

Miluše Hutyrová  
Veronika Růžičková

# PERSPEKTIVY

## SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

# **Perspektivy společného vzdělávání**

**V. olomoucké speciálněpedagogické dny**

**Miluše Hutýrová**

**Veronika Růžičková**

**(eds.)**



Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Ústav speciálněpedagogických studií

# **Perspektivy společného vzdělávání**

## **V. olomoucké speciálněpedagogické dny**

**Miluše Hutýrová**  
**Veronika Růžičková**  
(eds.)

Sborník příspěvků z konference  
**XVIII. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými  
potřebami**

**V. konference mladých vědeckých pracovníků**

Téma konference:  
Perspektivy společného vzdělávání

Konference se konala 14. a 15. března 2017 v Olomouci

Olomouc 2018

Oponenti:

doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

Konference se konala pod záštitou děkana Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci  
doc. Ing. Čestmíra Serafína, Dr. Ing-Paed IGIP, a rektora Univerzity Palackého v Olomouci  
prof. Mgr. Jaroslava Millera, M. A., Ph.D.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní,  
správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

Editors © Miluše Hutýrová, Veronika Růžičková, 2018

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2018

DOI: 10.5507/pdf.18.24454306

ISBN 978-80-244-5430-6 (online : PDF)

## OBSAH

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST INKLUZE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....9	
<i>Petr Adamus</i>	
OBRAZ RODINY S DIEŤAŤOM S POSTIHNUTÍM V MASMÉDIÁCH.....19	
<i>Viera Andreánska, Miroslava Bérešová</i>	
FONOLOGICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU TVORBY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ V MŠ/ZŠ.....27	
<i>Petra Bendová</i>	
KVALITA ŽIVOTA OSŮB SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM SO ZRETEĽOM NA ICH HODNOTY .....35	
<i>Katarína Cabanová, Zuzana Brunclíková</i>	
HISTORICKÝ POHLED NA JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM NA 2. A 3. STUPNI ŠKOL .....43	
<i>Klára Eliášková</i>	
PRIJATIE (AKCEPTÁCIA) ŽIAKA SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V BEŽNEJ ŠKOLE V SLOVNÝCH ASOCIÁCIÁCH UČITEĽOV .....48	
<i>Marian Groma, Zlatica Jursová Zacharová</i>	
SCHOPNOST MOTIVOVAT JAKO KLÍČOVÁ KOMPETENCE LOGOPEDA VEDOUCÍ K ÚSPĚCHU .....54	
<i>Blanka Gruberová</i>	
ÚROVEŇ PÍSOMNÉHO VYJADROVANIA ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM VZDELÁVANÝCH V BEŽNEJ ZÁKLADNEJ A STREDNEJ ŠKOLE.....59	
<i>Katarína Hybenová</i>	
SNOEZELEN JAKO PODPORA EDUKACE ŽÁKŮ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ.....68	
<i>Kateřina Janků</i>	
POJETÍ ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V BĚŽNÉM A ALTERNATIVNÍM ŠKOLSTVÍ .....75	
<i>Hana Joklíková, Zuzana Palounková</i>	
APLIKACE PRINCIPŮ ZRAKOVÉ HYGIENY JAKO JEDEN Z PREDIKTORŮ SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM A INTAKTNÍCH.....79	
<i>Kateřina Kroupová</i>	
ROLA OTCA PRI VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DIEŤAŤA S POSTIHNUTÍM.....92	
<i>Kristína Nagyová, Simona Valisková</i>	
PŘÍPRAVA NA POVOLÁNÍ A JEJÍ ÚSPĚŠNOST V BUDOUCÍM PRACOVNÍM UPLATNĚNÍ OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....97	
<i>Veronika Růžičková, Zuzana Kramosilová</i>	
INKLUZÍVNA ŠKOLA – PRÍKLAD DOBREJ PRAXE .....104	
<i>Monika Šulovská, Aneta Stachová</i>	
DIAGNOSTICKÝ PROCES U JEDINCŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....113	
<i>Kateřina Šimčíková, Jan Viktorin</i>	
THE STUDY OF THE SUPPORTIVE MODEL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN’S FAMILY BASED ON THE EDUCATION AND REHABILITATION CENTERS IN CHINESE UNIVERSITIES – TAKING LESHAN NORMAL UNIVERSITY AS AN EXAMPLE.....121	
<i>XU Bo</i>	

# CONTENT

FACTORS OF SUCCESSFUL INCLUSION OF PUPILS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS .....	9
<i>Petr Adamus</i>	
IMAGE OF A FAMILY WITH DISABLED CHILD IN THE MEDIA .....	19
<i>Viera Andreánska, Miroslava Bérešová</i>	
PHONOLOGICAL AWARENESS OF PRE-SCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN IN CONTEXT OF THE PRODUCTION OF SUPPORT MEASURES IN MŠ / ZŠ .....	27
<i>Petra Bendová</i>	
THE QUALITY OF LIFE OF PEOPLE WITH DISABILITIES REGARD TO THEIR VALUES .....	35
<i>Katarína Cabanová, Zuzana Brunclíková</i>	
HISTORICAL VIEW OF LANGUAGE EDUCATION FOR PUPILS WITH VISUAL IMPAIRMENT AT SECONDARY AND HIGH SCHOOLS .....	483
<i>Klára Eliášková</i>	
ACCEPTANCE OF THE PUPILS WITH DISABILITIES IN THE MAINSTREAM EDUCATION IN TEACHER'S WORD ASSOCIATIONS .....	48
<i>Marian Groma, Zlatica Jursová Zacharová</i>	
THE ABILITY TO MOTIVATE OTHERS AS A KEY COMPETENCY FOR SUCCESS IN SPEECH AND LANGUAGE THERAPIST.....	54
<i>Blanka Gruberová</i>	
LEVEL OF WRITTEN LANGUAGE SKILLS OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT EDUCATED AT MAINSTREAM PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS .....	59
<i>Katarína Hybenová</i>	
SNOEZELEN AS SUPPORTIVE EDUCATIONAL APPROACH OF PUPILS WITH SEVERE DISABILITIES IN SPECIAL SCHOOLS .....	68
<i>Kateřina Janků</i>	
THE ROLE OF TEACHING ASSISTANT IN ORDINARY AND ALTERNATIVE EDUCATION .....	75
<i>Hana Joklíková, Zuzana Palounková</i>	
APPLICATION OF PRINCIPLES OF VISUAL HYGIENE AS ONE OF THE PREDICTORS OF INCLUSIVE EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT AND INTACT .....	79
<i>Kateřina Kroupová</i>	
THE ROLE OF THE FATHER IN THE UPBRINGING AND EDUCATION OF A CHILD WITH DISABILITY.....	92
<i>Kristína Nagyová, Simona Valisková</i>	
PREPARATION FOR THE PROFESSION AND ITS SUCCESS IN THE FUTURE OCCUPATIONAL PRACTICE OF PERSONS WITH VISUAL DISABILITIES .....	97
<i>Veronika Růžičková, Zuzana Kramosilová</i>	
AN INCLUSIVE SCHOOL – AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE.....	104
<i>Monika Šulovská, Aneta Stachová</i>	
THE DIAGNOSTIC PROCESS OF INDIVIDUALS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY .....	113
<i>Kateřina Šimčíková, Jan Viktorin</i>	
THE STUDY OF THE SUPPORTIVE MODEL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN'S FAMILY BASED ON THE EDUCATION AND REHABILITATION CENTERS IN CHINESE UNIVERSITIES – TAKING LESHAN NORMAL UNIVERSITY AS AN EXAMPLE.....	1211
<i>XU Bo</i>	

## EDITORIAL

V publikaci jsme shromáždili příspěvky, ve kterých se odrážejí pohledy, přístupy a zkušenosti odborníků jak z akademického prostředí, tak z praxe, na společné vzdělávání. Dané téma se stalo nosným pilířem nejenom oficiálního programu konference V. olomoucké speciálněpedagogické dny, ale vyplňovalo i kuloárové diskuse a předpokládáme, že zájem odborné i laické veřejnosti bude i budoucnu pokračovat.

Jednotliví autoři vycházejí nejenom ze svých zkušeností v českém edukačním prostoru, ale sdílejí své poznatky také z různých zemí, ve kterých působili či působí. Snažily jsme se sjednotit zdánlivě nesourodý soubor jednotlivých výzkumných studií a projektů, ve kterých se autoři zaměřují na teorii i praxi společného vzdělávání, nachází obohacování a inspiraci v zahraničních zkušenostech, akcentují legislativní úpravy, připravenost pedagogů, žáků, rodičovské veřejnosti i školských poradenských zařízení, specifika jednotlivých cílových skupin a především samotný potenciál společného vzdělávání, který je bedlivě sledován odbornou i laickou veřejností.

Jedním z cílů pořádané konference je také snaha o bourání bariér mezi teorií a praxí – kvalitní teorie je východiskem pro praxi, příklady dobré praxe mohou vytvořit základ pro následný rozvoj teorie. Pokud snažíme o systémové změny, pak je třeba tyto aspekty reflektovat i v rámci komplexní transformace speciální pedagogiky. Věříme, že zařazené příspěvky k tomuto trendu přispějí.

V Olomouci, 6. července 2018

Editorky



## **EDITORIAL**

In the publication, we have collected contributions reflecting the views, attitudes, and experiences of experts, from academia and practice, on joint education. The given topic became the central theme not only of the official programme of the V. Olomouc special-pedagogical days' conference, but also filled backstage discussions. We assume that the interest of the professional and lay public will continue in the future.

The experience of individual authors is based not only on their experience in the Czech educational area, but they also share their knowledge from the different countries in which they worked or are working. We tried to unify the seemingly disparate set of individual research studies and projects where the authors focus on the theory and practice of joint education, find enrichment and inspiration in foreign experience, accentuating legislative amendments, preparedness of teachers, pupils, parents and school advising facilities, specifics of individual target groups and, above all, the very potential of joint education, which is closely observed by the professional and lay public.

One of the goals of the conference is also to break the barriers between theory and practice – a good theory is the starting point for practice, examples of good practice can form the basis for subsequent development of the theory. If we are trying to make systemic changes, then these aspects need to be reflected within the complex transformation of special pedagogy. We believe that the selected contributions will contribute to this trend.

Olomouc, 6<sup>th</sup> July 2018

Editors

# FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST INKLUZE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

## FACTORS OF SUCCESSFUL INCLUSION OF PUPILS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Petr Adamus

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Varenská 40a, 702 00  
Ostrava,  
e-mail: [petr.adamus@osu.cz](mailto:petr.adamus@osu.cz)

**Abstract:** *Problematika inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v současnosti velmi diskutovaným tématem. Předložený příspěvek se zabývá připraveností pedagogů 1. stupně ZŠ na inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (též PAS) v běžných třídách základních škol. Soustředí se na vzdělání pedagogů v této oblasti, zkoumá jejich postoje, názory na inkluzivní vzdělávání, dále na možné obavy pedagogů a na jejich znalosti v oblastech, které zefektivňují výuku žáka s PAS. Hlavní metodou v rámci prezentované výzkumné linie bylo dotazování a technikou dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval přesně formulované položky, na které odpovídali pedagogičtí pracovníci vzdělávající žáky na 1. stupni škol hlavního vzdělávacího proudu. V závěru příspěvku jsou pak, dle předem stanovených kritérií, prezentovány zajímavé výsledky analýz objasňující postoje pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.*

**Abstract:** *The issue of inclusion of pupils with special educational needs is currently a very hot topic. The present paper deals with primary teacher's readiness for inclusive education of students with autism in regular classes of primary schools. It focuses on the education of teachers in this field, explores their attitudes and opinions about inclusive education, as well as the possible concerns of teachers and their knowledge in areas that streamline teaching of pupils with autism. The main method of this research has been interviewing and questionnaire of our own design containing precisely formulated items answered by pedagogues and educational staff working with pupils on the first stage of mainstream primary schools. In conclusion we present interesting results and data of research analyzes explaining teacher's attitudes towards inclusive education of children with autism spectrum disorder.*

**Klíčová slova:** *inkluze, inkluzivní vzdělávání, poruchy autistického spektra, učitel, základní škola*

**Keywords:** *autism spectrum disorders, inclusion, inclusive education, primary school, teacher*

### Úvod

Inkluzivní vzdělávání je tématem, kterému je v současnosti, v kontextu legislativních změn, věnována velká pozornost nejen výzkumníků i odborníků z praxe, ale i široké laické veřejnosti. Uváděny jsou nejen příklady dobré praxe, ale zdůrazňovány jsou často i objektivní překážky a prezentovány příklady z praxe, kdy zařazení žáka do kolektivu běžné třídy „nedopadlo dobře“ a v konečném důsledku se projevil negativní dopady tohoto rozhodnutí.

Rovný přístup ke vzdělávání je podle Rabušicové (2013) v západních zemích jedním z klíčových principů, které směřují legislativu i vzdělávací politiku, a je vnímán jako hlavní nástroj posilující sociální integraci a rovnost šancí. V současné době se koncept inkluzivního vzdělávání nachází v evropských zemích na různém stupni vývoje (srov. Rabušicová 2013; Straková 2003; European Agency 2003). Podle Vítkové (2015) můžeme ve vztahu k podpůrné nabídce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, rozeznávat řadu různých cest vývoje v Evropě. Zavedení pojmu inkluze představovalo pro mnoho lidí jednoznačnou snahu vzdělávat všechny, kteří stáli mimo hlavní vzdělávací proud. Ve svém základním významu může být vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu chápáno jako fyzická koexistence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb na jednom místě (Watkins, A. 2007). V době, kdy se začal tento termín užívat, bylo velmi typické, že byl charakterizován vírou v právo žáků se SVP na rovný přístup ke kurikulu. Vzbuzovalo to dojem, že takový vzdělávací program je neměnná a statická věc a že žák se SVP vyžaduje různé typy podpory, aby se mohl vzdělávat podle kurikula hlavního proudu vzdělávání. Současné užívání termínu inkluze vychází z předpokladu, že žáci se SVP mají právo na takový vzdělávací program, který odpovídá jejich potřebám a že vzdělávací systém má povinnost jim jej poskytnout. Vzdělávací program není neměnný, je to něco, co se musí vytvářet, dokud to neodpovídá potřebám všech žáků.

V souvislosti s aktuálně probíhajícími změnami jsou ve speciální pedagogice prosazovány snahy o překonání současného myšlení, které je orientováno na deficity a už dopředu stanoví omezení osobnostního vývoje žáků s mentálním postižením. Podle Zezulkové (2015) je přijetí myšlenky kognitivní jinakosti podstatným prvkem kvalitativních změn školní výchovy a vzdělávání, učíme se proto nacházet společné vývojové procesy u intaktní populace a u dětí s mentálním postižením (srov. Vítková 2015; Zezulková 2015). Pedagogičtí pracovníci na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Podle Vítkové (2013) všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů, které je současně připraví na spolupráci s druhými a jak si vztahy udržet. Inkluze tak redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění (Bartoňová, M., Vítková, M. 2013).

### **Teoretické zakotvení výzkumu**

Inkluzivní vyučování by mělo odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Podle Biewera (2012) existuje celá řada faktorů, které mohou podporovat nebo zabraňovat vývoji směrem k inkluzivní škole. K nejdůležitějším faktorům, které to ovlivňují, patří vzdělání a zkušenost učitele. Pedagogové, kteří měli nějakou zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jsou absolventy dalšího vzdělávání, vykazují větší připravenost k podpoře inkluze. Způsob zacházení s diverzitou (rozdílností) žáků považuje M. Ainscow (2005) za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Tento proces je spojen s novými problémy ve škole, které je třeba řešit, na úrovni vedení školy pomocí vhodných opatření. Různě se řeší role rodičů při podpoře ve vyučování. Jedná se o to, že je třeba využít zvláštního bohatství, kterým disponují rodiče, a to znalostmi o svém dítěti. Učitelé společně s rodiči mohou vyvinout taková konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ke změně jeho sociálního chování. Zásadní cíle spočívají ve vývoji inkluzivního učení (developing inclusive teaching) a ve vývoji inkluzivních řídicích struktur (developing inclusive leadership). M. Ainscow (2005) konstatoval, že institucionální změny jsou málo úspěšné, pokud nejsou doprovázeny změnami na individuální úrovni učitelů.

Inkluzivní vzdělávání se tedy označuje jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). V Dakarském akčním plánu je inkluzivní záměr dán požadavkem, aby byl zajištěn rovný přístup všem lidem k základnímu vzdělávání (Hájková, V., Strnadová, I. 2010).

Inkluzivní vzdělávání by mělo odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Existuje celá řada faktorů ovlivňujících efektivitu inkluzivního vzdělávání vycházejících z přístupu učitelů, míry speciálně pedagogické podpory, aspektů vývoje inkluzivní školy i redefinování interního školního kurikula s případným využitím individuálních vzdělávacích plánů. Inkluzivní vzdělávání napomáhá v kognitivním a sociálním rozvoji žák, umožňuje lepší využití zdrojů, redukuje obavy, předsudky a napomáhá formování přátelství, respektu a porozumění. Inkluzivní vzdělávací systém znamená trvalý proces změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu. Jestliže heterogenita v inkluzivních školách je žádána vědomě, pak je třeba zaměřit se na změny ve vyučovacím procesu a v organizaci školy (srov. Vítková, M. in Bartoňová, M., Vítková, M. et al. 2013; Vítková, M. in Bartoňová, M., Vítková, M., et al. 2015; Vítková, M. in Pančocha, K., Vítková, M. et al. 2013).

V pozadí stále zůstává požadavek na speciálněpedagogickou kvalifikaci učitele. Je potřeba zdůraznit, že vzdělávání dítěte s postižením ve třídě znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku i jednotlivých hodin. Samozřejmostí je vypracování či participace na plnění individuálního vzdělávacího programu dítěte. Podle Michalíka (2012) by měl učitel zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a žáka s postižením tak, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě a ochuzena nízkými nároky a nedostatkem času. Velmi důležité je, aby učitel měl možnost konzultovat své zkušenosti s odborníky center nebo poraden. Ideální jsou diskuse učitelů žáků se stejným druhem a stupněm postižení. Zcela automaticky se u učitele předpokládá další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů (Michalík in Valenta, M., Petráš, P. 2012). Výuka dítěte s postižením značně mění běžné pojetí výuky na základní škole. Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky.

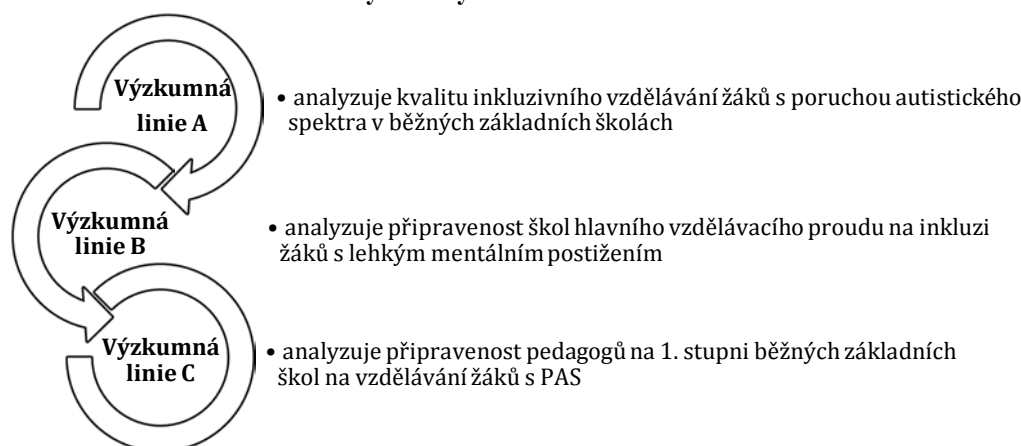
### **Cíl a metodologie výzkumného šetření**

Výzkumná šetření byla realizována v rámci projektu studentské grantové soutěže specifického vysokoškolského výzkumu Ostravské univerzity (SGS1/PdF/2016) zaměřeného na *inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Konkrétně se jedná o výzkum směřující ke zkoumání podmínek inkluzivního vzdělávání v základní škole se zaměřením na žáky s mentálním postižením a poruchami autistického spektra.

***Hlavním cílem výzkumného projektu bylo analyzovat připravenost škol hlavního vzdělávacího proudu a jejich pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra.***

Výzkumný projekt byl zaměřen na tři základní, vzájemně se prolínající oblasti. Získaná data byla podrobena hloubkové analýze.

**Tabulka 1 Cílové zaměření tří výzkumných linií**



Následující interpretace empirických zjištění je v souladu s výzkumným záměrem a je popsána ve třech základních liniích. V rámci příspěvku budou prezentována zjištěná data výzkumné linie C. Výzkumná linie C obsahuje zjištění pojednávající o připravenosti pedagogů na 1. stupni běžných základních škol na vzdělávání žáků s PAS.

Hlavní metodou v rámci této výzkumné linie bylo dotazování a technikou dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval přesně formulované položky, na které odpovídali pedagogičtí pracovníci vzdělávající žáky na 1. stupni škol hlavního vzdělávacího proudu. Dotazník se skládá z pěti částí (část A, B, C, D a E), které obsahují v souhrnu 30 položek, zaměřujících se na vzdělávání pedagogů, zjišťování jejich názoru a postojů k inkluzi žáků s PAS do běžných škol ZŠ a možné obavy pedagogů při vzdělávání těchto žáků. Předposlední část dotazníku (D) je tvořena pomocí škálových otázek a zjišťuje znalosti pedagogů v oblastech, které jsou využívány při vzdělávání žáků s PAS. Poslední část (E) je tvořena otázkami, které analyzují zkušenosti pedagogů a jejich vzdělanost v oblasti poruch autistického spektra. Výzkumný vzorek pro dotazníkové šetření tvořili pedagogové působící na 1. stupni ZŠ. Sběr dat probíhal na sedmnácti základních školách v okrese Opava, formou náhodného výběru. Jednalo se o školy vesnické (velikost školy do 150 žáků) i městské (velikost školy nad 500 žáků).

Analytickou jednotkou byl pedagogický pracovník, vzdělávající žáky v běžné základní škole. Dotazníky analyzující připravenost pedagogů 1. stupně na integraci žáka s poruchou autistického spektra byly pedagogům zprostředkovány osobně. Distribuováno bylo 150 dotazníků, návratnost činí 101 dotazníků. Celkem se tedy dotazníkového šetření zúčastnilo 101 (N=101) respondentů.

Zpracování dat všech tří výzkumných linií proběhlo kvantitativní statistickou procedurou (srov. Chráska, M. 2007, Hendl, J. 2004), byla využita univariační a bivariační analýza empirických dat. Statistická vyhodnocení byla vypracována v programu SPSS v. 24, výsledné tabulky a grafy pak upravovány a tvořeny v programu MS EXCEL 2016.

**Tabulka 2 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Výzkumné linie	Počty respondentů
Výzkumná linie A	50 (N=50)
Výzkumná linie B	182 (N=182)
Výzkumná linie C	101 (N=101)
Celkový počet respondentů	333 (N=333)

### **Interpretace části výzkumného šetření**

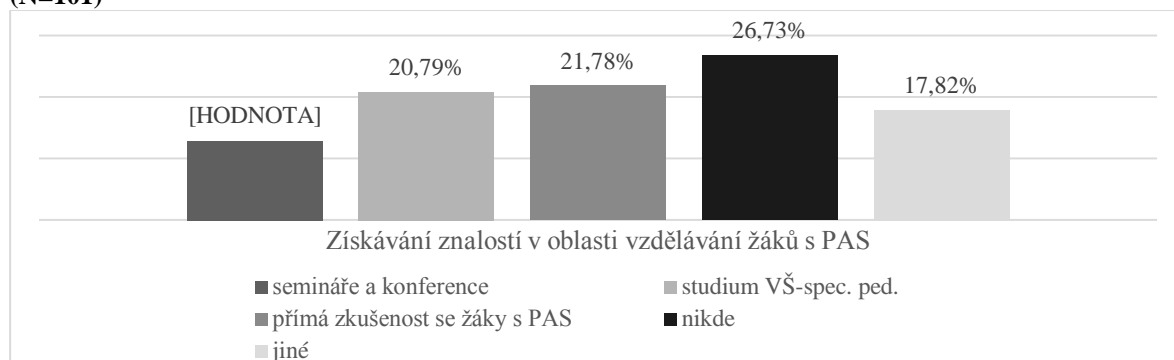
Hlavním cílem třetí části výzkumného šetření bylo zjistit a popsat, zda jsou pedagogičtí pracovníci vyučující na prvním stupni ZŠ připraveni na vzdělávání žáků s PAS v běžných třídách základních škol. Současně byly formulovány cíle dílčí.

Sběr dat probíhal na základních školách v okrese Opava, s celkovým počtem respondentů 101 (N=101).

Dílčím cílem č. 1 bylo zjistit, kterých možností při sebevzdělávání využívají pedagogové 1. stupně ZŠ pro získávání informací týkajících se edukace žáků s PAS.

Otázka: *Kde jste získal/a, popřípadě získáváte dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků s PAS?*

**Graf 1** Možnosti získávání znalostí v oblasti vzdělávání žáků s PAS přinášející nejužitečnější informace (N=101)

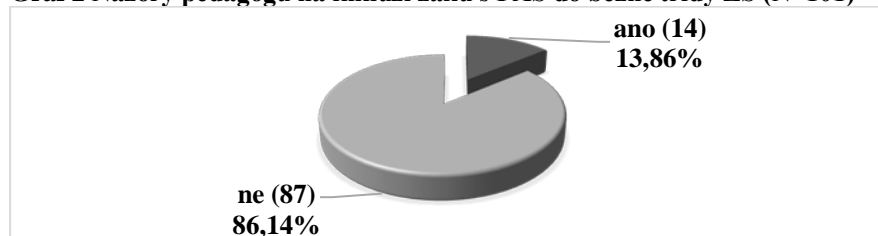


Z výsledků analyzovaných otázek vyplývá, že možnosti vzdělávání v oblasti vzdělávání žáků s PAS pedagogové celkově příliš nevyužívají. Z analýzy vyplývá, že 87,13 % z dotazovaných pedagogů se neúčastní školení či seminářů zaměřených na PAS, i přesto, že v rámci DVPP se tato možnost nabízí. Samostudiem, studiem odborné literatury nebo kontaktem s rodinami, ve kterých žije dítě s PAS, získává informace o vzdělávání žáků s PAS 18 pedagogů (17,82 %). Pro orientaci v této problematice jim velmi napomáhá přímé vzdělávání těchto žáků, s kterým má zkušenost 22 (21,78 %) pedagogů. Pro 21 (20,79 %) pedagogů bylo užitečné vysokoškolské studium, kde je speciální pedagogika v minimálním rozsahu zařazována do základu studijního oboru. Získané výsledky vypovídají o tom, že 27 (26,73 %) pedagogů nezískává žádné informace, jak tyto žáky vzdělávat. Dokladem je jejich volba odpovědi na otázku, kde jste získal/a, popřípadě získáváte nejužitečnější informace o vzdělávání těchto žáků.

Dílčím cílem č. 2 bylo zjistit, zda pedagogové 1. stupně ZŠ souhlasí s inkluzí žáků s PAS do běžných tříd základních škol.

Otázka: *Souhlasíte s inkluzí žáků s PAS do běžné třídy ZŠ?*

**Graf 2** Názory pedagogů na inkluzi žáků s PAS do běžné třídy ZŠ (N=101)



Graf 2 znázorňuje, počet pedagogů, kteří souhlasí či nesouhlasí s inkluzí žáků s PAS do běžných tříd ZŠ. Z celkového počtu dotazovaných pedagogů (N=101) souhlasí pouze 14 pedagogů (13,86 %) a nesouhlasí 87 (86,14 %). Tento výsledek je jednoznačný a poukazuje na vcelku odmítavý postoj pedagogů k inkluzi žáků s poruchou autistického spektra.

Dílčím cílem č. 3 bylo zjistit, zda žáci s PAS vykazující projevy typické pro tuto poruchu a vyžadující úpravy ve vzdělávání, patří podle pedagogů 1. stupně ZŠ do běžných tříd ZŠ.

Položka: *Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání žáků s PAS se vyjádřete k následujícím výrokům.*

**Tabulka 1 Názory pedagogů na zařazení žáků s PAS do běžných tříd ZŠ (N=101)**

	rozhodně ANO		spíše ANO		spíše NE		rozhodně NE	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
1. žáci s PAS s problémy v oblasti komunikace mohou být ve třídách běžných škol	1	0,99 %	28	27,72 %	<b>62</b>	<b>61,39 %</b>	10	9,90 %
2. žáci s PAS s projevy problémového chování patří do tříd běžných škol	0	0,00 %	1	0,99 %	30	29,70 %	<b>70</b>	<b>69,31 %</b>
3. žáci s PAS, kteří vyžadují pro vzdělávání IVP, patří do tříd běžných škol	0	0,00 %	24	23,76 %	<b>63</b>	<b>62,38 %</b>	14	13,86 %
4. žáci s PAS, kteří potřebují pro vzdělávání speciální intervenční programy, patří do tříd běžných škol	0	0,00 %	11	10,89 %	<b>57</b>	<b>56,44 %</b>	33	32,67 %
5. žáci s PAS, kteří zažívají školní neúspěch, patří do tříd běžných škol	1	0,99 %	6	5,94 %	37	36,63 %	<b>57</b>	<b>56,44 %</b>

Tabulka 1 zahrnuje názory pedagogů (N=101) na výroky vztahující se na vzdělávání žáků s PAS s určitými projevy této poruchy a vyžadující úpravy ve vzdělávání. Pedagogové měli možnost volit mezi čtyřmi odpověďmi, a to rozhodně ano, spíše ano (pozitivní odpovědi), spíše ne a rozhodně ne (negativní odpovědi). V tabulce je možné sledovat, že u všech stanovených výroků převažovaly negativní odpovědi. Podle mínění 70 pedagogů (69,31 %) žáci s PAS s projevy problémového chování rozhodně nepatří do tříd běžných škol. Do tříd běžných škol, dle nich, také rozhodně nepatří žáci s PAS, kteří soustavně zažívají školní neúspěch. Odpověď rozhodně NE zvolilo 57 pedagogů (56,44 %).

Žáci s autismem, kteří vyžadují speciální intervenční programy a IVP by podle pedagogů spíše neměli být ve třídách běžných škol. U těchto dvou výroků byla odpověď **spíše ne** volena nejčastěji. U žáků vyžadující IVP byla zvolena 63 pedagogy (62,38 %) a u žáků vyžadující speciální intervenční programy 57 pedagogy (56,44 %). U žáků s PAS s výraznějšími problémy v oblasti komunikace byly negativní odpovědi voleny 72 pedagogy (71,29 %) a pozitivní odpovědi pouze 29 pedagogy (28,71 %).

Z výsledků analýzy vyplývá převládající nesouhlas pedagogů 1. stupně ZŠ se vzděláváním žáků s PAS s projevy typickými pro tuto poruchu a žáků s PAS vyžadujících úpravy ve vzdělávání.

Dílčím cílem č. 4 bylo popsat, ve kterých oblastech pocítují pedagogové 1. stupně ZŠ úskalí ve vzdělávání žáků s PAS.

Položka: *Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání žáků s PAS se vyjádřete k následujícím výroky.*

**Tabulka 2 Názory pedagogů na faktory působící na pedagoga při vzdělávání žáků s PAS (N=101)**

	rozhodně ANO		spíše ANO		spíše NE		rozhodně NE	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
6. jsem přesvědčen/a, že přítomnost žáka s PAS podstatně zvýší moji pracovní zátěž	66	65,35 %	32	31,68 %	2	1,98 %	1	0,99 %
7. nejsem přesvědčen/a o kvalitě a efektivitě podpory ze strany odborných pracovišť	12	11,88 %	40	39,60 %	36	35,64 %	13	12,87 %
8. jsem přesvědčen/a o tom, že z mé strany není možné věnovat integrovanému žákovi s PAS potřebnou pozornost	25	24,75 %	50	49,50 %	20	19,80 %	6	5,94 %
9. obávám se, že žáci s PAS nebudou dobře přijímáni ve třídě intaktních vrstevníků	17	16,83 %	51	50,50 %	31	30,69 %	2	1,98 %
10. přítomnost žáka s PAS považuji pro sebe za zdroj velké psychické zátěže	37	36,63 %	46	45,54 %	17	16,83 %	1	0,99 %
11. obávám se přímého kontaktu s žákem s PAS	0	0,00 %	28	27,72 %	50	49,50 %	23	22,77 %

V tabulce 2 je uvedeno, zda jednotlivé faktory doprovázející vzdělávání žáků s PAS u pedagogů vyvolávají obavy. O tom, že přítomnost žáka s PAS zvýší pracovní zátěž dotazovaných, je přesvědčeno 66 pedagogů (65,35 %). Toto procento pedagogů zvolilo odpověď rozhodně ano. Vzdělávání tohoto žáka by u 83 pedagogů (82,17 %) mohlo vytvářet psychickou zátěž. Nejčastější odpověď u výroku, že žáci s PAS nebudou přijímáni svými spolužáky, je spíše ano, kterou zvolilo 51 pedagogů (50,50 %). Přesvědčeno o tom je 17 pedagogů (16,83 %). Nedostatek potřebné pozornosti danému žákovi není určitě schopno poskytnout 25 pedagogů (24,75 %). Odpověď spíše ano, vyjadřující, že pedagogové spíše nejsou schopni poskytnout žákovi potřebnou pozornost, zvolilo 50 pedagogů (49,50 %), tedy téměř polovina. O kvalitě a efektivitě podpory ze strany odborných pracovišť není přesvědčeno 52 pedagogů (51,48 %). Obavy z přímého kontaktu s žákem s PAS spíše nemá také téměř polovina dotazovaných pedagogů (49,50 %).

Pedagogové pocítují největší úskalí ve vzdělávání žáků s PAS v tom, že přítomnost těchto žáků zvýší jejich pracovní zátěž. Tento názor má 97,03 % pedagogů. Přítomnost žáka s PAS považuje 82,17 % pedagogů za zdroj velké psychické zátěže. Dalším možným úskalím ve vzdělávání těchto žáků je pro 74,25 % pedagogů možný nedostatek poskytování potřebné pozornosti danému žákovi. Více než polovina dotazovaných, konkrétně 67,33 % pedagogů se obává, že žák s PAS nebude dobře přijímán svými spolužáky. Zhruba na rozhraní se vyskytují odpovědi pedagogů o kvalitě a efektivitě podpory ze strany odborných pracovišť. Větší počet pedagogů není přesvědčen o kvalitě a efektivitě podpory těchto institucí, avšak 48,51 % pedagogů přesvědčeno je. Obavy z přímého kontaktu s žákem má pouze 27,72 % pedagogů.

Lze tedy říci, že většina zmiňovaných okolností, které doprovázejí vzdělávání žáků s PAS, je pro dotazované pedagogy úskalím. Za největší úskalí považují zvýšenou pracovní a psychickou zátěž. Nejmenší úskalí shledávají v efektivní spolupráci s odbornými pracovišti. Většina dotazovaných neshledává problém v přímém kontaktu s tímto žákem.

Dílčím cílem č. 5 bylo zjistit, zda mají pedagogové 1. stupně ZŠ znalosti v oblastech, které jsou využívány pro zajištění vzdělávacích potřeb žáků s PAS v rámci edukačního procesu.

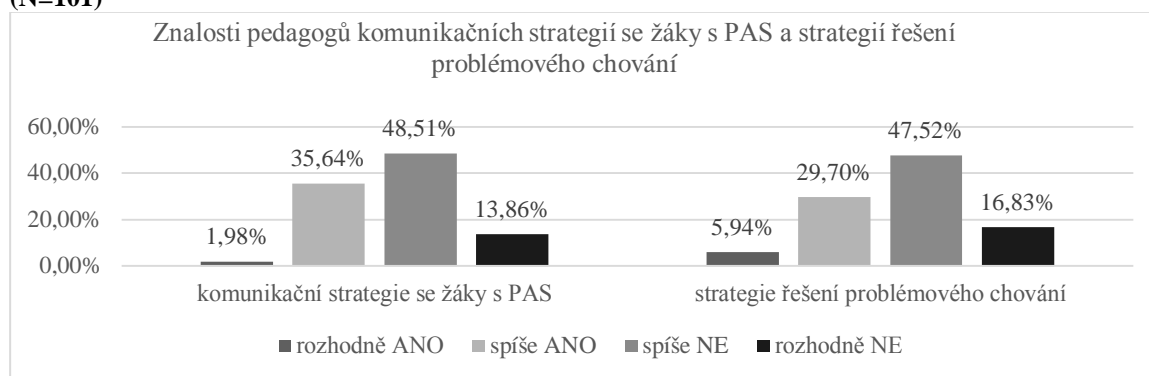
Otázka: *Myslíte si, že máte znalosti pro možné vzdělávání žáků s PAS v těchto oblastech? (tvorba pomůcek, didaktického materiálu, cílů a IVP)*

**Tabulka 3 Znalosti pedagogů pro tvorbu prostředků zefektivňujících vzdělávání žáka s PAS (N=101)**

	rozhodně ANO		spíše ANO		spíše NE		rozhodně NE	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
1. tvorba pomůcek	0	0,00 %	11	10,89 %	65	64,36 %	25	24,75 %
2. tvorba upraveného didaktického materiálu	2	1,98 %	14	13,86 %	58	57,43 %	27	26,73 %
3. tvorba cílů podle individuálních potřeb žáka	7	6,93 %	28	27,72 %	48	47,52 %	18	17,82 %
4. tvorba IVP a jeho modifikace	5	4,95 %	34	33,66 %	44	43,56 %	18	17,82 %

Tabulka 3 znázorňuje, zda se pedagogové cítí vzdělání ve tvorbě prostředků, potřebných pro vzdělávání žáků s PAS. Nejčastěji volenou odpovědí je opět odpověď spíše ne a to ve všech oblastech. Odpověď spíše ne u tvorby pomůcek zvolilo 65 pedagogů (64,36 %), u tvorby upraveného didaktického materiálu 58 pedagogů (57,43 %), u tvorby cílů 48 pedagogů (47,52 %) a u tvorby IVP 44 pedagogů (43,56 %).

Otázka: *Myslíte si, že máte znalosti o způsobech komunikace s žáky s PAS a postupech při řešení problémového chování?*

**Graf 3 Znalosti pedagogů komunikačních strategií se žáky s PAS a strategií řešení problémového chování (N=101)**

Graf 3 zaznamenává, zda se pedagogové cítí být dostatečně vzdělanými v možných způsobech komunikace s těmito žáky a v postupech užívaných při řešení problémového chování těchto žáků. Opět je nejčastěji zvolenou odpovědí odpověď spíše ne. Tedy spíše nedostatečnou vzdělanost (až žádnou) ve způsobech komunikace s žákem s PAS pociťuje 63 pedagogů (62,37 %) a v postupech při řešení problémového chování 65 pedagogů (64,35 %).

Otázka: *Myslíte si, že máte znalosti o formách individuálního hodnocení, ve spolupráci s asistentem pedagoga a v úpravě struktury učiva?:*



**Tabulka 4 Znalosti pedagogů ve formách hodnocení, možnostech spolupráce s asistentem pedagoga a v úpravě struktury učiva (N=101)**

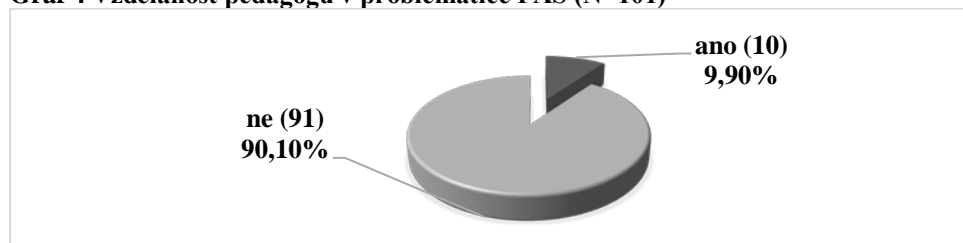
	rozhodně ANO		spíše ANO		spíše NE		rozhodně NE	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
1. formy individuálního hodnocení	10	9,90 %	38	37,62 %	37	36,63 %	16	15,84 %
2. spolupráce s asistentem pedagoga	20	19,80 %	41	40,59 %	28	27,72%	12	11,88 %
3. úprava struktury učiva	10	9,9 %	37	36,63 %	39	38,61 %	15	14,85 %

V tabulce 4 je uvedeno, zda mají pedagogové znalosti v možných způsobech hodnocení těchto žáků, v možnostech spolupráce s asistentem pedagoga a v úpravě struktury učiva. V případě hodnocení a spolupráce s asistentem je nejčastější odpověď spíše ano. Ta byla u forem individuálního hodnocení vybrána 38 pedagogy (37,62 %) a u spolupráce s asistentem 41 pedagogy (40,59 %). V případě znalostí v úpravě struktury učiva byla nejčastěji označena odpověď spíše ne, a to 39 pedagogy (38,61 %).

Jednu z těchto oblastí tvoří metoda strukturovaného učení. Podle získaných výsledků převládají v oblasti individualizace pozitivní odpovědi (rozhodně ano, spíše ano). Tyto odpovědi zvolilo 62 pedagogů (61,38 %), což znamená, že toto procento má znalosti v oblasti individualizace. V oblasti strukturalizace opět převládají pozitivní odpovědi, které si vybralo 52 pedagogů (51,48 %). V oblasti vizualizace však převládají negativní odpovědi (spíše ne, rozhodně ne), které zvolilo 54 pedagogů (53,47 %). Ze získaných výsledků lze z hlediska metody strukturovaného učení říci, že v každé oblasti má znalosti zhruba polovina dotazovaných pedagogů.

Otázka: *Cítíte se dostatečně vzdělán/a v problematice PAS?*

**Graf 4 Vzdělanost pedagogů v problematice PAS (N=101)**



V grafu 4 jsou zaznamenány odpovědi dotazovaných pedagogů (N=101) na to, zda se cítí dostatečně vzdělaní v problematice PAS. Uvedená procenta znázorňují, že 91 pedagogů (90,10 %) se domnívá, že nejsou dostatečně vzdělaní, na rozdíl od 10 pedagogů (9,90%), kteří se považují za dostatečně vzdělané v této oblasti.

