý žiak rád, *namalovať svoju rodinu a moje budúce povolanie*. Autori predpokladali očakávané zmeny vo výtvarnom prejave v jednotlivých výberových súboroch, teda komparovali jednotlivé výstupy detskej kresby postavy a charakterizovali rozdiely medzi žiakmi vzdelávanými v segregovaných a inkluzívnych podmienkach. Respondentmi výskumu boli žiaci 3. ročníka. Celkový počet výtvarných prác, ktoré boli zozbierané pre potreby výskumu, bol 430 z dvoch odlišných prostredí vzdelávania, teda z už viackrát spomínaných inkluzívnych a segregovaných podmienok vzdelávania. Reprezentatívny súbor výtvarných prác obsahoval 57 prác inkludovaných rómskych žiakov a 57 prác žiakov z podmienok segregovaného vzdelávania. Zaujímavé výsledky skúmania sú podrobnejšie opísané v publikácii, no snáď najvýznamnejším výsledkom výskumu je to, že myšlienka inklúzie má významne a pozitívne ovplyvniť úroveň vývinu a vzdelávania rómskych žiakov, čomu nasvedčujú aj výsledky výskumu v prospech inkludovaných rómskych žiakov. Záver kapitoly je venovaný odporúčaniam pre špeciálnopedagogickú prax.

Pozitívne hodnotím snahu autorov poukázať na pozitívny vplyv inkluzívneho vzdelávania, pričom je zjavné, že myšlienka inklúzie sa v podmienkach školstva pomaly, ale stále istejšie dostáva do popredia, čomu nasvedčujú aj podobné realizované výskumy v tejto oblasti.

Patrícia Šimková²

² Patrícia Šimková, Mgr., PhD.. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0009-000-1388-2957>). E-mail: patricia.simkova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

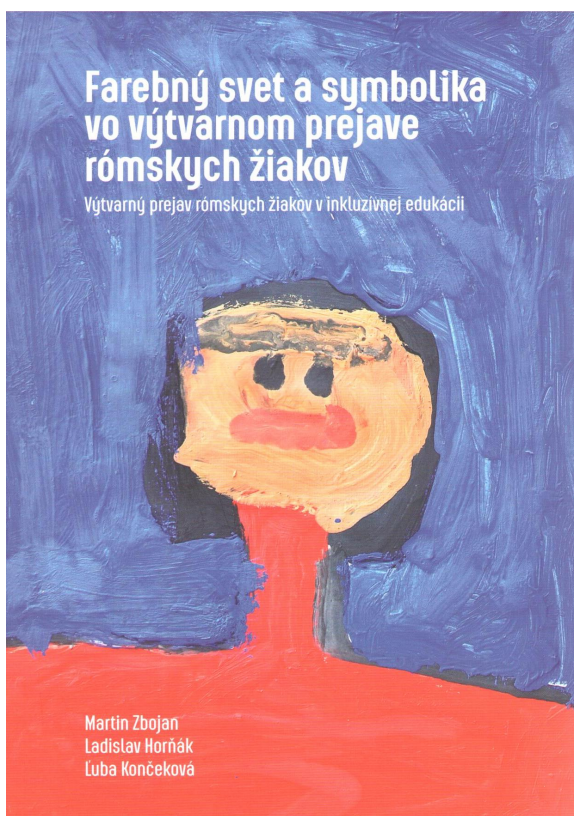
LEMOV, Doug (2023). *Ako skvele učiť: 63 techník, ktoré vašich žiakov nasmerujú k úspechu*. Bratislava: Porta Libri. 561 s. ISBN 987-80-8156-294-5

Knižná novinka je venovaná všetkým učiteľom a študentom pedagogiky. Kniha obsahuje 63 techník, ktoré menia spôsob učenia, motivujú a menia spôsob frontálneho vyučovania. Kniha s technikami je využiteľná pre učiteľov základných a stredných škôl. Pomôcť môže s plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny, motiváciou žiakov a nastavením štruktúry vyučovacej hodiny. Okrem toho ponúka možnosť vyhľadať konkrétnu techniku na riešenie špecifickej situácie učiteľa. Autor knihy cituje mnoho akademikov a teoretikov, ale kniha sa opiera o praktikov a je určená praktikom. Knižná novinka je inšpiráciou pre učiteľa, ktorý hľadá stále nové možnosti pre zlepšenie kvality vyučovacieho procesu, ale aj pre študenta, ktorý si skladá predstavu o svojom budúcom povolání.