## Diskuze

Názory pedagogů na vzdělávání těchto žáků se příliš neliší od postojů a názorů dotazovaných v rámci výzkumné linie B (analyzuje připravenost pedagogů hlavního vzdělávacího proudu na inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením). Většina pedagogů volila negativní odpovědi (rozhodně ne, spíše ne), kterými vyjadřují svůj nesouhlasný postoj se vzděláváním těchto žáků v běžných třídách základních škol.

Názor, že žáci s PAS s výraznějšími problémy v oblasti komunikace nepatří do tříd běžných ZŠ, má 71,29 % pedagogů. Rozhodně, dle nich, zde nepatří žáci s PAS s projevy problémového chování. Zde můžeme zaznamenat jednoznačný výsledek, jelikož 99,01 % pedagogů zvolilo záporné odpovědi. Pouze 1 pedagog určil odpověď spíše ano. Žáci s PAS, kteří soustavně neprospívají, nepatří do tříd běžných ZŠ podle 93,07 % pedagogů. Z těchto výsledků jasně vyplývá, že podle dotazovaných pedagogů žáci s PAS, vykazující projevy typické pro tuto poruchu, do tříd běžných ZŠ nepatří. Stejně tomu je u žáků s PAS, kteří vyžadují individuální vzdělávací plán a speciální intervenční programy. Žák s PAS, který vyžaduje IVP nepatří do tříd běžných ZŠ podle 76,24 % pedagogů. Žák vyžadující speciální intervenční programy sem nepatří podle názoru 89,11 % pedagogů.

Znalosti pedagogů ve všech stanovených prostředcích zefektivňující vzdělávání žáka s PAS jsou nedostačující, jelikož všude převládají negativní odpovědi. Ve tvorbě pomůcek nemá znalosti 90 pedagogů (89,11 %). Ve tvorbě upraveného didaktického materiálu 85 pedagogů (84,16 %). Ve tvorbě cílů vytvářených podle individuálních potřeb žáka 66 pedagogů (65,34 %) a v tvorbě IVP 62 pedagogů (61,38 %). Tyto výsledky jsou alarmující, jelikož většina pedagogů nemá znalosti ve vytváření prostředků nezbytných pro vzdělávání těchto žáků.

Stejně je tomu se znalostmi ve způsobech komunikace s žákem s PAS a postupech při řešení problémového chování. Opět zde převažují negativní odpovědi. Znalosti pedagogů ve způsobech komunikace s tímto žákem nemá 63 pedagogů (62,37 %) a v postupech při řešení problémového chování nemá 65 pedagogů (64,35 %). V obou případech se jedná o větší polovinu zkoumaných pedagogů.

Pozitivní odpovědi, které znázorňují, že pedagogové mají znalosti v dané oblasti, převažují pouze u spolupráce s asistentem pedagoga. Zde pociťuje dostatek znalostí 61 pedagogů (60,39 %). V dalších oblastech, a to ve formách individuálního hodnocení a úpravě struktur učiva, opět převládají negativní odpovědi. Znalosti ve formách individuálního hodnocení nemá 53 pedagogů (52,47 %) a v úpravě struktury učiva 54 pedagogů (53,46 %).

Dotazovaní pedagogové pociťují největší úskalí při vzdělávání žáků s PAS v tom, že samotná přítomnost těchto žáků velmi zvýší jejich pracovní zátěž. Tento názor sdílí 97 % pedagogů. Přítomnost žáka s PAS považuje 82 % pedagogů za zdroj velké psychické zátěže. Dalším možným úskalím ve vzdělávání těchto žáků je pro 74 % pedagogů možný nedostatek poskytování potřebné pozornosti danému žákovi. Více než polovina dotazovaných, konkrétně 67 % pedagogů se obává, že žák s PAS nebude dobře přijímán svými spolužáky. Zhruba na rozhraní se vyskytují odpovědi pedagogů týkající se podpory ze strany odborných pracovišť. Větší počet pedagogů (52%) není přesvědčeno o kvalitě a efektivitě podpory těchto institucí.

## Závěr

Koncept inkluze ale není jednoduchý a při svém zavádění vyžaduje nejen znalost vlastní teorie ve společenských a politických konotacích, ale i vědomí vývoje a tradice, z nichž myšlenky inkluze vycházejí. Dá se říci, že největší význam při zavádění inkluzivního vzdělávání má učitel vzdělávající žáky v reálných třídách.

Výsledky odhalily, že znalosti v oblastech, které jsou využívány pro zajištění vzdělávacích potřeb žáků s poruchou autistického spektra (PAS), nemá ve výzkumných šetřeních velký počet pedagogů. Znalosti v oblasti tvorby pomůcek a dalšího didaktického materiálu je na velmi nízké úrovni. V tomto případě nemá potřebné znalosti většina pedagogů. Jakých komunikačních strategií a jak je využít, jak řešit případné problémy vznikající z nepochopení potřeb těchto žáků neví více než polovina pedagogů. Znalosti v organizaci výuky, ve formách individuálního hodnocení, ve využití speciálněpedagogických intervencí v rámci edukačního procesu u cílových skupin žáků jsou dle mínění pedagogických pracovníků na nízké úrovni.

Tato sonda do postojů a názorů i praktických znalostí pedagogických pracovníků poukázala na hlavní úskalí plynoucí ze společného vzdělávání žáků s LMP či PAS v běžné třídě základní školy. Ukazuje se, že pokud nedojde k zásadním změnám v přípravě pedagogických pracovníků, tak i při využití podpůrných opatření mnohá úskalí mohou přetrvávat.

## Použitá literatura a zdroje:

- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
- Adamus, P. (2015). Základní škola praktická: Kvalitativní analýza subjektů, objektů, a procesů vzdělávání. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Evropské pedagogické fórum 2015. Přínosy, výzvy, očekávání. Hradec Králové: Magnanimitas,
- Adamus, P., Zezulková, E., Kaleja, M., & Franiok, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* Journal of Educational Change 6(2). 109–124.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion* (1st ed.). New York: Routledge.
- Bartoňová, M., & Pitnerová, P. (2012). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita.
- Biewer, G., & Fasching, H. in Heimlich, U., & Kahlert, J. (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK. 2006.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). *Preparing teachers for inclusive classrooms*. In Teaching and Teacher Education, 25 (4), s. 535–542.
- Janík, T., & Pešková, K. (2012). *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kaleja, M. (2013). *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol* (1st ed.). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

- Kaleja, M. (2013). *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice* (1st ed.). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Koretz, D., & Hamilton, L. (2000). Hodnocení studentů se zdravotním postižením v Kentucky: Začleňování, výkonů studenta, a platnost *Educational Hodnocení a analýza údajů*, 22 (3), 255–272.
- Kugelmass, J. W. (2006). *Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses*. *European journal of psychology of education*, 279–292.
- Michalík, J. (2014). Podpůrná opatření – nový prvek podpory vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. in Hutyrová, M. (Ed.). *Jinakost ve speciálněpedagogickém kontextu: II. olomoucké speciálněpedagogické dny: sborník příspěvků z konference : XV. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami: II. konference mladých vědeckých pracovníků : téma konference: interdisciplinární pohledy na jinakost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Valenta, M., & Petráš, P. (2012). *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

# OBRAZ RODINY S DIEŤAŤOM S POSTIHNUTÍM V MASMÉDIÁCH

## IMAGE OF A FAMILY WITH DISABLED CHILD IN THE MEDIA

Viera ANDREÁNSKA, Miroslava BÉREŠOVÁ

Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovensko,  
e-mail: [andreanska@fedu.uniba.sk](mailto:andreanska@fedu.uniba.sk)

**Abstrakt:** Práca ponúka stručný teoretický základ k téme: obraz rodiny s postihnutým dieťaťom v masmédiách, ktorý zahŕňa charakteristiku postihnutia, jeho druhy, sociálne problémy človeka s postihnutím, problémy rodiny s dieťaťom s postihnutím ale aj charakteristiku médií, stručný prehľad zobrazenia človeka s postihnutím v médiách a stereotypyzáciu postihnutia, s ktorou sa najčastejšie môžeme stretnúť. Empirická časť práce má za cieľ formou fokusových skupín zmapovať prezentáciu problémov rodín s deťmi s postihnutím v masmédiách a zistiť aké informácie a aké formy sú tie, ktoré najviac ovplyvňujú obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím v pozitívnom aj v negatívnom smere.

**Abstract:** This theoretical and empirical type of work offers a theoretical base for the theme: Image of a family with disabled child in the media and includes the characterization of disability, its types, social problems which a human with disability can come across, problems of a family with disabled child and also the characterization of media, brief overview through the representation of a human being with a disability in the media and its stereotypization. The empirical section of this work has the aim to map the presentation of the families with disabled children in the mass media by using the focus group method and to find out what information and forms are those, which affect most the image of a family with disabled child in the positive and also in the negative way.

**KLúčové slová:** postihnutie, postihnutie a médiá, rodina s dieťaťom s postihnutím, stereotypy

**Keywords:** disability, disability and media, family with disabled children, stereotypes

### Úvod – teoretické súvislosti

#### Rodina s dieťaťom s postihnutím

Problémy rodiny, do ktorej sa narodí dieťa s postihnutím sa veľmi líšia, a to najmä v závislosti od typu a závažnosti postihnutia, charakteristík rodiny od krajiny, v ktorej rodina žije atď.. Glidden (1993, Di Giulio, Philipov, Jaschinski, 2014) v tejto súvislosti podotkol, že „rodina s dieťaťom, ktoré má postihnutie, je rodina s postihnutím“.

Problémy takejto rodiny sa objavujú napríklad v problémoch so zabezpečovaním a napĺňaním základných psychických potrieb rodiča, nakoľko narodenie dieťaťa s postihnutím je závažným zásahom do fungovania celej rodiny. Vágnerová, HadjMousová a Štech (1999) uvádzajú napríklad potreby:

- *primeranej stimulácie* – dieťa s postihnutím nestimuluje aktivitu rodiča tak ako dieťa intaktné
- *zmysluplnosti a poriadku* – rodič pociťuje neschopnosť, neistotu a nerozumie dieťaťu a jeho prejavom
- *citovej väzby* – vzťah medzi rodičom a dieťaťom nie je vždy pre rodiča uspokojujúci, citová väzba môže byť veľmi slabá, ale aj naopak veľmi, až prehnane intenzívna
- *spoločenskej prestíže a pocitu vlastnej hodnoty* – rodič prežíva narušenie svojej vlastnej identity a reakcie okolia môžu jeho traumy posilniť
- *jasnej životnej perspektívy* – rodič nevie akú budú mať dieťa aj celá rodina budúcnosť a ďalšie možnosti

Di Giulio, Philipov a Jaschinski (2014) došli k záveru, že rodiny s dieťaťom s postihnutím sú častejšie nestabilné, častejšie sa vzdávajú možnosti mať ďalšie dieťa, častejšie trpia ekonomickými a finančnými ťažkosťami, majú častejšie viac tradičné rodové úlohy, častejšie trpia zdravotnými problémami a cítia celkovo viac nepohody ako rodiny s deťmi bez postihnutia.

#### Človek s postihnutím v sociálnom kontexte

Každý jednotlivec s postihnutím, sa tak isto ako intaktný jedinec, rodí do určitého sociálneho prostredia a musí sa vyrovnat' a prispôbiť daným kultúrnym, materiálnym a sociálnym podmienkam. Jednou z oblastí kde postihnutí jedinci vždy pociťovali rozdiely a pravdepodobne aj vždy pociťovať rozdiely budú, sú vzťahy majoritnej spoločnosti. Tieto vzťahy sa v priebehu času veľmi menili.

Až v období osvietenectva sa postihnutie začalo vnímať ako odlišná kategória. Nové medicínske a vedecké poznatky znamenali snahu rehabilitovať a liečiť. Vznikali liečebné inštitúty a vedecké pracoviská. Reakciou na medicínsky, alebo tradičný model postihnutia je jeho sociálne vysvetlenie, tzv. sociálny model postihnutia, ktorého úlohou je analyzovať sociálnu exklúziu osôb s postihnutím (Shakespeare, 2006). Sociálny model teda nevidí postihnutie len ako telesnú či biologickú odlišnosť, ale vníma ho najmä v rámci sociálneho a

environmentálneho kontextu ako následok bariér brániacich postihnutému jedincovi plnej participácií. V tomto kontexte je postihnutie, a bremeno ktoré postihnutie prináša, skôr výtvorom spoločnosti ako problémom samotného jedinca s postihnutím (Martin, 2007). Aj napriek tomu, že sociálny model znamenal krok vpred a zmenu v nazeraní na osoby s postihnutím, štúdia Európskej komisie o zamestnanosti, sociálnych veciach a rovnakých možnostiach (2009), poukazuje na fakt, že od medicínskeho prístupu nie je ešte úplne upustené.

Je zrejmé, že napriek snahám nevnímať a necharakterizovať ľudí s postihnutím cez upozornenie na existenciu znaku postihnutia sa tak stále deje. Každý malý krok k lepšiemu usporiadaniu spoločnosti a napredovanie k odstráneniu znevýhodnení či diskriminačných tendencií je nevyhnutnou súčasťou spoločnosti, ktoré chce napredovať a vyvíjať sa, pretože ako upozorňuje Michalík (2005, s. 37), „Spôsob akým je naša spoločnosť organizovaná, vedie často k tomu, že zdravotne postihnuté osoby nemôžu plne uplatniť svoje základné práva a sú zo spoločnosti vylučované“. Príčinám, ktoré vedú k vylučovaniu osôb s postihnutím zo spoločnosti sa zaoberajú aj Repková a Sedláková (2012), ktoré uvádzajú dôkazy o tom, že prostredie sa dá chápať ako sprostredkujúci tak aj obmedzujúci činiteľ v účasti ľudí s postihnutím na sociálnom dianí.

Nie sú to však len bariéry prostredia, ktoré komplikujú životy osôb s postihnutím. V kontexte sociálneho prostredia ľudí s postihnutím sa často stretávame aj s pojmami stereotyp, stigma, či predsudok.

Pojem **stereotyp** sa v sociálnych vedách po prvýkrát objavuje v prácach Waltera Lippmanna (1921), ktorý ho definuje ako určité predstavy vytvárané vo vedomí človeka a sú väčšinou, ale nie vždy, prebrané z iných zdrojov ako je vlastná reálna skúsenosť. Odlišný pohľad na stereotyp ponúka vo svojej definícii Allport (2004, s. 215), ktorý ho vníma ako: „(...) príliš silné presvedčenie spojené s nejakou kategóriou. Jeho funkcia spočíva v tom, že má ospravedlniť (racionálne vysvetliť) naše správanie a postoj voči tejto kategórii.“ Autor ale zdôrazňuje, že stereotypy nie sú vždy negatívne, ale môžu mať taktiež aj pozitívny charakter. Stereotypy vznikajú procesom delenia a to na kategórie ako my a oni, normálne a abnormálne, akceptovateľné a neakceptovateľné a podobne. Tieto kategórie disponujú výraznými znakmi nerovnosti a asymetrie. Jedna skupina tú druhú vníma predpojato, a to aj napriek tomu, že s ňou nemá skoro žiadnu, alebo dokonca vôbec žiadnu osobnú skúsenosť. Tieto zdieľané reprezentácie sú vlastne zovšeobecnenia o určitých typických a charakteristických črtách členov posudzovanej skupiny. Sú to dopredu prijaté úsudky, ktoré ovplyvňujú celý ďalší proces nášho vnímania. Stereotypy sú tak nenápadne prenášané z generácie na generáciu, že ich charakter pôsobí niekedy až biologicky (Lippmann, 1921). Toto automatické a neuvedomelé prenášanie môže mať za následok ich samozrejmu akceptáciu. Je dôležité využiť poznatky o tejto problematike vo svoj prospech a uvedomiť si, že rozhodnutie o prijatí stereotypu má každý človek výhradne vo svojej moci.

Ďalší sociálny jav, o ktorom sa často píše v spoločenských vedách je **stigma**. Colemanová (2006) vníma stigmou ako sociálnu kategorizáciu vykonanú na základe nepresného zovšeobecnenia vytvoreného na základe nejakej skúsenosti. Za základné aspekty stigmy považuje: emočný prvok – strach z iného, kognitívny prvok – stereotypizácia, prvok správania – sociálna kontrola. Krhutová (2005) upozorňuje, že stigma nie je skutočná vlastnosť človeka, ale je to fiktívna vlastnosť, ktorá je mu prisúdená v rámci postojov, ktoré sú typické pre danú spoločnosť. Odlišne vníma stigmou Goffman (2006), ktorý tvrdí že je skôr špecifickým druhom vzťahu medzi atribútom alebo symbolom a stereotypom a definuje ju ako nežiaducu odlišnosť od toho, čo je v spoločnosti očakávané. Novosad (2005) taktiež vníma stigmou ako skreslené a neadekvátne hodnotenie postihnutia okolím a presne ju definuje ako „znamenie či punc niečoho zvláštneho, odlišného, nezrozumiteľného a často nežiaduceho“ (Novosad, 2005, s. 207). Stigmatizáciu ďalej popisuje ako „dôsledok reakcie spoločnosti, resp. sociálneho okolia na odchýlku od všeobecne uznávanej normy obsahujúcej to, ako má vyzeráť, ako má vnímať, ako sa má vyjadrovať alebo ako sa má pohybovať“ (Novosad, 2005, s. 206). Schopnosť človeka stigmatizovať sa, podľa Colemanovej (2006), prenáša z generácie na generáciu a to pomocou sociálneho učenia. Autorka zastáva názor, že dôležitosť stigmy tkvie v jej schopnosti odrážať kultúru a spoločnosť reflektovaním hodnotových súdov majority, ale aj v tom, že odzrkadľuje pohľad na život, usporiadanie vzťahov v spoločnosti a iné spojitosti. Aj napriek tomuto prínosu zostáva stigma aj naďalej problémom spoločnosti, na ktorý odborníci čoraz častejšie upierajú pozornosť. Z uvedených problémov, ktoré stigmatizácia spôsobuje je jasné, že pre spoločnosť je žiaduce, aby sa výskyt tohto sociálneho javu obmedzil v čo najväčšom rozsahu. Colemanová (2006) vidí úplné zmiznutie stigmy len za podmienok, že nebude viac potrebné legitimizovať segregáciu a sociálnu exklúziu a na to je potrebné, aby ľudia prestali medzi sebou hľadať rozdiely a upriamili svoju pozornosť na hľadanie podobností.

**Predsudok** voči jedincovi s postihnutím v mysli intaktného jedinca je jednou z mnohých a azda jednou z najneprijemnejších sociálnych bariér s akou sa človek s postihnutím môže stretnúť a to hlavne preto, lebo objekt predsudku je v znevýhodnenej pozícii bez toho, aby si to svojím konaním zaslúžil. Podľa Allporta (2004) môžeme predsudok vnímať ako antipatiu prameniacu z nesprávnych zovšeobecnení, ktoré môžu byť jednak vyjadrené slovné, ale aj cez emócie. Dôležitú úlohu vo vytváraní predsudkov hrajú stereotypy, nakoľko sú to predstavy v rámci určitej kategórie. Stereotypy nie sú vysvetlením predsudku, ale človek sa vo svojej mysli na ne odvoláva, aby ospravedlnil svoj predsudok. Allport (2004) tvrdí, že väčšina ľudí svoje staré úsudky nezmení a to i napriek tomu, že ich nová skúsenosť je úplne odlišná. Ďalej tvrdí, že ak jedincovi určitá informácia nesadne do mentálneho poľa, jednoducho ju radšej vníma ako výnimku než by prehodnotil svoj stereotyp. Ako dôvod tejto skutočnosti udáva fakt, že pre človeka je oveľa jednoduchšie a pohodlnejšie nemeniť všetky návyky kvôli každej novej skúsenosti a tak sa ďalej drží svojho predsudku. Takáto nesnaha a neochota zmeny vlastného úsudku, ktorý je v rozpore s novou skúsenosťou, je jedna zo základných charakteristík predsudku. A keďže

negatívny predsudok, je podľa autora, v podstate odrazom jeho pozitívnych hodnôt, človek si tým chráni aj svoj vlastný hodnotový systém.

## Postihnutie a médiá

### Charakteristika médií

Médiá tvoria značnú a dôležitú časť súčasnej kultúry. V dnešnej dobe skoro každý človek prichádza s médiami do kontaktu už vo veľmi nízkom veku. Médiá sa stali dôležitým socializačným prvkom a tak je samozrejmé, že človeka určitým spôsobom ovplyvňujú.

Giles (2012) vo svojej publikácii upozorňuje na problematiku definície pojmu médiá, nakoľko „za médium sa dá považovať doslova hocičo, čo ľudia používajú k zdieľaniu nejakej správy, napríklad stenu jaskyne v dobe kamennej alebo dnešný nalepovací odkaz“ (Giles, 2012, s. 13). Autor porovnáva maľbu v jaskyni s odkazom nalepeným na chladničke a s dnešným telefónom a zastáva názor, že všetky tieto spôsoby zdieľania určitej správy alebo odkazu sú médiá, ktoré majú však rôznu podobu, resp. sú to rôzne typy komunikačného systému.

Balážová (2012) ponúka širší pohľad na tento pojem. V rámci mediálnej výchovy chápe autorka pod pojmom médiá „súbor všetkých komunikačných prostriedkov, ktoré sú súčasťou sociálnej reality. Inými slovami – médiá sú sprostredkujúce činitele umožňujúce komunikáciu, tzn. všetko, čo umožňuje a zabezpečuje tvorbu, uchovávanie a prenos informácií v priestore a čase“ (Balážová, 2012, s. 6). Pri uvedomovaní si významu tohto slova je dôležité oboznámiť sa s celkovým kontextom, nakoľko ako autorka ďalej upozorňuje, toto cudzie slovo, pôvodom latinské (medius), má v našej kultúre mnoho významov. Tento pojem sa napríklad používa v bežnej komunikácii na vyjadrenie stredného rozmeru, vo viacerých vedných disciplínach ako mikrobiológia (pôda, prostredie na pestovanie) alebo fyzika (fyzikálne prostredie) a dokonca aj v samotnej masmediálnej komunikácii sa ním ešte označujú technické prostriedky alebo nástroje. Častým problémom pri zadefinovaní pojmu médiá býva jeho zamenenie s pojmom masmédiá. Podľa McQuaila (Giles, 2012) existujú štyri elementy determinujúce masmédiá:

1. Úmysel alebo potreba komunikovať;
2. Technológia pre komunikáciu, ktorá prebieha verejne;
3. Organizácia pre distribúciu a produkt;
4. Dozor vo „verejnom záujme“.

Autor na záver dodáva, že termín masmédiá sa neodvratne stáva zastaraným a to práve pre jeho zlievanie s pojmom médiá „(...) ak ľudia hovoria o médiách, majú skoro vždy na mysli masmédiá“ (Giles, 2012, s. 14). Balážová (2012, s. 7) taktiež ponúka výstižnú definíciu tohto termínu a masmédiá chápe ako „súbor všetkých prostriedkov masovej komunikácie, ktoré multiplikujú správy verejného charakteru širokému, rozptýlenému, nesúrodému, anonymnému publiku bez ohľadu na očakávania, záujmy alebo potreby konkrétnych príjemcov“.

Pre potreby tejto práce sa budeme prikláňať k definícii Kopplovej a Jiráka (2013, s. 18), ktorí médiá charakterizujú ako „všetky komunikačné prostriedky, ktoré má človek k dispozícii, aby mohol naviazovať kontakt s druhými ľuďmi (a koniec koncov aj sám so sebou)“. Autori ďalej delia médiá na:

- základné, primárne – prirodzený jazyk a neverbálna komunikácia;
- podporné, sekundárne – prostriedky dovoľujúce prekonávať čas a priestor, napríklad písmo, telefón, telegraf a iné;
- masové, celospoločenské alebo terciárne – prostriedky dovoľujúce šírenie informácie z jedného bodu k množstvu príjemcov, napríklad periodická tlač, televízia, rozhlas a iné;
- sieťové alebo kvartárne – prostriedky umožňujúce interpersonálnu komunikáciu, verejné šírenie a zdieľanie, napríklad Skype, e-mail, Facebook.

### Psychologické účinky médií na verejnosť

Význam médií v dnešnom svete komunikácie neustále stúpa a preto pochopiteľne narastá aj záujem o to, aký vplyv majú a môžu mať médiá na človeka a na celú spoločnosť.

V oblasti psychológie dominovalo viacero výskumných prístupov, ktoré študovali médiá a ich vplyv na jedinca a na spoločnosť. Ako upozorňuje Giles (2012), vplyv médií na jedinca a na spoločnosť skúmala psychológia v poňatí rôznych prístupov ako napríklad prístup „účinkov médií“, ktorý skúma konkrétny účinok jedného vnímaného javu na konanie človeka, prístup „užitia a gratifikácie“, ktorý vníma človeka ako aktívneho užívateľa a nie ako pasívneho pozorovateľa; „kultivačná teória“, ktorá zastáva názor, že médiá postupne a pozvoľne kultivujú, teda menia hodnoty a postoje obecnstva, alebo „teória aktívneho obecnstva“, ktorá tvrdí, že publikum sa nedá predvídať, nakoľko je inteligentné a vynaliezavé a preto dokáže reagovať nesmierne kreatívne.

Jedným z uznávaných znalcov v oblasti štúdií účinkov médií na spoločnosť je McQuail (1999), ktorý zastáva názor, že médiá majú a budú mať stále väčší vplyv, pretože sú:

- zdrojom ovládania a moci;
- nástrojom, ktorý dokáže presláviť zo dňa na deň;
- zdrojom vysvetlenia a zobrazenia reality, spoločnosti a kultúry;

- priestor pre odohrávanie sa dôležitých udalostí a to ako na národnej tak na celosvetovej úrovni;
- často práve médiá udávajú, čo je a čo nie je normálne.

Väčšina autorov zastáva názor, že médiá nás určite nejakým spôsobom ovplyvňujú, no je náročné presne preukázať ako. Vybíral (2005, s. 163) uvádza nasledovne: „Veríme médiám a spoliehame sa na ne. Tým prichádzajú masové médiá k moci, ktorú na ne delegujeme, a vytvárajú pre nás svet, v ktorom so svojimi predstavami žijeme.“ Za hlavné prostriedky médií, ktorými nás dokážu ovplyvniť, považuje autor mediálnu deskripciu a preskripciu. Deskripcia je popis sveta, ktorú nám médiá ponúkajú. Realita, ktorú nám ukazujú a o ktorej rozhodli, že nám ukážu. Preskripcia je skryté prikazovanie k určitému správaniu, postojom, či názoru, a to napríklad sledovaním nevinného obľúbeného seriálu. V poslednom období narastá záujem o výskum médií ako spúšťača prosociálneho správania. „Ak sledovanie násilia naozaj spôsobuje agresivitu... sú potom tie isté psychologické procesy zodpovedné za pozitívne účinky prosociálnych médií.“ (Giles, 2012, s. 36) Podľa Gilesa je úskalím týchto výskumov skutočnosť, že to čo je prosociálne a to čo je antisociálne, je v každej spoločnosti individuálne. Zaujímavým javom, ktorý sa frekventovane spomína v akademických postojoch je „efekt tretej osoby“. Perloff (Giles, 2012, s. 36) tento jav opisuje ako „presvedčenie, že iných ľudí médiá ovplyvňujú viac ako nás, obzvlášť ak sú mladší, menej vzdelaní, majú nižší socioekonomický status, sú to ženy a/alebo patria k etnickej menšine“.

To, či a do akej miery na človeka a spoločnosť médiá pôsobia je predmetom mnohých výskumov. Odborníci sa však neustále líšia v názoroch na túto problematiku. Každý človek by si však mal uvedomiť, že prijatie čohokoľvek čo nám médiá ponúkajú, je podmienené samotným príjemcom.

### **Mediálna reprezentácia postihnutia a jej stereotypy**

Každé obdobie má svojské a charakteristické reprezentovanie a zobrazovanie človeka s postihnutím. Toto zobrazenie svojím spôsobom zastupuje pre publikum všetkých ľudí, ktorých podvedome priradujú do skupiny ľudí s postihnutím. Charakteristika človeka s postihnutím v médiách teda reprezentuje a zastupuje celú skupinu ľudí s postihnutím. Chlumská (2013) nazýva takýto jav „mediálna reprezentácia“ a definuje ho ako „zobrazovanie určitých skupín ľudí alebo javov určitým (stabilným) spôsobom. Tento spôsob zobrazovania pracuje s opakovaným výberom a zvýrazňovaním niektorých jednoznačne definovaných vlastností na úkor vlastností iných. Mediálna reprezentácia je typická pomerne ustálená forma, ktorá sa môže meniť v závislosti na čase a priestore“ (s. 31). Autorka ďalej dodáva, že takáto reprezentácia je umelo vytvorený zhluk vlastností, ktorý udáva, čo je a čo nie je žiadané, normálne, vhodné a spoločensky prijateľné a stratégie, pomocou ktorých je vytvorená, označuje termínom „symbolická anihilácia“. „Postupy, ktoré smerujú k symbolickej anihilácii môžu byť vedomé aj nevedomé, premyslené aj nepremyslené. Vždy ale vedú k stereotypizácii...“ (s. 32), ktorá podľa nej znamená zobrazenie stavajúce na „(...) zjednodušovaní a hyperbolizácii určitých vlastností, väčšinou negatívneho charakteru“ (s. 33). Russel a Cohn (2012) sa tiež zaoberajú stereotypizáciou ľudí s postihnutím a zastávajú názor, že stereotypné zobrazenie postihnutia v médiách si často publikum normalizuje práve kvôli ich opakovanému zobrazovaniu. Po absorbovaní a akceptovaní stereotypu publikom ho médiá neustále opakujú, v mierne odlišných formách. Chlumská (2013) zastáva názor, že neustále opakovanie zobrazovania stereotypov médiami posilňuje a upevňuje predsudky, ale aj nepresné predstavy o niektorých sociálnych skupinách a tvrdí, že „týmto spôsobom sa médiá podieľajú na udržiavaní status quo a moci v spoločnosti, pretože takto podporujú panujúcu ideológiu“ (s.33). Barnes (1992) udáva niekoľko, podľa neho, najpoužívanejších stereotypných zobrazení človeka s postihnutím v médiách:

- *Osoba so zdravotným postihnutím ako poľutovaniahodná a patetická* – neustále stúpa počet relácií a iných mediálnych žánrov, ktoré zobrazujú tento stereotyp ako spôsob charitatívneho zobrazenia. Zintenzívňujú a podporujú pocit újmy u jedinca s postihnutím, takže intaktné publikum sa cíti bohaté. Je to pravidelný rys populárnej fikcie. Zjavne závislé osoby so zdravotným postihnutím, často zobrazené veľmi roztomilo kvôli vyvolaniu ešte väčšej sentimentality, sú v takomto prípade zahrnuté do deja s cieľom podporiť a zviditeľniť dobrotu a citlivosť inej osoby.
- *Osoba so zdravotným postihnutím ako predmet násilia* – nakoľko aj v reálnom živote sú ľudia s postihnutím často predmetom násilného zneužívania, je predvídateľné, že sa táto skutočnosť odrazí aj v médiách. Tento stereotyp značne prispieva k posilňovaniu mylného presvedčenia, že jedinca s postihnutím sú úplne bezmocní a od niekoho závislí.
- *Osoba so zdravotným postihnutím ako pochmúrna a zlá* – toto je jeden z najčastejších stereotypov, nakoľko je v spoločnosti hlboko zakorenený. Len v samotnej Biblii existuje viac ako štyridsať prípadov spojenia postihnutia s hriechom. Takéto zobrazovanie je jednou z hlavných prekážok úspešnej integrácie ľudí s postihnutím do komunity.
- *Osoba s postihnutím ako prvok podporujúci atmosféru a kuriozitu* – ľudia s postihnutím sú niekedy začlenení do filmu, vysielania alebo do inej mediálnej tvorby, len kvôli doladeniu určitej atmosféry, dodať tajomstvo, hrozbu alebo depriváciu. Takéto zobrazenie znižuje humánnosť ľudí s postihnutím a redukuje ich to len na objekty zvedavosti a kuriozity.

- *Osoba s postihnutím ako „Super mrzák“* – jedincomi s postihnutím je priradená super-ľudská, až takmer magická schopnosť. Nevidiaci sa tak môže stať vizionárom so šiestym zmyslom alebo s extrémne citlivým sluchom.
- *Osoba s postihnutím ako terč posmechu* – tento stereotyp je jedným z najstarších a objavuje sa v mnohých kultúrach. Pre ľudí s postihnutím je to jeden zo znakov nepriateľského prostredia a dopad tohto stereotypného zobrazenia na psychiku človeka s postihnutím môže mať negatívne dôsledky.
- *Osoba s postihnutím ako svoj vlastný nepriateľ* – médiá často opisujú ľudí s postihnutím ako nesmerne sebaľútostivých ľudí, ktorí by sa cez svoje ťažkosti preniesli, keby sa toľko neľutovali a mysleli viac pozitívne.
- *Osoba s postihnutím ako záťaž* – tento stereotyp podporuje názor, že ľudia s postihnutím sú v podstate bezmocní a musí byť o nich postarané intaktnými osobami. Tento názor vzniká v predstave, že potreby ľudí s postihnutím sú veľmi odlišné od potrieb ľudí bez postihnutia, a že splnenie týchto potrieb je obrovská záťaž.
- *Osoba s postihnutím ako sexuálne abnormálna* – časté je aj vykreslenie ľudí s postihnutím ako sexuálne neaktívnych alebo neschopných sexuálneho života.

Uvedené stereotypy zobrazenia človeka s postihnutím v médiách sú len základné a najfrekvencovanejšie a je mnoho autorov, ktorí uvádzajú aj iné, odlišné stereotypy, alebo uvádzajú stereotypy podobné, no odlišne pomenované.

Autorky Šramová, Cabanová, Vačková pod stereotypizáciou v mediálnej oblasti rozumjú zobrazovanie sociálnej reality podľa prevládajúceho názoru na ňu, čo prispieva k stabilite, istote publika. Z psychologického hľadiska je mechanizmus osvojenia si zjednodušeného pohľadu na realitu ponúkanú médiami vysvetľovaný ako fakt, že v človeku akákoľvek neznáma vec, udalosť, jav, osoba, skupina a pod. vyvoláva neistotu, obavu. Tú sa snaží čo najskôr odstrániť a získať tak istotu, ľahšie porozumieť situácii, orientácii vo svete, a preto jedným zo spôsobov je siahnuť po informáciách všeobecne prijímaných v spoločnosti, danú schému poznatkov prebrať, aj keď môže ísť o zjednodušený, skreslený pohľad na skutočnosť (stereotyp).

## Cieľ výskumu

Hlavnou témou je obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím v masmédiách. Presnejšie povedané zmapovať prezentáciu problémov rodín s deťmi s postihnutím v masmédiách. Aké informácie a aké formy sú tie, ktoré najviac ovplyvňujú obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím v pozitívnom aj negatívnom smere. Z tohto cieľa nám vychádzajú dva okruhy našich výskumných otázok, na ktoré sa sústredíme. Zo širšie koncipovaného výskumu vyberáme časť zameranú na formy mediálnej reprezentácie, ktoré najviac ovplyvňujú obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím.

Výskumné otázky:

1. Aké problémy rodiny s dieťaťom s postihnutím sú prezentované v masmédiách?
2. Ktoré formy mediálnej reprezentácie najviac ovplyvňujú obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím?

Výskumná vzorka pozostávala z osemnástich osôb, ktoré boli rozdelené do dvoch skupín v počte osem a desať. Obe skupiny osôb spĺňajú základné požiadavky, nakoľko všetci zúčastnení pochádzajú z rovnakej kultúry, sú rovnakej národnosti a nemajú žiadne postihnutie, majú spoločnú a rovnakú skúsenosť s masmédiami a prístup k nim, a teda majú rovnakú možnosť, či šancu stretnúť sa so zobrazením rodiny s dieťaťom s postihnutím v masmédiách. Všetkých zúčastnených sme na začiatku požiadali o krátke predstavenie. Celkovo sa zúčastnilo 7 mužov a 11 žien.

Pre potrebu tohto výskumu sme použili metódu fókusových skupín, ktorá je v podstate špecifickým druhom skupinového interview Gavora (2006). Výskum bol realizovaný v januári 2016. Zrealizované boli dve sedenia. Všetkým účastníkom sme objasnili základné pravidlá komunikácie, aby nedošlo k zbytočným nedorozumeniam, alebo k nerešpektovaniu názorov. Na záver každého rozhovoru sme opytovaným dali priestor pre myšlienky, ktoré im mohli prísť na um neskôr a poďakovali sme im za úspešný rozhovor, ochotu a účasť.

## Výsledky

Údaje, ktoré sme získali z fokusových skupín sme prepísali a následne podrobili dôkladnej analýze. Ako odporúča Morgan (2001), pri použití metódy fokusových skupín je dôležité prihliadať ako na interakcie medzi moderátorom a jednotlivými členmi skupiny, tak aj na interakciu medzi členmi skupiny navzájom. Podľa tohto autora je pri interpretácii dát z fokusových skupín potrebné taktiež sledovať zaujímavosť tém pre participantov, počet ľudí, ktorí sa k téme vyjadril, či nevyjadril, ale aj energiu a entuziazmus, ktorý téma vyvolala. Pri interpretácii údajov sme sa snažili taktiež sledovať oblasti súhlasu a nesúhlasu, načrtnuté perspektívy a zaujímavé diskusie. Analýza bola prevedená na základe prepísaných nahrávok a z iných zaznamenaných poznámok z oboch sedení. Aj napriek tomu, že v skupine č. 1 bolo o dvoch participantov menej vykazovala známky väčšej interakcie a skupinovej dynamiky. Jednotliví členovia v skupine č. 1 na seba reagovali vo väčšej miere. Tento fakt pripisujeme menším vekovým rozdielom v skupine č. 1.

## Aké problémy rodiny s dieťaťom s postihnutím sú prezentované v masmédiách?



K tejto téme sa vyjadrili všetci účastníci v oboch skupinách. Na otázku: aké problémy má podľa Vás rodina s dieťaťom s postihnutím, boli najčastejšie spomenuté problémy finančné. V oboch skupinách respondenti ďalej spomínajú problémy ako: stres, vyčerpanie, náročnosť na opateru, sklamanie zo života, slabá podpora štátu, obmedzenie sociálneho života, problémy vo vzťahoch v rodine, problémy s prácou, nedostatok voľného času a začlenenie dieťaťa s postihnutím do kolektívu.

Viaceri respondenti sa zhodli, že pri identifikácii problémov, ktoré rodina s postihnutým dieťaťom má je dôležité bližšie poznať druh a stupeň postihnutia ich dieťaťa.

BZ: „No, ... neviem, kvôli tomu postihnutiu... neviem, záleží od postihnutia..., to dieťa sa tiež nemôže ísť len tak hrať von s inými deťmi.“

JB: „Podľa mňa záleží tiež hlavne od postihnutia... či je telesne alebo mentálne a aké je závažné... ale v prvom rade ma tiež napadli financie a celková kvalita života celej tej rodiny.“

MO: „No určite záleží hlavne od postihnutia.“

PS: „Isto, a najhoršie je asi také kombinované, alebo keď je úplne to dieťa pripútané na lôžko.“

Diskusia k tejto otázke v skupine č. 1 bola ukončená miernym no zaujímavým odklonením od témy, kedy traja respondenti (BZ, PS, JB) vykazovali známky frustrácie a hnevu na kvalitu pomoci takýmto rodinám zo strany štátu.

BZ: „...ti kladu polená pod nohy, ... cele úrady. Namiesto toho aby pomohli a uľahčili im to cele.“

MG: „Štát im nepomáha.“

MO: „Vôbec nie je dostatočná pomoc zo strany štátu, to je vidieť a všade sa o tom rozpráva.“

PS: „Štát má problém zabezpečiť im zdravotné pomôcky a veci čo potrebujú, podľa mňa aj musia veľa chodiť po zdravotkách a žiadať o všeličo a trávia tým veľa času a nakoniec sú väčšinou aj tak odmietnutí.“

JB: „... hlavne, že platíme dane a zdravotky...“

V skupine č. 2 sa konverzácia uberala podobným smerom a respondenti dospeli v diskusií k podobným záverom. Taktiež bol spomenutý problém slabej pomoci štátu, no nevyvolal toľko zainteresovanosti ako v skupine č. 1. Väčšie množstvo energie a času venovala skupina č. 2 problémom vo vzťahoch, a to nielen vo vzťahoch partnerských ale aj súrodeneckých.

LB: „Aj v ich vzťahu, asi... myslím tých rodičov, že sa môžu hádať a tak.“

MD: „Tak určite sa to celé, ... ten stres, prejaví aj na vzťahu tých partnerov.“

BB: „No, buď ich to posilní, alebo sa tá rodina rozpadne, podľa mňa.“

MS: „No, skôr sa asi rozpadne.“

PF: „Neviem, asi tiež ešte tie vzťahy medzi partnermi... že sú také napäté. Ale asi aj medzi súrodencami. Celkovo v tej rodine je dusno, asi.“

Aj v tejto skupine bola najfrekvencovanejšia odpoveď finančné problémy, no konverzácia a odpovede sa s postupom času a s pribúdajúcimi názormi modifikovali. Zaujímavým vyjadrením, ktoré obsahuje takúto modifikáciu, je vyjadrenie respondentky TM, ktorá uvádza:

TM: „Podľa mňa je to také prepojené celé, lebo tým, že s ním stále niekto musí byť, nemôže ten dotýčný chodiť do roboty a potom môže mať celá rodina finančné problémy.“

V skupine č. 2 sa vyskytol názor, ktorý sa v skupine č. 1 neobjavil. Respondentka MS uviedla, že je taktiež možné, že rodičia s deťmi s postihnutím trávajú väčšinu času s dieťaťom doma nie tak pre problémy finančné, ale často aj pre predsudky a obavy z reakcií verejnosti.

MS: „Možno ani nechcú chodiť, že majú nejaké také predsudky a nechcú sa s ním ani ukazovať.“

BB: „Ja si myslím, že je to hlavne také sklamanie, a preto sa zdržiavajú preč od spoločnosti.“

MS: „No ja čo viem o jednej rodine z Hája, tak s ním ani nikto nechodí von, oni len doma a na dvore, aby ho nikto ani nevidel.... ani ho nikto nikdy nevidel, len rodina a známi možno.“

Ďalej sme sa respondentov pýtali, s ktorými problémami rodiny s dieťaťom s postihnutím sa stretávajú v masmédiách? K tejto otázke sa vyjadrili všetci respondenti v oboch skupinách. V odpovediach oboch skupín sa najčastejšie vyskytuje prezentovanie finančných problémov, ktoré zahŕňajú aj žiadanie o finančnú a materiálnu pomoc, finančné príspevky na liečbu a nákup zdravotníckych pomôcok a zariadení, žiadanie príspevkov na charitatívne účely a žiadanie o sponzoring. Ďalšie problémy rodiny s dieťaťom s postihnutím, ktoré sú podľa respondentov prezentované v médiách sú: nedostatok zdravotníckych pomôcok a možností liečby v rámci SR, nedostatok bezbariérových vstupov, vzťahové problémy v rodine, boj s predsudkami a so strachom okolia, nezáujem štátu, nedostatočné možnosti informovať sa, nedostatok voľného času a omyly v stanovení diagnózy a v liečbe. Skupina č. 1 dospela k názoru, že finančné problémy, ktoré sú podľa respondentov najčastejšie prezentované v médiách pravdepodobne nemajú všetky rodiny s postihnutým dieťaťom.

LL: „No veď, ale zas... podľa toho o akej rodine rozprávame,... ak sú zabezpečení .... tak...“

Znamená to, že výskumná vzorka pokladá za najčastejšie problémy rodiny s dieťaťom s postihnutím nedostatok financií a tento problém je aj najčastejšie zobrazovaný v masmédiách. Ďalšie zhody v odpovediach sa týkajú problémov vo vzťahoch v rodine, malej podpory štátu a nedostatku voľného času. Ostatné odpovede sa nezhodujú doslovne, aj keď sa navzájom prelínajú.

Zaujímavosťou je, že pri odpovediach na možné problémy rodiny s dieťaťom s postihnutím sa respondenti zaoberali vo väčšej miere pocitmi rodičov a pri odpovediach na zobrazené problémy takejto rodiny v masmédiách sa respondenti sústredili vo väčšej miere na problémy ktoré súvisia so zdravotníckou starostlivosťou.

### **Formy mediálnej reprezentácie, ktoré najviac ovplyvňujú obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím.**

Pod pojmom formy mediálnej reprezentácie si môžeme jednoducho predstaviť druh média, ktoré zobrazuje rodinu s dieťaťom s postihnutím, ale aj typy mediálnych reprezentácií zobrazenia rodiny s dieťaťom s postihnutím, čiže mediálne stereotypy. K tejto téme sme zadali dve smerodajné otázky, pričom jedna sa sústredila na druhy médií, ktoré respondenti sledujú a druhá na stereotypy rodiny s dieťaťom s postihnutím, o ktorých si myslia, že sú najčastejšie zobrazované v masmédiách.

Prvá otázka znela: *Ktorým masmédiám venujete najväčšiu pozornosť?* Na túto otázku odpovedali všetci respondenti. Väčšina respondentov venuje najväčšiu pozornosť kombinácii televízie a internetu, pričom niektorí preferujú televíziu a iní internet. Viacerí respondenti priznali, že v práci počúvajú rádio celý deň no vôbec ho nevnímajú. Len jedna respondentka zo skupiny č. 1 uviedla, že rádio v práci aktívne počúva.

MO: *„Ja v robote celý deň počúvam rádio, Slovenský rozhlas, ... a tam dávajú aj také všelijaké diskusie, ... aj o postihnutí niekedy. A doma asi televízia, ... a možno ešte že Život si viem prečítať, ale nie pravidelne, len tak sem tam.“*

Ostatní respondenti počúvajú rádio buď pasívne alebo len príležitostne.

Čo sa týka tlače, väčšina respondentov tlač číta len veľmi príležitostne a keď sa venujú novinám, tak v elektronickej podobe. Respondentka MD zo skupiny č. 2 ako jediná zadala za najsledovanejšie médium elektronickej podoby dvoch denníkov.

MD: *„Ja za seba televíziu nepozerám, nemám televíziu ani doma, keď pozerám, tak pozerám len tu u mamy a to úplne minimálne. Čo si prechádzam, tak viacmenej každý deň si pozerám Sme a Denník N v elektronickej podobe... a to je asi tak všetko.“*

Ak chápeme ako formy mediálnej reprezentácie druh masmédiá, tak podľa našej analýzy sú najsledovanejšie, a teda majú s najväčšou pravdepodobnosťou aj potenciál najviac ovplyvniť verejnosť, televízia a po nej internet. Rozhlasové vysielanie síce patrí pod sledované masmédiá, no jeho potenciál ovplyvniť nevieme posúdiť, nakoľko mnoho ľudí ho počúva „pasívne“.

Druhá otázka k tejto téme znela: *stretávate sa s reprezentovaním rodín s dieťaťom s postihnutím v masmédiách?* Ak áno, aké stereotypy by ste uviedli pre popísanie týchto reprezentácií?

K tejto otázke sa vyjadrili všetci respondenti z oboch skupín a všetci súhlasili, že sa so zobrazením rodín s postihnutým dieťaťom v masmédiách stretávajú. Ak chápeme formy mediálnej reprezentácie ako stereotypné zobrazenia, ktoré svojím častým zobrazovaním sa v masmédiách dokážu ovplyvniť obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím v spoločnosti, tak výsledky našej analýzy poukazujú na nasledovných desať možných stereotypov: rodina posilnená postihnutím – rodina obrátená na vieru – rodina s finančnými problémami – emočne unavená a vyčerpaná rodina – rodina nedostatočne podporovaná štátom – rodina s problémami vo vzťahoch – rodina zo sociálne slabších vrstiev – rodina s malými možnosťami – rodina s bremenom – seba obetujúca rodina

### **Záver a diskusia**

Cieľom výskumu bolo formou fokusových skupín zmapovať prezentáciu problémov rodín s deťmi s postihnutím v masmédiách. Aké informácie a aké formy sú tie, ktoré najviac ovplyvňujú obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím v pozitívnom aj negatívnom smere. Participanti výskumu sa vo dvoch skupinách vyjadrovali k predpripraveným otázkam. Čo sa týka prezentácie problémov rodín s deťmi s postihnutím, môžeme na základe analýzy prepísaných diskusií z oboch skupín povedať, že podľa respondentov v našej výskumnej vzorke sú v médiách najprezentovanejšie problémy takejto rodiny práve problémy finančné. Ďalšie problémy rodiny s dieťaťom s postihnutím reprezentované v masmédiách podľa výsledkov našej analýzy sú problémy vo vzťahoch v rodine, problémy s prácou, nedostatok voľného času, začlenenie dieťaťa s postihnutím do kolektívu, stres, vyčerpanie, náročnosť na opateru, sklamanie zo života, slabá podpora štátu a obmedzenie sociálneho života.

Zaujímavosťou, ktorú naša analýza odhalila je, že podľa väčšiny respondentov sú v masmédiách zobrazované najmä rodiny s dieťaťom s postihnutím, ktoré sú vo finančnej, alebo v hmotnej núdzi a teda patria do sociálne slabších vrstiev. Túto skutočnosť môžeme podľa našich výsledkov vysvetliť tým, že reprezentácia týchto rodín v masmédiách má najčastejšie formu charitatívnej pomoci, kde sú zobrazované hlavne rodiny zo sociálne slabších vrstiev. Reprezentácia rodín s dieťaťom s postihnutím zo sociálne silnejších a teda finančne zabezpečených vrstiev nie je podľa našich zistení dostatočná a preto hrozí, že prvou asociáciou, ktorá je spojená s pojmom rodina s dieťaťom s postihnutím, sú finančné problémy.

Pri porovnávaní problémov rodín s deťmi s postihnutím, ktoré sú prezentované v masmédiách a problémov, ktoré respondenti uviedli ako pre takéto rodiny najčastejšie, sme zistili, že sa vo veľkej miere zhodujú. Otázkou však zostáva, či je reprezentácia rodín s dieťaťom s postihnutím v našich médiách natoľko presná, alebo či je obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím u intaktnej spoločnosti až do takejto miery ovplyvnený médiami.

Pri zisťovaní aké formy sú tie, ktoré najviac ovplyvňujú obraz rodiny s dieťaťom s postihnutím v pozitívnom aj negatívnom smere, sme sa dopracovali k záverom, že väčšina intaktných ľudí má ako svoj hlavný zdroj informácií o takejto rodine práve masmédiá, resp. z televízne relácie charitatívneho typu, ktoré ako sme už spomenuli zobrazujú hlavne rodiny zo sociálne slabších vrstiev. Podľa našich zistení je pravdepodobné, že človek tieto informácie priama a jeho postoje a názory sú nimi značne ovplyvňované, a to hlavne pokiaľ nemá s postihnutím žiadnu osobnú skúsenosť. Prezentovanie postihnutia a rodiny s dieťaťom s postihnutím je ako pozitívneho tak aj negatívneho charakteru, no nakoľko spoločnosť vníma postihnutie negatívne a v médiách, ako v hlavnom zdroji informácií, sú v snahe pomôcť, prezentované hlavne problémy a trápenia rodín s dieťaťom s postihnutím, vníma väčšina našich respondentov postihnutie negatívne.

Grantová podpora: VEGA 1/0620/16: Psychologické determinanty aktivity a participácie detí a adolescentov so zdravotným postihnutím vzdelávaných v integrovanom/inkluzívnom prostredí.

### **Použitá literatúra:**

- Allport, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
- Balážová, E. (2012). *Mediálna výchova v etickej výchove*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Coleman, M. L. (2006). Stigma: An Enigma Demystified ed. in: Davis, J. L. 2006. *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge.
- Gavora, P. (2006). *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent.
- Giles, D. (2012). *Psychologie médií*. Praha: GRADA Publishing.
- Goffman, E. (2006). Selections from Stigma. in: Davis, J. L. 2006. *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge.
- Chlumská, E. (2013). *Úvod do mediálních studií*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jiráček, J., Kopplová, B. (2013). Mediální časy aneb příběhy médií. in: Jiráček, J., Pavličková, H. a kol. 2013. *Média pod lupou, Mediální výchova jako téma pro celoživotní vzdělávání*. Praha: Powerprint.
- Krhutová, L. (2005). Vybrané kapitoly. in: Krhutová, L. a kol. 2005. *Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- McGuail, D. (1999). *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
- Michalík, J. (2005). Vybrané kapitoly, in: Krhutová, L. a kol. 2005. *Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Novosad, L. (2005). Vybrané kapitoly. in: Krhutová, L. a kol. 2005. *Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Požár, L., Andreánsky, M., Jakabčic, I. (2007). Psychológia postihnutých (patopsychológia). in: Heretik, A., Heretik, A. jr. a kol. 2007. *Klinická psychológia*. Nové Zámky: PSYCHOPROF.
- Repková, K., Sedláková, D. (2012). *Zdravotné postihnutie- vybrané fakty, čísla a výskumné zistenia v medzinárodnom a národnom kontexte*. Bratislava: Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku.
- Russell, J., Cohn, R. (2012). *Disability in the media*. Edinburgh: LENNEX Corp.
- Shakespeare, T. (2006). The Social Model of Disability. in: Davis, J. L. 2006. *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge.
- Šramová, B., Cabanová, K., Vačková, K. (2012). Mediálne reprezentácie ľudí s postihnutím. In: *Patopsychológia - vznik, vývin a ...* [elektronický zdroj]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2012, s. 64–66 [CD-ROM]
- Vágnerová, M., Hadj-Mousová, Z., Štech, S. (1999), *Psychologie handicapu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum.
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

### **Elektronické zdroje:**

- Martin, N. (2007) Dátum publikovania (revízie) nie je dostupný. „Connections for Community Leadership“. Models of Disability. [online].[citované 2016-1-19]. Dostupné z: <<http://www.copower.org/leader/models.htm>>
- Lippmann, W. (1921) *Public Opinion*. Dátum publikovania (revízie): 2014.10.03 Server Project Gutenberg. [EBook #6456]. [online].[citované 2016-124]. Dostupné z: <<http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456-images.html>>
- Di Giulio, P., Philipov, D. and Jaschinski, I. Families with disabled children in different European countries. Dátum publikovania (revízie): 2014.12.01, Server: Families and Societies. [online].[citované 2016-1-28]. Dostupné z: <<http://www.familiesandsocieties.eu/wp-content/uploads/2014/12/WP23GiulioEtAl.pdf>>
- Colin, B. (1992) *Disabling Imagery and the Media*. Dátum publikovania (revízie): 2014.10.03 Server: Leeds Library . [EBook]. [online].[citované 2016-126]. Dostupné z: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/library/author/barnes.colin>>

# FONOLOGICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU TVORBY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ V MŠ/ZŠ

## PHONOLOGICAL AWARENESS OF PRE-SCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN IN CONTEXT OF THE PRODUCTION OF SUPPORT MEASURES IN MŠ / ZŠ

Petra BENDO VÁ

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Česká republika, e-mail:  
[petra.bendova@uhk.cz](mailto:petra.bendova@uhk.cz)

**Abstrakt:** Rozvoj fonemického uvědomování ovlivňuje vývoj řeči dítěte. Vliv rozvoje fonemického uvědomování lze ve vztahu k rozvoji porozumění řeči a správné artikulace považovat za klíčový. Problémy ve fonologickém uvědomování také často vedou ke specifickým obtížím při výuce čtení, psaní a počítání. V rámci prezentovaného výzkumu (resp. pilotáže) je sledována přítomnost dětí s fonologickými obtížemi, a to ve vybrané skupině 100 dětí předškolního a mladšího školního věku v České republice. Cílem výzkumu je definovat četnost dětí s obtížemi na úrovni fonemického uvědomování a zjistit, zda existuje statisticky významná korelace mezi obtížemi ve fonemickém uvědomování a výskytem chyb v řeči u dětí předškolního a mladšího školního věku. Výzkum byl realizován pomocí smíšeného výzkumného designu. Metody výzkumu jsou založeny na standardizovaných testových metodách. K určení kvality sluchové paměti byl použit dílčí subtest z Heidelberského testu vývoje řeči (H-S-E-T). Pro ověření kvality fonetického povědomí byly využity subtesty z BTFS (Gabriela Seidlová Málková, Markéta Caravolas). Pro statistické zpracování dat byl užit test Kolmogorov – Smirnov a test Spearman (Hendel, Remr, 2017).

Výsledky výzkumu poukazují na to, že 42 (přibližně 37 %) dětí, které tvořily výzkumný vzorek, má problémy na úrovni fonemického uvědomování. Předkládaný výzkum prokázal souvislost mezi kvalitou fonemického uvědomování u dětí předškolního a mladšího školního věku a výskytem vad řeči. Analýza získaných dat ukazuje, že nejméně byla u dětí tvořících výzkumný vzorek narušena schopnost sluchové diferenciaci, a to na úrovni identifikace prvního a posledního fonému ve slově. Naopak nejvíce byla u dětí tvořících výzkumný vzorek limitována schopnost manipulovat s fonémy, a to na úrovni elize fenoménů a transpozice slabik ve slovech. U dětí předškolního a mladšího školního věku se také často vyskytovaly obtíže v oblasti verbální sluchové paměti (pozn. při reprodukci vět). Výsledky výzkumu potvrzují blízký vztah mezi opožděným/narušeným vývojem fonologického povědomí a výskytem vad řeči (poznámka: nejčastěji je to diagnóza dyslexie a vývojové dysfázie). V kontextu předškolního a primárního vzdělávání je proto nutné zaměřit se na podporu rozvoje fonemického povědomí u dětí předškolního věku s cílem snížit riziko narušení komunikačních dovedností a následně zmírnit výukové obtíže při osvojování si trivia, jakož i eliminovat rozvoj specifických poruch učení ve školním věku.

**Abstract:** Phonemic awareness development in children influences the child's speech development. The influence of phonemic awareness development on the development of speech comprehension and correct sound articulation can be considered key. Problems in phonological awareness also often leads to difficulties in learning to read and write. Within the presented research framework, the presence of children with aural and phonological difficulties in the population of pre-school and younger school-age children in the Czech Republic is monitored and their specific difficulties are defined. The research aim is to specify the frequency of children with problems at the level of phonetic and phonological awareness in pre-school and younger school age children in the Czech Republic, in a sample of 100 children. Furthermore, to find out whether there's a statistically significant correlation between difficulties in phonetic-phonological awareness and the occurrence of speech defects in pre-school and younger school age children in the Czech Republic. The research has been implemented using a mixed research design. Research methods are based on standardised test methods. To determine the auditory memory quality, a sub-test from the Heidelberg Speech Evolution Test (H-S-E-T) was used. To verify the phonetic-phonological awareness quality, subtests from BTFS (Gabriela Seidlová Málková, Markéta Caravolas) are used. The Kolmogorov-Smirnov test and the Spearman test were used for statistical data processing. (Hendel, Remr, 2017)

Research results point to the fact that 42 (approximately 37 %) of children constituting the research sample have difficulties at the phonetic-phonological awareness level. The research assumption, which pointed to the link between the quality of phonetic-phonological awareness in children and the occurrence of speech defects, has been confirmed. Analysis of the data obtained shows that the ability of hearing sounds differentiation is impaired the least in pre-school and younger school age children (note: at the level of identifying the first and last sound in a word), on the other hand, the ability to handle phonemes is most often reduced (note: at the phenomena elision level or syllables transposition), and issues also often occur in the area

*of weakening verbal auditory memory at sentence level. Research results confirm the close relationship between the delayed/disturbed development of the child in the phonological awareness area and speech defects occurrence (note: most commonly it's the diagnosis of dyslexia and developmental dysphasia), in the pre-school and younger school children group. In the context of pre-primary and primary education, it's therefore necessary to focus on fostering the development of phonemic awareness in pre-school children, in order to reduce the risk of impaired communication skills and consequently the specific developmental learning disabilities in school age.*

**Klíčová slova:** fonologické uvědomování, intervence, předškolní dítě, raný školní věk, riziko vzniku SPU, speciální reedukační programy, vzdělávací potřeby

**Keywords:** early school age, educational needs, identification, intervention, phonological awareness, pre-school child, risk of developing specific learning disabilities, special reeducation programs

## Úvod – Fonologické uvědomování

Pojem fonemického uvědomování se v odborné speciálně pedagogické a psychologické literatuře objevuje cca od 80. let dvacátého století. O fonologickém uvědomování se dnes uvažuje především jako o jevu, který má klíčové postavení mezi dovednostmi a procesy důležitými pro rozvoj čtení a psaní. (Kutálková, 2005) V české literatuře se pojem fonologické uvědomování objevuje prozatím dosti zřídka nebo velmi nejednotně. Nejčastěji je v česky psané odborné literatuře užíváno pojmu fonemický sluch, a to zejména v publikacích cílených do logopedické praxe. (Škodová, Michek, Moravcová, 2005) Postupně se však objevují i teze, které se fonologického uvědomování u dětí zabývají i ve vazbě na současné psycholinguvistické přístupy studia vývoje gramotnostních dovedností v psychologii. (Neubauer, 2011)

Fonologické uvědomování lze vymezit jako vědomou dovednost rozeznat a manipulovat s většími fonologickými jednotkami, než jsou jednotlivé fonémy, jako jsou slabiky a rýmy, zatímco fonemické uvědomování se týká pouze nejmenších jednotek, a to jsou fonémy. (Kol. autorů, 2012)

Vývoj schopnosti dítěte identifikovat a rozlišovat zvuky vlastní jeho mateřskému jazyku začíná v podstatě od jeho narození. Dítě musí mít dobré povědomí o zvucích svého mateřského jazyka, jinak by nedokázalo samo zvuky produkovat. Co je ale rozhodující pro rozvoj čtení a psaní, není schopnost dítěte zvuky mateřského jazyka rozlišovat a zřetelně vyslovovat. V daném kontextu je důležité, že si dítě začne uvědomovat, že zvuky, resp. fonémy, mateřského jazyka existují jako vydělitelné a manipulovatelné komponenty mateřského jazyka. (Adams, 1994)

Rozlišení pojmů fonemického a fonologického uvědomování odráží specifický vývoj fonologických dovedností, který postupuje od uvědomování větších fonologických jednotek až po členění slov na jednotlivé fonémy. První fonologické reprezentace se vztahují k celým slovům. Dítě vnímá slovo jako celek. V průběhu předškolního věku se vyvíjí dovednost členit slovo na dílčí fonologické jednotky. (Goswami, Bryant, 2016)

Vývoj fonologického povědomí je charakterizován jako proces postupující od citlivosti k větším fonologickým jednotkám, který se opírá o fyzikální vlastnosti zvukového signálu (slova, slabiky), přes menší jednotky, které mají pouze „psychologickou povahu“, až k jednotlivým fonémům, tedy základním stavebním jednotkám intraslabičné struktury. (Traiman, Zukowski, 1991)

Dítě staré dva až tři roky je schopné rozpoznat, jaká slova se navzájem rýmují. Přibližně ve čtyřech letech dítě člení slova na slabiky nebo umí ze slabik slova složit. První foném ve slově je dítě schopné rozpoznat nejčastěji po pátém roce života. (Mikulajová, Dostálová, 2004) Přibližně v pěti nebo šesti letech umí izolovat jednotlivé fonémy ve slově. V této fázi dokáže rozčlenit jednoslabičné slovo na jednotlivé fonémy. (Kutálková, 2011)

Podobně jako fonologická struktura slov, ovlivňuje vývoj fonologického povědomí i slabičná struktura (stavba slabiky). Slabičnou strukturou je míněn počet zvukových elementů, které utvářejí v daném jazyce slabiku. Nejjednodušší slabika sestává z jedné samohlásky, ale v literatuře se jako jednoduché slabiky označují spíše kombinace jedné souhlásky a jedné samohlásky. V češtině je kombinace souhlásky a samohlásky nejčastějším typem slabiky. Slabika je na rozdíl od hlásky přirozenější řečovou jednotkou, protože její výslovnost nevyžaduje pomocné zvuky. Slabika je tedy nejmenší a základní jednotka mluvené řeči, jedná se o jednotku čistě zvukovou. Psycholinguvistické experimenty dokládají, že slovo vyslovené po slabikách je srozumitelnější než slovo, které hláskujeme, a že vyčlenění hlásky ze slova je náročnější než rozpoznání určité slabiky ve slově. (Volín, 2010)

Zahraniční výzkumy mj. ukazují na skutečnost, že problémy v oblasti fonologického uvědomování mají i děti s rizikem vzniku specifických poruch učení, a to na úrovni úkolů, které vyžadují, aby si dítě vyvolalo z paměti fonologickou reprezentaci slova. (Smolík, Seidlová Málková, 2014)

V zahraničí (na rozdíl od ČR) existuje pro odhad úrovně fonologických dovedností celá řada testů, které jsou zaměřené na vnímání zvuků, dále pak obsahují úkoly zaměřené na odhalení odlišnosti a na párování fonémů, jsou orientovány na skládání fonémů do slov, vyžadují manipulaci s fonémy a dále pak naopak sledují schopnost dítěte segmentovat slova na fonémy. (Seidlová Málková, Smolík, 2014) Problematika fonemického uvědomování u dětí předškolního a mladšího školního věku mj. také úzce koresponduje s výskytem narušené komunikační schopnosti u dětí této věkové kategorie. (Neubauer, 2011) Identifikace jedinců s deficitem v oblasti

fonematického uvědomování, jakož i následná speciálně pedagogická (logopedická) podpora dětí s oslabeným fonematickým uvědomováním působí příznivě ve vztahu k eliminaci již vzniklých komunikačních obtíží a současně i preventivně s ohledem na výskyt rizika vzniku SPU u dětí předškolního a raného školního věku. (Kamphi, Pollock, Fey, Bernhardt, Davis, 2005) Je třeba podotknout, že u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení lze kromě problémů na úrovni fonologického uvědomování identifikovat také oslabení objevující se v oblasti hrubé i jemné motoriky (pozn. děti s rizikem SPU se jeví jako nešikovné až dyspraktické, mají obtíže v koordinaci pohybů, při sebeobsluze, při grafomotorice atd.). (Kucharská, Švancarová, 2004) Zpravidla jsou impulzivnější, neadekvátně emočně reagují, a proto mívají obtíže v navazování sociálních kontaktů s vrstevníky. Mohou se u nich objevovat deficity v oblasti zrakového vnímání (tj. v oblasti diferenciací, analýzy, syntézy a paměti), paměti, prostorové a pravolevé orientaci, pozornosti či orientaci v čase. Pro děti s rizikem vzniku SPU jsou v předškolním věku typické také obtíže v oblasti artikulační obratnosti mluvidel, ale i ve schopnosti reprodukovat rytmus, zapamatovat a vybavit si slova/pojmy (pozn. ovlivňuje rozsah pasivní a aktivní slovní zásoby), porozumět mluvené řeči/instrukcím, celkově je narušen i jazykový cit. Vývoj řeči dětí s rizikem vzniku SPU lze celkově hodnotit jako opožděný, kdy dominantním znakem je narušení výslovnosti hlásek, především slov obsahujících sykavkové řady a jejich kombinace. (Bednářová, Šmardová, 2010)

### Výzkumné šetření/pilotáž – fonologické uvědomování

V rámci výzkumného šetření (pilotáže) byla ověřována kvalita fonologického uvědomování u náhodně vybrané skupiny 100 dětí (50 chlapců a 50 dívek) předškolního a mladšího školního věku ve věku 5,5–7,5 let.

#### Metodologie výzkumu

Ve vztahu k ověření kvality fonologického uvědomění u dětí předškolního a mladšího školního věku byl vytvořen test obsahující dílčí položky a úkoly, které jsou standardně součástí specifických testů užívaných k diagnostice úrovně řečových a jazykových dovedností dětí předškolního a mladšího školního věku. Jmenovitě se jedná o subtest z Heidelbergského testu vývoje řeči předškolních dětí a Baterii testů fonologických schopností (BTFS). Parciálně bylo využito také překladu subtestů z testů CTOPP (Comprehensive Test of Phonological Processing) and Told (Test of Language Development), které jsou standardně užívány v anglicky hovořících zemích.

Vytvořený test měl celkem 9 položek. V roce 2016 byl na základě pilotáže distribuován náhodně vybraným 100 dětem (50 chlapcům a 50 dívkám) předškolního a mladšího školního věku (tj. dětem ve věku 5,5–7,5 let), které navštěvují MŠ a ZŠ v ČR, přičemž v rámci výzkumu bylo sledováno mj. i to, zda se u daného dítěte vyskytuje/nevyskytuje vývojová vada řeči, která může mít příčinnou souvislost právě v oslabené kvalitě fonematického uvědomování. Ve výzkumném vzorku bylo celkem 47 dětí s vadou řeči, z toho 18 dívek a 29 chlapců.

Data byla vyhodnocena kvalitativně. Pro statistické zpracování dat byl užit test Kolmogorov-Smirnov a test Spearman V rámci výzkumu byla u cílové skupiny sledována kvalita sluchové paměti, mluvní pohotovosti, schopnosti rozlišovat jednotlivé fonémy, manipulovat s fonémy a segmentovat slova do fonémů.

#### Výsledky výzkumu/pilotáže – fonologické uvědomování u dětí

Prvním úkolem v rámci testu fonologického uvědomování bylo opakování vět. Testována tak byla kvalita krátkodobé sluchové paměti, přičemž využito bylo smysluplných vět. Děti byly ke splnění tohoto úkolu motivovány hrou na ozvěnu. Jednalo se celkem o šest vět vyňatých z Heidelbergského testu vývoje řeči (H-S-E-T).

Pro zjednodušení interpretace dat výsledků tohoto subtestu bylo využito bodového ohodnocení stejně jako v Heidelbergském testu vývoje řeči, tj. je-li odpověď dítěte doslovná, pak testovaný získává celkem 2 body, pokud se vyskytují drobné chyby definované v manuálu H-S-E-T, je mu přidělen 1 bod, pokud dítě větu nezopakuje, zopakuje-li ji částečně atp., dostává 0 bodů. Testované děti tedy mohly získat v tomto subtestu maximálně 12 bodů.

Při kvalitativní analýze chyb spojených s realizací tohoto subtestu bylo zjištěno, že nejčastěji se děti dopouštějí toho, že za a) vypouštějí slova, b) zaměňují pořadí slov ve větách, c) slova z vět nahrazují slovy jinými, d) jsou schopny zopakovat pouze část věty.

**Tabulka č. 1: Sluchová paměť – věty**

bodové skóre H-S-E-T	Dívky	chlapci	celkem	z toho dětí s vývojovou vadou řeči
12	6	4	10	0
11	8	5	13	1
10	14	9	23	3
9	4	4	8	4
8	5	4	9	7
7	3	5	8	4
6	3	4	7	5

5	2	6	8	8
4	1	4	4	4
3	1	2	3	3
2	1	3	4	4
1	0	2	2	2
0	0	1	1	1
	Σ50	Σ 50	Σ100	Σ 47

Z výsledků prvního subtestu je patrné, že sluchová paměť je v rámci sledovaného vzorku oslabenější u chlapců. Dále pak výsledky ukazují na propojení mezi vývojovou vadou řeči a kvalitou sluchové paměti. U dětí, které v daném subtestu dosáhly nižšího bodového skóre, se častěji vyskytují vývojové poruchy řečové komunikace.

Dále pak byla testována krátkodobá sluchová paměť, a to na úrovni opakování 2–4 slabičných pseudoslov (tj. slov nedávajících v českém jazyce smysl, jejichž zopakování je vázáno na auditivní percepci, přičemž kvalita sluchového vnímání a paměti není ovlivněna předchozí auditivní zkušeností). Jednalo se o šest slov. V rámci testování byla examinátorem do záznamového archu zapisována doslovná výpověď dítěte, a to s ohledem na pozdější kvalitativní rozbor/analýzu chyb. Plnění úkolu bylo opět motivováno hrou na ozvěnu. Za každou správnou odpověď byl dítěti přidělen jeden bod.

**Tabulka č. 2: Sluchová paměť – pseudoslova**

bodové skóre	Dívky	Chlapci	celkem	z toho dětí s vývojovou vadou řeči
6	6	2	8	0
5	10	4	14	1
4	13	8	21	3
3	12	16	28	17
2	6	9	15	12
1	2	7	9	9
0	1	4	5	5
	Σ50	Σ 50	Σ100	Σ 47

V daném subtestu dosáhly celkově lepších výkonů dívky. Opět byl potvrzen i výzkumný předpoklad, že u dětí s oslabeným sluchovým vnímáním se častěji vyskytují i vývojové poruchy řeči (tj. dyslálie a vývojová dysfázie). Při testování se ukázalo, že pro děti předškolního a mladšího věku je pro použití slova, jakož i pro jeho interpretaci/zopakování, zásadní současné porozumění obsahu slova. Pokud děti dané slovo neznají/nepoužívají (tj. nemají ho v aktivním slovníku), je pro ně náročnější dané slovo zopakovat, častěji chybují v reprodukci slova, neboť plnění úkolu je založeno a ovlivněno pouze kvalitou sluchového vnímání a sluchové paměti.

Testována byla také schopnost sluchové syntézy, a to na úrovni 1- a 2slabičných slov. Jednalo se o slova významotvorná. Schopnost sluchové syntézy byla ověřována na sedmi slovech, a to po předchozím zácviku.

Při kvantifikaci výsledků nebyl zohledňován aktuální věk testovaných, posuzována byla výhradně schopnost/neschopnost dítěte zvládnout hláskovou syntézu slova. Za každou správnou odpověď byl dítěti přidělen jeden bod. Prezentace výsledků viz tabulka č. 3.

**Tabulka č. 3: Sluchová syntéza**

bodové skóre	Dívky	chlapci	celkem	z toho dětí s vývojovou vadou řeči
7	5	1	6	1
6	6	3	9	0
5	9	5	14	2
4	10	12	22	4
3	8	10	18	11
2	7	9	16	13
1	3	5	8	8
0	2	5	7	7
	Σ50	Σ 50	Σ100	Σ 47

Schopnost sluchové syntézy je jednou ze zásadních predispozic důležitých pro výuku čtení a psaní. Jak vyplývá z výsledků výše uvedeného subtestu, ve skupině 100 dětí je cca 1/3 dětí (29 %), u nichž bychom při zohlednění jejich věku mohli říci, že vývoj sluchové syntézy je v normě. Následuje skupina 40 dětí = 40 %, u nichž vývoj sluchové syntézy není v normě.

u nichž je schopnost sluchové syntézy lehce narušena/oslabena, popř. vývoj sluchové syntézy je opožděn. U 31 dětí, tj. u 31 %, je pak kvalita schopnosti sluchové syntézy na podprůměrné úrovni či není vytvořena vůbec.

Pro ztraktivnění průběhu testování byl do jeho průběhu zařazen také test sledující výbavnost slov dítěte v závislosti na čase. Děti měly „čist“ obrázky (celkem 16 obrázků) tak, jak jsou prezentovány v diagnostickém materiálu, tj. po osmi ve dvou řádcích za sebou, přičemž examinátor jim měřil čas. V zadání úkolu se na obrázcích střídaly barvy hnědá – modrá – černá – červená – zelená. Předpokladem pro to, aby dítě mohlo tento subtest realizovat, byla znalost výše uvedených barev, která byla examinátorem v rámci zácvičku ověřena. Ve vyhodnocení tohoto subtestu byl zohledňován také počet chyb v podobě vynechání obrázku barvy či záměny pojmenování barvy za jinou.

Dětem tvořícím výzkumný vzorek se podařilo tento úkol splnit v časovém limitu 18–47 sekund, a to zpravidla zcela bezchybně = 87 dětem (tj. 87 % výzkumného vzorku). Maximální počet chyb byl pět, a to u jednoho dítěte/dívky s diagnózou vývojová dysfázie. Dále se pak u 5 dětí vyskytly ve jmenování barev dvě chyby (u čtyř chlapců a jedné dívky) a dále se pak u 7 dětí (u dvou dívek a pěti chlapců) objevila 1 chyba.

Další úkoly byly zaměřeny na manipulaci s fonémy. Jedním z úkolů bylo oddělení a následně vypuštění (elize) prvního fonému ze slova, a tím vytvoření slova nového. Jednalo se o slova nesmyslná/pseudoslova, iniciálně tvořená otevřenými slabikami i souhláskovými shluky (např. ze slova „mlas“ vznikne slovo „las“). Celkem bylo takto dětem (po předchozím zácvičku) prezentováno šest slov. Správná odpověď byla hodnocena jedním bodem.

**Tabulka č. 4: Manipulace s fonémy – elize první hlásky**

bodové skóre	Dívky	chlapci	Celkem	z toho dětí s vývojovou vadou řeči
6	3	1	4	0
5	7	8	15	0
4	11	7	18	2
3	15	11	26	14
2	7	10	17	11
1	5	8	13	13
0	2	5	7	7
	Σ50	Σ 50	Σ100	Σ 47

Z výsledků tohoto subtestu vyplývá, že manipulace s fonémy představuje pro děti ve věku 5,5–7,5 let z hlediska sluchové percepce značně náročný úkol, a to i zřejmě proto, že na tuto „činnost“ nejsou v rámci preprimární a primární edukace připravovány. V mateřských a základních školách v ČR je standardně procvičována schopnost sluchové diferenciaci, analýzy, syntézy a sluchové paměti.

Bezchybné práce s fonémy v podobě jejich elize na začátku slova byly v rámci testování schopny pouze 4 děti (4 % výzkumného vzorku), jedna chyba se objevila u 15 dětí (tj. 15 %), u 18 dětí (18 %) se vyskytly 2 chyby, u 26 dětí (26 %) 3 chyby, u 17 dětí (17 %) byly identifikovány 4 chyby, u 13 dětí (13 % výzkumného vzorku) se vyskytlo 5 chyb a u 7 dětí (7 % výzkumného vzorku) bylo diagnostikováno 6 chyb, resp. tyto děti práci s fonémy na principu vypuštění první hlásky ve slově vůbec nezvládly.

Další testový úkol byl zaměřen na schopnost sluchové diferenciaci hlásek, resp. na identifikaci první hlásky ve slově. Tento úkol byl realizován na základě zácvičku, a to na úrovni jednoslabičných slov (pozn. kombinace otevřené slabiky a souhláskového shluku). Každá správná odpověď dítěte byla ohodnocena jedním bodem.

**Tabulka č. 5: Identifikace první hlásky ve slově**

bodové skóre	Dívky	chlapci	celkem	z toho dětí s vývojovou vadou řeči
6	8	5	13	0
5	10	10	20	0
4	13	12	25	11
3	9	8	17	13
2	7	10	17	15
1	3	4	7	7
0	0	1	1	1
	Σ50	Σ 50	Σ100	Σ 47

První hlásku ve slově bylo schopno bezchybně identifikovat 13 dětí tvořících výzkumný vzorek (13 % výzkumného vzorku). 20 dětí (20 % výzkumného vzorku) tento úkol zvládlo s 1 chybou, 25 dětí (25 % výzkumného vzorku) chybovalo ve 2 případech ze 6, 17 dětí (= 17% tvořících výzkumný vzorek) pak bylo v tomto subtestu úspěšných na 50 %, tj. splnilo zadaný úkol se 3 chybami, 17 dětí (tj. 17 % vzorku) chybovalo



ve 4 úkolech ze 6 a sedm dětí tvořících výzkumný vzorek (tj. 7 %) splnilo úkol s 5 chybami a jedno dítě v daném subtestu neuspělo vůbec.

Lze konstatovat, že častěji se chyby v identifikaci první hlásky ve slově vyskytovaly u dětí s vývojovou poruchou řeči než u dětí intaktních. Dále pak z kvalitativní analýzy chyb vyplynulo, že děti snadněji identifikují první hlásku ve slově tehdy, pokud je součástí souhláskového shluku, naopak obtížnější je pro ně identifikovat první hlásku/foném ve slovech začínajících na otevřenou slabiku (tj. kombinace souhlásky a samohlásky).

Obdobně zaměřeným úkolem byla sledována schopnost dětí určit poslední hlásku, resp. foném ve slově. Po předchozím zácvičku měly děti určit finální hlásku/foném v šesti slovech, přičemž poslední foném byla ve všech 6 zadáních/úkolech samohláška.

**Tabulka č. 6: Identifikace poslední hlásky ve slově**

bodové skóre	dívky	chlapani	Celkem	z toho dětí s vývojovou vadou řeči
6	3	1	4	0
5	8	5	13	0
4	22	14	36	20
3	12	16	28	12
2	2	5	7	7
1	2	6	8	5
0	1	3	4	3
	Σ50	Σ 50	Σ100	Σ 47

V oblasti identifikace poslední hlásky ve slově mají lepší bodové skóre dívky oproti chlapcům. Děti s vývojovými poruchami řeči mají v dané dovednosti výraznější deficity než děti intaktní.

Komplexně lze říci, že identifikovat bezchybně poslední hlásku ve slově zvládají 4 % dětí tvořících výzkumný vzorek, tj. 4 děti. 13 % dětí (13 dětí) to pak dokáže s jednou chybou. U 36 % dětí tvořících výzkumný vzorek byl pak úkol proveden se 2 chybami. 28 dětí (28 % výzkumného vzorku) pak zvládlo bezchybně splnit polovinu úkolů (tj. zvládly správně identifikovat ve 3 zadáních ze 6). 7 dětí, 7% výzkumného vzorku, pak zadání splnilo se 4 chybami, 8 dětí (tj. 8 %) s pěti chybami a 4 děti (4 % výzkumného vzorku) ve věku 5,5–7,5 roku tento úkol nesplnilo, popř. při identifikaci poslední hlásky ve slově chybovalo ve všech 6 úkolech/zadáních.

Z prezentovaných výsledků vyplývá, že pro děti předškolního a raného školního věku je identifikace poslední hlásky ve slově náročnější než identifikace první hlásky ve slově, a to z hlediska vývoje sluchového vnímání a fonemického uvědomování, jakož i z hlediska časového.

Schopnost manipulace s fonémy ověřoval předposlední testový úkol. Děti měly za úkol tvořit „nová slova“, a to tak, že slovo, které jim bude přečteno, rozdělí na slabiky a první slabiku přesmyknou na druhou pozici ve slově, čímž vznikne slovo „nové“. Jednalo se celkem o 6 slov (3 slova plnovýznamová a 3 slova nesmyslná/ pseudoslova).

**Tabulka č. 7: Manipulace s fonémy – transpozice slabiky ve slově**

bodové skóre	dívky	chlapani	Celkem	z toho dětí s vývojovou vadou řeči
6	2	0	2	0
5	4	3	7	0
4	15	10	25	4
3	21	20	41	20
2	4	5	9	8
1	1	5	6	5
0	3	7	10	10
	Σ50	Σ 50	Σ100	Σ 47

Z výše uvedené tabulky je patrné, že manipulace s fonémy na úrovni slabik představuje pro děti předškolního věku velmi náročný úkol. V průběhu testování se ukázalo, že rozdělit slovo na slabiky (např. s podporou rytmičtějších) dokáží všechny děti tvořící výzkumný vzorek, ale následnou translokaci iniciální slabiky a její zařazení za slabiku původně finální zvládly 100% jen 2 děti (dívky), tedy 2 % výzkumného vzorku, 1 chybu pak mělo 7 dětí, 7 % výzkumného vzorku, a 2 chyby se objevily u 25 dětí tvořících výzkumný vzorek (25 %) a 3 chyby se objevily u 41 dětí (41 % výzkumného vzorku). Lze konstatovat, že děti chybující v 1–3 případech ze 6 se převážně dopouštěly chyb při manipulaci s fonémy v pseudoslovech. 9 dětí tvořících výzkumný vzorek (9 % výzkumného vzorku) pak při transpozici chybovalo 4krát, 5krát se chyby dopustilo 6 dětí (6 % výzkumného vzorku) a 10 dětem (10 % výzkumného vzorku) se daný úkol nepodařilo splnit, a to buď proto, že ve 4 případech nepochopily princip transpozice, 6 dětí princip sice (po předchozím zácvičku) pochopilo, ale přesto při plnění úkolu opakovaně chybovalo.

Testováním se také ukázalo, že manipulace s fonémy je velmi obtížnou dovedností pro děti s vývojovými poruchami řečové komunikace, které se při plnění tohoto úkolu dopustily 3–6 chyb.