ZBOJAN, Martin, HORŇÁK, Ladislav, & KONČEKOVÁ, Ľuba (2023). *Farebný svet a symbolika vo výtvarnom prejave rómskych žiakov. Výtvarný prejav rómskych žiakov v inkluzívnej edukácii*. Prešov: Rokus, s.r.o. 272 s. ISBN 978-80-8238-022-7

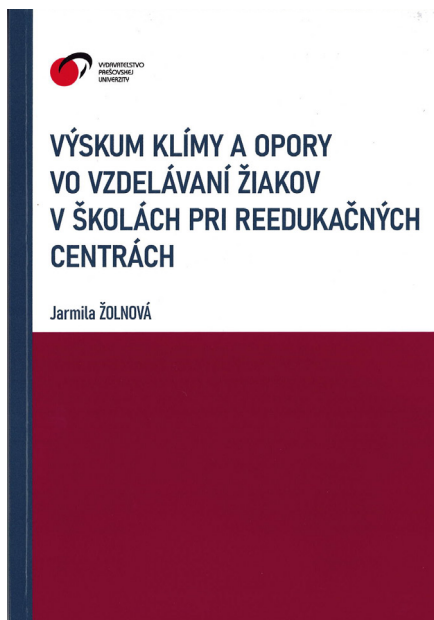
Autori vedeckej monografie sa zaoberajú problematikou inkluzívneho vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komún), a to so zameraním na proces ich sebaidentifikácie prostredníctvom výtvarného prejavu v zmiešaných kolektívoch rómskych a nerómskych žiakov v primárnom vzdelávaní na základnej škole. Súčasne poukazujú na zmeny vo forme a obsahu výtvarného prejavu rómskych žiakov, čo autori vnímajú ako znak zmeny v identifikácii rómskeho žiaka. Výtvarné prejavy rómskych žiakov sú tematicky zamerané na kresbu rodiny, ľudskej rozprávkovej postavy, portrét rodiča, moje budúce povolanie, ktoré autori v závere interpretujú z hľadiska farieb, koncipovania obrazu a zmien výrazu. V závere monografie autori konštatujú, že školské inkluzívne prostredie vytvára pre rómskych žiakov optimálne prostredie nielen na kognitívny, ale aj na celkový rozvoj ich osobností.



ŽOLNOVÁ, Jarmila (2023). *Výskum klímy a opory vo vzdelávaní žiakov v školách pri reedukačných centrách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 170 s. ISBN 978-80-555-3244-8

Autorka si v publikácii kladie za cieľ analyzovať, opísať hodnotenie klímy a sociálnej opory z pohľadu žiakov v školských triedach stredných odborných škôl pri reedukačných centrách a výsledky porovnať s hodnotením žiakov v stredných odborných školách hlavného prúdu vzdelávania. Teoretickým východiskom je charakteristika reedukačného centra s formálne stanovenými zložkami výchovného a prevýchovného ovplyvňovania žiaka. V časti venovanej sociálnym subjektom v koncepte prevýchovy sú opísané osoby: žiak s poruchami správania, učiteľ a školská trieda, ktoré vzájomnou interakciou vplývajú na zmenu klímy. Práca charakterizuje úroveň prežívaných vzťahov vyjadrených

psychosociálnou a komunikačnou klímou. Typy suportívnej sociálnej opory sú skúmané z pohľadu formálnych a neformálnych zdrojov. Hlavnú časť práce tvorí kvalitatívny výskum s použitím exploračných metód – dotazníka sociálnej opory, psychosociálnej a komunikačnej klímy. Metódami sú zhodnotené premenné tvoriace charakter prežívanej edukačnej reality, ktoré vyhodnotili podpriemerné vnímanie psychosociálnej klímy vo výskumných súboroch. Meranie sociálnej opory ukázalo naprieč celým súborom významnosť poskytovanej opory spolužiakmi, resp. kamarátmi. V školách pri reedukačných centrách žiaci od suportívneho učiteľa dostávajú všetky typy opory a emocionálna opora má pre nich rovnaký význam, ako ďalšie typy opory. Odporúčania sú v podobe uplatňovania princípov v edukácii učiteľa: kooperácia, efektívna komunikácia, sebahodnotenie, podporná disciplína, ktoré sú implementované do metód a postupov práce.



ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY je medzinárodný vedecký recenzovaný časopis, ktorý vychádza dvakrát ročne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove. Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach vedeckých časopisov – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku a CEEOL (Central and Eastern European Online Library) v Nemecku, ako aj v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave na Slovensku. Publikovanie všetkých príspevkov v časopise a ich zverejnenie na webovom sídle časopisu (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) podlieha písomnému súhlasu autorov, čo je v súlade s nariadením Európskeho parlamentu a Rady EÚ 2016/679 o ochrane fyzických osôb pri spracúvaní osobných údajov a o voľnom pohybe takýchto údajov a zákonom č. 18/2018 Z. z., o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (GDPR). Všetky doteraz publikované čísla časopisu sú zverejnené na webovom sídle časopisu: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk, ako aj na webovom sídle <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

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.
šéfredaktorka
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
E-mail: sse.pf@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 (max. 25 odkazov na zdroje v texte), 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)

voľný riadok

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

voľný riadok

Meno a priezvisko¹ (Times New Roman, 12 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,15,

¹ Bibiána Hlebová, doc. PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. (<https://orcid.org/0000-0001-8366-8281>). E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

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

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, zoznam literatúry v abecednom poradí v poradí: autor, rok, názov publikácie, zdrojový dokument; riadkovanie 1,0; vyžaduje sa úprava formátovania literárnych zdrojov podľa APA Format (7. edícia, 2020)

V prípade, že štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu, na záver je potrebné pripojiť formulku: Štúdia je súčasťou riešenia projektu (názov agentúry, číslo zmluvy, Názov projektu).

Citovanie v rámci textu:

Jeden autor: (Smith, 2020)

Dvaja autori: (Smith, & Jones, 2020)

Traja a viac autorov: (Smith et al., 2020)

Knihy/monografie:

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. London, England: My Publisher.

Jones, A. F., & Wang, L. (2011). *Spectacular creatures: The Amazon rainforest* (2nd ed.). San Jose, Costa Rica: My Publisher.

Williams, S. T. (Ed.). (2015). *Referencing: A guide to citation rules* (3rd ed.). New York, NY: My Publisher.

Kapitoly:

Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S. T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (2nd ed., 50-95). New York, NY: Publishers.

Príspevky z časopisov:

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Mendeley Journal*, 67(2), 81-95.

Príspevky zo zborníkov:

Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 116(47), 23499-23504. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>

Elektronické dokumenty:

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S.T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (2nd ed., 50-95). Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Mendeley Journal*, 67(2), 81-95. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

STUDIES IN SPECIAL EDUCATION is the international scientific peer-reviewed journal, which is published biannually in the University of Prešov in Prešov Publishing. Journal is registered in international databases of scientific journals – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) in Norway and CEEOL (Central and Eastern European Online Library) in Germany, as well as at the Slovak National Corpus in Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Slovakia. Publication of all the papers in the journal and its disclosure on the journal web page (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) subjects to the written consent of author, which is in accordance with regulation of European Parliament and EU commission no. 2016/679 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation-GDPR). All of the journal's issues published so far are available at the journal web-page: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk and at the CEEOL web: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

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.
Editor-in-Chief
Department of Special Education
Faculty of Education, University of Presov in Presov
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Slovak Republic
E-mail: sse.pf@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 (max. 25 sources referred in the paper), 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)*¹ (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote presente full name and surname, academic degrees, workplace,

¹ 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. (<https://orcid.org/0000-0001-8366-8281>). E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Personal information are published with the written consent of the author.

corresponding address, e-mail and formula: *Personal information published with the written consent of the author*).