Závěrečný testový úkol měl opět děti motivovat ke spolupráci a zejména pak měl zanechat pozitivní dojem z celého testování, a to z toho důvodu, že většina testů, tj. 7 z 9, byla založena výhradně na práci se sluchovou percepcí dítěte bez zrakové opory. Testování bylo náročné na koncentraci pozornosti a parciálně bylo spojeno i s učením se novým věcem, a to především v oblasti manipulace s fonémy. Na závěr byl proto vybrán úkol, u něhož byl reálný předpoklad toho, že většina dětí při jeho plnění uspěje a pokud udělá drobnou/drobné chybu/chyby, přesto bude mít z testování dobrý dojem.

Proto byl do testování zařazen další subtest, který sledoval výbavnost slov u dítěte v závislosti na čase. Test fungoval na stejném principu jako výše uvedený test s barvami. Děti měly „číst“ 16 obrázků tak, jak následují za sebou z diagnostického materiálu, tj. po osmi obrázcích ve dvou řádcích, přičemž examínátor jim měřil čas. V zadání úkolu se na obrázcích střídaly předměty a zvířata: lev – stůl – klíč – oko – pes. Předpokladem pro splnění tohoto subtestu byla schopnost dítěte pojmenovat objekty na obrázku, což bylo ověřováno již v rámci zácviku. Ve vyhodnocení tohoto subtestu byl zohledňován také počet chyb, jichž se dítě v průběhu testování dopustilo, a to vynecháním obrázku či záměnou v jeho pojmenování.

Dětem se podařilo tento úkol splnit v časovém limitu 15–51 sekund, a to zpravidla bezchybně (tj. v 74 %) 74 dětem. Maximální počet chyb byl 6, a to u jednoho dítěte/dívky (1 % výzkumného vzorku) s diagnózou vývojová dysfázie. Dále se pak u 2 dětí (2 % výzkumného vzorku) vyskytlo 5 chyb, u 4 dětí (4 % výzkumného vzorku) se objevily 4 chyby, u 6 dětí (6 % výzkumného vzorku) se vyskytly 3 chyby, u 1 dítěte (1 % výzkumného vzorku) 2 chyby a u 12 dětí (12 % výzkumného vzorku) byla diagnostikována 1 chyba.

Ačkoli se jednalo o subtest v rámci něhož byly pojmenovávány reálné předměty, došlo ke zvýšení chybovosti o 13 % (tj. o 13 dětí více udělalo v daném subtestu chybu/chyby) oproti testu, v němž bylo pracováno s abstraktními pojmy v podobě pojmenování barev. Došlo také mj. k prodloužení časového limitu, v němž byly děti schopny zadaný úkol splnit, a to o 4 vteřiny. Ke zvýšené chybovosti zřejmě došlo (jak vyplývá z vyhodnocení průběhu testování) v důsledku únavy spojené s realizací testování a snížené koncentrace pozornosti v jeho závěru.

## Závěr

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že u cca 15 % výzkumného vzorku (tj. u 15 dětí) lze vývoj fonemického uvědomování hodnotit jako vývoj probíhající v normě a u 20 % (20 dětí tvořících výzkumný vzorek) lze pak hovořit o subnormě. U 25 dětí (25 % výzkumného vzorku) je vývoj fonemického uvědomování na úrovni průměru (pozn. cca 50 % zadaných úkolů zvládají úspěšně a 50 % nezvládají). U 40 % výzkumného vzorku, u 40 dětí je pak vývoj fonemického uvědomování významně narušen. V pásmu podprůměru se pohybuje cca 20 % výzkumného vzorku (20 dětí), u cca 15 % výzkumného vzorku (tj. u 15 dětí) je vývoj fonemického uvědomování těžce opožděn a u 5 %, tedy u 5 dětí z výzkumného vzorku, lze konstatovat, že se fonemický sluch v postatě nevyvíjí.

Je patrné, že zásadní obtíže mají děti tvořící výzkumný vzorek v oblasti manipulace s fonémy, přičemž lépe zvládají elizi první hlásky ve slově než transpozici slabik ve slově. Za náročnou lze z hlediska struktury výzkumného vzorku považovat také schopnost sluchové syntézy. Je nutno konstatovat, že tento úkol byl dětem v rámci testování zadáván v podstatě poprvé.

Za problematickou lze z hlediska výkonů dětí tvořících výzkumný vzorek považovat také oblast sluchové diferenciaci zaměřené na identifikaci první a poslední hlásky ve slově. Větší obtíže dětem činilo určení finální hlásky ve slově než definování hlásky iniciální.

Z hlediska problematičnosti/neproblematičnosti práce s fonémy je třeba uvést, že v MŠ v ČR se učitelé na identifikaci prvního fonému ve slově zpravidla zaměřují, a to již na úrovni preprimární edukace. Oproti tomu schopnost identifikace poslední hlásky ve slově a sluchová syntéza jsou v MŠ procvičovány pouze parciálně a pozornost je tomuto věnována až na úrovni výuky v ZŠ, a to včetně manipulace s fonémy.

Z výsledků výzkumného šetření však vyplynulo, že velmi dobrých výsledků děti dosahovaly v oblasti sluchové paměti, a to jak na úrovni reprodukce vět, tak i při reprodukci pseudoslov.

Jako nejméně problematická oblast se v rámci testování jeví práce se slovy/pojmy podpořená zrakovou oporou – pojmenování šestnácti objektů, jež jsou uspořádány do dvou řad po osmi (barvy a reálné předměty), jež souvisí s výbavností slov a jejich fonemických obrazů.

Z výsledků výzkumného šetření mj. vyplynulo, že nižší kvalitu sluchové percepcie/fonemického uvědomování mají v porovnání s dívkami chlapci. S opožděným fonemickým uvědomováním se setkáváme také u dětí s vývojovými poruchami řečové komunikace (pozn. zejména u dětí s diagnózou dyslálie a vývojová dysfázie).

Závěrem je nutno podotknout, že prezentované výsledky vznikly na základě pilotáže a budou doplněny o další data. Následně pak bude možné provést kvantitativní a parciálně i kvalitativní rozbor výsledků testování a získaná data považovat za dostatečně validní. Avšak i na základě dosavadních zjištění je možné konstatovat, že

u většiny dětí předškolního věku se setkáváme se sníženou kvalitou sluchové percepce a v rámci preprimární a primární edukace (popř. i na úrovni logopedické intervence) by bylo vhodné se na podporu rozvoje fonemického uvědomování zaměřit, a to z důvodu prevence čtenářských obtíží, jakož i potenciálně dyslektických obtíží a eliminace komunikačních obtíží (např. u dětí s funkční dyslálií vznikající na úrovni percepční nebo u dětí s receptivní vývojovou dysfázií), a to i v kontextu tvorby podpůrných opatření a plánu/ů pedagogické podpory. (Vrbová a kol., 2015) S ohledem na procento výskytu dětí s oslabeným fonologickým uvědomováním by bylo vhodné zařadit do praxe MŠ a ZŠ preventivně programy stimulující komplexně rozvoj schopností a dovedností předškolních dětí, jež jsou zaměřeny na rozvoj koncentrace pozornosti, zrakové a sluchové percepce (paměti, diferenciací, analýzy a syntézy), rozvoj rytmického citění, rozvoj jemné motoriky atp. (Zelinková, 2012) Za tímto účelem lze vhodně využít např. metodiku uvedenou v publikaci "Předcházíme poruchám učení" (Sindelarová, 2013), Metodu dobrého startu, KUPOT, KUMOS, Rozvoj fonemického uvědomování dle Elkonina, programy MAXÍK, HYPO atp. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

### **Použitá literatura:**

- Adams, M. J. (1994) *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press.
- Bednářová, J., Šnardová, V. (2010) *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
- Goswami, U., Bryant, R. (2016) *Phonological Skills and Learning to Read*. New York: Routledge
- Hendel, J., Remr, J. (2017) *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Kamphfi, A., Pollock, K., Fey, M.E., Bernhard, B., Davis, B. (2005) *Phonological Disorders in Children: Clinical Decision Making in Assessment and Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co.
- Kolektiv autorů. (2012) *Řeč a sluch*. Praha: Raabe.
- Kucharská A., Švancarová, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia.
- Kutálková, D. (2005) *Jak připravit dítě do první třídy*. Praha: Grada.
- Kutálková, D. (2011) *Budu správně mluvit. Chodíme na logopedii*. Praha: Grada.
- Mikulajová, M. (1995) *Heidelberský test řečového vývinu (H.S.E.T.)*. Bratislava: PdF UK.
- Mikulajová, M., Dostálová, A. (2004) *V krajině hlásek a slov. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Bratislava: Dialóg.
- Neubauer, K. (2011) *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Seidlová Málková, G, Caravolas, M. (2013) *Baterie testů fonologických schopností*. Praha: NÚV.
- Seidlová Málková, G, Smolík, F. (2014) *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada.
- Sindelar, B. (2013) *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál.
- Smolík, F., Seidlová Málková, G. (2014) *Vývoj jazykových schopností*. Praha: Grada.
- Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E. (2012) *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada.
- Škodová, E., Míček, F., Moravcová, M. (1995) *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia.
- Treiman, R., Zukowski, A. (1991) Levels of phonological awareness. In Brady, S. A, Shankweiler, D., P. (eds.) *Phonological Processes in Literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associate.
- Vrbová, R. a kol. (2015) *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Olomouc: VUP.
- Volín, J. (2010) Fonetika a fonologie. In Cvrček V. a kol. *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Karolinum.
- Zelinková, O. (2012) *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál.

# KVALITA ŽIVOTA OSÔB SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM SO ZRETEĽOM NA ICH HODNOTY

## THE QUALITY OF LIFE OF PEOPLE WITH DISABILITIES REGARD TO THEIR VALUES

Katarína CABANOVÁ, Zuzana BRUNCLÍKOVÁ

Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,  
e-mail: [cabanova@fedu.uniba.sk](mailto:cabanova@fedu.uniba.sk), [brunclikova@fedu.uniba.sk](mailto:brunclikova@fedu.uniba.sk)

**Abstrakt:** Práca sa venuje problematike hodnôt u osôb so zdravotným postihnutím. V príspevku popisujeme a analyzujeme životné ciele a hodnoty z pohľadu osôb s telesným postihnutím v porovnaní s intaktnými jedincami. Výskum bol realizovaný kvalitatívnou metódou – pološtrukturované interview. Výskumnú vzorku tvorilo 14 participantov, z toho 7 intaktných jedincov a 7 osôb s telesným postihnutím, celkovo 8 žien a 6 mužov. Na základe povahy výpovedí našich participantov sme popísali a analyzovali životné ciele, kvalitu života a hierarchia hodnôt u osôb s telesným postihnutím v porovnaní s intaktnými jedincami.

**Abstract:** Thesis is focused on human values of people with disabilities. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The purpose of the thesis is to describe and analyze the life goals and values from the perspective of people with physical disabilities compared with intact individuals. The research evaluated qualitatively with semi-structured interview. The survey sample consists of 14 participants, 7 intact individuals and 7 people with physical disabilities, a total of 8 women and 6 men. Based on the responses of our participants we have described and analyzed the life goals, quality of life, hierarchy of values of people with physical disabilities compared with intact individuals.

**Kľúčové slová:** hodnoty, kvalita života, zdravotné postihnutie, zmysel života, životné ciele

**Keywords:** disability, quality of life, life goals, sense of life, values

### Úvod

Zdravotné postihnutie je spojené so sociálnou „nevšímavosťou“. Potvrdením toho sú rôzne štatistiky, správy a nepochybne aj Svetová správa o zdravotnom postihnutí 2011. Jednou z príčin môže byť práve neinformovanosť ľudí a následné vyháňanie sa danej problematike. Naša úloha by mala spočívať hlavne v tom, aby sme nebudovali nové bariéry, ale čím rýchlejšie odstraňovali tie staré, či už fyzické, duševné alebo spoločenské, ktoré oddeľujú ľudí s a bez zdravotného postihnutia. Mladých ľudí so zdravotným postihnutím neraz charakterizuje to, čo im chýba, nie to, čo majú. Veľakrát ich nepovažujú za rovnocenných s ostatnými a okolie často ignoruje ich schopnosti, neraz aj city. Mnohí z nich nedostanú existenčnú príležitosť, ktorú ich zdraví vrstovníci považujú za samozrejmosť ako dobrá výchova, vzdelanie, aktívny spoločenský život a predovšetkým rešpektovanie ich ľudskej dôstojnosti. To všetko dehumanizuje človeka, ale i spoločnosť, ktorá to pripúšťa (UNICEF, 2016).

### Charakteristika zdravia a jedinca so zdravotným postihnutím

Zdravie charakterizuje Strieženec (1996, s. 53) ako „stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody, nielen neprítomnosti choroby“. Křivohlavý (2001, in: Heretik et al., 2007, s. 48) vymedzuje definíciu „zdravie je celkový (telesný, psychický, sociálny a duchovný) stav človeka, ktorý mu umožňuje dosahovať optimálnu kvalitu života a nie je prekážkou obdobnému snaženiu druhých ľudí“.

„Aby ľudia mohli robiť to, čo chcú robiť (realizovať sa), potrebujú byť zdraví. Zdravie je teda podstatná vec pre našu spokojnosť s naplnením našich životných túžob... Zdravie je žiadúce“ (Křivohlavý, 2001).

Pod chorobou rozumieme telesnú alebo duševnú poruchu spojenú s nejakou odchýlkou od toho, čo zo štatistického hľadiska považujeme za normálne (Repková et al., 2003). Hartl (2000, s. 345) uvádza chorobu ako „súhrn reakcií organizmu na poruchu rovnováhy medzi organizmom a prostredím, resp. narušenie rovnováhy biologických a psychických faktorov a ich vzájomného pôsobenia vo fyzikálnom a sociálnom prostredí“. Pojem choroba vymedzuje Kollárová (2003, in: Vašek et al., 1999) ako nedostatok rovnováhy organizmu s prostredím, čo má za následok anatomické a funkčné zmeny v organizme.

V neposlednom rade je dôležité si priblížiť aj termín postihnutie, zdravotné postihnutie, ktoré je v priamej súvislosti so spomínanými príbuznými pojmami z oblasti medicíny.

Termín postihnutie podľa Vaška (1999) je možné zo symptomatologického hľadiska pri istej simplifikácii ponímať ako relatívne trvalý stav jedinca. Stav v oblasti kognitívnej, komunikačnej, motorickej alebo emocionálne vôľovej, ktorý sa prejavuje signifikantnými problémami v učení a v sociálnom správaní sa.

WHO (1948, in: The United Nations, 2003–4) vymedzila zdravotné postihnutie ako „obmedzenie alebo nedostatok (v dôsledku zníženia hodnoty) schopnosti vykonávať činnosť spôsobom alebo v rozsahu považované za normálne pre človeka“. Opisuje funkčné obmedzenia alebo obmedzenia činnosti spôsobené narušením. Postihnutia sú popisy nedostatkov funkcie na úrovni človeka.

Aj keď neexistuje jednotná definícia zdravotného postihnutia, vystupuje vždy rovnako do popredia hlavne:

- aspekt príčiny: súčasťou je nejaká funkčná porucha, či už v telesnej, duševnej, intelektuálnej alebo senzorickej;
- aspekt trvania: prítomnosť funkčnej poruchy, ktorá má dlhodobú až trvalú povahu a vedie k zníženiu schopnosti (disability) vykonávať určitú činnosť bez osobnej alebo technickej pomoci;
- aspekt dôsledku (efektu): ide o funkčnú „inakosť“, ktorá môže viesť u človeka so zdravotným postihnutím k znevýhodneniam v bežnom živote, a to v prípade, že zvyčajné životné podmienky nie sú prispôsobené „inej“ funkčnej výbave (Repková, Sedláková, 2014);

V súvislosti s termínom zdravotné postihnutie sa používajú pojmy: porucha (impairment), obmedzenie (disabilita) a znevýhodnenie (handicap), ktoré definovala aj Svetová zdravotnícka organizácia:

- porucha (impairment) je akákoľvek strata alebo abnormalita v psychickej, fyziologickej alebo anatomickej štruktúre alebo funkcii;
- obmedzenie (disabilita) predstavuje ujmu alebo nedostatočnú schopnosť spôsobenú poruchou, ktorá znemožňuje človeku vykonávanie niektorých bežných činností;
- sociálne znevýhodnenie (handicap) charakterizuje určité obmedzenie, ktoré bráni občanovi vykonávať príslušné sociálne funkcie a zaraďovať sa do sociálnych vzťahov, rolí ako ostatným (Repková, 1998).

Ministerstvo sociálneho rozvoja a sociálnej inovácie British Columbia charakterizuje osobu so zdravotným postihnutím ako osobu s fyzickým alebo mentálnym postihnutím, ktorá má značne obmedzenú schopnosť vykonávať každodenné činnosti, a to buď „trvalo alebo na periodicky dlhší čas“ a v dôsledku týchto obmedzení vyžaduje pomoc s každodennými činnosťami (Government of British Columbia).

Z psychologického hľadiska charakterizuje Heretik et al. (2007) človeka (jednotlivca) s postihnutím ako človeka, u ktorého je prítomný zjavný nedostatok či deficit orgánu alebo jeho funkcie, ktorý modifikuje procesy poznávania, nadobúdania sociálnych spôsobilostí v genéze, dynamike a štruktúre osobnosti. Súhlasíme s názorom, že jednotlivec s postihnutím je predovšetkým osoba, človek, žiak a až druhotne jednotlivec, u ktorého sa objavilo určité postihnutie. Podľa Vágnerovej (2004) sa akékoľvek postihnutie neprejaví len poruchou funkcie jedného orgánového systému, ale ovplyvňuje rozvoj celej osobnosti postihnutej osoby a podieľa sa na vytváraní špecifickej sociálnej situácii spoluurčujúcej jeho spoločenské postavenie. Zmena zdravotného stavu pacienta sa prejavuje nielen v jeho zmenenom anatomickom a fyziologickom obraze, ale zároveň aj v jeho radikálne zmenenom psychickom stave (Křivohlavý, 1988). Ak sa človek stane odkázaným nevyhnutne na pomoc iných, je treba brať do úvahy určité zmeny v jeho psychike. Psychológia ľudskej adaptability pojednáva o tom, ako sa človek vyrovnáva s náročnými životnými situáciami a rozlišuje aktívnu a pasívnu formu adaptácie (Křivohlavý, 1985).

### **Hodnoty a hodnotová orientácia u osôb so zdravotným postihnutím**

V rámci psychológie sa problematika hodnôt rieši predovšetkým v oblasti motivácie alebo sociálnej psychológie. V psychológii sa hodnoty vo všeobecnosti definujú ako určité princípy, ciele či smernice, ktoré človek považuje za dôležité a ktorými sa riadi v živote, píše Parrot (1999, in: Halama, 2001). V rôznych psychologických disciplínach sa objavilo viacero prístupov o konceptualizácii hodnôt, ale najmä prístupy autorov Rokeacha a Schwartza zaznamenali väčšiu pozornosť v rámci psychologických prístupov k hodnotám. Rokeach (1973, in: Kakkad, 2005) tvrdí, že hodnoty slúžia ako štandardy, ktoré riadia správanie a hodnotové systémy poskytujú rámec a plán na riešenie konfliktov a pri rozhodovaní. Rokeach (1973, in: Halama, 2001) vychádzal pri definovaní hodnôt najmä z potrieb výskumu, pričom hodnotu definuje ako „trvajúce presvedčenie, že špecifický spôsob správania sa alebo konečný stav existencie je osobne alebo sociálne vhodnejší ako opačný alebo obrátený spôsob správania alebo konečný stav existencie“. Rozlišuje dva typy hodnôt:

- Inštrumentálne – inštrumentálne ciele sa týkajú spôsobu, akým je hodnotné usilovať sa o dané ciele, patrí sem česťnosť, ale i ctižiadostivosť, ktorá reflektuje presvedčenia o nutnosti dosiahnutia uvedeného cieľa a o dôležitosti vynakladania úsilia na jeho uskutočnenie.
- Terminálne - terminálne ciele sa týkajú stavov existencie, ktoré chce človek dosiahnuť. Do tohto typu hodnôt môžeme zahrnúť rôznorodé stavy, napríklad sloboda, rovnosť až po konkrétne materiálne hodnoty ako bývanie a podobne.

Druhá spomínaná – Schwartzova – koncepcia hodnôt je v súčasnosti vo svetovej psychológii najčastejšou teóriou, pričom z nej vychádzajú štúdie zamerané na výskum hodnôt. V podstate Schwartz (2000, in: Halama, 2001) píše, že hodnoty sú žiaduce, transsituačné ciele rôznej dôležitosti slúžiace ako sprevádzajúce princípy v ľudských životoch. Schwartz prišiel na základe teoretickej analýzy k záveru, že ľudské hodnoty predstavujú tri základné požiadavky existencie:

- biologické potreby;
- prostriedky vzájomnej sociálnej interakcie a prežitie;

- dobro vlastnej skupiny.

Schwartz postupne prišiel k desiatim typom univerzálnych hodnôt, ktoré predstavujú skôr abstraktnejšie kategórie hodnôt, v rámci ktorých sa dajú stanoviť viaceré konkrétne hodnoty reprezentované danou kategóriou. Jednotlivé kategórie si v krátkosti predstavíme:

- moc (dosiahnutie sociálneho statusu);
- úspech (vzdelávanie);
- hedonizmus (dosiahnutie potešenia, zábava);
- stimulácia (nové zážitky, zmena);
- sebariadenie (tvorivosť, sloboda);
- univerzalizmus (ochrana prírody, sociálna spravodlivosť);
- zhovievavosť (odpúšťanie);
- tradícia (náboženstvo);
- konformita (slušnosť, úcta k starším);
- bezpečie (rodinné bezpečie, sociálny poriadok).

Ďalej Schwartz (1994, in: Kakkad, 2005) uvádza, že hodnoty sú získané prostredníctvom jedinečných vzdelávacích skúseností jednotlivca, ako aj prostredníctvom socializácie dominantných hodnôt skupiny. Následne slúžia jednotlivcom ako kritériá pri výbere a odôvodňovaní svojich činov, tvarujú ich ideológiu a ohodnocujú seba, druhých, a tiež udalosti, Feather, Schwartz (1975, 1994, in: Kaddad, 2005). Halama (2001) uvádza, že hodnoty sú určitý mentálny fenomén (rámec, vzorec), ktorého súčasťou sú konkrétne presvedčenia o vzťahoch a súvislostiach medzi rôznymi súčasťami vonkajšieho aj vnútorného sveta človeka, ale i reprezentácie želaných stavov (ciele), ktoré je človek na základe týchto presvedčení motivovaný dosahovať. Z toho môžeme vidieť, že význam či funkcia hodnoty je hodnota ako miera, podľa ktorej sa posudzuje, hodnotí, a tiež hodnota ako niečo cenné, čo sa oplatí dosiahnuť. Viacerí autori sú toho názoru, že na jednotlivca, a teda aj na utváranie jeho hodnotového systému vplyva najbližšie okolie a v neposlednom rade spoločnosť, v ktorej vyrastá a v ktorej sa formujú jeho vlastné morálne postoje, hodnoty a vlastný názor na svet. Na druhej strane pôsobia na nás hodnoty, ktoré sú spoločnosťou väčšinou prijímané a všeobecne platné, ale neznamená to, že každý z nás zostáva po celý život pod týmto vplyvom. Jednotlivec individuálne spoznáva svet svojimi vlastnými možnosťami a príležitosťami a sám dozrie k istej jemu vlastnej forme správania sa vyplývajúcej z jeho hodnotovej orientácie. Samozrejme predpokladáme, že toto správanie je v medziach toho, čo spoločnosť dokáže akceptovať a prijať.

### Metodológia výskumu

Cieľom našej práce je analyzovanie životných cieľov a hodnôt z pohľadu adolescentov so zdravotným postihnutím v porovnaní s intaktnými jedincami.

Pre náš výskum sme zvolili pološtruktúrované interview, ktoré je flexibilnejšie a adaptívnejšie ako štruktúrované. Obsahový rámec, okruhy dotazovania sú vopred pripravené, ale otázky sa môžu prispôbovať tomu, ako sa odvíja celý rozhovor, v čom vidíme aj samotnú výhodu.

Výskumnú vzorku tvorilo 14 participantov, z toho 7 intaktných jedincov a 7 osôb so zdravotným postihnutím, celkovo 8 žien a 6 mužov z Bratislavy a okolia. Participantov sme vybrali na základe dostupnosti.

**Tabuľka č. 1 Zoznam participantov**

Participant	Vek (v rokoch)	Pohlavie	Intaktný jedinec / druh postihnutia
Účastník č.1 IJ	28	žena	Intaktný jedinec
Účastník č.2 IJ	26	žena	Intaktný jedinec
Účastník č.3 IJ	27	žena	Intaktný jedinec
Účastník č.4 IJ	25	žena	Intaktný jedinec
Účastník č.5 IJ	27	muž	Intaktný jedinec
Účastník č.6 IJ	28	muž	Intaktný jedinec
Účastník č.7 IJ	26	muž	Intaktný jedinec
Účastník č.8 O so ZP	29	žena	Telesné postihnutie
Účastník č.9 O so ZP	21	muž	Telesné postihnutie
Účastník č.10 O so ZP	28	muž	Telesné postihnutie
Účastník č.11 O so ZP	26	žena	Telesné postihnutie
Účastník č.12 O so ZP	25	žena	Telesné postihnutie
Účastník č.13 O so ZP	27	muž	Telesné postihnutie
Účastník č.14 O so ZP	28	žena	Telesné postihnutie

Výsledky nášho výskumu budú prezentované prostredníctvom kvalitatívnej analýzy. Kvalitatívna analýza dát, na ktorú sa zameriame, je nenumerická a základné analytické nástroje sa zakladajú predovšetkým na vytváraní významových kategórií a ich deskripcii.

Nahrávky sme prepisovali a podrobili sme ich potrebnému kódovaniu. Prepísané údaje považujeme za podstatu ďalšej analýzy. Na základe povahy výpovedí našich participantov sme sa rozhodli pre tématickú analýzu. Pri tématickej analýze sme si viackrát dôkladne prečítali prepísané rozhovory a na základe toho, sme identifikovali významové kategórie. Každá vytvorená významová kategória má spoločnú určitú tému, pojmy i javy, ktoré sme vyhodnocovali z výpovedí participantov

## Výsledky výskumu

V rámci kódovania sme si označili nasledujúce významové kategórie: **kvalita života a hodnoty**. Každá kategória obsahuje aj podkategórie.

### Kvalita života

Pri charakterizovaní kvality života si môžeme predstaviť rôzne činitele, ktoré ho ovplyvňujú. Intaktní jedinci chápu pod kvalitou života všetko to, čo je nevyhnuté pre každodenné fungovanie a berú to za samozrejmosť, ako dobré vzdelanie, práca, zdravá rodina, priatelia a dostatok voľného času na oddych a záujmy. Jeden z participantov opisuje kvalitu svojho života ako „*štandardná, mám všetko čo k životu nevyhnutne patrí, život mám dobrý, kvalitný a pestrý*“ (Účastník č. 5 IJ). Pohľad na kvalitu života by sa dal interpretovať aj podľa odpovede (Účastníka č. 1 IJ), ktorý hovorí, že „*svoj život by som popísala ako vyrovnaný, spokojný, nekomplikovaný*“. Po dôkladnej analýze údajov sme zistili, čo všetko zahŕňajú pod kvalitu života intaktní jedinci a ich najčastejšie odpovede sme rozdelili do niekoľkých podkategórií:

- **kvalitný a spokojný život;**
- **čo sme dosiahli a vážime si;**
- **aktívne využitie voľného času.**

Kvalitný a spokojný život – toto konštatovanie sa vyskytlo spolu s inými hodnotami priamo vo všetkých siedmych odpovediach intaktných jedincov, teda v jednom tvrdení nepriamo. Odpovede sa navzájom dopĺňali ako uvádza (Účastník č. 3 IJ) „*môj život je kvalitný z toho hľadiska, že mám rodinu, veľa priateľov, v práci sa mi darí, aj v škole sa mi darilo... že by som bola v nejakom strese alebo musela riešiť veľké problémy, by som nepovedala... som veľmi spokojná*“. Taktiež doplníme podobné tvrdenia ako „*tak určite dobrý, to, čo potrebujem, to mám, to čo chcem, tak si to splním... momentálne som spokojný*“ (Účastník č. 6 IJ) alebo „*páči sa mi môj život, môžem cestovať...*“ (Účastník č. 4 IJ). V nepriamom tvrdení jeden z participantov hovorí, že „*takto všeobecne som nespokojný... ale keď to mám objektívne zhodnotiť, tak je môj život dobrý*“ (Účastník č. 7 IJ).

Z konštatovaní sme taktiež zistili, že momentálne prevláda u všetkých participantov spokojnosť so životom, ale napriek tomu majú novú potrebu, snahu o rozvíjanie a napredovanie. Jeden z odpovedajúcich tvrdí, že „*... aj keď som spokojný, samozrejme chcem sa ďalej zlepšovať*“ (Účastník č. 6 IJ) alebo iné konštatovanie „*stále chcem niečo lepšie a viac...*“ (Účastník č. 7 IJ).

Z výpovedí môžeme usúdiť, že intaktní jedinci sú veľmi spokojní so svojim životom, majú dobrú úroveň života a všetko potrebné i nevyhnutné k zdravému fungovaniu, a to najmä školu, prácu, zdravú rodinu, priateľov a samozrejme aj dostatok voľného času na oddych a svoje záujmy. Dôležitosť prikladajú ešte k ďalšiemu rozvíjaniu a zlepšovaniu svojho života.

Čo sme dosiahli a vážime si – touto skupinou odpovedí chceme poukázať, že aj keď väčšina intaktných jedincov pokladá niektoré veci za samozrejmosť, na druhej strane si ich vážia a hlavne tie, ktoré dosiahli vlastnými silami, čo môže taktiež prispieť k vyššej kvalite ich života. Napríklad si cenia to, „*že v tejto dobe, som si našiel sám prácu a vypracoval som sa tam, kde momentálne som... dúfam, že v tomto trende budem pokračovať*“ (Účastník č. 6 IJ) alebo tvrdenie, že si vážim „*momentálne zamestnanie, prácu, lebo som v nej niečo dosiahol, v rámci firmy som prešiel všetkými možnosťami a som tam váženy*“ (Účastník č. 7 IJ). Do tejto skupiny boli zahrnuté i názory, ktoré sa tiež často vyskytovali a bola im prikladaná dôležitosť, a to ukončenie školy, zdravie, dobré vzťahy s rodinou, partner a práca. V neposlednom rade podstatnou súčasťou výpovedí väčšiny participantov bol dôraz aj na samostatnosť a osamostatnenie sa od rodiny. Príkladom je výpoveď (Účastníka č. 2 IJ) „*za seba si vážim to, že som samostatná*“ alebo tvrdenie „*dokážem byť samostatná*“ (Účastník č. 1 IJ) a „*...teraz už samostatnejšie žijem, všetko si riešim sama, nie som od rodičov taká závislá*“ (Účastník č. 3 IJ).

Aktívne využitie voľného času – do tohto pojmu sme zahrnuli všetky aktivity, ktoré súvisia s oddychom, relaxom, pozitívnymi emóciami a záujmami. Z väčšiny názorov sme zistili, že účastníci trávajú svoj voľný čas aktívne. To zahŕňa hlavne šport, turistiku, prechádzky do prírody, cestovanie, výlety a nové zážitky, ale hlavne ísť niekam von. Svedčia o tom výpovede ako „*rada chodím kamkoľvek na výlety, prsto niekde von*“ (Účastník č. 2 IJ) alebo „*zo záujmov mám cestovanie, prírodu*“ (Účastník č. 3 IJ). Aktívne využíva svoj voľný čas aj (Účastník č. 6 IJ): „*je to aktívny šport, niekde vybehnúť von*“. Napríklad pozitívne emócie vyvoláva i to, „*keď cestujem... pekná príroda, pekné miesta, ale aj šport*“ (Účastník č. 4 IJ). Do tejto skupiny sme zaradili aj ojedinelé tvrdenie jedného z participantov, že „*nemám žiadne koničky*“ (Účastník č. 7 IJ).

### Kvalita života z pohľadu osôb zo zdravotným postihnutím

Z ďalšieho potrebného štúdia a analýzy uskutočnených rozhovorov sme pri charakterizovaní kvality života u osôb so zdravotným postihnutím prišli okrem už taktiež vyššie spomínaných zložiek k vytvoreniu dvoch nových podkategórií, ktoré sa nám ukázali ako odlišné. Patria sem a priblížime si:

- **ťažší život;**
- **radosť z maličkostí.**

Do skupiny ťažší život sme zaradili názory participantov, ktoré najčastejšie spomínali „inú“ kvalitu svojho života, menej aktívny oddych a záujmy. Uvedieme odpovede osôb so zdravotným postihnutím, ktorých život „dovoliť si povedať, že život by bol možno inak kvalitný, keby som bola zdravá, teda bola bez postihnutia...“ (Účastník č. 14 O so ZP) alebo „som celkom spokojný, aj keď je to niekedy naozaj ťažké, to nebudem klamať, ale mám prácu a ľudí okolo seba“ (Účastník č. 13 O so ZP). Jedna z výpovedí uvádza, že „môj život je neplnohodnotný, mám ťažké ochorenie, ktoré mi nedovolí robiť to, čo by som naozaj chcela. Cítim, že môj život nie je taký kvalitný, ako by som si ho predstavovala...“ (Účastník č. 12 O so ZP). Napriek uvedeným skutočnostiam sa participant snažia prekonať svoje ťažkosti a žiť život normálneho zdravého človeka ako tvrdí (Účastník č. 10 O so ZP), „nie je to ľahké, ale momentálne sa snažím pracovať na sebe cvičením, vzdelávaním....., niektoré veci síce nedokážem, ale tam, kde to ide, sa snažím žiť život normálneho zdravého človeka“ alebo „snažím sa žiť naplno v ostatných veciach ako zdraví ľudia“ (Účastník č. 13 O so ZP). Taktiež je zaujímavé vyjadrenie, že „všetko chce len čas, aj to postihnutie chce čas, mám šťastie, že sa to dá zlepšovať“ (Účastník č. 9 O so ZP).

Napriek niektorým výpovediam osôb so zdravotným postihnutím, že radi cestujú, oddychujú v prírode, na prechádzke, a taktiež v spoločnosti svojich priateľov, „milujem posekanie pri káve s kamarátmi“ (Účastník č. 9 O so ZP), sme z výpovedí participantov zistili, že oddychujú menej aktívnymi (po fyzickej stránke) záujmami, čo samozrejme súvisí aj s ich zdravotným stavom. Uvádzame jednu z menej častých výpovedí: „rád športujem vo voľnom čase, rád chodím na prechádzky, napríklad na Devín a podobne...“ (Účastník č. 9 O so ZP). Častejšie sa vyskytujúce odpovede týkajúce sa záujmov a oddychu: „...počúvaním hudby, čítaním, pozeraním dobrého filmu“ (Účastník č. 14 O so ZP) alebo medzi záujmy patria „železnice, programovanie... a sem tam aj nejaké videohry pre inšpiráciu, keďže sa vo voľnom čase venujem aj programovaniu...“ (Účastník č. 10 O so ZP). Na otázku, ako využíva svoj voľný čas, (Účastník č. 8 O so ZP) hovorí „spím, počúvam hudbu, veľmi rada čítam knihy o skutočných príbehoch zo života, idem do kina..“, alebo „rád hrám šach“ (Účastník č. 13 O so ZP).

Z výpovedí participantov môžeme konštatovať, že napriek dostatku voľného času stráveného s blízkymi ľuďmi, potrebujú vypnúť, mať čas pre seba, „niekedy, keď som len sama, potrebujem od všetkých odísť a chvíľu mať pre seba“ (Účastník č. 11 O so ZP), „sú chvíle, keď chcem byť iba sám a oddychovať doma...“ (Účastník č. 13 O so ZP) alebo podobný názor „pokial' nemusím nič robiť, tak zostanem v posteli, dokážem si úplne oddýchnuť, vypnúť“ (Účastník č. 9 O so ZP).

Radosť z maličkostí – do poslednej skupiny sme zahrnuli najčastejšie výpovede participantov, ktorí sa vyjadrovali na otázku, čo si najviac vážia - čo spravili alebo dosiahli. Okrem podobných výpovedí uvádzaných pri intaktných jedincoch, zahrňujúce zložky ako práca, škola, sa v tejto podkategórii navyše nachádzajú názory, ktoré taktiež tvorili podstatnú úlohu pri odpovediach. Ide najmä o pomoc druhým „... že som pomohla ľuďom, ktorí ma o to požiadali“ (Účastník č. 8 O so ZP), maličkosti „vážim si každodenné maličkosti a drobnosti, ktoré sa mi podaria“ (Účastník č. 14 O so ZP) alebo veci, ktoré sa môžu javiť ako samozrejmosť, ale pre niekoho sú výnimočné „pre mňa to, že vzhľadom na moju chorobu, stále pracujem, vstávam každý deň a idem si plniť svoje pracovné povinnosti aj napriek všetkému“ (Účastník č. 12 O so ZP). Do tejto skupiny je potrebné zaradiť aj výpoveď (Účastníka č. 9 O so ZP), ktorý si váži to, že „som sa dokázal zaradiť do spoločnosti, našiel robotu.....nie som odkázaný na nikoho, to je pre mňa najviac...“.

Z výpovedí môžeme konštatovať, že názory osôb so zdravotným postihnutím a intaktných jedincov sa na kvalitu života síce zhodujú v niektorých zložkách ako oddych a záujmy ako cestovanie, prechádzky do prírody, čítanie kníh, ale aj vo veciach, ktoré si participant vážia, a to práca, škola, no napriek tomu sme zaznamenali aj v týchto podkategóriách odlišnosti. V kategórii kvalita života sa osoby so zdravotným postihnutím v porovnaní s intaktnými jedincami vyjadrili, že ich život je ťažší vzhľadom na ich zdravotné postihnutie a kvalita ich života je „iná. Častejšie vo výpovediach spomínajú, že si viac vážia maličkosti, drobnosti, ktoré neberú ako samozrejmosť, ale i pomoc druhým, a to napriek ich postihnutiu a každodenným ťažkostiam.

## Hodnoty

Ako uvádza Bieliková, Pétiová (2001), hodnoty i hodnotová orientácia sú dôležitou stránkou našej osobnosti. V tejto kategórii si uvedieme najdôležitejšie životné hodnoty participantov, a taktiež zhrnieme výpovede na otázku, či sa vekom zmenili a kto alebo čo ich ovplyvnil.

Identifikovali sme tieto najčastejšie spomínané podkategórie týkajúce sa hodnôt intaktných jedincov:

- **rebríček hodnôt,**
- **vek a iné činitele.**

Rebríček hodnôt – táto skupina odpovedí zahŕňa najčastejšie spomínané hodnoty, ktoré sa nachádzali na prvých piatich miestach. Naši participant mali tendenciu najčastejšie uvádzať hodnoty ako zdravie, rodina, priatelia a kamaráti, ale aj práca a samozrejme peniaze. Podľa odpovedí intaktných jedincov sme sa pokúsili zostaviť rebríček hodnôt, tak ako im oni pripisovali dôležitosť. Výsledné poradie je *zdravie, rodina, priatelia a kamaráti, peniaze a práca*.

Vo výpovediach sa objavila aj láska, ktorú sme zahrnuli do hodnôt rodina a priatelia „človek je šťastný, ak pociťuje lásku od svojho okolia, od priateľov, rodiny...“ (Účastník č. 2 IJ). Hodnoty práca a peniaze sa vo výpovediach vyskytovali zhruba v rovnakom pomere, a preto sme ju umiestnili na rovnakú úroveň. Priblížime si



výpovede, ktoré uprednostňovali zdravie „zdravie, rodina.“ (Účastník č. 4 IJ) a „zdravie, láska, rodina“ (Účastník č. 1 IJ), rodinu „určite rodina a zdravie....možno je to kliše, ale je to najdôležitejšie“ (Účastník č. 6 IJ).

Viacerí autori sú toho názoru, že na jednotlivca, a teda aj na utváranie jeho hodnotového systému a samotných hodnôt vplýva najbližšie okolie, spoločnosť, a ako konštatuje Homola (1977), hodnoty sa získavajú aj skúsenosťou. Preto sme na základe najčastejších odpovedí našich participantov na otázku, či sa menili ich hodnoty vekom a kto alebo čo to ovplyvnilo, sme identifikovali ďalšiu podkategóriu.

Vek a iné činitele – z výpovedí intaktných jedincov môžeme konštatovať, že základné hodnoty sa v podstate nezmenili a predstava bola vždy takáto „u mňa sa nezmenili...takúto predstavu som mala aj predtým“ (Účastník č. 4 IJ), ale poradie dôležitosti hodnôt sa zmenilo hlavne vekom. Vek ako hlavný faktor uvádzala väčšina participantov „základné hodnoty som mala také ako predtým, ale možno vekom niektoré vnímam ako dôležitejšie...“ (Účastník č. 2 IJ) alebo tvrdenie, že „hodnoty sa extra nezmenili, určite zdravie len podskočilo na vyššiu priečku tým vekom“ (Účastník č. 6 IJ). Ako spomínajú vo svojich výpovediach participant, aj iné činitele ovplyvňovali ich hodnoty ako rodičia, blízki ľudia, priatelia, okolnosti a časom i človek sám. Uvedieme si niektoré z odpovedí, ktoré spomínajú rodičov, priateľov „jednoznačne rodičia, priatelia a momentálne ja sám“ (Účastník č. 6 IJ) alebo okolnosti „aj okolnosti, kde som sa ocitla, ktoré som predtým nemala a teraz ich mám“ (Účastník č. 2 IJ).

### **Hodnoty z pohľadu osôb so zdravotným postihnutím**

Z analýzy uskutočnenej rozhovormi s osobami so zdravotným postihnutím sme prišli k názoru, že základné hodnoty sa síce zhodujú v zložkách ako zdravie, rodina, priatelia, kamaráti, práca, ale taktiež sú osoby so zdravotným postihnutím toho názoru, že rôzne činitele ovplyvňujú hodnoty tak ako u intaktných jedincov. Napriek tomu sme identifikovali novú odlišnú podkategóriu, ktorá zahŕňa zložky, ktoré intaktní jedinci napríklad vôbec neuvádzali. Prišli sme k vytvoreniu novej podkategórie:

- **pridané hodnoty.**

Do podkategórie pridané hodnoty sme zaradili názory participantov, ktorí medzi svoje hodnoty zaraďujú aj spravodlivosť, úprimnosť, pravdovravnosť, rovnosť – neodsudzovať ľudí na prvý pohľad. Uvedieme výpovede osôb zo zdravotným postihnutím, ktoré zahŕňajú hodnoty ako rovnosť „neodsudzovať ľudí na prvý pohľad“ (Účastník č. 9 O so ZP), „rovnosť medzi ľuďmi, v podstate neodsudzovať ľudí na prvý pohľad“ (Účastník č. 13 O so ZP), ale i spravodlivosť „...zdravie, spravodlivosť“ (Účastník č. 11 a č. 10 O so ZP).

Podľa daných skutočností môžeme konštatovať, že výpovede osôb so zdravotným postihnutím a intaktných jedincov sa síce zhodujú v niektorých zložkách uvádzaných pri hodnotách a činiteľoch ovplyvňujúce ich hodnoty, no napriek tomu sme zaznamenali odlišnosti, ktoré sme uviedli v podkategórii pridané hodnoty, a to spravodlivosť, úprimnosť, pravdovravnosť, rovnosť – neodsudzovať ľudí na prvý pohľad.

### **Diskusia**

Na účely uskutočneného výskumu a pre splnenie výskumného cieľa sme si stanovili výskumné otázky, na ktoré predkladáme nasledovné zistenia:

#### **Ako vnímajú osoby so zdravotným postihnutím kvalitu svojho života?**

Z analýzy uskutočnených rozhovorov sme zistili, že aj keď sa kvalita života osôb so zdravotným postihnutím v porovnaní s intaktnými jedincami zhoduje v niektorých zložkách ako oddych, záujmy – cestovanie, prechádzky do prírody, čítanie kníh - ale aj v zložkách, ktoré si participant vážia – práca, škola - napriek tomu osoby so zdravotným postihnutím vnímajú kvalitu života podľa ich vyjadrení ako ťažšiu vzhľadom na ich zdravotné postihnutie a aj „inú“. Na druhej strane uvádzajú, že si viac vážia maličkosti a drobnosti, ktoré neberú ako samozrejmosť a snažia sa pomôcť druhým, napriek ich postihnutiu a každodenným ťažkostiam.

#### **Ako vnímajú intaktní jedinci kvalitu svojho života?**

Na základe ďalšej analýzy z rozhovorov s intaktnými jedincami môžeme konštatovať, že intaktní jedinci vnímajú pod kvalitou života všetko to, čo je nevyhnuté pre každodenné fungovanie a berú to za samozrejmosť, napríklad dobré vzdelanie, práca, zdravá rodina, priatelia a dostatok voľného času na oddych a svoje záujmy. So svojím životom sú spokojní.

#### **Aké sú životné ciele, hodnoty osôb so zdravotným postihnutím?**

Výsledky kvalitatívnej analýzy ukazujú, že životné ciele ako stabilná práca, škola, rodina, blízki priatelia i cestovanie a ďalšie záujmy, ktoré sme zahrnuli do podkategórie šťastný život, figurujú rovnako u osôb so zdravotným postihnutím ako aj u intaktných jedincov. Napriek tomu sa osoby so zdravotným postihnutím stretávajú pri zdolávaní a plnení týchto cieľov s odlišnými prekážkami ako intaktní jedinci. Zo zistení sme prišli k záveru, že intaktní jedinci sa stretávajú skôr s bežnými prekážkami ako lenivosť, časový limit, privysoký cieľ a osoby so zdravotným postihnutím konštatovali, že práve ich zdravotný stav je najväčšou prekážkou. Taktiež z vyjadrení osôb so zdravotným postihnutím vyplýva, že o to väčšie nasadenie a bojovnosť vynakladajú, aby ich ciele boli naplnené.

Z ďalšej analýzy a interpretácií výsledkov sme zistili, že hodnoty u osôb so zdravotným postihnutím sú zdravie, rodina, priatelia, kamaráti, práca a taktiež sú aj rôzne činitele ovplyvňujúce tieto hodnoty, a to najmä vek a aj iné činitele ako rodina, blízki ľudia, okolnosti i človek sám, tak ako u intaktných jedincov. Napriek tomu sme u osôb so zdravotným postihnutím zaznamenali aj ďalšie hodnoty ako spravodlivosť, úprimnosť, pravdivosť, rovnosť – neodsudzovať ľudí na prvý pohľad.

### **Aké sú životné ciele, hodnoty u intaktných jedincov?**

Prišli sme k záveru, že životné ciele intaktných jedincov môžeme definovať do podkategórie šťastný život, ktorá zahŕňa zložky ako stabilná práca, zdravá rodina, rodinné zázemie, blízki priatelia, dostatok voľného času na svoje aktivity a záujmy. Môžeme konštatovať, že intaktní jedinci sa pri plnení svojich životných cieľov stretávajú len s bežnými prekážkami ako lenivosť, privysoký cieľ, drobné prekážky pri hľadaní práce.

Na základe ďalšej analýzy z výpovedí intaktných jedincov môžeme uviesť, že za najdôležitejšie hodnoty pokladajú zdravie, rodinu, priateľov a kamarátov, ale aj peniaze a prácu. V niektorých výpovediach sa objavila aj láska ako hodnota, ktorú sme zahrnuli do hodnôt rodina a priatelia. Ďalej môžeme konštatovať, že činitele ovplyvňujúce ich hodnoty sú najmä vek a potom iné činitele ako rodičia, blízki ľudia, priatelia, okolnosti a časom i človek sám.

### **V čom sa odlišujú životné ciele a hodnoty osôb so zdravotným postihnutím v porovnaní s intaktnými jedincami?**

Na základe kvalitatívnej analýzy výpovedí osôb so zdravotným postihnutím a intaktných jedincov môžeme konštatovať, že ich životné ciele a hodnoty sa síce v základných zložkách podobajú i zhodujú, ale odlišnosti sú najmä v prekážkach, s ktorými sa stretávajú. Intaktní jedinci prichádzajú do kontaktu skôr s bežnými, drobnými prekážkami ako lenivosť, časový limit, privysoký cieľ, na druhej strane osoby so zdravotným postihnutím vnímajú ako najväčšiu prekážku ich zdravotný stav – postihnutie. Taktiež môžeme konštatovať, že o to väčšie nasadenie a bojovnosť vynakladajú pri plnení ich životných cieľov.

Hodnoty osôb so zdravotným postihnutím ako zdravie, rodina, priatelia, kamaráti, práca a taktiež rôzne činitele ovplyvňujúce tieto hodnoty, a to najmä vek a aj iné činitele ako rodina, blízki ľudia, okolnosti i človek sám, sú rovnaké ako u intaktných jedincov. Odlišnosti sme zistili v tom, že osoby so zdravotným postihnutím majú vo svojom rebríčku hodnôt aj hodnoty ako spravodlivosť, úprimnosť, pravdivosť, rovnosť – neodsudzovať ľudí na prvý pohľad.

### **Záver**

Na základe spomínaných výsledkov nášho výskumu sme dospeli k identifikovaniu odlišností pri analyzovaní kvality života a hodnôt osôb so zdravotným postihnutím v porovnaní s intaktnými jedincami. Usúdili sme, že osoby so zdravotným postihnutím vnímajú svoj život ako ťažší, majú radosť z maličkostí, najmä svoje zdravotné postihnutie vnímajú ako prekážku, ale napriek tomu chcú bojovať a nevzdať sa. Okrem iných hodnôt k svojim hodnotám pridávajú spravodlivosť, úprimnosť, pravdivosť, rovnosť – neodsudzovať ľudí na prvý pohľad, svoju budúcnosť vnímajú skôr optimistickejšie a zmysel života vidia v prežití plnohodnotného života, čo okrem iného zahŕňa aj pomoc druhým.

### **Použitá literatúra a zdroje:**

- Andreánska, V. (2007). *Telesné postihnutie. Klinická psychológia*. Nové Zámky: Psychoprof.
- Andreánska, V., Andreánsky, M. (2010). Dieťa s postihnutím očami rovesníkov. *Psychológia dieťaťa: výskum a prax*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. S. (1-9).
- Andreánska, V., Andreánsky, M., Kováčová, M. (2012). Úspech, úspešný človek, človek s postihnutím: analýza sémantických diferencií. *Patopsychológia - vznik, vývin a...* Bratislava: Univerzita Komenského. S. (95–100).
- Bieliková, M., Pétiiová, M., (2001). *Životný štýl mládeže*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Disability Assistance. Vancouver: Government of British Columbia Vancouver. Retrieved from <http://www.eia.gov.bc.ca/factsheets/2004/pwd.htm>.
- Halama, P. (2001). Vplyv životnej zmysluplnosti na zvládanie psychickej záťaže. *Osobnosť a zvládanie stresu*. Ústav experimentálnej psychológie SAV, roč. 4, č. 3, s. 28.
- Halama, P. (2007). *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: Slovak Academic Press.
- Harčáriková, T. (2011). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených -teoretické základy*. Bratislava: IRIS.
- Hartl, P. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Heretík, A. et al. (2007). *Klinická psychológia*. Nové Zámky: Psychoprof.
- Homola, M. (1977). *Motivace lidského chování*. Praha: SPN.
- Hudečka, J. (1986). *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia.
- Lopúchová, J. (2010). *Reedukácia a komplexná rehabilitácia zraku u jednotlivcov so zrakovým postihnutím*. Bratislava: IRIS.
- Kakkad, D. (2005) *Belief systems, value priorities, and social dominance orientation as predictors of nonviolent orientations*. New York: Fordham University. Retrieved from

- <http://search.proquest.com/docview/304997763/7629DE143AED45BCPQ/9?accountid=17229>.
- Kollárová, E. (1993). *Základy somatopédie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.
- Křivohlavý, J. (1985). *Psychologická rehabilitace zdravotně postižených*, Příručka pro zdravotnické pracovníky. Praha: Avicenum, Zdravotnické nakladatelství, 1985. 163 s. ISBN 08-032-85.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2010). *Mat' pre čo žiť*. Bratislava: Karmelitánské nakladateľstvo.
- Omede, A. (2015). *The Challengers of educating the visually impaired and quality assurance in Tertiary Institutions of Learning in Nigeria*. International Journal of Educational Administration and Policy Studies. vol. 7, 129-133. . Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077784.pdf>.
- Všeobecná deklarácia ľudských práv. (1948). Retrieved from <http://www.amnesty.sk/wp-content/uploads/2012/01/UDHRvSVK.pdf>
- Repková, K. (1998). *Občania so zdravotnými postihnutím v procese spoločenskej integrácie*. Bratislava: Ing. Miroslav Mračko.
- Repková, K. et al. (2003). *Zdravotné postihnutie v kontexte novodobej sociálnej politiky*. Bratislava: Informačná kancelária Rady Európy.
- Repková K., Sedláková, D. (2012). *Zdravotné postihnutie – vybrané fakty, čísla a výskumné zistenia v medzinárodnom a národnom kontexte*. Bratislava: Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku.
- Repková, K., Sedláková, D. (2014). *Zdravotné postihnutie a chronické neprenosné ochorenia v medzinárodnom a národnom kontexte*. Bratislava: Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku.
- Smetanová, D. (2015). *Domestic violence against seniors in the Slovak Republic. Violence against the elderly : Challenges, Research, Action*. Toronto : Nova.
- Strieženeč, Š. (1996). *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapienta.
- Šramová, B. (2007). *Osobnosť v procese ontogenézy*. Bratislava: Melius.
- The United Nations. The United Nations and Disabled Persons – The First Fifty Years. What is a disability? 2003-04. . Retrieved from <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dis50y10.htm>.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vančová, A. (2005). *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapienta.
- Vašek, Š. et al. (1999). *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia.
- World Health Organization. Universal eye health: a global action plan 2014-2019. WHO Press. Retrieved from <http://www.who.int/blindness/actionplan/en/>.

*Príspevok je súčasťou grantového projektu VEGA 1/0620/16 Psychologické determinanty aktivity a participácie detí a adolescentov so zdravotným postihnutím vzdelávaných v integrovanom/inkluzívnom prostredí.*

# HISTORICKÝ POHLED NA JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM NA 2. A 3. STUPNI ŠKOL

## HISTORICAL VIEW OF LANGUAGE EDUCATION FOR PUPILS WITH VISUAL IMPAIRMENT AT SECONDARY AND HIGH SCHOOLS

Klára ELIÁŠKOVÁ

Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Česká republika, e-mail: [keliaskova@seznam.cz](mailto:keliaskova@seznam.cz)

**Abstrakt:** Příspěvek představuje výzkumný projekt, který se zaměřuje na jazykové vzdělávání žáků se zrakovým postižením na 2. a 3. stupni škol. Prezentuje celkový nástin výzkumu včetně cílů, metodologie, orientační rešerše tematiky a očekávaných výstupů. Problematika historického formování výuky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením je v odborném prostředí nahlížena především na úrovni elementárního vzdělávání se zaměřením na čtení a psaní (vznik a vývoj slepeckého písma apod.) a vývoj a výběr vhodných kompenzačních a reedukačních pomůcek. Projekt se proto zabývá historickým formováním didaktiky českého jazyka žáků se zrakovým postižením na 2. a 3. stupni škol v dobových kulturních a společenských souvislostech v období od roku 1807 do roku 1989. Historický výzkum se soustřeďuje na specifické aspekty jazykového vyučování, které se uskutečňovalo bez možnosti vizuální informace. Za tímto účelem kombinuje metodologické přístupy obvyklé pro lingvodidaktické a speciálně pedagogické obory s cílem propojit obě roviny v konzistentní pohled na zkoumanou problematiku. Zpracování historického vývoje didaktiky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením, které v odborné literatuře chybí, může podpořit teoretická východiska pro rozvoj soudobé inkluzivní didaktiky předmětu český jazyk akceptující speciální vzdělávací potřeby žáků.

**Abstract:** This article represents a research project that aims at language education of pupils and students with visual impairment at secondary and high schools. The article represents an overall survey of the project including the objectives, methodology, approximate recherche of themes and expected outcomes. The issue of the historical formation of mother tongue teaching for pupils with visual impairment in a professional environment is seen mainly at the level of elementary education with focus on reading and writing (creation and development of Braille, etc.) and development and selection of appropriate compensation and corrective tools. The project focuses on the historical forming of Czech language didactics of teaching pupils and students with visual impairment is analyzed in the framework of the cultural and social context of the period from 1807 to 1989. Historical research focuses on specific aspects of language education without a possibility of visual information. Methodological approaches common in linguistic and social pedagogical fields of study are combined in this purpose. The aim is to link both levels into the consistent perspective on the surveyed issue. Working out of the historical development of mother tongue didactics concerning pupils and students with visual impairment, which is absent in professional literature, enables to establish theoretical basis for the development of contemporary inclusive didactics of the subject where special educational needs are accepted.

**Klíčová slova:** didaktika mateřského jazyka, historický výzkum, žák se zrakovým postižením

**Keywords:** historical research, mother tongue didactics, pupil with visual impairment

### Úvod

Sílicí inkluzivní snahy zcela explicitně vstupují do výuky jednotlivých předmětů, v našem případě do jazykového vyučování. Kurikulární školská reforma s sebou přinesla změny v obsahu a cílech vzdělávání, díky nimž se koncepce výuky českého jazyka na druhém i třetím stupni škol postupně mění. Nejvíce se difference projevují v souvislosti s novelami školského zákona vztahujícími se (a) aktuálně k zavedení povinné přijímací zkoušky na střední školy či (b) k organizaci státní maturitní zkoušky na středních školách (Štěpáník, 2017, s. 107), s níž již máme bohaté zkušenosti. Forma nastavených testů podle Stanislava Štěpáníka, který analyzoval zadání maturitních didaktických testů pro čtyřleté obory vzdělávání z roku 2015 a 2016 stejně jako přijímací testy některých náhodně vybraných gymnázií, skutečně dokazuje (Štěpáník, 2017, s. 110), že autoři mnohem více využívají text jako prostředek pro ověřování znalosti mluvnice a jiných jazykových dovedností žáka v sémantickém kontextu, nikoli izolovaně, jak tomu bylo zvykem v dřívější praxi (Štěpáník, 2017, s. 107–108). Češtináři na uvedené změny přirozeně reagují také v přípravě a výuce žáků, kteří (v součinnosti s rodinou) zmíněné zkoušky (ale i samotný předmět) považují za zásadní v školním životě i osobnostním rozvoji, posílením práce s textovým materiálem ve všech složkách jazykového vyučování. Inkludovaný žák je v daném

směru vzhledem k omezenému zrakovému vnímání diferencovanému podle stupně postižení jednoznačně specificky limitován – například v textových komparacích, vyhledávacích úlohách (práce s chybou, korektury textu aj.), při práci založené na doplňkových grafických informacích (např. grafy, tabulky, popř. obrázky apod.) či při výběru učebnice a cvičebnice českého jazyka apod.

V souvislosti s výše popsanou situací je logické, že zájem učitelů běžných škol o speciálně pedagogickou intervenci v oblasti specifických vyučovacích postupů a metod mateřského jazyka na 2. a 3. stupni škol intenzivně narůstá. Zatímco do roku 1989 se speciální školy a částečně i školy střední profilyovaly dle zrakového postižení (nevidomí, žáci se zbytky zraku, slabozrací, žáci s poruchou binokulárního vidění – na úrovni běžné, pomocné i zvláštní školy pro žáky se ZP) – (srov. J. Smýkal, 1993), současná školská praxe je v důsledku inkluzivních snah diametrálně rozdílná. V České republice počet speciálních základních a středních škol klesá a v třídách běžných škol jsou stále častěji integrováni žáci s různým stupněm i druhem zrakového postižení bez vnitřní diferenciací. Kvalifikovaným učitelům českého jazyka, kteří usilují o kvalitní vyučovací proces předmětu, jež reflektuje aktuální výzvy oboru (viz např. posílení metody práce s textem), schází odborné informace o specifických aspektech jazykového vyučování, a proto hledají speciální přístupy ve výuce spíše intuitivně, zatímco metodické postupy výuky mateřského jazyka dříve ve vyučovací praxi ukotveny byly a lišily se právě podle druhu zrakové vady. Navíc „*zrakově postižených nebude ubývat*“ (Titzl, 2016, s.3), jedná se tedy o nezanedbatelný segment žáků přicházejících do běžných základních a středních škol, na jejichž integrativní výuku předmětu nejsou učitelé 2. a 3. stupně dostatečně připraveni.

Ukazuje se tedy, že kritickým místem při uplatňování integračních snah stále zůstává nedostatek kvalifikovaných pedagogů, přitom ale právě učitelé běžných škol mohou přispět k progresi integrativní speciální pedagogiky (Nováková, 2003). Různé podpůrné materiály vznikají (KPO, 2015), otázkou je, do jaké míry mohou skutečně pomoci oborovým češtinářům při realizaci středoškolské jazykové výuky, tedy s ohledem na metodologické postupy oboru. Problematiku jazykového vyučování žáka se ZP na druhém a zejména třetím stupni škol, zaměřeném na následnou profesní orientaci, nelze zjednodušovat na přehled kompenzačních a reedukačních pomůcek a specifik stran přípravy textového materiálu. Učitelé běžných škol hledají metodologickou podporu u tradičních jazykových témat např. slovtvorný, morfemický, tvarotvorný rozbor, souvětí, statický popis předmětu, popis pracovního postupu apod., tam ovšem vznikající podpůrné materiály odpovědi logicky nenabízí – a vzhledem k absenci uceleného materiálu reflektujícího didaktiku jazykového vyučování ZP v minulosti ani nemohou. Proto si výzkumný projekt klade tři hlavní cíle:

1. Zpracovat syntetické dějiny didaktiky českého jazyka a vyučování předmětu u žáků se ZP na druhém stupni speciální základní školy a následně speciální školy střední v období od roku 1807 do roku 1989 (s přesahem do současnosti).
2. Na základě reflektované historické zkušenosti prohloubit současné teoretické poznání.
3. V aplikační rovině přispět k optimalizaci podmínek pro rozvoj didaktiky českého jazyka u žáků se ZP na 2. a 3. stupni škol (např. vysokoškolská skripta metodologických doporučení pro výuku inkludovaných žáků se ZP – do tisku v roce 2017, e-learningové kurzy pro studenty učitelství 2. a 3. stupně škol apod.).

Didaktika výuky mateřského jazyka u žáků se ZP je v odborném prostředí nahlížena zejména z pozic speciálně pedagogických, velmi důkladně na úrovni elementárního vzdělávání se zaměřením na oblast čtení a psaní (např. Zeman, 1923, Jesenský et al, 1983, Keblová, 1998 a 1999; Katalog podpůrných opatření, 2016 aj.), základních dovedností nutných pro speciální vzdělávání žáků se ZP. Oborová tyflogdidaktika na úrovni 2. stupně ZŠ a zejména středních škol, která by konkrétně postihla specifické vyučovací metody v souladu s RVP a vyhovovala by odborné kvalifikaci učitele ČJ, je doposud v odborném prostředí bez soustavné systematizace, bez souvislé odborné monografie, zatímco didaktika ČJ pro intaktní žáky je neustále rozvíjena jak na úrovni současných výzkumů, tak i na poli historie (např. Jelínek, 1972; Šmejkalová, 2010). Absenci potřebných materiálů lze zdůvodňovat na jedné straně dřívějším segregovaným vývojem speciálního školství, ale na druhé straně především původní koncepcí profesní přípravy učitelů/speciálních pedagogů, kdy se speciální pedagogika nestudovala v oborové kombinaci s českým jazykem. Speciální pedagogové nemohli tedy dostatečně odborně pokrýt oborové nároky předmětu na úrovni 2. a zejména 3. stupně a lingvodidaktici vstupovali do speciálně pedagogického sektoru spíše okrajově. Takovým místem odborného setkávání byla příprava a tvorba učebnic českého jazyka pro žáky se ZP.

Od počátku formování vzdělávání zrakově postižených se učebnice dotýkaly převážně prvního stupně v podobě čítanek (např. učitelé Klárova ústavu, 1896; Pavlík, 1896; Pavlík, 1901 a další) a slabikářů, např. Fryc, 1922 (Smýkal, 2006, s. 127) a jsou poznamenány absencí Brailleovy abecedy (první čítanka v bodovém písmu byla vydána v roce 1921) či později limitovány velikostí písma při tisku (Jelínek et al., 1979, 1980, 1982; Flenerová–Wagnerová, Hřebejková, 1980). I když nejsou předmětem našeho výzkumného zájmu, jistá souvislost s výukou na druhém a později třetím stupni je zřejmá. Učebnice využitelné pro druhý stupeň jsou často v Brailleově písmu a určené žákům nevidomým či se zbytky zraku (Vorovka–Holub, 1924; Pozdík, 1940 (Smýkal, 2006, s. 310); Racek, 1955; Habrdová et al., 1965, 1967, 1971; Blatná, 1982 a 1983 aj.), opět zpravidla včetně čítanek. K učebnicím byly vydávány metodické příručky (srov. Habrdová et al., 1969, 1971 a 1973; Hanák, 1967; Hanák, Pánková, 1979), které představují jeden z důležitých studijních pramenů stejně jako dobové osnovy (např. Kolektiv autorů, 1954; Kolektiv autorů, 1982 aj.). Speciální jazykové učebnice pro středoškolské obory nevznikaly, učitelé si sami specificky přizpůsobovali učební texty určené žákům intaktním.

Z renomovaných lingvistů se v autorských kolektivech speciálně upravených učebních textů pro žáky se ZP (slabozraké a nevidomé a zbytky zraku) objevovali zejména Jaroslav Jelínek a Vlastimil Styblík, tradiční tvůrci učebnic pro žáky intaktní, kteří garantovali především obsahovou stránku učebního textu.

Nejnápadněji se diferencovaný a izolovaný vývoj jazykového vyučování žáků se ZP ilustruje při podrobné analýze dobových lingvodidaktických i speciálně pedagogických časopisů v časovém rozmezí od roku 1807, kdy vznikl první zaopatřovací ústav na Hradčanech, do roku 1989, kterým uzavíráme výzkumnou periodu. V lingvodidaktických periodikách – *Český jazyk – časopis pro metodiku českého jazyka* (1950–1958), *Slovo a slovesnost* (1935–), *Český jazyk* (1950–1959), *Český jazyk a literatura* (1959–) a *Češtinář: zpravodaj katedry českého jazyka a literatury VŠ pedagogické v Hradci Králové* (1991–) jsme nedohledali jediný specifický zaměřený článek na problematiku výuky mateřského jazyka na 2. a 3. stupni škol u žáků se ZP. Ve speciálně pedagogickém sektoru dostupných dobových periodik – *Slepecký věstník*, 1910–1915; *Deylův obzor*, 1917–1923, *Úchylná mládež*, 1924–1944, *Peдагогické rozhledy*, 1945–1948, *Nápravná pedagogika*, 1949–1950; *Mládež vyžadující zvláštní péči*, 1958. *Otázky defektologie*, 1959–1988; *Teorie a praxe speciální pedagogiky*, 1988–1990; *Speciální pedagogika*, 1990 – situace ve vztahu k jazykovému vyučování na 2. a 3. stupni škol nebyla výrazně lepší. Počáteční formování jazykového vyučování reflektují dílčí časopisecké příspěvky Marie Domináty Hoňkové (1887–1955), ředitelky Hradčanského ústavu pro slepé v Praze. V článcích se věnuje například slepeckému zkratkovému psaní, tvorbě metodiky čtení a psaní u nevidomých, Brailleovu písmu (Hoňková, 1926, 1927) a obecným oblastem ve vzdělávání (Hoňková, 1934). Další dohledané dobové články se věnovaly vedle běžně diskutovaných problémů čtení a psaní později i za pomoci Brailleova písma či slepeckého zkratkového psaní (Deyl, 1919; Zeman, 1934; Šimůnková, 1948; Krátký, 1950; Ondrušková, 1961 aj.) také problematice učebnic pro žáky nevidomé a slabozraké (např. Hanák, 1962/63, Hronek, 1967/68a; Vaňous, 1962/63; Štejerle, 1950; Štruncová, 1966/67; Janková, 1989 aj.), speciálně pedagogických pomůcek (Hrabovec, 1937, Podzimek, 1949; Fafl, 1950 aj.), osnov (např. Pollandová, E., 1929; Zeman, 1923; Štruncová, 1958 a 1966/67, Jeníčková, 1989 aj.) či dílčích metodických poznámek k jazykovému vyučování (např. Hoňková, 1934, Podzimek, 1938; Bláha, 1950; Kyselák, 1950; Fedor, 1962/63; Valochová, 1962/63; Štruncová, 1967, Hronek et al., 1967/68b; Hanák, 1977/78; Janková, 1989 aj.). Jmenované okruhy samozřejmě s didaktikou oboru zásadně souvisí, ale z velké části **reflektují pouze výuku na prvním stupni ZŠ**.

V kontrastu s výše zmíněnou konstatací jsou obecné dějiny formování slepecké výchovy na poli speciálně pedagogického historického výzkumu důkladně propracovány. Široké odborné východisko poskytují především práce a historické studie Josefa Smýkala (1926) – (např. Smýkal, 1985, 1994, 1995, 2000, 2006 aj.), ale didaktikou českého jazyka se ale nezabýval. V souvislosti s historickou analýzou pronikání Brailleova písma do českého vzdělávání nevidomých shromáždil důležité údaje vztahující se ke vzniku prvních čítanek a učebních materiálů souvisejících s počátečním čtením a psaním. Za stejně zásadní práci můžeme považovat monografii Josefa Zemana (1867–1961), prvního inspektora speciálních škol a ústavů, která přináší souvislou informaci o legislativním ukotvení vzdělávání nevidomých včetně jednoduché analýzy prvních společných osnov pro slepé (Zeman, 1930). Z dalších odborníků zabývajících se vzděláváním ZP v obecné rovině jmenujme alespoň Jaroslava Hronka (1908–1999), Lubomíra Nopa (1915–1986), Zdeňka Šarbacha (1922–2002), Borise Titzla (1936), Josefa Cerhu (1956), v oblasti soudobé tyflogdidaktiky například Leu Květoňovou–Švecovou, Libuši Ludíkovou, Alenu Keblovou, Veroniku Růžičkovou či Kateřinu Stejskalovou aj.

Mezi významnými tyflopedy druhé poloviny 20. století dominoval (ve vztahu k jazykovému vyučování) zejména Ján Jesenský (1931–2009), který se mimo jiné zabýval problematikou předmětových didaktik u žáků se ZP (Jesenský, 1962, Jesenský – Hronek, 1968). Do oblastí učebních plánů pro žáky se zbytky zraku promluvila Vlasta Štruncová (1916–1999), zakladatelka a ředitelka ZŠ pro žáky se zbytky zraku v Praze, která se zaměřila specificky i na výuku českého jazyka s přihlédnutím k typickým kapitolám jazykového vyučování na zvláštní škole (Štruncová, 1960). Mezi spoluautorky několika metodických příruček k učebnicím ČJ patřila zejména Jarmila Habrdová (viz výše).

Z popsané situace plyne, že informace o historickém vývoji didaktiky a formování vyučovacího předmětu na 2. a na 3. stupni škol pro ZP jsou spíše ojedinělé a rozptýlené v primárních a sekundárních pramenech lingvodidaktických a speciálně pedagogických oborů. Přesto pro nás musejí představovat jediné teoretické východisko pro zkoumání a systemizování dějin vyučování češtiny na školách pro ZP a jejich syntézu. Způsob řešení výzkumu má tedy vyhraněně teoreticko – badatelský charakter. Hlavní těžiště práce spočívá v historickém výzkumu, zejména v obsahové analýze primárních a sekundárních pramenů a jejich následné komparaci.

Zkoumání a popis počátečního období (od 1807) bude vycházet převážně z analýzy primárních pramenů, bohužel torzovitě dochovaných, a to výročních zpráv a kronik jednotlivých škol, příslušné školské dokumentace (výkazy, třídní knihy, vysvědčení apod.), učebních osnov, učebnic, dobových odborných časopisů a podobně. Bohatým zdrojem informací budou rovněž věstníky ministerstva školství a zdravotnictví, dále materiály v Brailleově písmu (například časopis Zora), dobové hmatové učebnice nebo dobová periodika uložená v archivu slepeckých časopisů v knihovně Karla Emanuela Macana. Zkoumání následných časových období (po roce 1948) se již bude opírat o komparaci sekundární literatury jak speciálně pedagogické, tak předmětové didaktiky českého jazyka, metodických příruček českého jazyka, slohu a literatury pro 2. stupeň ZŠ či dalších oborově a obecně pedagogických odborných publikací. Doplnkově bude metodologie rozšířena o

rozhovory s absolventy speciálních škol pro ZP, případně s vyučujícími češtiny v konkrétním analyzovaném období, s nimiž budou dosažená zjištění konfrontována.

## Závěr

Výzkumný projekt je komplementární k existujícím výzkumům didaktiky českého jazyka. Historické ukotvení zkoumané problematiky – výuky českého jazyka u žáků se ZP – a její začlenění do kontextu současné předmětové didaktiky intaktních žáků může podpořit teoretická východiska pro optimální rozvoj inkluzivní didaktiky předmětu na 2. a zejména 3. stupni škol (zejména ve vysokoškolské přípravě oborových češtinářů pro 2. a 3. stupeň škol), navázat na aktuální podpůrné proinkluzivní materiály (KPO, 2015) a přispět vzhledem k postavení českého jazyka v soustavě vzdělávacích předmětů k efektivitě společného vzdělávání. Téma nebylo doposud komplexně zpracováno, ucelené pojetí dějin vyučování češtiny žáků se zrakovým postižením v odborné literatuře chybí. Přitom jako v každé vědní disciplíně i v oboru speciální didaktiky českého jazyka pro žáky se ZP je teoretické propracování dějin oboru nezbytností.

„Porozumět podstatě celého problému předpokládá osvojit si koncentrovanou zkušenost předchozích generací pedagogů, kteří se postižené a znevýhodněné mládeži věnovali. Tato zkušenost byla nabyta ve více než dvoustoletém utváření segmentu vzdělávacího systému, který se dnes nazývá speciální školství. Ignorovat onu zkušenost lze z pohodlnosti, hlouposti či ze zlé vůle. V nejhorším případě ze všech tří důvodů dohromady. Obecně pak platí: kdo si historii problému, o který jde, neosvojí, podléhá propagandě.“ (Titzl, 2016, s. 1)

## Použitá literatura:

- Flenerová–Wagnerová, H.; Hřebejková, J.; Linc, V. (1980). *Slabikář pro 1. ročník základní školy pro slabozraké. I. díl*. Praha: SPN.
- Habrdová, J.; Tupý, K.; Borisová, Ž. (1971). *Metodický průvodce k Čítance pro 2.–5. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN.
- Habrdová, J. (1973). *Metodický průvodce k učebnicím českého jazyka pro 6.–9. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN.
- Habrdová, J. et al. (1969). *Metodický průvodce k učebnicím Český jazyk pro 2.–5. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN.
- Hanák, D.; Pávková, Z. (1979). *Metodický průvodce k učebnici Slabikář pro 1. ročník základní školy pro nevidomé a základní školy pro žáky se zbytky zraku*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. et al. (1979). *Český jazyk pro druhý ročník základní školy pro slabozraké. II. díl*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. et al. (1980). *Český jazyk pro 3. ročník základní školy pro slabozraké*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. et al. (1982). *Český jazyk pro 4. ročník základní školy pro slabozraké. I. díl*. Praha: SPN. JESENSKÝ, J. et al. (1983). *Metodika výcviku čtení a psaní zrakově postižených*. Praha: Svaz invalidů.
- Jesenský, J., Hronek, J. (1968). *Kapitoly z didaktiky a metodiky škol pro tupozraké a šilhavé*. SPN: Praha.
- Jesenský, J. et al. (1962). *State z tyflopédie a základov predmetových metodík škôl pre deti s chybami zraku*. Praha: SPN.
- Keblová, A. (1995). *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ*. Praha: Septima.
- Mužáková, M. (2006). *Aspekty integrace lidí se zrakovým postižením v zrcadle historie spolkové činnosti: rigorózní práce*. Praha: SONS ČR.
- Smýkal, J. (1985). *150 let výchovné a vzdělávací instituce pro nevidomé v Brně*. Brno: ZŠ pro nevidomé v Brně.
- Smýkal, J. (1994). *Pohled do dějin slepeckého písma*. Brno: Česká unie nevidomých a slabozrakých.
- Smýkal, J. (1995). *Tyflopédické kalendárium*. Brno: Česká unie nevidomých a slabozrakých.
- Smýkal, J. (2006). *Tyflopédický lexikon jmenný*. Brno: TM v Brně.
- Smýkal, J. (2000). *Pohled do dějin slepeckých spolků*. Brno: Slepecké muzeum SONS.
- Šmejkalová, M. (2010). *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Štruncová, V. (1960). *Samostatné práce při vyučování mluvnici s výslovností a pravopisem na zvláštní škole*. Praha: SPN.
- Zeman, J. (1923). *Otázky slepecké výchovy: Přednášky z 1. českého kursu pro učitele dětí slepých*. Praha: Státní nakladatelství.
- Zeman, J. (1930). *Svět nevidomých*. Praha: Dědictví Komenského.
- Retrospektiva škol pro mládež vyžadující zvláštní péči od roku 1960 do roku 1986 v ČSSR*. (1987). Praha: Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČSR, Odbor sociálně ekonomických informací.
- Učební plán a učební osnovy osmiletých středních škol pro slepé*. (1954). Národní střední škola v Brně.
- Učební osnovy základní školy pro nevidomé 5. – 8. ročník (1. část)*. (1982). Praha: SPN.

## Z časopiseckých článků:

- Bláha, J. (1950). Jak naučit slepce rychlejšímu čtení. *Nápravná pedagogika* XXVI, s. 47–48.
- Deyl, J. (1919). Všem lidem dobré vůle. *Deylův obzor* 1, č. 1, s. 11–17.
- Fafl, B. (1950). Co se slabozrakými dětmi? In: *Nápravná pedagogika, ročník XXVI*, s. 52–56.

- Fedor, J. (1962/63). Metodika slovenského jazyka při vyučování škůlavých a tupozrakých dětí. *Otázky defektologie* V, č. 3, s. 82–83.
- Hanák, D. (1962/63). Obecné zásady pro tvorbu nových učebnic pro nevidomé. *Otázky defektologie* V, č. 2, s. 8–9.
- Hanák, D. (1977/78). Specifika výuky českého jazyka v 1. a 2. ročníku základní školy pro nevidomé podle nové koncepce. *Otázky defektologie* XX, č. 5, s. 178–184.
- Hoňková, D. (1926). Zkoušky z čtení Brailleova písma. *Úchylná mládež* II, s. 143–145.
- Hoňková, D. (1927). Slepcké písmo v našich ústavech. *Úchylná mládež* III, s. 7–9.
- Hoňková, D. (1934). Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a před 50 lety. *Úchylná mládež* X, č. 10, s. 64–70.
- Hoňková, D. (1937). Naše slepecké školství za posledních 20 let. *Úchylná mládež* XIII, s. 184–186.
- Hrabovec, V. (1937). Učebné pomůcky slepců. *Úchylná mládež* XIII, s. 252–254.
- Hronek, J. et al. (1967/68a). Několik poznámek k učebnicím pro slabozraké. *Otázky defektologie*, s. 306–309.
- Hronek, J. et al. (1967/68b). Poruchy psaní u tupozrakých. *Otázky defektologie*, č. 1 a č. 2, s. 9–13 a s. 43–46.
- Janková, Z. (1989). Nevidomé dítě v době povinné školní docházky na základní škole (I. a II. část). *Teorie a praxe speciální pedagogiky* 2, s. 366–374 a s. 415–482.
- Jeníčková, A. (1989). Integrace zrakově postižených žáků na základní škole běžného typu. *Teorie a praxe speciální pedagogiky* 2, s. 326–332.
- Krátký, O. (1950). Otázky slepeckého zkratkování písma. *Nápravná pedagogika* XXVI, s. 28–30.
- Kyselák, A. (1950). Nové formy práce. *Nápravná pedagogika* XXVI, s. 140–142.
- Nováková, Z. (2003). Integrativní forma povinného vzdělávání žáků z pohledu jejich pedagogů. *Speciální pedagogika*, roč. 13, č. 1, s. 9–10.
- Ondrušková, M. (1961). Pracovní zatížení při čtení a psaní slabozrakých. *Otázky defektologie* IV. Praha: Ministerstvo školství ČSR, s. 236–238.
- Podzimek, J. (1938). Několik črt z praxe na škole pro slepé. *Úchylná mládež* XIV, s. 165–170.
- Podzimek, J. (1949). Nové pomůcky pro slepce. *Nápravná pedagogika* XXV, č. 4, s. 140–142.
- Pollandová, E. (1929). Slepcké školství. *Úchylná mládež* V, s. 14–21.
- Polák, V. (1965). Využití říkadél ke zlepšení jazykové výuky v 6.–9. ročníku zvláštní školy. *Otázky defektologie* VII, č. 1, s. 12–16.
- Rathaus, L. (1925). Mylné názory v péči o slepce. *Úchylná mládež* I, č. 1, s. 24–27.
- Šimůnková, M. (1948). Čtení na školách pro slabozraké v Americe. *Paedologické rozhledy* IV, s. 136–140.
- Štejrle, L. (1950). Učebnice pro mládež vyžadující zvláštní péči. *Nápravná pedagogika* XXVI, s. 145–147.
- Štěpánek, S. (2017). Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky? *Český jazyk a literatura*, č. 3, s. 105–111.
- Štruncová, V. (1958). Zvláštní škola pro slabozraké. *Mládež vyžadující zvláštní péči* 2, s. 55–57.
- Štruncová, V. (1966/67). Práce v jednotlivých předmětech na škole pro děti se zbytky zraku. *Otázky defektologie* IX, č. 10, s. 414–417.
- Štruncová, V. (1967). Zásady vyučování u dětí se zbytky zraku. *Otázky defektologie* IX, č. 8 a 9, s. 339–340 a 374–377.
- Valochová, M. (1962/63). Některé pleoptické a ortoptické prvky ve vyučování na školách při očních odděleních ÚNZ. *Otázky defektologie* V, č. 2, s. 43–45.
- Vaňous, J. (1962/63). Pracujeme na tvorbě speciálních učebnic. *Otázky defektologie* V, č. 1, s. 9–11.
- Zeman, J. (1923). Školy pro slabozraké. *Pedagogické rozhledy* XXXIII, s. 83–86.
- Zeman, J. (1934). Hbitost v čtení u dětí normálních, nevidomých, hluchoněmých a debilních. *Úchylná mládež* X, č. 10, s. 16–19.

#### **Použité internetové zdroje:**

Katalog podpůrných opatření. 2015. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabeni-zrakoveho-vnimani/uvod/>

TITZL, B. *Naučit nebo inkludovat*. 2016. Dostupné z:

[http://www.ucitelskenoviny.cz/www/userfiles/file/nastenka/naucit\\_nebo\\_inkludovat.pdf](http://www.ucitelskenoviny.cz/www/userfiles/file/nastenka/naucit_nebo_inkludovat.pdf)

#### **Speciální učebnice v Kleinově či Brailleově písmu:**

Blatná, V. (1982, 1983). Český jazyk pro 5. ročník. SPN: Praha 1982 a 1983.

Habrdová, J. et al. (1964). Český jazyk pro 8. ročník ZDŠ pro nevidomé. Praha: SPN.

Habrdová, J. et al. (1967). Český jazyk pro 9. ročník ZDŠ pro nevidomé. Praha: SPN.

Habrdová, J. et al. (1971). Český jazyk pro 7. ročník ZDŠ pro nevidomé. Praha: SPN.

Vorovka, K. – Holub, J. (1924/25). Stručná poetika a stylistika. Sv. 1.–2. Příloha Zory.