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

REFERENCES (Times New Roman, 9 pt, references should be in alphabetical order and have to include information about: author, publication date, title and source . Line spacing 1.0 Formatting of the literature is required according to APA Format (7th edition, 2020)

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*.

In-text citation:

One author: (Smith, 2020)

Two authors: (Smith, & Jones, 2020)

Three or more authors: (Smith et al., 2020)

Books/Monographs:

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R.P. (2017). *A guide to citation*. London, England: My Publisher.
Jones, A. F., & Wang, L. (2011). *Spectacular creatures: The Amazon rainforest* (2nd ed.). San Jose, Costa Rica: My Publisher.

Williams, S. T. (Ed.). (2015). *Referencing: A guide to citation rules* (3rd ed.). New York, NY: My Publisher.

Chapters:

Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S. T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (2nd ed., 50-95). New York, NY: Publishers.

Journals:

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Mendeley Journal*, 67(2), 81-95.

Conference proceedings:

Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive

and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 116(47), 23499–23504. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>

Electronic documents:

- Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>
- Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S.T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (2nd ed., 50-95). Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>
- Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Mendeley Journal*, 67(2), 81-95. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

CONTENTS

Editorial

<i>Tatiana Dubayová, Jana Kožárová</i>	3
--	---

Laudation to Anniversary of Assoc. prof. Dr. Ema Kollárová, CSc.

<i>Ladislav Horňák, Terézia Harčariková</i>	9
---	---

Laudation to Anniversary of Assoc. prof. Ján Hučík, PhD.

<i>Tatiana Dubayová</i>	14
-------------------------------	----

Theoretical and Scientific-Research Studies

The Good Behavior Game: A Universal Classwide Intervention <i>Scott Graham, Mickey Keenan</i>	17
Teachers of Upper Secondary Schools as Targets of Violence <i>Ondřej Ling</i>	34
Validity and Reliability of the Slovak Articulation Test ARTES <i>Dana Buntová, Jana Marková, Zuzana Oravkinová</i>	47
Possibilities and Limits of Using the Diagnostic Tool „Card for the Assessment of Communication Behavior of a Child with Hearing Impairment“ within the Slovak Republic Conditions <i>Miroslava Tomášková</i>	57
Searching Information Sources with a Focus on the Creation of Systematic Reviews in the Field of Special Education <i>Zuzana Svobodová, Jiří Kantor</i>	77
Overview of Strategic Documents and National Projects in the Context of Inclusive Education of Children and Pupils from Marginalised Roma Communities in Slovakia <i>Bibiána Hlebová</i>	90
Educational Development of Pupils with Angelman Syndrome <i>Ondřej Hlaváč, Jan Viktorin</i>	113
Risky Behaviour in Pupils with Mild Intellectual Disabilities <i>Tereza Fajmonová, Jan Viktorin</i>	136
„It is Fascinating, that I am a Teacher and I have a Disability“ – Teaching with Learning Disabilities <i>Miroslava Lemešová</i>	154
Family Rituals in Educational Practice as Prevention of Dysfunction of the Family System <i>Pavel Kliment, Zdeňka Braumová</i>	165

Research Reports

Report of the VEGA Rresearch Project 1/0280/22 Identification of Psychosocial Factors of Inclusive Environment for Pupils with Special Educatrional Needs During School Attendance (2022 – 2024) <i>Jarmila Žolnová, Tatiana Dubayová, Jana Kožárová</i>	176
---	-----

About the Project Collaborative Teaching in the Inclusive Classroom, which was not here but will be Erik Žovinec	184
--	-----