# PRIJATIE (AKCEPTÁCIA) ŽIAKA SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V BEŽNEJ ŠKOLE V SLOVNÝCH ASOCIÁCIÁCH UČITEĽOV

## ACCEPTANCE OF THE PUPILS WITH DISABILITIES IN THE MAINSTREAM EDUCATION IN TEACHER'S WORD ASSOCIATIONS

Marian GROMA, Zlatica JURSOVÁ ZACHAROVÁ

Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovensko.  
e-mail: [groma@fedu.uniba.sk](mailto:groma@fedu.uniba.sk), [zacharova@fedu.uniba.sk](mailto:zacharova@fedu.uniba.sk)

### Abstrakt

Často formulovanou požiadavkou úspešnej inklúzie žiaka so zdravotným postihnutím v bežnej škole je jeho prijatie (akceptácia). Napriek tomu sa pojmu prijatie v inkluzívnej pedagogike nevenuje dostatočná pozornosť a prijatie (akceptácia) sa predmetom výskumu stáva iba ojedinele. Príspevok objasňuje prostredníctvom analýzy asociácií, ako vnímajú učitelia základných škôl a študenti učiteľstva a špeciálnej pedagogiky pojem prijatie. V príspevku je analyzovaných 1 442 asociácií k podnetovému slovu prijatie. Kým výsledky študentov sa vo zvýšenej miere týkali vnímania prijatia v zmysle humanistických ideálov, učitelia sa v oveľa väčšej miere upriamujú na praktické aspekty prijatia v prostredí školy. Výsledky poukazujú na komplexnosť fenoménu prijatia a nabádajú k skúmaniu problematiky prijatia (akceptácie) nielen v mikrosociálnej rovine triedy ale aj ako vnútorného procesu.

### Abstract

Frequently formulated requirements for a successful inclusion of pupils with disabilities in a regular school is their acceptance. However, the concept of acceptance in inclusive education does not receive sufficient attention and acceptance is only rarely the subject of research. The paper clarifies how the concept of acceptance is perceived by primary school teachers and university students of primary teaching and special pedagogy. The contribution analyzes 1 442 word associations to the word stimulus "acceptance". Whilst the results of students are increasingly concerned with the perception of acceptance in terms of humanistic ideals, teachers are much more attuned to the practical aspects of the acceptance in the school environment. The results point to the complexity of the phenomenon of acceptance, and encourage to study the acceptance not only in the microsocial level of the school class, but also as an internal process of the teacher.

**KLúčové slová:** akceptácia (prijatie), inklúzia, slovné asociácie, žiaci so zdravotným postihnutím

**Key words:** acceptance, inclusion, pupils with disabilities, word associations

„Prijatie neznamená rešpektovanie druhého, jeho tolerovanie. Ide omnoho ďalej. Prijat' osobu znamená prijat' možnosť byť účastným na jej živote. Vstúpiť do situácie, v ktorej sa nachádza a kráčať s ňou. Nie viesť ju, ale sprevádzať. Nie z diaľky radiť, ale poskytnúť blízkosť a pochopenie. Nie hovoriť, ako treba vstať z ťažkej situácie, ale podať pomocnú ruku. Nie ťahať vpred, ale kráčať vedľa a ak treba, nebať sa niesť ju na ramenách. Prijat' človeka znamená nielen milovať ho, ale nechať ho aj pocítiť, že je milovaný“.

Z filozofie zakladateľov poradenskej služby IPcko

### Úvod

Začlenenie žiakov a žiačok so zdravotným postihnutím do bežných škôl je dlhodobo diskutovanou témou. Problémový sa javí najmä prechod od integrácie k inklúzii. Booth a Ainscow (in Svoboda et al., 2015, s. 5) zdôrazňujú, že „inklúzia je nekonečný proces skvalitňovania učenia a zapojenia všetkých študentov. Ide o ideál, o ktorý škola môže usilovať, ale ktorého nikdy úplne nedosiahne“. Súčasne však podotýkajú, že k inklúzii dochádza ihneď, ako je proces zvyšovania miery zapojenia naštartovaný. Tieto vyjadrenia umožňujú porozumieť problémom vynárajúcim sa s inklúziou, na druhej strane nabádajú hľadať cesty k jej naplneniu.

Podstata inkluzívneho vzdelávania sa vymedzuje ako "proces, reagujúci na rôznorodosť potrieb všetkých učiacich sa, prostredníctvom zvýšenia ich participácii vo vzdelávaní, kultúre a v komunitách a zníženia ich vylúčenia" (UNICEF, 2011, s. 4). Thomas (1997) nazerá na inklúziu ako na filozofiu, ktorá má na zreteli rôznorodosť síl, schopností a potrieb ľudí z hľadiska ich prirodzených možností a cieľov, ktorá umožňuje poznanie a rast celej spoločnosti a dáva všetkým jej členom cennú perspektívu. Súčasťou úspešnej inklúzie sú aj presvedčenia jej aktérov o zmysluplnosti spoločného vzdelávania (Fried & Bursuck, 2002). Uplatňovať inklúziu ako vyššiu formu integrácie značí včleniť deti so špecifickými charakteristikami do prostredia bez toho, aby

museli byť v ňom akokoľvek diferencované, čo môže byť vzťahom k tradičným špeciálnopedagogickým paradigmám náročné.

Vo vzťahu k inkluzívnemu vzdelávaniu sa v literatúre často objavuje pojem akceptácia (prijatie). Booth a Ainscow (2002) za jeden z najvýznamnejších ukazovateľov inkluzívne orientovanej školy považujú to, ako sa škola javí otvorená svojmu okoliu, a ako sa každý cíti v škole *akceptovaný* a vítaný. Prijatie (akceptácia) sa predmetne najčastejšie viaže na žiaka so zdravotným postihnutím (akceptácia žiaka školou, učiteľom, akceptácia žiaka so zdravotným postihnutím žiackym kolektívom), alebo na samotné zdravotné postihnutie (akceptácia zdravotného postihnutia), či na akceptovanie individuálnych potrieb žiaka/žiačky so zdravotným postihnutím, alebo na akceptáciu inklúzie ako takej (pozri napr. Mitchell et al., 2005; Konza, 2008; Farrell, 2014; Svoboda, 2015 a i.). Napriek tomu, že akceptácia je v inkluzívnej pedagogike často proklamovaná, sa bližšie nevysvetľuje. S pojmom akceptácia (prijatie) sa tak častejšie ako v pedagogických vedách stretávame v psychológii. Prijatie možno považovať za pojem, ktorý sa stal v psychológii konštruktom zasadeným do rôznych psychologických koncepcií a teórií. Tradične, v zmysle C. Rogersa, sa prijatie (akceptácia) významovo prepája s prijatím jedinca inou osobou alebo skupinou, otvorenosťou a ústretovosťou terapeuta voči klientovi a prijatie klienta ako osoby zasluhujúcej si úctu a uznanie (Hartl & Hartlová, 2015). VandenBos (2015) pod pojmom akceptácia (prijatie) rozumie priaznivý postoj k nápadu, situácii, osobe alebo skupine, vnímavý nehodnotiaci postoj terapeutov a poradcov, ochotu potvrdiť platnosť alebo správnosť. Podľa Mearns a Thorne (1997) pojem prijatie (akceptácia, nepodmienený pozitívny pohľad) vyjadruje postoj, interpersonálnu dimenziu. Prijatie (akceptácia) je kľúčovým pojmom humanisticky orientovanej pedagogiky. Gáborová (2006, s. 43) akceptáciu vysvetľuje ako „*pozitívne prijatie druhého človeka (žiaka) takého, akým v skutočnosti je, bez kladenia podmienok, stanovenia cieľov a pod.*“ Akceptácia sa prejavuje aj vo viere učiteľa a učiteľky, že každý žiak/žiačka môže byť lepší, úspešnejší, múdrejší. Adamus (2015, s. 22) v inkluzívnom prostredí zdôrazňuje humanistické princípy prijatia: „*(...) základným rysom rešpektu je bezvýhradné prijatie každého jednotlivca a vyjadrenie úcty k jeho bytiu.*“

V predchádzajúcom výskume (Groma & Jursová Zacharová, 2017) sme u študentiek učiteľstva a špeciálnej pedagogiky preukázali úzke významové prepojenie pojmu *prijatie* s humanistickým prístupom psychológie a humanisticky orientovanou pedagogikou. Možno sa domnievať, že reálne podmienky v školách môžu výrazne ovplyvňovať vnímanie inklúzie učiteľmi a učiteľkami a prijatie žiaka/žiačky so zdravotným postihnutím.

### **Ciele, metódy a výskumná vzorka**

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako je pojem *prijatie* vnímaný učiteľmi a učiteľkami základných škôl a údaje porovnať s výsledkami výskumu vnímania pojmu *prijatie* študentkami Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (Groma & Jursová Zacharová, 2017). Výskumu sa zúčastnilo 203 respondentov. Prvú skupinu respondentov tvorilo 80 pedagogických zamestnancov základných škôl (76 učiteľiek a 4 učelia), s priemerným vekom 32,9 rokov a priemernou dĺžkou pedagogickej praxe 6,3 rokov. Ďalšie skupiny respondentov z predchádzajúceho výskumu tvorilo 79 študentiek 2. a 3. ročníka denného štúdia bakalárskeho študijného odboru Špeciálna pedagogika a 44 študentiek 1. ročníka denného štúdia magisterskeho študijného programu Učiteľstvo primárneho vzdelávania.

Respondenti boli požiadaní, aby na hárok papiera (učitelia a učiteľky základných škôl v elektronickom odpovedovom hárku) produkovali voľné asociácie na podnetové slovo *prijatie*. Súčasťou inštrukcie bola respondentom poskytnutá informácia o záujme spoločnosti o inkluzívne vzdelávanie, i to, že jedným z predpokladov úspešnej inklúzie je *prijatie žiaka/žiačky so zdravotným postihnutím*, resp. *prijatie inklúzie*. Časť výskumnej vzorky, učiteľom a učiteľkám ZŠ, bola administrovaná aj jednoduchá škála Likertovho typu s jedinou položkou vyjadrujúcou postoj k inklúzii/integrácii na 7-bodovej škále s vymedzenými krajnými bodmi (úplne nesúhlasím – úplne súhlasím).

### **Výsledky**

Respondenti vyprodukovali spolu 1 442 asociácií. Učitelia a učiteľky základných škôl vytvorili 443 asociácií (AM = 5,56; SD = 2,42). Študentky špeciálnej pedagogiky vytvorili 523 asociácií (AM = 6,62; SD = 2,58), študentky primárneho vzdelávania 476 asociácií (AM = 10,89; SD = 2,33). V skupine učiteľov a učiteľiek základných škôl prvých desať asociácií s najvyššou frekvenciou výskytu tvorilo 25,7 % všetkých asociácií, u študentiek špeciálnej pedagogiky až 30,4 % všetkých asociácií, v skupine študentiek primárneho vzdelávania 23,5 % celkového počtu asociácií (tabuľka 1). V obidvoch skupinách sa na prvých desiatich miestach najfrekvencovanejších asociácií vyskytli spoločne nasledujúce asociácie: *akceptácia (akceptovanie)*, *priateľstvo*, *láska*, *rešpekt (rešpektovať)*.

**Tab. 1 Najfrekventovanejšie asociácie na podnetové slovo prijatie**

ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA			UČITEĽSTVO PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA		
Poradie	Asociácia	Frekvencia	Poradie	Asociácia	Frekvencia
1	akceptácia	31 (5,9 %)	1	začlenenie	17 (3,6 %)
2	priateľstvo	22 (4,2 %)	2	akceptácia, akceptovať	16 (3,4 %)
3	pochopenie	20 (3,8 %)	3,5	láska	12 (2,5 %)
4	tolerancia	18 (3,4 %)	3,5	pomoc / pomôcť	12(2,5 %)
5	láska	17 (3,3 %)	5	spolupráca	11 (2,3 %)
6,5	empatia	11 (2,1 %)	6,5	rešpektovať/ rešpektovanie	10 (2,1 %)
6,5	rešpekt	11 (2,1 %)	7,5	porozumenie	9 (1,9 %)
8,5	pomoc	10 (1,9 %)	7,5	priateľstvo	9 (1,9 %)
8,5	radosť	10 (1,9 %)	9,5	empatia	8 (1,7 %)
10	dôvera	9 (1,7 %)	9,5	otvorenosť	8 (1,7 %)
SPOLU		159 (30,4 %)	SPOLU		112 (23,5 %)

UČITELIA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL		
Poradie	Asociácia	Frekvencia
1	akceptovanie	26 (5,9%)
2	láska	17 (3,8%)
3	priateľstvo	12 (2,7%)
4,5	rodina	10 (2,3%)
4,5	tolerancia	10 (2,3%)
6,5	práca	9 (2,0%)
6,5	rešpektovanie	9 (2,0%)
8	škola	8 (1,8%)
9	začlenenie	7 (1,6%)
10	kamarát	6 (1,4%)
SPOLU		114 (25,7%)

Respondentmi produkované slovné asociácie boli následne na základe ich vzájomného porovnávania a procesu identifikovania spoločných vlastností triedené do skupín (trsov). Ako prvé boli podrobené analýze asociácie produkované študentkami (7 kategórií). Pri analýze asociácií učiteľov a učiteliek sa vynorili ďalšie 2 kategórie, ktoré sme neidentifikovali u študentiek v predchádzajúcom výskume (pozri Groma & Jursová Zacharová, 2017). Kategórie a príklady asociácií zaradených do jednotlivých kategórií uvádzame v tabuľke č. 2. Do žiadnej kategórie sa nepodarilo zaradiť 26 asociácií (1,8%). Asociácie v kategórii *Humanistický prístup* reprezentovali humanistické hodnoty, kategória *Lokalizácia/predmetnosť* sa vzťahovala na prostredie alebo objekt prijatia. Mnohé asociácie vyjadrovali emocionálny stav, aspekt prežívania (kategória *Emócie/city*). Ďalšie asociácie spájala aktivita, pohyb dopredu, odhodlanie k zmene (kategória *Výzva*). Objavili sa asociácie, ktoré vyjadrovali úplné odovzdanie sa, bez nutnosti prekonávať nejakú prekážku a odzrkadľovali aspekt vnútorného procesu jedinca (*Plné prijatie*). Tieto asociácie majú významovo blízko tradičnému poňatiu prijatia v zmysle milosrdenstva. Kategóriu *Problém/riešenie* naplnili asociácie vyjadrujúce problém, riešenie. Asociácie, ktorých spájalo odkazovanie na sociálne väzby boli zaradené do kategórie *Vzťahy*. V skupine učiteľov základných škôl sa v procese analýzy asociácií vynorili ďalšie dve kategórie – *Seberealizácia* a *Dynamika procesu prijatia*.

**Tab. 2 Kategórie asociácií na podnetové slovo prijatie**

	KATEGÓRIE ASOCIÁCIÍ	PRÍKLADY
1.	Humanistický prístup	privítanie, akceptácia, zodpovednosť, porozumenie, empatia, rešpektovanie, podpora, tolerancia, bez podmienok, nezavrhovanie
2.	Lokalizácia/predmetnosť	žiak, škola, prostredie, partia, deti, doma, rodičia, drogy, jedla, peňazí, národnosť
3.	Emócie / city	súcit, radosť, šťastie, srdce, pocit naplnenia, vďačnosť, nálada, dobrý pocit
4.	Výzvy	nový začiatok, snaha, úsilie, odvaha, výzva, novosť, šanca, zdokonaľovanie
5.	Plné prijatie	pokora, obeta, milosť, sebprijatie, odovzdanie sa, zmierenie, milosrdenstiev
6.	Problém /riešenie	pretvorenie starého, problém, zmiešanie, utópia, myšlienky, pravidlá, povinnosti, kompromis
7.	Vzťahy	puto, vzťah, mať svoje miesto, snaha o zblíženie, niekam patriť
8.	Seberealizácia	upevnenie sebavedomia, seberealizácia
9.	Dynamika procesu prijatia	vsuť, pohltiť, vstrebať, vpiť

Najfrekvencovanejšou asociačnou kategóriou v skupinách študentiek predstavovala kategória *Humanistický prístup* (53,8 % všetkých asociácií u študentiek špeciálnej pedagogiky a 48,7 % asociácií študentiek učiteľstva primárneho vzdelávania). Kategória *Humanistický prístup* nebola však najfrekvencovanejšie zastúpenou kategóriou u učiteľov ZŠ. V tejto skupine respondentov najvyšší podiel dosahovali asociácie v kategórii *Lokalizácia/predmetnosť*. U študentiek je kategória vyjadrujúca humanistické hodnoty zastúpená ako druhá v poradí (18,6 %, resp. 21,5 % asociácií). 10-percentnú hranicu zastúpenia asociácií presahuje v skupine študentiek špeciálnej pedagogiky a učiteľov a učiteľiek základnej školy kategória *Emócie/city* (11,6 % a 11,9 %), v skupine študentiek učiteľstva primárneho vzdelávania a skupine učiteľov a učiteľiek ZŠ kategória *Problém/riešenie* (11,4 % a 12,4%) (viac v tab. č. 3).

Štatisticky významné rozdiely v početnosti asociácií v jednotlivých kategóriách asociácií sme zistili medzi študentkami špeciálnej pedagogiky a študentkami učiteľstva primárneho vzdelávania ( $\chi^2 = 26,06$ ;  $p < 0,001$ ), medzi študentkami učiteľstva primárneho vzdelávania a učiteľmi a učiteľkami ZŠ ( $\chi^2 = 47,63$ ;  $p < 0,001$ ), a taktiež medzi študentkami špeciálnej pedagogiky a učiteľmi a učiteľkami ZŠ ( $\chi^2 = 89,83$ ;  $p < 0,001$ ).

**Tab. 3 Zastúpenie asociácií na podnetové slovo prijatie v jednotlivých kategóriách**

KATEGÓRIE ASOCIÁCIÍ	ŠTUDENTKY ŠP		ŠTUDENTKY UPV		UČITELIA/KYZŠ	
	Počet asociácií	%	Počet asociácií	%	Počet asociácií	%
1. Humanistický prístup	277	53,78	231	48,73	106	24,82
2. Lokalizácia/predmetnosť	96	18,64	102	21,52	130	30,45
3. Emócie/city	60	11,65	40	8,44	51	11,94
4. Výzvy	24	4,66	13	2,74	20	4,69
5. Plné prijatie	24	4,66	17	3,59	21	4,92
6. Problém/riešenie	30	5,85	54	11,39	53	12,41
7. Vzťahy	4	0,76	17	3,59	24	5,62
8. Seberealizácia	-	-	-	-	7	1,64
9. Dynamika procesu	-	-	-	-	15	3,51
<b>SPOLU</b>	<b>515</b>	<b>100,00</b>	<b>474</b>	<b>100,00</b>	<b>427</b>	<b>100,00</b>

Detailnejší pohľad na prijatie priniesli výsledky postojovej škály k integrácii (inklúzii) u učiteľov a učiteľiek základných škôl. Ukázalo sa, že učitelia a učiteľky sa neprikláňajú k integrácii (inklúzii), ale ju ani neodmietajú.

Na 7-bodovej škále s vymedzenými krajnými bodmi ((úplne nesúhlasím (1) – úplne súhlasím (7)) priemer vykazoval hodnotu 4,09 (SD=1,66).

**Tab. 4** Postoje k integrácii a inklúzii a prítomnosť pozitívnych emócií v asociáciách učiteľov a učiteľiek ZŠ

	Počet (N=80)	POSTOJOVÁ ŠKÁLA K INKLÚZII	
		AM	SD
Učiteľia/ky ZŠ s asociáciami vyjadrujúcimi pozitívne emócie	32 (40,0%)	4,56	2,32
Učiteľia/ky ZŠ bez asociácií vyjadrujúce pozitívne emócie	48 (60,0%)	3,77	2,28
<b>t-test</b>		t = 2,143; p<0,05	

Analýzou asociácií zaradených do kategórie *Emócie* sme zistili, že učiteľia a učiteľky základných škôl, ktorí odpovedali na podnetové slovo prijatie slovom vyjadrujúcim pozitívne emócie, mali významne kladnejší postoj k integrácii, inklúzii, ako učiteľia a učiteľky, ktorí neprodukovali asociácie vyjadrujúce pozitívne emócie (tab. 4).

### Záver

Prijatie (akceptácia) žiaka/žiačky so zdravotným postihnutím sa považuje za jeden z kľúčových princípov inkluzívnej pedagogiky. Výsledky výskumu zameraného na prijatie, akceptáciu žiakov a žiačok so zdravotným postihnutím učiteľmi a učiteľkami a študentkami špeciálnej pedagogiky a učiteľstva získané metódou asociácií poukazujú na silné významové prepojenie pojmu *prijatie* s kategóriami humanistického prístupu v psychológii a humanistickej pedagogike. Najmarkantnejšie sa tieto väzby prejavili u študentiek, kde podiel asociácií korešpondujúcich s princípmi humanistického prístupu predstavoval polovicu všetkých asociácií. U učiteľov a učiteľiek z praxe tento podiel predstavoval už iba jednu štvrtinu všetkých asociácií. Učiteľia a učiteľky prijatie vnímajú ako niečo, čo vyžaduje riešenie, čo predstavuje problém. Prijatie, akceptáciu žiaka/žiačku so zdravotným postihnutím vnímajú učiteľia a učiteľky z praxe v kontexte reálnych podmienok školy. Nevšímajú si až tak hodnoty akceptácie, ako reálnu potrebu vyrovnáť sa s inklúziou. Predpokladáme, že od študentiek odlišné vnímanie prijatia (akceptácie) žiaka/žiačky so zdravotným postihnutím u učiteľov/učiteľiek z praxe môže byť podmienené skúsenosťou učiteľov/učiteľiek s doterajším priebehom a výsledkami integrácie, rezervovanosťou až nevôľou k zmenám, nedôverou k úspechu inklúzie. Súčasnú situáciu v školách a pohľady učiteľov a učiteľiek na zmeny vystihujú Svoboda et al., (2015, s. 6), keď uvádzajú, že „*balansovať ľudskou kapacitou medzi realitou všedného dňa a rozličnými inováciami a prístupmi, ktoré sú v najrôznejších kontextoch – a často unáhle zavádzané, aby boli zanedlho naopak rušené, kritizované a menené, je energeticky, fyzicky i psychicky náročné*“. Absencia praxe a pedagogický optimizmus študentiek – budúcich učiteľov a učiteľiek a špeciálnych pedagogičiek potlačuje schopnosť vnímať problematiku inklúzie kriticky a môže viesť k preceňovaniu hodnotových aspektov inklúzie. Na záver je potrebné zdôrazniť, že výsledky nášho výskumu neprotirečia deklarovanému záujmu učiteľov a učiteľiek o inkluzívne vzdelávanie (tak ako ho dokumentujú Kratochvílová a Havel, 2013) a vnímaniu výhod inklúzie v príležitostiach osobného odborného rastu (Leite, 2012). Reálne podmienky v škole však nie sú pre akceptovanie inklúzie vyhovujúce. Ukázalo sa, že učiteľia a učiteľky sa s integráciou, inklúziou nestotožňujú, ale ani ju neodmietajú.

*Príspevok je súčasťou vedeckého projektu VEGA 1/0620/16 Psychologické determinanty aktivity a participácie detí a adolescentov so zdravotným postihnutím vzdelávaných v integrovanom/inkluzívnom prostredí.*

### Použitá literatúra:

- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Slezská univerzita v Opavě. Získané z <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#sent/158963aa0ae397f6?projector=1>.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, CSIE. Retrieved from z: <http://eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Farrell, P. (2014). Promoting effective inclusive education: A challenging role for school psychologists. In E. Gajdošová (Ed.), *Psychológia – škola – inklúzia* (s. 20-30). Bratislava: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy.
- Fried, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including Students with Special Needs. A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gáborová, L. (2006). Uplatňovanie humanistickej psychológie vo výchove a vzdelávaní. In V. Kubáni (Ed.), *Psychologická revue I* (s. 42-69). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Získané z <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani2/3.pdf>.
- Groma, M., & Jursová Zacharová, Z. (2017). Prijatie v perspektíve psychológie a inkluzívneho vzdelávania. In Z. Mlčák (Ed.), *Psychologické aspekty pomáhání 2016* (s. 25-31). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave.

- Hartl, P., Hartlová, H. (2015). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. & Havel, J. (2013). Application of individualization and differentiation in Czech primary schools – one of the characteristic features of inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, pp.1521-1525. Retrieved from [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge, in P. Kell, W. Vialle, D. Konza, & G. Vogl (Eds), *Learning and the learner: exploring learning for new times* (pp. 39-64). University of Wollongong.
- Leite, S. (2012). From exclusion to inclusion going through segregation and integration: the role of the school and of the sociopedagogical mediator. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, pp.47-53. Retrieved from <http://ac.els-cdn.com>
- Mearns, D., & Thorne, B. (1997). *Poradenstvo zamerané na človeka v praxi*. Bratislava: PdF UK.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Svoboda, Z., Řičan, J., Morvayová, P., Zilcher, L., & Valášková, M. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- UNICEF. (2011). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education in the CEECIS Region*. Geneva: United Nations Children's Fund (UNICEF). Retrieved from [www.unicef.org/ceecis](http://www.unicef.org/ceecis)
- VandenBoss, G. R. (2015). *The APA Dictionary of Psychology*. Washington: American Psychological Association.

*Príspevok je súčasťou vedeckého projektu VEGA 1/0620/16 Psychologické determinanty aktivity a participácie detí a adolescentov so zdravotným postihnutím vzdelávaných v integrovanom/inkluzívnom prostredí.*

# SCHOPNOST MOTIVOVAT JAKO KLÍČOVÁ KOMPETENCE LOGOPEDA VEDOUcí K ÚSPĚCHU

## THE ABILITY TO MOTIVATE OTHERS AS A KEY COMPETENCY FOR SUCCESS IN SPEECH AND LANGUAGE THERAPIST

Blanka GRUBEROVÁ

Ambulance klinické logopedie, Plzeň, Česká republika. e-mail: [gruberova.blanka@seznam.cz](mailto:gruberova.blanka@seznam.cz)

**Abstrakt:** Navázání kvalitní spolupráce v rámci terapeutického vztahu je možné pouze tehdy, pokud je terapeut poctěn kompetencí klienta motivovat. Jestli klient k logopedovi přijde, má k takovému činu motiv. Je třeba si uvědomit, že obsahem práce logopeda je pomoci motivovat a dosáhnout určité změny v oblasti komunikace. A změna je konečným procesem práce motivování, nikoliv začátkem. Logoped však není jediný, kdo je zodpovědný za hloubku motivace klientů, které má ve své péči – tuto klíčovou roli hraje i nejbližší sociální okolí. Vhodnou stimulací však může výrazným způsobem motivaci klienta rozvíjet a sociální okolí inspirovat. Ačkoliv je podpora motivace klienta mnohdy zdlouhavá a často i neúspěšná, tvoří nedílný základ práce terapeuta.

**Abstract:** Establishing a good cooperation within the therapeutic relationship is possible only if the therapist is honored by a competence to motivate the client. If a client comes to a speech therapist he has a motive to such action. It should be noted that the content of the work of a speech therapist is to help motivate and achieve certain changes in the communication area. The change is the final process of motivation work, not the beginning. The speech therapist is not the only one who is responsible for the depth of clients' motivation under his care – the key role is played by an immediate social environment. A suitable stimulation of the environment may in a significant way develop client's motivation and inspire the social environment. Although encouraging the motivation of the client is often lengthy and in many cases unsuccessful, it forms an integral basis of therapist's work.

**Klíčová slova:** cyklus změny, inspirace, motivace, stimulace

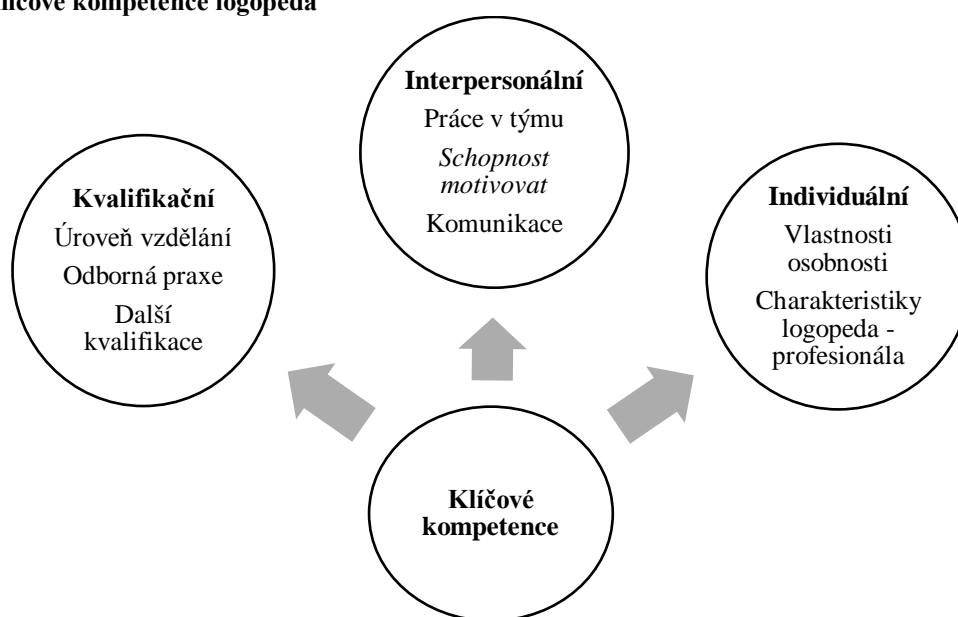
**Keywords:** cycle of changes, inspiration, motivation, stimulation

### Úvod

Klienti (dospělí lidé či děti s jejich rodiči) často mají jen povrchní přehled o tom, proč vlastně vyhledali logopeda a v čem všem by jim mohl být nápomocen. Často logopedy izolují jen jako někoho, kdo se zabývá poruchami artikulace – tedy problémem, který lze v porovnání s ostatními druhy narušené komunikační schopnosti poměrně snadno a brzy vyřešit. Logoped však pracuje s klienty s rozličnými druhy narušené komunikační schopnosti od nejjednoduchých až po nejtěžší stupně. Terapie se poté stává dlouhodobou, mnohdy víceletou součástí života. U nejtěžších stupňů lze dokonce hovořit o celoživotní záležitosti. Bez navázání plnohodnotného terapeutického vztahu by byl výsledek terapie neúspěšný. Logoped tak musí disponovat celou řadou klíčových kompetencí.

Bossers et al. (2002) popisuje profesionální kompetence jako souhrn znalostí, dovedností, hodnot a osobních kvalit, které jsou základem pro adekvátní výkon odborných činností. Nejedná se o statický, ale dynamický proces, který požaduje, aby terapeuti drželi krok se změnami v zájmu zachování a nestálého rozvíjení kompetencí (Alsop & Ryan, 1996). V odborné literatuře lze nalézt celou řadu odborných kompetencí sdruženou do rozmanitých kategorií. Setkáváme se například s kompetencemi kvalifikačními (úroveň vzdělání, odborná praxe, další kvalifikační postup), sociálními (schopnost pracovat v týmu, umění jednat s lidmi, *schopnost motivovat*), individuálními (souvisejícími s vlastnostmi osobnosti, charakteristikami logopeda-profesionála) a mnohými dalšími.

**Obrázek 1: Klíčové kompetence logopeda**



### **Schopnost motivovat**

Navázat kvalitní spolupráci při logopedické intervenci je možné pouze v případě, že je logoped poctěn kompetencí motivovat. Vycházíme-li z premisy, že logoped pečuje o kulturu mluvního projevu, je nutné zamyslet se nad tím, jak u klientů vzbudit zájem a motivuje je k další spolupráci, která mu umožní v co největší míře rozvinout komunikační schopnost. Pouze dostatečně motivovaný klient je schopen při dlouhodobé terapii spolupracovat. Pod pojmem motivace se skrývá proces usměrňování, udržování a energetizace chování daného jedince, který vychází z biologických zdrojů. Nejčastěji je pod pojmem motivace chápán intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energetizace organismu, který se projevuje napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy (Hartl & Hartlová, 2009). Dle Průchy et al. (2013) je motivace souhrnem vnějších a vnitřních faktorů, přičemž tyto faktory:

- vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;
- zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;
- řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;
- ovlivňují způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.

Motivaci lze klasifikovat podle různých kritérií. Rozlišujeme motivaci: 1) počáteční, průběžnou a výslednou; 2) pozitivní a negativní; 3) vnější a vnitřní. *Počáteční motivace* má cíl vzbudit aktivitu a nasměrovat klienta k cíli. Postupně však aktivita jedince z nejrůznějších příčin klesá a proto je nutné ji posilovat. Mluvíme o *motivaci průběžné*, jejímž úkolem je udržet vyvinutou počáteční aktivitu na stejné nebo dokonce vyšší úrovni. *Výsledná motivace* se objevuje po dosažení vytyčeného cíle (Kusák & Dařílek, 1998).

O *pozitivní motivaci* mluvíme v případě, kdy se klient snaží dosáhnout žádoucího cíle či odměny. Naopak *negativní motivace* je charakteristická snahou vyhnout se něčemu nepříjemnému (Kusák & Dařílek, 1998). Příkladem pozitivní motivace v logopedické terapii je například sladkost. Naopak příkladem motivace negativní může být vyhnout se dalšímu domácímu úkolu při nesplnění zadané úlohy během terapie. Uchýlíme-li se však k negativním nástrojům motivace, měli bychom si být jisti, že jsme vyčerpali možnosti nástrojů pozitivních.

Když provádíme činnost z důvodu působení vnějších podnětů, tlaku z okolí, abychom dosáhli určitého výsledku, hovoříme o *motivaci vnější*. Ta kontrastuje s motivací vnitřní, při níž pocítujeme radost z činnosti jako takové (Ryan & Deci, 2000). Vnější motivace je tedy výsledkem používání vnějších podnětů (incentiv). Naopak vnitřní motivace je výsledkem rozvoje potřeb a zájmů (Kusák & Dařílek, 1998). Zdrojem vnitřní motivace je terapie přinášející radost, potěšení, příjemný pocit nebo zábavu. K příznakům umožňujícím soudit, že je klient motivován tímto způsobem, patří časté hovoření o úkolech, které ho baví, které se mu líbí. Je na nich ochoten pracovat dobrovolně, bez ohledu na čas. Na druhou stranu má tendenci unikat před úkoly, které ho nebaví, vyhýbá se jim. Pokud bychom chtěli využít vnitřních motivačních faktorů co nejvíce, je nutné:

- zjistit, jaké úkoly má klient nejraději a snažit se mu tyto úkoly co nejvíce předkládat;
- vytvářet příjemnou atmosféru během terapie, dát možnost se při terapii bavit;
- zdůrazňovat či podporovat zábavnost terapie.

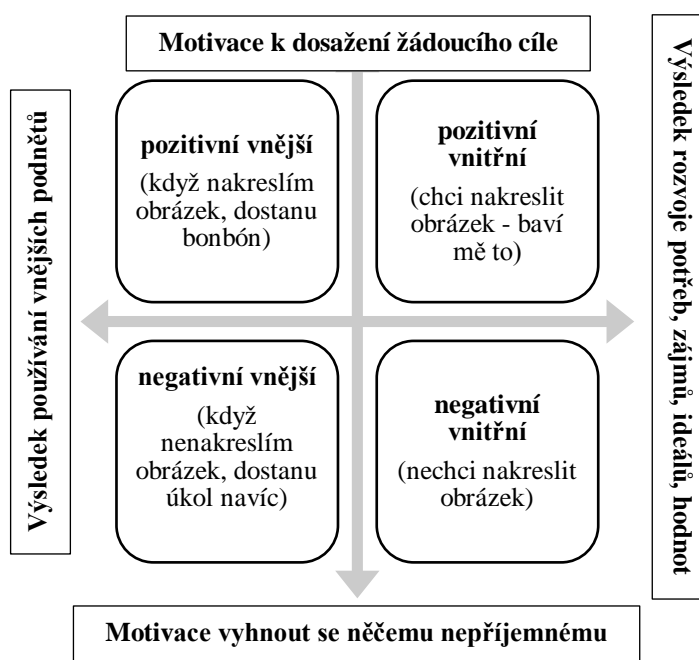
K příznakům toho, že motivace klienta se opírá o vnější zdroje, patří sklon ptát se, co mu určitá práce nebo úkol přinesou. Klient má tendenci očekávat odměnu za jakoukoliv práci navíc. Pokud se jedná o člověka motivovaného tímto, je vhodné:

- stanovit jasná očekávání výsledků terapie;



- sdělit, jaké odměny za dosažené výsledky nebo úsilí o ně klient získá.

Obrázek 2: Základní schéma klasifikace motivace



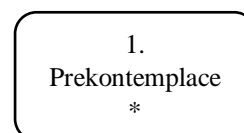
### Role motivace v cyklu změny

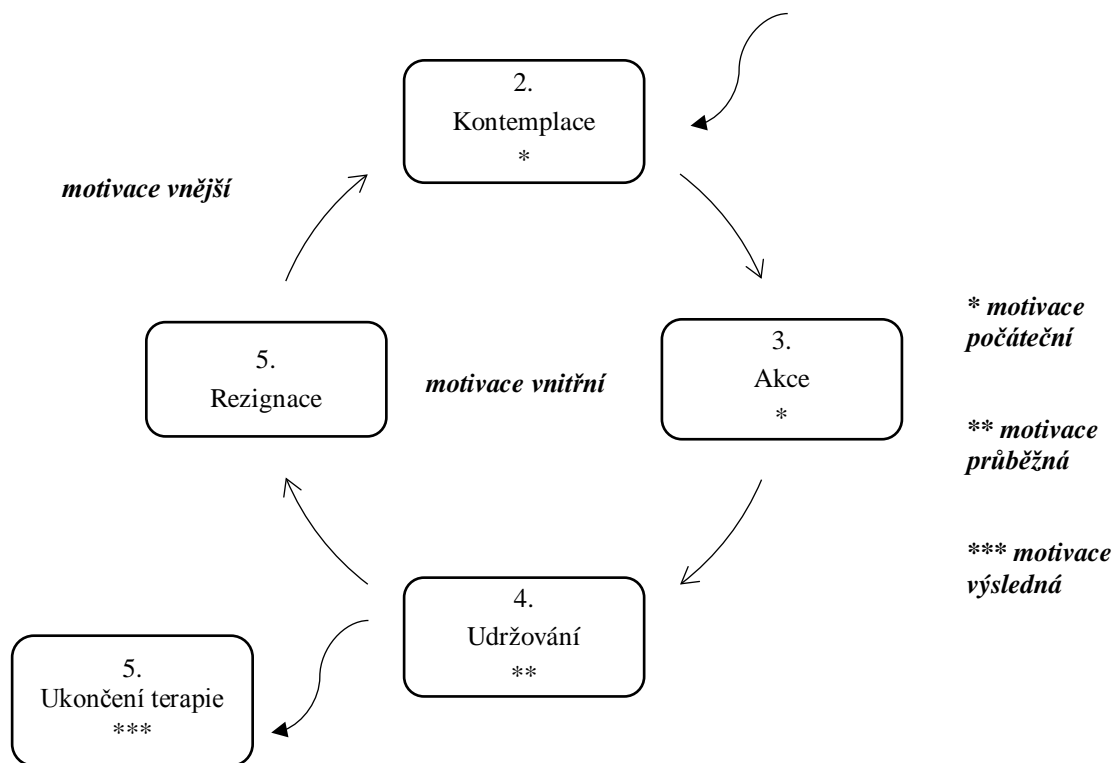
Při práci s motivací se může vyskytnout celá řada chyb. Jednou z nich je vytýkání nedostatečné motivace u ostatních zúčastněných v terapeutickém procesu – u dospělého klienta, dítěte či jeho rodičů. Obecně však lze říci, že neexistuje zcela nemotivovaný klient. Již vstupem do ambulance je vyjádřena určitá míra motivace pro změnu. Úkolem logopeda je následně zjistit, v jaké fázi motivace se klient, resp. jeho rodiče, nachází. Teprve poté může být ve svém snažení úspěšný, jelikož každá fáze terapeutického procesu vyžaduje odlišný způsob podpory motivace.

Dosažení změny v terapii není náhlá událost, ale proces, který se postupem času rozvíjí. Nejznámější koncept zabývající se změnou vyvinuli Prochaska a DiClemente (1983). Popsali model pěti stádií, kterými člověk prochází při zahájení a udržování změny. Model lze adaptovat i na účely začlenění rodičů a klienta do logopedické terapie. Optimistické je, že výše zmiňovaný model je kruhový. Pokud klient nedosáhne zdárného ukončení terapie, ale předčasně ji ukončí, může opětovně logopedickou terapii v budoucnu zahájit.

1. *Prekontemplace – fáze před rozhodnutím pro terapii (tj. nevědomí problému).* Klient si jakýkoliv obtíže v komunikaci neuvědomuje, popřípadě nevnímá narušenou komunikační schopnost jako problém, který by měl řešit. Úkolem logopeda je pomoci klientovi či jeho rodičům uvědomit si negativa vyplývající z narušené komunikační schopnosti a možné důsledky ovlivňující jeho život ve společnosti.
2. *Kontemplace – fáze zvažování, rozjímání (tj. vědomí a otevření se změnám).* Klient si začíná uvědomovat problém a začíná uvažovat o logopedické terapii. Zvažuje svoje možnosti (časové, finanční, aj.), promítá si výhody a nevýhody, které mu logopedická terapie přinese. Úkolem logopeda je posilovat rozhodnutí, motivovat ke změně, poukázat na všechny důsledky vyplývající z narušené komunikační schopnosti a poskytovat cenné informace o průběhu terapie.
3. *Fáze rozhodnutí a akce (tj. vyvíjení počáteční aktivity v terapii, přijetí potřeby změny).* Klient přijal narušenou komunikační schopnost jako problém, který je vhodné řešit. Rozhodne se daný stav změnit a následuje akce. Úkolem logopeda je posílit počáteční motivaci, tj. vzbudit aktivitu u pacienta či jeho rodičů a nasměrovat je k cíli.
4. *Fáze udržování (tj. pokračování v terapii).* Představuje schopnost pracovat nadále na změně a rozvíjet komunikační schopnost. Jedná se o začlenění logopedické terapie do běžného režimu dne. Úkolem logopeda je posilovat motivaci průběžnou a udržet vyvinutou počáteční aktivitu na stejné nebo dokonce vyšší úrovni.
5. *Fáze ukončení terapie (tj. zdárné ukončení terapie či rezignace).* V optimálním případě klient ukončí terapii po splnění stanovených cílů v individuálním logopedickém plánu. V opačném případě dochází k rezignaci, tj. ukončení terapie aniž by byl dosažen původní záměr.

Obrázek 3: Cyklus změny – fáze zapojení do logopedické terapie





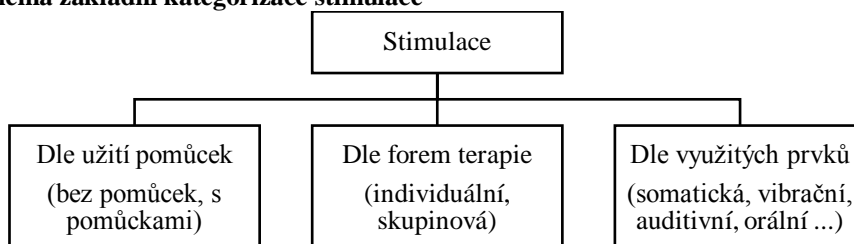
Jedním z nejdůležitějších motivačních činitelů bývá vliv nejbližšího sociálního okolí klienta (rodiny, partnera, dětí). Toho lze v terapii využít. Nicméně existují i rodiče a partneři, jejichž motivace skončila tím, že vstoupili do ambulance terapeuta. Následně očekávají, že logoped převezme veškerou odpovědnost. Při prvním kontaktu je právě nalezení a verbalizování motivu, který klienta k logopedovi přivedl, zcela zásadní. Z tohoto pohledu je každý motiv důležitý, protože ho posunul k činu.

### Stimulace a inspirace

Od motivace je nutné odlišit pojem *stimulace*, která představuje soubor vnějších incentív (podnětů, pobídek) usměrňujících jednání a působících na jejich motivaci. Motiv je vlastním vnitřním impulsem (pohnutkou) pro jednání daného člověka, zatímco stimul představuje vnější pobídku, která má určitý motiv podnítit nebo utlumit (Guinn a kol., 2007). Každý logoped se zajímá o stimulaci svých pacientů – o to, jak na ně působit, aby dělali to, co po nich chce (v kvantitě a kvalitě, kterou si představuje). Stimulace je vnější působení na člověka ovlivňující jeho motivaci. Stejně jako motivace, i stimulace může mít bohatou klasifikaci:

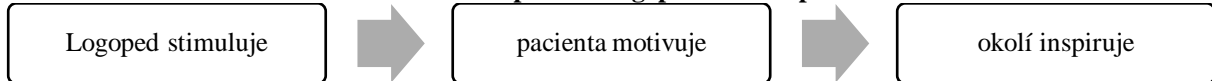
1. *Stimulace dle užití pomůcek* (bez pomůcek, s pomůckami). Klienta můžeme stimulovat verbálně či v kombinaci s rozličným podnětovým materiálem a jeho podobou. Využíváme vše, co upoutává pozornost, např. četné obrazové materiály (obrázky, fotografie, schémata); přitažlivá grafická ztvárnění (barevný text, zvýraznění písma odlišnou velikostí, volba jiného typu písma, atd.); trojrozměrné pomůcky (hračky, zajímavé předměty, leporela).
2. *Stimulace dle forem terapie* (individuální, skupinová). Skupinová forma terapie má některé významné výhody oproti terapii individuální. Vrstevnický tlak je mocnou silou a může být použit jako pobídka a motivační faktor pro členy skupiny. Mnoho zkušeností potvrzuje, že pozitivní posilování má větší vliv při aplikaci skupinou vrstevníků než klinickým pracovníkem. Uznání a podpora od vrstevníků jsou důležité faktory v úsilí o změnu v komunikaci.
3. *Stimulace dle využitých prvků* (somatická, vibrační, vestibulární, auditivní, orální, taktálně-haptická). Čím více smyslů do terapie zařadíme, tím více bude klient nejen vnímat sebe sama a okolní svět, ale taktéž pro něj bude terapie obsahově zábavnější a hravější.

Obrázek 4: Schéma základní kategorizace stimulace



Logoped chce působením na klienta, tj. cílenou stimulací, ovlivnit jeho motivaci. Volí vhodné terapeutické pomůcky, vymýšlí nejrůznější druhy odměn, připravuje motivační plán. Neustále předkládá nové podněty a možnosti, jak pacienta motivovat a tím dosáhnout kýženého cíle. Zároveň však inspiruje nejbližší okolí (rodiče, partneři aj.) a vnutkává jim nové nápady. Logoped v terapii ukáže cestu, kterou chce, aby ostatní sledovali – ti ji však následující svým vlastním způsobem, s vlastními nápady a postřehy.

**Obrázek 5: Vztah stimulace – motivace – inspirace v logopedické terapii**



### **Závěr**

Každého lze namotivovat. Avšak ne každý terapeut si ke klientovi najde správnou cestu. Logoped jako specialista na mezilidskou komunikaci by se měl naučit motivovat i klienty s nejtěžšími druhy a stupni narušené komunikační schopnosti. Není však jediný, kdo je zodpovědný za hloubku jejich motivace – tuto klíčovou roli hraje i sociální okolí. Avšak nabytými klíčovými kompetencemi (vhodnou stimulací) může výrazným způsobem motivaci klienta rozvíjet. Stimulace je jako semínko. Můžeme jich do země zasít tisíce, avšak bez vody (bez podpory motivace) nevzklíčí ani jediné z nich.

### **Použitá literatura:**

- Alsop, A., & Ryan, S. (1996). *Making the most of fieldwork education: A practical approach*. London: Chapman & Hall.
- Bossers, A., et al (2002). *Competency based fieldwork evaluation for occupational therapists*. Albany, NY: Delmar.
- Guinn, A., et al (2007). *Úvod do učitelství*. Kunovice: Evropský polytechnický institut.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Kusák, P., & Dařílek, P. (1998). *Pedagogická psychologie – část A*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Prochaska, J. O., & DiClemente C. C. (1983). Stages and Processes of Self-Change of Smoking: Toward An Integrative Model of Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390–395.
- Průcha, J., et al. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 - 67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.

# ÚROVEŇ PÍ SOMNÉHO VYJADROVANIA ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM VZDELÁVANÝCH V BEŽNEJ ZÁKLADNEJ A STREDNEJ ŠKOLE

## LEVEL OF WRITTEN LANGUAGE SKILLS OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT EDUCATED AT MAINSTREAM PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Katarína HYBENOVÁ

Katedra špeciálnej pedagogiky, Ústav špeciálnopedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovensko.  
e-mail: [hybenova@fedu.uniba.sk](mailto:hybenova@fedu.uniba.sk)

**Abstrakt:** Jedným z dôvodov, pre ktoré sa v súčasnosti upriamuje pozornosť na písomný prejav žiakov so sluchovým postihnutím je snaha o zlepšenie výsledkov vo vzdelávaní, uplatnenie písomnej komunikácie v IKT a nadobudnutie znalosti písomnej komunikácie ako súčasť komunikačných kompetencií. Príspevok ponúka vybrané výsledky projektu, ktorého sa zúčastnilo viac ako 200 slovenských žiakov so sluchovým postihnutím vzdelávaných na bežnej základnej škole, pričom daný príspevok sa zameriava na integrovaných žiakov so SP v bežnej základnej a strednej škole. Analyzovali sme viac ako 190 písomných prác na úrovni sémanticko-lexikálnej, morfolologickej, syntaktickej a gramatickej. Výsledky výskumu poukazujú na to, že úroveň písomného vyjadrovania sa u žiakov mení nielen vzhľadom na charakteristiky žiakov, ale aj vzhľadom na použitý výskumný nástroj.

**Abstract:** One of the reasons why we currently pay attention to the writing skills of students with hearing impairments is an effort to improve their outcomes in education, application of ICT in written communication and written communication skills acquisition as part of the communication competencies. Our paper offers selected results of the project, in which were involved more than 200 Slovak pupils with hearing impairment educated at a mainstream primary and secondary schools. The paper focuses on integrated pupils with hearing impairment in mainstream primary and secondary schools. We analyzed 198 written works on the level of semantic-lexical, morphological, syntactic and grammatical. The research results indicate that the level of written language varies not only with respect to the characteristics of students, but also due to the used research tool.

**Kľúčové slová:** bežná škola, písomné vyjadrovanie, strata sluchu, tri výskumné nástroje, žiak so sluchovým postihnutím

**Key words:** hearing loss, mainstream school, student with hearing impairment, three research tools, written language

Príspevok prezentuje čiastkové výsledky grantovej úlohy: VEGA č. 1/0653/14: Hodnotenie obsahovej a formálnej stránky písomného prejavu žiakov so stratou sluchu, vzdelávaných v odlišných vzdelávacích prostrediach venuje práve tejto problematike.

### Úvod

Písmo je pomocným prostriedkom dorozumievania medzi ľuďmi, ktorého pôsobnosť, na rozdiel od hlavného dorozumievacieho prostriedku - reči, nie je obmedzená ani priestorovo, ani časovo. Je to grafický záznam reči. U žiakov so stratou sluchu je osvojovanie si písma a jeho kvality, resp. nadobudnutie komunikačných kompetencií oveľa zložitejší proces ako u počujúcich žiakov, a to následkom čiastočnej alebo úplnej absencie sluchového vnímania, ktorá má negatívny vplyv na osvojenie si písomnej formy komunikácie. Taktiež si žiak so sluchovým postihnutím osvojuje písmo na základe neukončeného vývinu jazyka a reči. Predkladané vybrané výsledky ponúkajú pohľad na úroveň písomného vyjadrovania žiakov so sluchovým postihnutím, vzdelávaných na 2. stupni bežných základných škôl, t.j. 5.-9. ročníka, a na bežných stredných školách, ktorý sa realizoval na základe troch výskumných nástrojov a 15 charakteristikách žiaka, ako napr. vek žiaka, trieda, škola, stupeň straty sluchu, komunikácie žiaka a i.

Doterajšie výskumy, ktoré sa k danej problematike realizovali na našom území, konštatujú, že existuje viacero faktorov, ktoré písomný prejav osôb so sluchovým postihnutím ovplyvňujú a z hľadiska formálneho prevažujú podstatné mená, slovesá a zámená. Rovnako sa objavuje značne väčší podiel ohybných

a plnovýznamových slovných druhov. V textoch prevažujú jednoduché vety nad súvetiami, vety majú často charakter sledu po sebe podstatných mien. Objavujú sa nadbytočné slová, častokrát v nesprávnom tvare a a z hľadiska slovosledu v nesprávnej pozícii (Gaňo, 1965, Faithová, 1995, Hudáková, 2004, Macúchová, 2011, Beľáková, 2011, Sukeľová, 2011). Dané výsledky ale nie je možné zovšeobecniť, nakoľko medzi danými výskumami je časový odstup aj niekoľko desaťročí, výskumné metódy neboli jednotné, výskumy sa realizovali na malej výskumnej vzorke a priniesli iba parciálne výsledky. Čo nám však potvrdilo je to, že je veľmi zložitá navrhnuť spoľahlivý a validný nástroj pre hodnotenie písomného vyjadrovania týchto žiakov. Na základe viacerých zahraničných štúdií sme zistili, že neexistuje jednotný výskumný nástroj, ktorý by hodnotil písomné vyjadrovanie SP (Tarciová, Dobišová, Priesterová, 2014, Priesterová, 2015) a ani slovenská pedagogika sluchovo postihnutých nim nedisponuje a taktiež nám chýba dostatočné množstvo relevantných údajov o forme a obsahu písma žiakov so SP. Ešte komplikovanejšiu situáciu predstavuje získavanie informácií o písomnom vyjadrovaní integrovaných žiakov so sluchovým postihnutím (SP), a to tak na základnej, ako na strednej škole. Cieľom výskumu realizovaného prostredníctvom projektu VEGA č.1/06314 bolo popísať formálnu stránku písomného prejavu žiakov so SP v 5.– 9. ročníku bežnej základnej školy a v 1.–4. (prípadne 5.) ročníku bežnej strednej školy a zároveň v 5.–9. ročníku základnej školy pre žiakov so SP a v 1.–4. (prípadne 5.) ročníku stredných škôl pre žiakov so SP. Náš príspevok ponúka vybrané výsledky práve integrovaných žiakov so sluchovým postihnutím. Výskum zameraný na hodnotenie písomného vyjadrovania žiakov so SP si za cieľ nekládol hodnotenie písomného vyjadrovania žiakov, ale zistenie, či aj vzhľadom na rôzne charakteristiky žiakov budeme v ich prácach objavovať rovnaké kategórie, či sú tieto viazané na samotnú stratu sluchu a jej dôsledky alebo pôjde o rozličné nápadnosti/chyby, ktoré môžu napovedať, že nesúvisia so samotnou stratou sluchu, ale s metodikou slovenského jazyka, špecifickými komunikačnými formami, resp. vzdelávacím prostredím.

### Wybrané charakteristiky respondentov

Výskumnú vzorku tvorí 66 žiakov vzdelávajúcich sa na bežných základných a stredných školách. Informácie nám boli poskytnuté z Ústavu informácií a prognóz školstva. Bližšie charakteristiky uvádzame nižšie. Všetci žiaci písali 3 písomné práce na základe troch zadaní, pre všetkých žiakov rovnakých. Písomné práce písali na základe krátkeho videa (zvlášť uváženeho pre základné školy a zvlášť pre stredné školy), na základe voľnej témy, kde mohli písať o čomkoľvek (tému si volili sami) a na základe zadanej témy na námete rozprávky o Zlatej rybke. Bližšie podrobnosti o metodike výskumu uvádzame v Metodách a organizácii výskumu v grantovej úlohe: VEGA č. 1/0653/14: Hodnotenie obsahovej a formálnej stránky písomného prejavu žiakov so stratou sluchu, vzdelávaných v odlišných vzdelávacích prostrediach (Tarciová, Priesterová, 2016).

**Tabuľka č.1** Rozdelenie žiakov reprezentatívneho súboru podľa pohlavia žiaka

Pohlavie žiaka	Dievča	Chlapec	Spolu
n =	33 (50 %)	33 (50 %)	66 (100 %)

V reprezentatívnom súbore sa nachádza 33 dievčat a 33 chlapcov, t.j. 50 % výskumnej vzorky tvoria chlapci a 50 % dievčatá. Z 23 žiakov strednej školy bolo 7 (t.j. 30,43 %) chlapcov a 16 (t.j. 69,57 %) dievčat, na základnej škole (n=43) tvorilo výskumnú vzorku 26 chlapcov (t.j. 60,46 %) a 17 dievčat (t.j. 39,53 %).

**Tabuľka č. 2** Rozdelenie žiakov reprezentatívneho súboru podľa veku žiaka

Vek žiaka	<=13	14-16	17-19	>=20	Spolu
n =	22(33 %)	27(41 %)	16(24 %)	1(2 %)	66

**Tabuľka č. 3** Rozdelenie žiakov reprezentatívneho súboru podľa typu školy

Škola	Základná škola	Stredná škola	Spolu
n =	43 (65 %)	23(35 %)	66(100 %)

O výskumnom súbore sa nachádzalo 43 žiakov základných škôl, t.j. 65 % všetkých žiakov, 23 participantov (t.j.35 %) tvorili žiaci stredných škôl.

**Tabuľka č. 4** Rozdelenie žiakov reprezentatívneho súboru podľa sluchového statusu žiaka

Sluchový status žiaka	2NP	1NP	NP/ND	2ND	1ND	ĽSS	Spolu
n=	13 (20 %)	9 (14 %)	1 (1%)	30 (45 %)	10 (15 %)	3 (5 %)	66(100 %)

**Legenda:** 2NP – bilaterálne nepočujúci, 1NP unilaterálne nepočujúci, NP/ND – nepočujúci na jedno ucho, nedoslýchavý na jedno ucho, 2ND – bilaterálne nedoslýchavý, 1ND – unilaterálne nedoslýchavý  
ESS – ľahká strata sluchu

**Tabuľka č. 5** Rozdelenie žiakov reprezentatívneho súboru podľa komunikácie žiaka

Komunikácia	Hovorený jazyk	Hovorený+posunkový jazyk	Iné formy komunikácie	Spolu
n=	50 (76 %)	13 (20 %)	3 (4 %)	66(100 %)

Z hľadiska komunikácie žiaka až 50 žiakov (t.j.76 %) komunikuje hovoreným jazykom, 13 žiakov (t.j. 20 %) komunikuje kombináciou posunkov a hovoreného jazyka a traja žiaci (t.j.4 %) uviedli, že komunikujú inými formami komunikácie. Jedná sa o troch chlapcov, žiakov základnej školy. Je zrejmé, že v našej vzorke prevládajú žiaci, ktorí komunikujú len hovoreným jazykom, čo korešponduje so stupňom straty sluchu (viď vyššie) a zároveň aj zodpovedá rodinnému prostrediu z ktorého pochádzajú (počujúci rodičia).

**Tabuľka č. 6** Rozdelenie žiakov reprezentatívneho súboru podľa subjektívneho hodnotenia písma

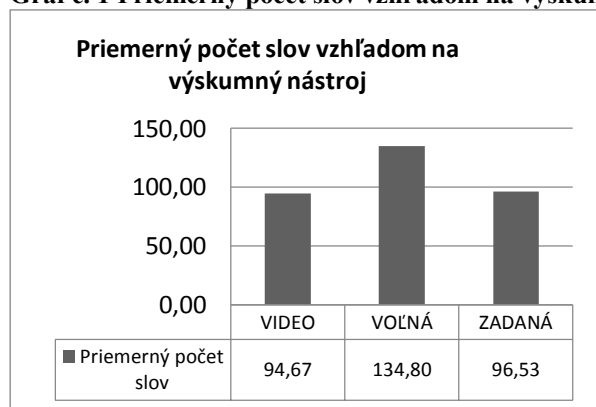
Vlastné hodnotenie písma	1	2	3	4	5	Spolu
n=	3 (5 %)	19 (29 %)	27 (42 %)	10 (15 %)	5 (9 %)	66(100 %)

**Legenda:** 1 – píšem zrozumiteľne bez gramatických chýb, 2 – píšem zrozumiteľne, s množstvom gramatických chýb, 3 – píšem zrozumiteľne s málo gramatickými chybami, 4 – píšem menej zrozumiteľne, často sa ma pýtajú, čo som chcel napísať, 5 – píšem málo zrozumiteľne, ľudia nevedia, čo som chcel napísať

### Vybrané výsledky respondentov z bežných základných a stredných škôl na úrovni slov a viet

Základným parametrom, ktorý sme hodnotili je počet slov a viet celkovo, ale vzhľadom na jednotlivé charakteristiky žiakov.

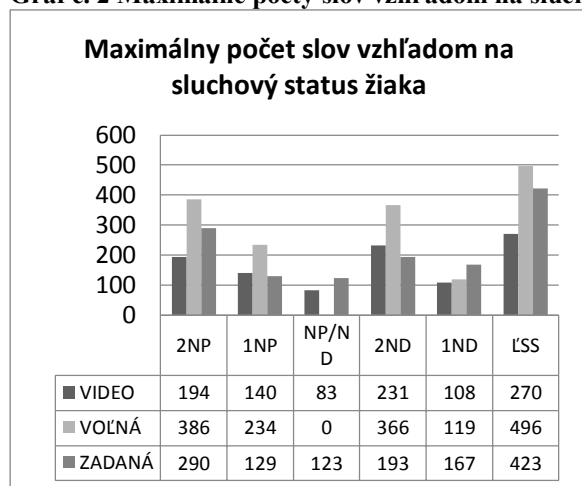
**Graf č. 1** Priemerný počet slov vzhľadom na výskumný nástroj



Z výsledkov vyplýva, že žiaci písali v priemere 108,67 slov na jednu písomnú prácu, najviac slov písali žiaci vo voľnej téme (134,80 slov), v opise videa a v zadanej téme využívali žiaci až o 41 % menej slov ako vo voľnej téme (viď graf č.1).

Z celkového počtu slov až 104,94 slov, (t.j. 97 %), bolo napísaných zrozumiteľne a 90 % slov bolo napísaných aj správne. Pri komparácii troch výskumných nástrojov sa javí, že najmenej správne napísaných slov bolo v prvom výskumnom nástroji (v opise videa) a to aj napriek tomu, že vo videu bol priemerne najnižší počet napísaných slov (viď graf č. 1). Znamená to, že reálna chybovosť v komparácii troch výskumných nástrojov, je ešte vyššia. Príčiny tohto javu je potrebné podrobnejšie analyzovať.

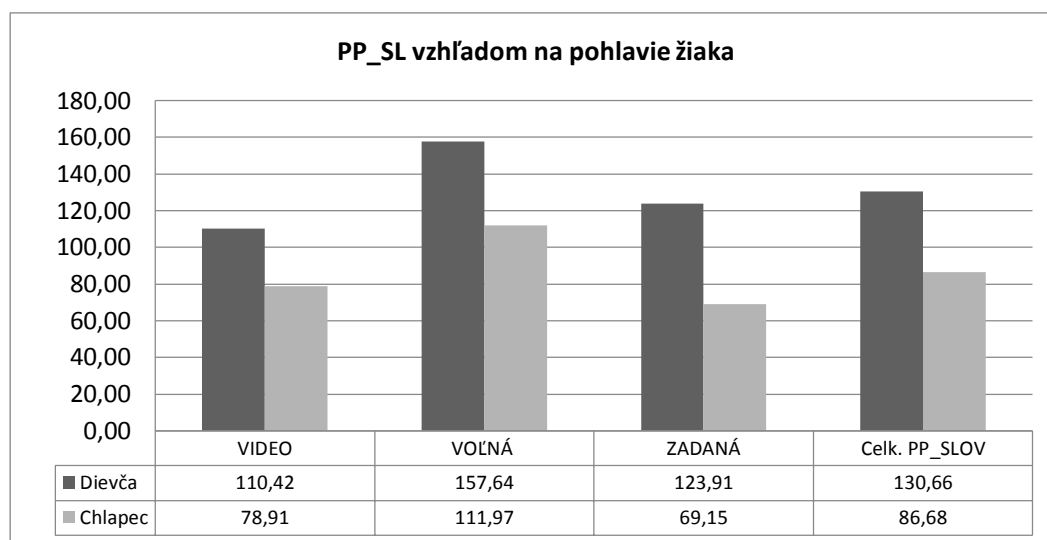
**Graf č. 2 Maximálne počty slov vzhľadom na sluchový status žiaka**



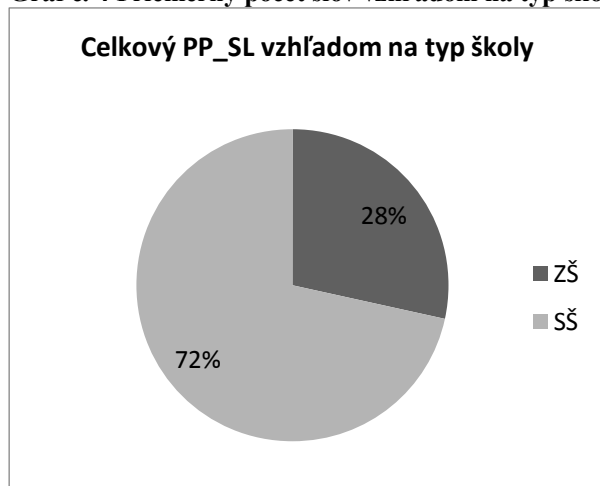
Z výsledkov maximálneho počtu slov žiakov vzhľadom na ich stratu sluchu sa medzi jednotlivými skupinami žiakov, aj medzi výskumnými nástrojmi, objavujú veľké rozdiely. Všetky maximálne počty slov vo výskumných nástrojoch (270, 423, 496) napísal žiak s ľahkou stratou sluchu. V poradí druhé najvyššie maximálne počty napísal nepočujúci žiak (bilaterálna porucha sluchu) v opise videa 194 slov, vo voľnej téme takmer dvakrát viac, t.j. 386 slov. Naopak najnižšie maximálne počty napísala žiačka, ktorá svoju stranu označila ako zmiešanú (nedoslýchavosť/hluchota) (graf č. 2). Pretože ide len o jednu respondentku, nie je možné z toho robiť žiadne relevantné závery.

Z výsledkov ďalej vyplýva, že najnižšie maximálne počty slov vo všetkých troch typoch prác dosahovali žiaci, ktorí sami seba označili ako jednostranne nedoslýchavých, resp. nedoslýchavých/nepočujúcich. Tento výsledok je pre nás prekvapujúci, pretože sme predpokladali, že budú dosahovať podobné výsledky (podobný maximálny počet slov) ako žiaci s ľahkou stratou sluchu, resp. budú v počte slov dosahovať lepšie výsledky ako žiaci nepočujúci. Tieto výsledky môžu predigovať, že stupeň straty sluchu, veľkosť slovnéj zásoby a schopnosť jej použitia nie sú vo vzájomnom vzťahu.

**Graf č. 3 Priemerný počet slov vzhľadom na pohlavie žiaka**



**Graf č. 4 Priemerný počet slov vzhľadom na typ školy**



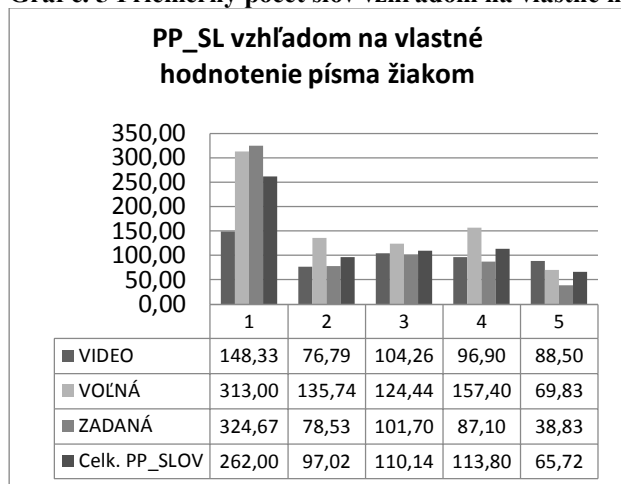
Vzhľadom na pohlavie písali dievčatá v písomných prácach 130,66 slov, t.j. o 50,74 % viac slov ako chlapci (88,68 slov). Z celkového počtu slov tvoria slová písané dievčatami 60 %. Najvýraznejší rozdiel bol v treťom výskumnom nástroji (zadanej téme), kde dievčatá písali o 79,19 % viac slov ako chlapci. Vo voľnej téme to bolo v priemere o 40,79 % slov viac a v opise videa o 39,93 % viac ako u chlapcov (viď graf č. 3).

Podiel zrozumiteľne napísaných slov bol u oboch skupín vyrovnaný, najzrozumiteľnejšie slová písali chlapci aj dievčatá vo voľnej téme. Pri hodnotení správnosti slov dievčatá dosiahli lepšie výsledky. V komparácii s celkovým priemerným počtom slov (108,67) dievčatá píšú výrazne nad priemerný počet slov (130,66), chlapci naopak výrazne pod priemerom (86,68).

Žiaci nemajú problém so znalosťou slov a ich napísaním tak, aby boli na základe kontextu aj zrozumiteľné, väčší problém majú s ich správnosťou. Tá, podľa nás, častokrát súvisí z nedostatočnej spätnej kontroly žiakov (o ktorej sme sa mali možnosť presvedčiť aj počas zberu výskumného materiálu). Žiaci po sebe texty už nečítajú a chyby tak neopravujú, ale môže to byť aj dôsledok straty sluchu, pretože niektoré kategórie sú vnímané práve sluchom (napr. dlžeň, mäkkeň...).

Vzhľadom na typ školy, žiaci stredných škôl napísali 72 % všetkých slov. Ukazuje to na rozdiel medzi priemerným počtom slov žiakov základných škôl (72,20) a žiakov stredných škôl (181,59), ktorí písali viac ako dvojnásobne väčší počet slov. Rozdiel v jednej práci je až 109,39 slov. Najväčší rozdiel v počte napísaných slov je v treťom výskumnom nástroji (zadanej téme), kde žiaci stredných škôl písali trojnásobný počet slov ako žiaci základných škôl. Z toho vyplýva, že vekom sa zvyšuje počet použitých slov v písomnom vyjadrovaní žiakov so sluchovým postihutím. Tento výsledok korešponduje aj s výsledkami zahraničných výskumov (Yoshinaga-Itano, Downey, 1996, Antia Reed, 2004, Wolber, Dostal, Bower, 2011).

**Graf č. 5 Priemerný počet slov vzhľadom na vlastné hodnotenie písma**



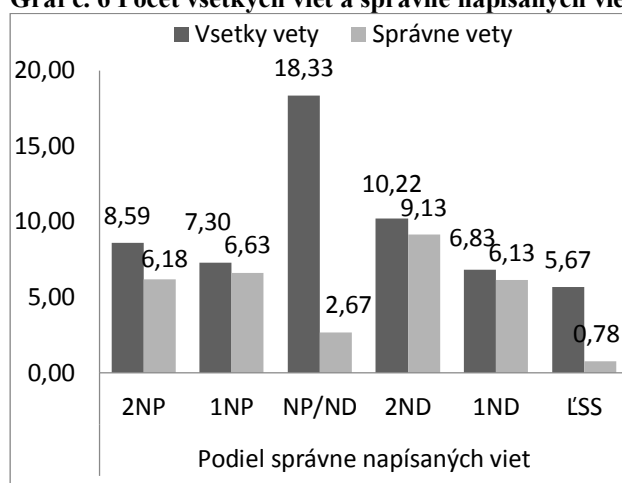
**Legenda:**

- 1 – píšem zrozumiteľne bez chýb
- 2 – píšem zrozumiteľne, ale s množstvom chýb
- 3 – píšem zrozumiteľne, s malým množstvom chýb
- 4 – píšem menej zrozumiteľne, často sa ma pýtajú, čo som chcel napísať
- 5 – píšem málo zrozumiteľne, ľudia nevedia, čo som napísal



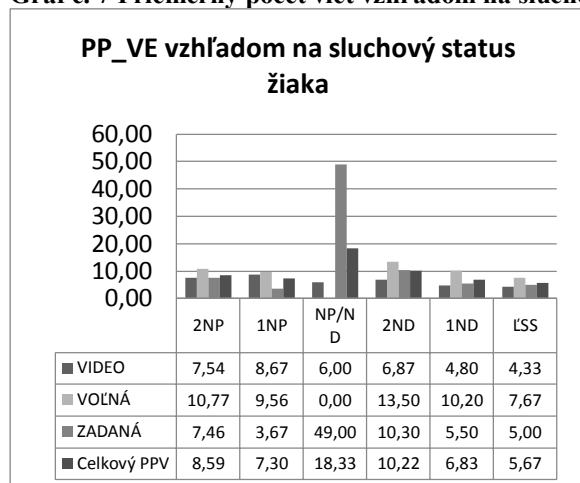
Žiaci mali možnosť v dotazníku ohodnotiť svoj písomný prejav. Najviac slov, t.j. 262 písali žiaci, ktorí uviedli že píšu zrozumiteľne a bez gramatických chýb (graf č. 5). Z toho 100 % ich slov bolo napísaných správne a aj zrozumiteľne. Paradoxne druhý najvyšší počet slov písali žiaci, ktorí uviedli, že píšu málo zrozumiteľne a ľudia sa ich často pýtajú, čo chceli napísať. Títo žiaci napísali 87 % slov správne a až 97 % aj zrozumiteľne (čo nekorešponduje s ich vlastným ohodnotením). Táto skupina žiakov napísala v priemere 113,80 slov, t.j. o 9,87 % viac ako žiaci, ktorí uviedli že píšu zrozumiteľne, ale s chybami, pričom v kritériách zrozumiteľnosti a správnosti slov dosiahli takisto lepšie výsledky. Najmenej slov (t.j. 65,72) napísali žiaci, ktorí podľa vlastných slov píšu málo zrozumiteľne a ľudia nevedia, čo chceli napísať. Výrazný rozdiel je aj medzi skupinou žiakov, ktorí sa ohodnotili ako bezchybní pisatelia s priemerným počtom 262 slov a medzi skupinou žiakov, ktorí uviedli že píšu zrozumiteľne a len s málo gramatickými chybami – tí napísali iba 110,14 slov na jednu písomnú prácu, čo je oproti prvej skupine pokles o 57,96 %. Z výsledkov vyplýva, že nie všetci žiaci vedia svoj písomný prejav správne, resp. objektívne ohodnotiť. Žiaci, ktorí si myslia, že ich prejav je nezrozumiteľný a s množstvom chýb dosiahli v počte slov, počte správne napísaných slov a počte zrozumiteľne napísaných slov lepšie výsledky ako žiaci, ktorí uviedli, že ich prejav je zrozumiteľný, aj keď s chybami. Zo strany žiakov, ktorí dosiahli lepšie výsledky, ale hodnotili sa horšie, môže ísť o kritickejšie hodnotenie, alebo je možné, že hodnotili svoje písomné vyjadrovanie aj na základe známky zo slovenského jazyka.

**Graf č. 6 Počet všetkých viet a správne napísaných viet vzhľadom na sluchový status žiaka**

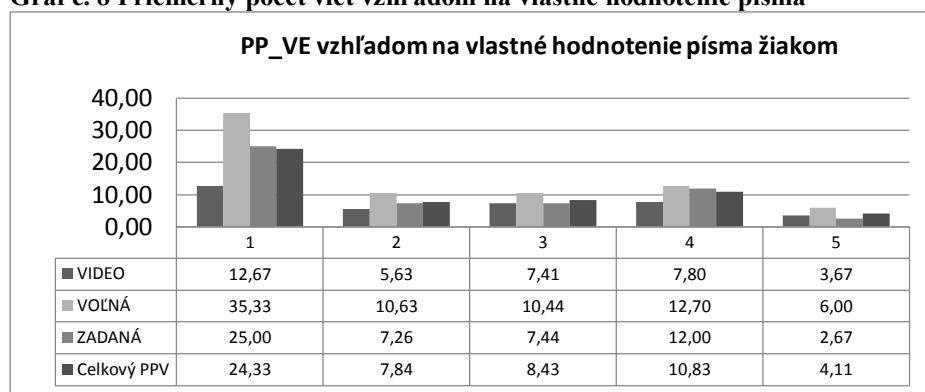


V počte správne napísaných viet (graf č. 6) najlepšie výsledky dosiahli unilaterálne nepočujúci – 91 %, a žiaci unilaterálne nedoslýchaví – 90 %. Osemdesiatdeväť percent všetkých viet správne napísali bilaterálne nedoslýchaví žiaci. Prekvapujúce sú výsledky ostatných skupín žiakov. Bilaterálne nepočujúci žiaci napísali vzhľadom k nastavenému kritériu iba 72 % viet správne. Zároveň žiačka nepočujúca na jedno ucho a nedoslýchavá na druhé ucho mala iba 15 % viet napísaných aj správne. Čo je ale zaujímavé, žiaci s ľahkou stratou sluchu mali iba 14 % všetkých viet napísaných správne. Z výsledkov ďalej vyplýva, že žiaci nedoslýchaví (uni/bilaterálne) a unilaterálne nepočujúci píšu viac správne napísaných viet ako bilaterálne nepočujúci. Zároveň žiaci nedoslýchaví a nepočujúci píšu viac správnych viet ako žiaci s ľahkou stratou sluchu.

**Graf č. 7 Priemerný počet viet vzhľadom na sluchový status žiakov**



**Graf č. 8 Priemerný počet viet vzhľadom na vlastné hodnotenie písma**



**Legenda:** 2NP – bilaterálne nepočujúci, 1NP – unilaterálne nepočujúci, NP/ND – nepočujúci na jedno ucho, nedoslýchavý na jedno ucho, 2ND – bilaterálne nedoslýchavý, 1ND – unilaterálne nedoslýchavý  
LSS – ľahká strata sluchu

1 – píšem zrozumiteľne bez gramatických chýb, 2 – píšem zrozumiteľne, s množstvom gramatických chýb, 3 – píšem zrozumiteľne s málo gramatickými chybami, 4 – píšem menej zrozumiteľne, často sa ma pýtajú, čo som chcel napísať, 5 – píšem málo zrozumiteľne, ľudia nevedia, čo som chcel napísať

Počet viet bilaterálne nepočujúcich žiakov je 8,59 viet a unilaterálne nepočujúcich 7,30 viet, čiže bol relatívne vyrovnaný. U nedoslýchavých žiakov je situácia odlišná. Bilaterálne nedoslýchaví písali 10,22 viet, t.j. o 49,63 % viac ako unilaterálne nedoslýchaví, ktorí písali 6,83 viet. Najnižší počet viet – 5,67, písali žiaci s ľahkou stratou sluchu (viď graf č. 7).

Žiaci bilaterálne nepočujúci, písali o 54,22 % viac viet ako žiaci s ľahkou poruchou sluchu. Najvyššie počty viet dosahovali žiaci bilaterálne nedoslýchaví. Extrémny prípad v počte viet predstavovala žiačka nedoslýchavá na jedno ucho a nepočujúca na druhé ucho, ktorá v opise videa napísala 6 viet, vo voľnej téme ani jednu vetu, ale v treťom výskumnom nástroji napísala až 49 viet. Z analýzy výsledkov vyplýva, že žiaci s ľahkou stratou sluchu píšú najmenší počet viet. Žiaci bilaterálne nepočujúci píšú viac viet ako unilaterálne nepočujúci. Žiaci bilaterálne nedoslýchaví píšú o 49,63 % viac viet ako unilaterálne nedoslýchaví. V celkovom meraní ale žiaci nepočujúci (uni/bilaterálne) písali približne rovnaký počet viet ako žiaci nedoslýchaví (uni/bilaterálne).

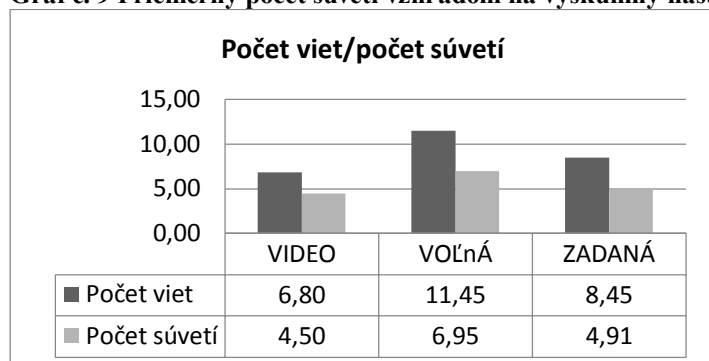
Pri analyzovaní počtu viet z hľadiska vlastného hodnotenia písma žiakmi, najväčší počet viet píšú žiaci, ktorí svoj písomný prejav opísali ako zrozumiteľný bez gramatických chýb – 24,33 viet (z toho 91 % viet aj správne). Nasledovaní boli (prekvapujúco) žiakmi, ktorí svoje písomné texty ohodnotili ako nezrozumiteľné – 10,83 viet (z toho 70 % viet aj správne napísaných). Žiaci, ktorí svoje písané texty ohodnotili ako zrozumiteľné, aj keď s gramatickými chybami, písali v priemere 8,14 viet (82,50 % viet aj správne). V počte viet sa tak umiestnili až za žiakmi, ktorí svoj písomný prejav hodnotia ako málo zrozumiteľný a ľudia mu často nerozumejú. Majú ale vyššie percento správne napísaných viet.

Žiaci, ktorí uviedli že píšú zrozumiteľne, aj keď s chybami písali o 66,54 % menej viet ako žiaci, ktorí sa ohodnotili ako bezchybní pisatelia. Najmenej viet písali žiaci, ktorí svoje písomné práce ohodnotili ako nezrozumiteľné a ľudia nevedia, čo chceli napísať. V priemere písali 4,11 viet (z toho 80 % viet aj správne). Všetci žiaci najviac viet písali v druhom výskumnom nástroji (voľnej téme).

Z daných výsledkov sa javí, že niektorí žiaci nevedia objektívne ohodnotiť svoj písomný prejav, nakoľko počty viet a aj správne napísaných viet boli v rozpore s ich hodnotením. Objektívne ohodnotenie je iba v skupine žiakov, ktorá svoj písomný prejav ohodnotila ako zrozumiteľný a bez gramatických chýb. V počte viet a aj počte správne napísaných viet dosiahla najvyšší podiel.

Jedným z výsledkov, ktoré nás naozaj prekvapili a ktoré boli aj v rozpore s doteraz platnými výsledkami, je počet súvetí, resp. pomer jednoduchých viet a súvetí v písomných prejavoch žiakov.

**Graf č. 9 Priemerný počet súvetí vzhľadom na výskumný nástroj**



Z celkového počtu viet písali žiaci až 61,24 % súvetí. Priemerný počet súvetí je 5,45. Najviac ich žiaci písali vo voľnej téme – 6,95, v opise videa (4,50) a v zadanej téme (4,95) bol ich počet približne rovnaký, ale o 44,71 % menší ako vo voľnej téme (viď graf č. 9). Podiel správne napísaných súvetí je 85,32 %. Pomer súvetí k celkovému počtu viet je znázornený v grafe č. 9.

Pomer jednoduchých a zložených súvetí je pomerne vyrovnaný. Ich počet sa mení vzhľadom na jednotlivé charakteristiky žiakov, ktoré sú uvedené nižšie. V tabuľke č. 7 uvádzame priemerný počet (PP) jednoduchých viet a počet súvetí vzhľadom na jednotlivé výskumné nástroje.

**Tabuľka č. 7** Priemerný počet jednoduchých viet a súvetí vzhľadom na výskumný nástroj

	VIDEO	VOĽNÁ	ZADANÁ	CELKOVÝ PP
PP jednoduchých viet	<b>1,95</b>	<b>3,86</b>	<b>2,71</b>	<b>2,84</b>
PP súvetí	<b>4,50</b>	<b>6,95</b>	<b>4,91</b>	<b>5,45</b>

**Legenda:** PP – priemerný počet

Všetky dané výsledky prinášajú nový pohľad na charakteristiky písomného prejavu žiakov so sluchovým postihnutím a už teraz na základe výsledkov je zrejme, že jeho charakteristiky sa v priebehu času zmenili. Rovnako je možné tvrdiť, že tieto výsledky sa nevzťahujú na všetkých žiakov so sluchovým postihnutím, nakoľko na vzhľadom na vzdelávacie prostredie sa tieto charakteristiky odlišujú (žiaci so sluchovým postihnutím bežných škôl a žiaci so sluchovým postihnutím vzdelávaní v školách pre žiakov so SP) (Tarciová a kol., 2016). Aj vzhľadom na veľké množstvo charakteristík žiakov a nastavených kritérií analýza a spracovanie prác stále pokračuje.