Book Reviews

BELEŠOVÁ, Mária (2023). <i>Škola nie je výchovný tábor</i> . Bratislava: GRADA Slovakia s. r. o. 287 s. ISBN 987-80-8090-505-7 Petronela Kovalčová	187
CANDEIAS, Adelinda., FÉLIX, Adriana., & PORTELADA, António (Eds.) (2023). <i>Inclusive Education: A Casebook for Good Practices</i> . Portorož, Slovenia: Universidade de Évora. ISBN 978-972-778-329-8 Barbora Balogová	189
DANĚK, Alois (2023). <i>Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy</i> . Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Nakladatelství Karolinum. 96 s. ISBN 978-80-7603-424-2 Zuzana Sláviková	191
ZÁVĚRKOVÁ, Markéta, BUDÍKOVÁ, Jaroslava, DOBIÁŠOVÁ, Markéta, KENDÍKOVÁ, Jitka, & VITOŠKOVÁ, Veronika (2023). <i>Cesta životem s ADHD: jak se vyrovnat s diagnózou v jednotlivých etapách života</i> . Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88429-83-8 Jana Pospíšilová	193
ZBOJAN, Martin, HORŇÁK, Ladislav, & KONČEKOVÁ, Ľuba (2023). <i>Farebný svet a symbolika vo výtvarnom prejave rómskych žiakov</i> . <i>Výtvarný prejav rómskych žiakov v inkluzívnej edukácii</i> . Prešov: Rokus, s.r.o. 272 s. ISBN 978-80-8238-022-7 Patricia Šimková	195

Book News

LEMOV, Doug (2023). <i>Ako skvele učiť: 63 techník, ktoré vašich žiakov nasmerujú k úspechu</i> . Bratislava: Porta Libri. 561 s. ISBN 987-80-8156-294-5	198
ZBOJAN, Martin, HORŇÁK, Ladislav, & KONČEKOVÁ, Ľuba (2023). <i>Farebný svet a symbolika vo výtvarnom prejave rómskych žiakov</i> . <i>Výtvarný prejav rómskych žiakov v inkluzívnej edukácii</i> . Prešov: Rokus, s.r.o. 272 s. ISBN 978-80-8238-022-7	199
ŽOLNOVÁ, Jarmila (2023). <i>Výskum klímy a opory vo vzdelávaní žiakov v školách pri reedukačných centrách</i> . Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 170 s. ISBN 978-80-555-3244-8	200

Instructions for Authors	201
--------------------------------	-----

SCIENTIFIC BOARD

Dr. h. c. prof. Dr. Miron Zelina, DrSc., DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovak Republic)
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. Mickey Keenan, Ph.D., BCBA-D, Ulster University (Northern Ireland)
prof. Dr. Vladimír Klein, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
dr hab. prof. Anna Klim-Klimaszewska, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach (Poland)
dr hab. prof. Daniel Kukla, Ph.D., Jan Długosz University in Częstochowa (Poland)
prof. Dr. Jozef Liba, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
prof. prof. Dr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masaryk University in Brno (Czech Republic)
prof. Dr. Milan Valenta, Ph.D., Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
prof. Dr. Marie Vítková, CSc., Masaryk University in Brno (Czech Republic)
prof. (emerit.) Cheryl A. Young-Pelton, Ed.D., BCBA-D, LBA, Montana State University at Billings (United States of America)
prof. Dr. Darina Tarcsiová, Ph.D., Comenius University in Bratislava (Slovak Republic)
doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D., Masaryk University in Brno (Czech Republic)
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 Harčaričková, 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., AMBIS University, a.s., in Prague (Czech Republic)
assoc. prof. Jiří Kantor, Ph.D., Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Jana Lopúchová, Ph.D., Comenius University, Bratislava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Technical University in Liberec (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Karel Neubauer, Ph.D., Charles University in Prague (Czech Republic)
dr hab. Beata Maria Nowak, Ph.D., Warsaw University of Life Science (Poland)
assoc. prof. Dr. 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. Viera Šílonová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Albín Škoviera, Ph.D., University in Pardubice (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Michal Vostrý, Ph.D., University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Ladislav Zilcher, Ph.D., University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem (Czech Republic)
Robin Elizabeth Moyher, Dr., BCBA-D, LBA, George Mason University in Virginia (USA)

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)

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

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

PaedDr. Ľuboš Lukáč, Ph.D., 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 seat:

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:

October 2024 (next issue in February 2025)

Available at:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk



ISSN 2730-0951 online
ISSN 2585-7363 print