## Záver

Prezentované výsledky predstavujú len malú časť z nášho výskumu, ďalšie sú publikované v iných výstupov, resp. v príspevkoch, ktoré sú pripravené/odovzdané do tlače, alebo pripravené na prezentovanie na odborných a vedeckých podujatiach (Priesterová, Tarciová, 2015, Tarciová, 2016, Tarciová, Priesterová, 2016).

Získané výsledky poukazujú na skutočnosť, že existujú rozdiely v písomnom vyjadrovaní žiakov so SP na základe pohlavia, stupňa straty sluchu, využívaných foriem komunikácie, používaných kompenzačných pomôcok, známky zo slovenského jazyka, vlastného hodnotenia písma a iných premenných.

Za veľký prínos výskumu považujeme skutočnosť, že všetky analyzované a interpretované výsledky sa viažu na slovenský jazyk, nakoľko nie je možné výsledky zahraničných štúdií zovšeobecniť aj na slovenských žiakov a to práve pre jedinečnosť jazyka.

Daný výskum nám otvoril množstvo ďalších výskumných otázok, pričom k dispozícii sú aj čiastočné výsledky, s ktorými je možné a potrebné ďalej pracovať a zamerať sa nielen na kvantitatívne ukazovatele, ale aj na kvalitatívnu analýzu písomných prejavov.

## Bibliografia

- Gaňo, V. 1965. Z teórie a praxe vyučovania nepočujúcich. Bratislava: SPN, 1965. 257 s.
- Macuchová, D. 2011. *Úroveň písomného vyjadrovania sa žiakov so sluchovým postihnutím, končiacich prípravu na povolanie v bežnej strednej škole*. Bratislava: PdF UK, 2011. Diplomová práca. 124 s.
- Beláková, K. 2011. *Úroveň písomného vyjadrovania sa sluchovo postihnutých žiakov 5.ročníka, vzdelávaných v bežnej základnej škole*. Bratislava: PdF UK, 2011, diplomová práca, 158 s.
- Faithová, I. 1995. *Atektionické texty v písomných prejavoch sluchovo postihnutých*. Bratislava: PdF UK. Diplomová práca, 1995.
- Hybenová, K. 2016. *Výsledky výskumov realizovaných u žiakov so sluchovým postihnutím vzdelávaných v integrovaných podmienkach* In: *Písmo a žiaci so stratou sluchu*. - ISBN 978-80-89726-88-2. - Bratislava: Iris, 2016. - S. 217–301.
- Priesterová, K. 2016. *Analýza kvantitatívnych výsledkov písomného vyjadrovania žiakov so sluchovým postihnutím integrovaných na území Prešovského VÚC 5.–9. ročníka (morfologicko-syntaktická rovina, úroveň vety)*. In: *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. 5. 2. 2016. Trnava. V tlači.
- Priesterová, K., Tarciová, D. 2015. *Analýza písomných prác žiakov so sluchovým postihnutím v 5. až 8. ročníku bežných škôl (vybrané kvantitatívne ukazovatele)*. In: *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Prešovská univerzita, 2015. - S. 341–355. - ISBN 978-80-555-1423.
- Tarciová, D. 2016. *Písmo a pedagogika sluchovo postihnutých*. In: *Písmo a žiaci so stratou sluchu*. - ISBN 978-80-89726-88-2. - Bratislava: Iris, 2016. - S. 158–174.
- Tarciová, D. 2016. *Počet viet v písomnom vyjadrovaní žiakov so stratou sluchu vzdelávaných v špeciálnych školách pre sluchovo postihnutých (vybrané výsledky výskumu)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016, s. 28. Program a bulletin abstraktu.

- Tarcsiová, D., Dobišová, E., Priesterová, K. 2014. Písomný jazykový prejav žiakov so sluchovým postihnutím: východiská pre výskum v podmienkach Slovenskej republiky. In: *Paedagogica specialis* 28. - Bratislava: Iris, 2014. - S. 62–78. - ISBN 978-80-223-3691-8.
- Tarcsiová, D.,Priesterová, K. 2016. Metódy a organizácia výskumu v grantovej úlohe: VEGA č. 1/0653/14: Hodnotenie obsahovej a formálnej stránky písomného prejavu žiakov so stratou sluchu, vzdelávaných v odlišných vzdelávacích prostrediach. In: *Paedagogica specialis* 30. - ISBN 978-80-223-4155-4. - Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. - S. 295–308.
- Tarcsiová, D., Hybenová, K. 2016. Komparácia vybraných výsledkov výskumu písomného vyjadrovania žiakov so sluchovým postihnutím vzdelávaných v bežných školách a školách pre sluchovo postihnutých. In: *Písmo a žiaci so stratou sluchu*. - ISBN 978-80-89726-88-2. - Bratislava Iris, 2016. - S. 381–409.

# SNOEZELLEN JAKO PODPORA EDUKACE ŽÁKŮ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

## SNOEZELLEN AS SUPPORTIVE EDUCATIONAL APPROACH OF PUPILS WITH SEVERE DISABILITIES IN SPECIAL SCHOOLS

Kateřina JANKŮ

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Varenská 40a, 70200 Ostrava, Česká republika. e-mail: [katerina.janku@osu.cz](mailto:katerina.janku@osu.cz)

**Abstrakt:** Příspěvek popisuje využití konceptu Snoezelen v praxi edukace dětí a žáků s těžkým a kombinovaným postižením v základní škole speciální. Jeho první část obsahuje krátké přiblížení konceptu Snoezelen jako podpůrné edukační metody vhodné pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhou část tvoří kvalitativně orientovaný výzkum, který je zaměřený právě na tento koncept a jeho využití v podmínkách edukace žáků s kombinovaným postižením v základní škole speciální v Ostravě.

**Abstract:** : The paper describes the use of the concept Snoezelen in practical education of pupils with severe and multiple disabilities in special primary school. The first part contains a brief definition of concept Snoezelen as supportive educational method pupils with special educational needs. The second part consists of qualitatively oriented research, which is focused precisely on this concept and its application in terms of education for pupils with multiple disabilities in special primary school in Ostrava.

**Klíčová slova:** edukace, kombinované postižení, koncept Snoezelen, těžké postižení, žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

**Keywords:** concept Snoezelen, education, multiple disabilities, pupil with special educational needs (SEN), severe disabilities

### Úvod – Podpora vzdělávání dětí s kombinovaným postižením

Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) se na rozdíl od edukace dětí, které postižení nemají, v mnohém liší. Specifika těchto odlišností tkví právě ve speciálních potřebách žáků – a v současnosti se týkají nejen speciálních pedagogů, nýbrž každého pedagogického pracovníka, který se s těmito dětmi setkává při své práci. Díky novele školského zákona se jeví jako primární vzdělávat všechny děti v prostředí běžných škol za pomoci podpory vycházející ze standardních podpůrných opatření konkretizovaných více v Příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V České republice jsme se dostali do fáze, kdy se děti a žáci se SVP a děti běžné populace mohou vzdělávat společně, ovšem právě proto musíme hledat takové edukační cesty a metody, které nebudou působit interferenčně proti záměru vzdělávat děti v heterogenních třídách společně. Je nutné zvážit možnosti vzdělávání, které budou přijatelné pro kterékoliv dítě tak, abychom mohli u každého žáka dostat slovům, že se budeme snažit dosáhnout jeho maximálního možného rozvoje, a zároveň nepůsobit pouze selektivně a eliminovat zbytek žáků běžné třídy.

Je na místě zamyslet se nad metodou, která je výhodná pro všechny žáky, dokonce i pro ty, kteří patří do jisté mezery mezi již diagnostikovanými a intaktními dětmi, rizikové žáky. Touto metodou máme na mysli koncept Snoezelen, který skýtá mnoho pozitiv také pro učitele a pedagogické pracovníky, pro asistenty, pedagogické asistenty a celý tým školního poradenského pracoviště. Hlavním nástrojem úspěšné inkluze je včasná a průběžná diagnostika, stanovení problému a následně výběr intervenčních technik, metod, možností. Toto vše může každý pedagogický pracovník zjišťovat a zajišťovat v místnosti Snoezelen, která se může stát piedestalem pro každý okamžik ve výchově a vzdělávání žáků se SVP.

### Koncept Snoezelen

Cílem konceptu Snoezelen je vytvoření multismyslového prostředí, ve kterém mohou lidé se speciálními potřebami aktivně rozvíjet své schopnosti a dovednosti, relaxovat a individuálně využívat daných odlišností, tím podpořit takové efekty, kterých není možné dosáhnout v běžném neupraveném prostředí nebo školní třídě.

Definici Snoezelenu uvádí Mezinárodní Asociace Snoezelen takto: „Snoezelen je dynamické místo plné duševního bohatství... je založen na vzájemném citlivém vztahu mezi účastníkem, průvodcem a kontrolovaným prostředím, které nabízí velké množství smyslových možností a stimulace. Snoezelen byl vytvořen v polovině 70. let a praktikuje se po celém světě. Snoezelen se řídí etickými zásadami a obohacuje kvalitu života svých účastníků. Jeho využití je volnočasové, terapeutické i edukační.“ (ISNA, 2016)

Právě díky svým principům je tento koncept přesným opakem konzumní produktivity související s celospolečenskými tendencemi, které vedou k utilitaritě výuky a učebních strategií. Jeho podstatou je přizpůsobit se individuálním požadavkům dětí v úžasném a radostném světě plném kouzel, potěšení, překvapení a neskutečných možností.

Snoezelen jako multismyslové prostředí, koncept a místnost, a také veškerá práce v něm, se za posledních 30 let velmi změnil. Původní myšlenka a koncept, který pochází z Holandska, kde byl praktikován jako volnočasová terapie pro dospělé s těžkým mentálním a kombinovaným postižením, se velmi rozšířil a také modifikoval. Celosvětový i náš národní pohled na něj je velmi pestrý. Dokonce i Mezinárodní Asociace Snoezelen (ve zkratce ISNA), začlenila v posledních letech do svých teorií a praktických informací, které jsou dostupné i pro běžnou veřejnost, nové teze a diverzifikace, které souvisí nejvíce s inkluzí a integrací všech osob s určitými limity do společnosti.

Koncept Snoezelen patří mezi směry, které souvisí s vytvářením uměle vybudovaných prostorů, pokojů a prostředí, které nazýváme *multismyslové*. Obecně o multismyslovém prostředí můžeme říci, že je to vybudovaný (cíleně vytvořený) prostor:

- ve kterém je uplatňována stimulace smyslů, kterou sami řídíme, kontrolujeme a zajišťujeme, můžeme ji sami redukovat nebo rozšiřovat;
- kde se podněty vyskytují v omezeném prostoru (jsou izolované od vnějšího prostředí) nebo se vyskytují integrovaně (jsou začleněny do běžného prostředí);
- který je vytvořený pro aktivní nebo pasivní stimulaci a přizpůsobený zájmům, motivaci, volnému času, relaxaci, terapeutickým nebo edukačním potřebám a cílům uživatele;
- který na sebe může vázat různé druhy fyzických, psychologických či sociologických prostředků, technik a metod.

Multismyslová místnost může vypadat různě, závisí **na možnostech zařízení, na velikosti prostoru, na odborné praxi zřizovatelů, na cíli využití, a zejména, na individuálních potřebách cílové skupiny osob** (dětí s různými druhy speciálních potřeb a postižení, běžní žáci, dospělí, senioři, atd.).

V současnosti je celá koncepce nazývána Snoezelen – MSE. Samostatný název Snoezelen je používán nejvíce v Evropě, Izraeli a Japonsku. Příklad MSE je v podstatě synonymem slova Snoezelen, a znamená ve zkratce multismyslové prostředí. Tato zkratka se používá v Americe a Austrálii (v překladu z angličtiny *multisensory environment*). Spojení těchto slov do jednoho celku přináší rovněž spojení odborníků, kteří se na mezinárodní úrovni setkávají, vyměňují si názory a zkušenosti a vzájemně se obohacují. (Filatova, 2014)

Speciální pedagogové znají koncept Snoezelen spíše jako terapeutickou metodu, pravdou ovšem je, že se může využívat také jako podpora edukace a volnočasová aktivita. Samozřejmě, zde primárně záleží na skupině osob, se kterou pracujeme. Mnohé výzkumy, zejména s kvalitativním zaměřením, dokazují, že práce ve Snoezelenech a multismyslových prostředích prokazatelně zlepšuje zdravotní stav dětí a podporuje trvalé výstupy vzdělávání zaměřené zvláště na prohlubování kognitivních schopností a znalostí dětí.

Principy a možnosti Snoezelenu lze vyjádřit takto:

- Vytváří pohodu a má relaxační účinky.
- Zklidňuje lidi, ale také je aktivuje.
- Probouzí zájem lidí, vede a usměrňuje podněty z prostředí.
- Probouzí vzpomínky, organizuje osobnost.
- Pomáhá odstranit úzkost a strach a nabízí bezpečné prostředí.
- Poskytuje člověku s postižením i bez postižení nezbytný prostor a čas.
- Ponechává na člověku výběr konkrétních činností, které jej těší a naplňují.
- Poskytuje člověku možnosti, kterých jinak (a jinde) nemůže dosáhnout, ani je využít.
- Ve Snoezelenu se nemusí nic a může se všechno využít. (Verheul, 2014 in Sirkkola (ed.) 2014; Hutchinson 2011 in Larsen, 2015)

### **Využití Snoezelenu ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením**

Konceptem Snoezelen se zabývá řada výzkumných projektů studentů oboru speciální pedagogiky. Jejich zaměření se týká zejména efektivity a využití tohoto konceptu při práci s žáky s těžkým postižením, kteří jsou v současnosti vzdělávání v základních školách speciálních podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Výzkumy, které v současnosti evidujeme, jsou většinou kvalitativně zaměřeny, vzhledem k podstatě získávání dat a informací, které souvisí s individuálním využitím metodu u konkrétních jedinců daných zařízení. Školy a školská zařízení se dnes již více než kdy jindy zabývají alternativním řešením edukačních záměrů a sledují trendy, které jsou ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením úspěšné a sdílejí výsledky svých žáků. Jedinečnost metody se ovšem netýká pouze inovovaného vzdělávání žáků, ale efekt vidíme také u učitelů, kterým se do rukou dostává koncept, který brání jejich vyhoření v důsledku nepatrných a často vzdálených předpokládaných změn v kognitivní oblasti dětí a žáků s kombinovaným postižením.

Na tomto místě bychom si dovolili předložit čtenáři závěry kvalitativně orientovaného výzkumného projektu obhájené diplomové práce studentky oboru speciální pedagogika, který se týkal vzdělávání dětí a žáků s kombinovaným postižením v základní škole speciální v Ostravě.

## **Cíl a dílčí úkoly výzkumu**

Hlavním cílem projektu bylo zjistit využití, možnosti a efektivitu Konceptu Snoezelen při výchovně vzdělávacím procesu u žáků se souběžným postižením více vadami.

Svámi dílčími úkoly směřovala autorka k informacím, zda:

- zavedení konceptu Snoezelen jako podpůrné metody přispívá ke zvýšení kvality edukace;
- využití konceptu Snoezelen žáky motivuje k většímu zájmu o edukační proces;
- propojení edukace ve třídě a ve snoezelenu zvyšuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu;
- jsou výsledky mezi žáky docházejícími do snoezelenu a žáky, u kterých výchovně vzdělávací proces probíhá pouze ve třídě, odlišné.

## **Výzkumné metody využití v rámci výzkumu**

Autorka pro svou práci vybrala adekvátní metody sběru dat a analýzy získaných informací. Těmito metodami jsou: zúčastněné pozorování, analýza dokumentů a případová studie.

Jednou z nejdůležitějších a zároveň nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu je zúčastněné pozorování. Jedná se o dlouhodobé a systematické sledování aktivit, které probíhají ve zkoumaném prostředí. Záměrem je sžítí pozorovatele s tímto prostředím a jeho účast na aktivitách pozorovaných osob, případně se sám může podílet na činnosti s ostatními. (Gavora, 2010; Švaříček, Šedřová, 2007)

Analýza dokumentů otevírá dveře k informacím, ke kterým bychom se jiným způsobem těžko dostávali. Je podstatná pokud se jedná o časově vzdálené události a je vhodná pro doplnění a ověření poznatků. Pro záměry diplomové práce byly analyzovány lékařské, psychologické, speciálněpedagogické zprávy žáků, také jejich individuálně vzdělávací plány a pedagogické záznamy. (Hendl, 2005)

Případová studie neboli kazuistika zahrnuje rodinnou a osobní anamnézu, diagnózu, prognózu a také terapeutickou i reedukační intervenci, jejich průběh a výsledky. Zezulková (2010) ji považuje za metodu zabývající se jednotlivým případem, která popisuje vývojové projevy od počátku až po současnost a zpracovává veškeré dostupné materiály. Výzkum pomocí kazuistiky je zaměřen na detailní popis a rozbor jednoho nebo několika případů, na sběr velkého množství dat a na zachycení složitosti případu. Hartl a Hartlová (2010) uvádějí, že kazuistika funguje jako pomoc a srovnání pro obdobné případy. Ve speciální pedagogice je případová studie postupem, který se zakládá na důkladném studiu veškerých přístupných písemných i jiných dokumentů o jedinci s postižením a na jejich diagnostickém zhodnocení a stanovení závěrů. K přístupným dokumentům řadíme například lékařské, psychologické diagnózy, soudní spisy, vysvědčení a další. (Hartl, Hartlová, 2010; Hendl, 2005; Valenta, Müller, 2009; Zezulková, Rakusová, 2010)

## **Výzkumný vzorek**

Výzkumné šetření probíhalo v základní škole speciální ve Slezské Ostravě v prvním pololetí školního roku 2014/2015. Základní škola je internátního typu zřizovaná Krajským úřadem Moravskoslezského kraje. Poskytuje výchovu a vzdělávání žákům se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, více vadami a autismem ve věku 5 – 26 let. Celková kapacita organizace je 64 žákovských míst. Vzhledem k nízkému počtu žáků i zaměstnanců působí organizace příjemným rodinným dojmem.

Pro výzkum byla vybrána jedna třída této základní školy speciální, kde autorka výzkumu působí jako třídní učitelka. V této třídě je 8 žáků, jejichž společnou diagnózou je středně těžké mentální postižení v kombinaci s dalšími přidruženými vadami. Pět z těchto žáků se vzdělává od září 2014 za podpory Konceptu Snoezelen. Další tři žáci tvoří srovnávací vzorek, jelikož se vzdělávají pouze v prostředí běžné školní třídy. V rámci zkoumaných respondentů byly vytvořeny kazuistiky, které zde neuvádíme vzhledem k rozsahu daného textu.

## **Vlastní práce ve Snoezelenu a její postup**

Podstatou práce autorky bylo přiblížit dvě průřezová témata „Podzim“ a „Zima“, podle kterých byly sestaveny jednotlivé lekce pro žáky v místnosti snoezelen. Lekce trvaly 45–60 minut. Lekcí se účastnili také asistenti pedagoga (1 až 2, podle časových a kapacitních možností), maximální počet žáků v hodině byl 5. Náplň lekcí studentka předem s asistenty konzultovala a vždy místnost, osvětlení, pomůcky a technické vybavení dopředu připravila.

Hlavním cílem všech hodin bylo zprostředkovat žákům zážitek z ročních období podzimu a zimy, osvojení si vědomostí a dovedností ze vzdělávací oblasti Člověk a příroda, které využijí i v běžných hodinách a v praktickém životě. Seznámit je s podzimním a zimním obdobím, počasím, krajinou, oblékáním a se vším, co nám tyto roční období nabízejí. Lekce byly zaměřeny na zapojení smyslové percepce (sluch, zrak, čich, hmat, pohyb a dotyk). Také se v nich prolínaly další předměty, například hudební, výtvarná, pracovní a řečová výchova, matematika, čtení i tělesná výchova. Lekce zahrnovaly i některá průřezová témata jako osobnosti a sociální, environmentální a multikulturní výchovu. Studentka pozorovala, jak žáci reagují a jaký má vliv specifické prostředí na osvojování vědomostí a dovedností v různých předmětech, především na vzdělávací oblast Člověk a příroda.

Tématu „Podzim“ věnovala autorka tři měsíce, vždy jednou týdně. Hodiny byly vždy zaměřeny na určitou charakteristiku týkající se podzimu. Jednou se jednalo o počasí, pak o zvířata nebo například o sběr plodin. Témata byla sestavena v souladu se školním vzdělávacím programem školy (ŠVP). Pokaždé probíhala hodina trochu jinak, byla pozměněna, doplněna o jiné další prvky, odlišné použití přístrojů, pomůcek a techniky.

## Metodika práce ve Snoezelenu s tématem Podzim

### Září

První měsíc autorka věnovala tématu počasí na podzim. Žákům připravila dopis od pana „Podzimu“, ve kterém stálo, že už podzim přišel i do našeho kraje a hledal žáky ve třídě, ale protože je zde nezastihnul, čeká na ně v jejich nové místnosti. Všichni měli za úkol si přinést z domu pláštěnku a gumáky.

*V místnosti jsem nechala po nějakou dobu otevřené okno, abych zajistila chladno. Při vstupu jsme provedli rituál, kdy zahrájeme na zvonkohru a přivítáme se básničkou: „Dnes se budeme učit i si hrát, tato místnost je náš kamarád.“ Hrála hudba s nahraným deštěm a větrem, poté s malou bouřkou. Žáci si museli obléct pláštěnky a obout gumáky. Použila jsem ventilátory a kropičku a tím simulovala vítr a déšť. V připraveném nafukovacím bazénku bylo různé zbarvené listí, ve kterém chodili bosýma nohama a naslouchali šustění. Brali si je i do rukou a napodobovali padání listů ze stromů. Následovalo povídání o podzimu s vizualizací. V každé hodině jsme opakovali podzimní měsíce a uváděli, že nyní je září. Pomocí dataprojektoru jsem jim ukazovala fotografie s tematikou podzimu a měsíce září – končí prázdniny, začíná škola. Byly to například fotografie přírody v mlze, v dešti, v bouřce, viděli i stromy, listí ve větru. Říkali jsme si, že na podzim svítí sluníčko, ukázala jsem jim názornou pomůcku slunce, poté mraku a deště. Déšť jsem jim předváděla rozprašovačem, kterým jsem na ně stříkala vodu do okolí jejich obličejů. Při povídání o větru jsme s žáky foukali do větrníků, a hráli jsme si na stromy, do kterých fouká vítr, a kývali jsme se ze strany na stranu. Fénem jsem jim nasimulovala vítr ve vlasech. K nápisu podzim přiřazovali jednotlivé měsíce, kartičky s počasím, obrázky charakterizující podzim a popisovali je. Poté leželi a naslouchali krátkému podzimnímu příběhu, v pozadí hrála jemná relaxační hudba se zvuky deště a slabého větru. Ve vzduchu mohli cítit vůni z aromalampy. Dále jsem jim přečetla vzkaz od pana „Podzimu“, aby si z připravených pomůcek jednoduchým složením vyrobili draky, kteří se pouští na podzim. Jednalo se o složení čtverce dvojím přeložením. Proužky nachystaných papírů přilepili jako tránsně a z nitě vyrobili ocas. Na závěr zahráli žáci na zvonkohru, všechny jsem pochválila, dostali sladkou odměnu a rozloučili jsme se básničkou: „Zase se tu uvidíme a mnoho věcí vytvoříme.“ (Růžičková, 2015, s. 77)*

Toto téma autorka realizovala celý měsíc září s určitými změnami. Například neotvírala okno, lampou simulovala sluníčko a na dataprojektoru pouštěla slunečné počasí a fotografie babího léta. Prováděla na zádech žáka předpověď podzimního počasí a druzí napodobovali mé pohyby na spolužákovi. Ráno se rozpustí mlha – zlehka přejela rukou po zádech, dopoledne bude svítit sluníčko – namalovala prstem kruh na záda a obě zahřáté ruce na ně položila, v poledne se objeví obláčky – oběma rukama pohyb křížem krážem po zádech - místy se mohou objevit přeháňky – konečky prstů jemně bubnování na různé části těla, k večeru dojde k bouřkám – pohyb pěstmi. Různé barevné listí přiřazovali žáci k barvám na obrázcích. Uvedli si, že když prší, tak vylézají žížaly, které pojídají listí. Autorka nasbírala žížaly, dala je na igelit a žáci se je snažili chytit. Místo příběhu se učili básničky, zpívali a poslouchali lidovou píseň Prší, prší. Prováděli pohybová cvičení: hra na padající list. Pokaždé vyráběli jiný výrobek – obtiskování, lisování a obkreslování listů, trhání listů podle žilek.

### Říjen

V průběhu měsíce října se práce soustředila na sběr plodů. Pan „Podzim“ žákům vzkázal, že jim prozradí svůj tajný recept na výborný salát, pokud budou znát všechny potřebné suroviny, které naleznou v „tajné“ místnosti. (Slovem „tajná“ začali nazývat multismyslovou místnost samotní žáci.)

*„Na začátku každé hodiny jsme se přivítali zahráním na zvonkohru a básničkou. Žáci z kartiček vybírali, jaký máme měsíc. Nejdříve jsme si prohlíželi fotografie všeho, co sbíráme na podzim: ovoce, zeleninu, přírodniny a pojmenovávali je. Jednotlivé obrázky následně skládali jako puzzle. Využila jsem nastříhaných obrázků i IPadu, kde obrázky taktéž sestavovali. Na stromě na zdi byla připravená papírová a látková jablka, hrušky a švestky. Každý měl malý košíček se stanovým počtem jednotlivého ovoce, které mají nasbírat. Následovala ochutnávka skutečného ovoce. Všichni si nejdříve jablko, hrušku a švestku vzali do rukou a přivoněli, poté kousek z každého ovoce ochutnali. Poslouchali a zazpívali jsme si lidové písničky „Podzimní zpráva“ a „Hruška“ v doprovodu kytary, žáci přitom hráli na jednoduché hudební nástroje. U ukázky naplněného a zavázaného pytlíku se snažili přijít na jeho obsah. Hádali míčky, hračky, jablka, kostky, pomeranče, ... Pytlík si i osahávali, ale neuhádli. Zkusila jsem napovědět, že se pěstuje na poli, roste v zemi a na podzim se vykopává. Nejí se syrový, pouze vařený, pečený a smažený. Poslední nápovědou bylo slovo hranolky. V tom okamžiku už uhádli, že se jedná o brambory. Vysypala jsme je z pytlíku na igelit a vyzvala je, aby si každý vzal jeden brambor do ruky. Přivoněli k nim a prohlíželi jejich tvar. Připomínali tvarem různá zvířata, ale našli jsme i sněhuláka. Jeden jsme nechali ve sklenici růst a další měsíce pozorovali, jak roste. O bramboře se naučili básničku s pohybem. Ke konci lekce jako výrobek tvořili na obrázek stromu korkovými zátkami obtisky. Červené představovaly jablka, žluté hrušky a modré švestky. V závěru proběhla pochvala, odměna, zahrání na zvonkohru a rozloučení básničkou. Příští hodinu jsem vyhlásila soutěž ve sběru žaludů a kaštanů pro zvířátka do lesa. V místnosti jsem rozházela listí a do nich ukryla kaštany a žaludy. Během hledání hrála písnička Uhlíře a Svěráka, Kaštany. Jelikož všichni byli vítězové, každý dostal sladkou odměnu. Veškeré nasbírané kaštany a žaludy nejdříve třídili, a pak rozdělávali do velké a malé misky podle jejich velikosti. Pak je vysypali do ohrádky, ve které se po nich procházeli. Sbírali také ořechy a lískové oříšky, které zkoušeli otevřít, a poté je jedli. Z kaštanů, žaludů a ořechů vyrobili lesní hudební nástroje. Dávali jsme je do plastových nádob, trásli s nimi a poslouchali,*



*jak zní. Ochutnávka ovoce probíhala bez zrakové kontroly, později poznávali ovoce pouze podle hmatu a čichu. Zkoušeli si z plastelíny vymodelovat tvar jablka a hrušky. Určovali i zeleninu: mrkev, brambory, řepu, dýni, česnek, cibuli, papriku, rajče a okurku jako reálné předměty. Vše viděli i na obrázcích. Žáci ochutnali zeleninovou šťávu připravenou z čerstvé zeleniny a hádali, z jakých druhů je složená. Při relaxování jsem do aromalampy dávala ovocné oleje. Brambory jsme využili i jako razítka. V poslední hodině jsme připravili podle receptu pana „Podzimu“ zeleninový salát.“ (Růžičková, 2015, s. 80)*

## **Listopad**

Měsíc listopad věnovala autorka tématu zvířat a lesu. I tentokrát jim pan „Podzim“ napsal dopis s obrázky zvířat, se kterými by je chtěl seznámit. Každý začátek i konec hodiny probíhal jako doposud. Zahráli na zvonkohru a poté řekli básničku. Po celou dobu jsme opakovali aktuální měsíc listopad a přiřazovali jsme ho ke slovu podzim. Z tohoto důvodu byla zvolena jako doprovodná píseň Listopad od Wabiho Daňka. Během písně vždy probíhala vizualizace fotografií týkajících se listopadu – první mrazíky, vítr na strništích a další.

*„Povídali jsme si o ptáčích odlétajících do teplých krajín. Na IPadu jsme si pustili ptačí zpěv, který do jara neuslyšíte. Ukázali jsme si ptačí píru, kterými jsem je následně hladila po hřbetu ruky a v obličejí. S peříčky navázaných na provázcích se vzájemně zdobili, dávali si je kolem krku, ruky a užívali si jejich hebkost. Poté jsme se soustředili na les a jeho obyvatele. Rozeznávali listnaté a jehličnaté stromy a snažili se je pojmenovat. K nasbíraným větvičkám s jehličím si přivoněli a zkusili, jak píchá buď do rukou, nebo nohou. Prohlíželi si různé druhy a velikosti šišek a tyto pak podle velikosti třídili. Do rukou jsem jim vkládala bukvice, které si navzájem předávali. Vyprávěla jsem příběh o zvířátkách, v pozadí se ozývaly zvuky lesa. Lesní zvířata jsme si ukázali na IPadu a poslouchali i jejich hlasy. Díky spolupráci naší školy s mysliveckým sdružením jsem mohla ukázat některé exponáty zvířat, které si žáci hladili. Po všem povídání o zvířátkách, jsme si na ně zahráli přípravou pelíšků na zimu. Vyráběli jsme je z kousků látek, kožešin a listů. Nastal čas relaxace. Do aromalampy jsem použila esenciální olej s vůní santalového dřeva, jindy eukalyptu nebo borovice. Na konci hodiny si žáci vybarvili obrázky zvířátek. Lekce byla ukončena zahráním na zvonkohru, pochvalou, odměnou a rozloučením básničkou. Při dalších návštěvách multismyslové místnosti ke slovu podzim přiřazovali všechny tři měsíce a vyjmenovávali je. Ukázali jsme si mech a kůru stromu, kterou si hmatem mohli vyzkoušet, aby věděli, jak se zvířátkům leží na mechu a jak jim kůra stromů slouží. Říkali jsme si proč je les pro lidi a pro zvířata v něm žijící důležitý. Také jsme si uvedli, že na podzim chodíme do lesa sbírat hříby. Houby jsme si prohlédli na obrázcích i skutečně nasbírané. Opět si k nim mohli přivonět a vyzkoušet na dotek. K obrázkům zvířat jsme si pouštěli a zpívali písničky, například Běží liška k Táboru, Zajícek ve své jamce, nebo Medvědí trápení, které jsme i pohybově ztvárnili. Vyskakovali jako zajíci ze své jamky a naznačovali, že mají velké uši, medvěda předváděli kolíbovou chůzí z nohy na nohu, rukama ukazovali dráčky. Hráli pohybovou hru „Na ježka“, kdy stáli v kruhu a dva leželi uprostřed v klubičku a představovali ježka. Chodili kolem ježků a recitovali básničku: „Tiše, tiše, ježek spí, ať ho nikdo nevzbudí (zastaví se), já mám doma ovci, (tleskají) mohu tleskat, jak chci, já má doma berana, (dupou nohama) mohu dupat nohama, ježku, vstávej!“ Na ježky si postupně zahráli všichni. Vyráběli muchomůrky, kdy na šablonu houby vyrobené z kartonu lepili červený a bílý papír. Z kousků bílého papíru tvořili kuličky. Muchomůrky jsme následně rozmístili po koberci. Úkolem bylo provést spolužáka se zavázanýma očima tak, aby žádnou nerozšlápl. V závěrečné lekci přišel žákům poslední dopis od pana „Podzimu“. Děkoval za podzimní tvoření, chválil je, zopakoval vše, co se dozvěděli, a rozloučil se s nadějí, že na něj nezapomenou. Nakonec si každý odnášel diplom a sladkou odměnu.“ (Růžičková, 2015, s. 82)*

Tyto první měsíce výzkumného projektu následovaly další tři měsíce, ve kterých se autorka soustředila na zimní období a témata. Po každém měsíci autorka vyhodnotila práci se žáky v multismyslové místnosti a snažila se adekvátně přizpůsobit další měsíc zejména individuálním kognitivním potřebám jednotlivých dětí (další metodiky jsou k dispozici v konkrétní diplomové práci studentky).

Vyhodnocení práce ve Snoezelenu komparovala studentka s hodnocením práce žáků, kteří pracovali pouze v běžné školní třídě. Výsledky jsou uvedeny kvalitativním způsobem pro jednotlivé děti s následnou komparací dětí, u kterých probíhala výuka v běžných místnostech a u dětí, kdy se výuka kombinovala s prostředím Snoezelen.

## **Závěr**

Už vyhodnocení prvního dílčího cíle vedlo k informacím, že multismyslové prostředí poskytuje učitelům větší prostor pro kreativitu, přiblížení reality, přizpůsobení prostředí podle potřeb žáků a vzdělávacích cílů. Pro žáky bylo vítanou změnou využití netradiční formy učení a metod zábavnou formou, nejrozličnějších pomůcek, které prozatím neznali. Autorka zde zdůraznila, že Snoezelen fungoval jako zpestření výuky a zároveň zvýšení úrovně vzdělávání žáků. Samotné výsledky žáků a jejich reakce při výuce dokazovaly obohacení vlastní edukace v běžné třídě.

V rámci druhého dílčího cíle autorka dokazuje větší zájem dětí o vzdělávací proces průběhem a popisem jednotlivých lekcí ve snoezelenu a jednotlivých hodin v běžné třídě. Větší zájem dětí projevovaly v multismyslovém prostředí. Dokazovala to jejich aktuální zvědavost, pokládání otázek, zájem o témata, soustředění a zvýšení pozornosti, chování a následně také získané vědomosti. Šetřením bylo zjištěno u všech pěti sledovaných žáků výrazné zesílení motivace a pozitivní přístup pro získávání nových vědomostí a dovedností.

Díky uvedeným skutečnostem považujeme edukaci v multismyslové místnosti za účinnou a motivující k většímu zájmu o edukační proces.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, zda propojení edukace ve třídě a ve Snoezelenu zvyšuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu a porovnat výsledky mezi žáky docházejícími do Snoezelenu a žáky, u kterých výchovně vzdělávací proces probíhá pouze ve třídě. Podle autorky je zřejmé, že zavedení lekcí přibližuje žákům realitu, poskytuje vlastní zkušenosti a hluboké prožitky, které umožňují dosahovat lepších výsledků ve výuce. Osvojené vědomosti si díky prožitku snadněji spojují, vybavují a pamatují. Koncept Snoezelen zajišťuje nabídku nejrůznějších podnětů působících na sensorický systém i celkové naladění. Vytváří možnosti vhodných motivací využitelných jak v lekcích, tak ve třídě. Nabízí netradiční výukové metody a činnosti. Celkově doplňuje, obohacuje a urychluje výchovně vzdělávací proces. Celková efektivita se díky pozitivnímu a nadšenému přístupu žáků k poznávání a učení zvýšila. Během relativně krátké doby si všichni žáci osvojili mnoho nových vědomostí a dovedností, které uplatnili v běžných hodinách probíhajících ve třídě a dosáhli určitých pokroků v jednotlivých oblastech vývoje. Toto dokazuje, že u všech sledovaných žáků se efektivita výchovně vzdělávacího procesu propojením edukace a Konceptu Snoezelen zvýšila. Provedeným porovnáním výsledků bylo zjištěno, že výuka odehrávající se pouze ve třídě žákům neposkytuje hluboký zážitek, žáci nejsou dostatečně motivováni k práci, neudrží dlouhodobě pozornost a osvojují si učivo mnohem pomaleji.

Po vyhodnocení situace a hodnocení všech žáků ve třídě vyplývá, že tři žáci neúčastníci se výchovně vzdělávacího procesu za podpory Konceptu Snoezelen, nedosáhli za první pololetí 2014/2015 výrazných změn ve výsledcích na rozdíl od pěti žáků navštěvujících multismyslovou místnost. Význam Konceptu Snoezelen jako podpůrné metody u žáků se souběžným postižením více vadami je nesporný a nezastupitelný. Prostředí multismyslové místnosti je podnětné, přínosné a variabilní. Již po absolvování několika lekcí jsme u žáků pozorovali pozitivní naladění a kladný přístup ke všem činnostem. Ochotně a se zájmem plnili nejrůznější úkoly, které by si v běžném životě neměli šanci zkusit a prožít. Tímto jim byla nabídnuta jistá forma seberealizace. Dosažené úspěchy, pochvaly, odměny i diplomy přispěly ke zvýšení sebehodnocení. Dlouhodobá aplikace této podpůrné metody bude mít na žáky jistě velmi pozitivní vliv. Efektivita výchovně vzdělávacího procesu u žáků ve Snoezelenu byla, i přes krátkou dobu aplikace metody, u všech zkoumaných žáků prokázána a porovnána s výsledky žáků, kteří se edukace ve Snoezelenu neúčastnili. (Růžičková, 2015)

## Závěr

Snoezelen, multismyslová prostředí, sensorická výuka, vzdělávání a postupy, které jsou takto zaměřené, jsou esenciální pro rozvoj dětí a žáků s kombinovaným a těžkým postižením. Jsou to postupy, které, pokud se nad nimi zamyslíme, jsou postupy naprosto přirozené a úměrné nesouměrnému a nedokonalému vývoji těchto dětí. Ve vzdělávacím procesu ZŠ není možné postupovat dle struktur a organizace školy běžné, protože žáci, kteří se zde vzdělávají, vykazují takové odlišnosti, které se s běžnými odlišnostmi dětí nedají srovnat.

V průběhu studia Konceptu Snoezelen, který svými kořeny pochází z Holandska, jsme se setkali s nespočtelným množstvím výzkumů, jež ukazují na využitelnost právě u osob s těžkým kombinovaným postižením. Je logické, že se nám právě u této skupiny daří ukazovat jasné a nesporné výsledky efektivit práce ve Snoezelenu v rámci empirických studií.

Naším záměrem bylo seznámit odbornou veřejnost s detailnějším tématem přímého využití konceptu Snoezelen u žáků s mentálním a kombinovaným postižením, kteří jsou vzděláváni v ZŠ. Proto zde věnujeme značnou část textu přímé souvislosti edukace žáků podle RVP ZŠ.

## Použitá literatura:

- Definition of Snoezelen/MSE.* [online]. 2016 [cit. 2016-08-15]. Dostupné na: <http://www.isna-mse.org/isna-mse/Snoezelen.html>.
- Filátova, R. (2014). *Snoezelen – MSE*. Frýdek – Místek: Tiskárna Kleinwachter, 2014. ISBN 978-80-905419-3-1.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-040-2.
- CHráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- Larsen, H., S. (2015). *Tangible participation. Engaging designs & designerly engagements in pedagogical praxes*. Certec: Department of Design Sciences, LTH, Lund University, Sweden. ISBN 978-91-7623-267-5.
- Růžičková, E. (2015). *Využití Konceptu Snoezelen jako podpůrné metody při práci s dětmi postiženými více vadami*. Diplomová práce. Ostrava: Pdf, SPG.
- Sirkola, M. (ed.). (2014), *Everyday Multisensory Environments, Wellness Technology and Snoezelen. ISNA-MSE 's XII World Conference*. HAMK University of Applied Sciences, Visamäki, Finland. ISBN 978-951-784-682-0. [online]. 2015 [cit. 2016-08-15]. Dostupné na: [http://www5.hamk.fi/arkisto/portal/page/portal/HAMK/tapahtumakalenteri/isna\\_mses\\_xii\\_world\\_conference.1.html](http://www5.hamk.fi/arkisto/portal/page/portal/HAMK/tapahtumakalenteri/isna_mses_xii_world_conference.1.html).
- Švaříček, R.; Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Valenta, M.; Muller, O. (2009). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. vyd. 4. dopl. a uprav. Praha: Parta. 500 s. ISBN 978-80-7320-099-2.

Zeulková, E.; Rakusová, J. (2010). *Výchova řeči u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciálně pedagogická diagnostika logopedická*. vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 59 s. ISBN 978-80-7368-974-1.

# POJETÍ ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V BĚŽNÉM A ALTERNATIVNÍM ŠKOLSTVÍ

## THE ROLE OF TEACHING ASSISTANT IN ORDINARY AND ALTERNATIVE EDUCATION

Hana JOKLÍKOVÁ, Zuzana PALOUNKOVÁ

Technická Univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, Studentská 2, 46117 Liberec, Česká republika.

[hana.joklikova@tul.cz](mailto:hana.joklikova@tul.cz), [zuzana.palounkova@tul.cz](mailto:zuzana.palounkova@tul.cz)

**Abstrakt:** Příspěvek je zaměřen do jedné z oblastí, která je vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání často zmiňována a diskutována, a to do oblasti pedagogické asistence, konkrétně pak do oblasti spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Představuje výzkumný záměr — projekt (SGS-FP-TUL 14/2017 s názvem „Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání“), který bude na Technické univerzitě v Liberci, Fakultě přírodovědě-humanitní a pedagogické realizován v období březen až prosinec 2017. Podstatou projektu je komparace pojetí role asistenta pedagoga v běžném a v alternativním školství. Projekt zaměřen zejména na zjištění míry a způsobu spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v rámci edukačního procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Abstract:** The paper is focused on area, which is very important in relation to inclusive education – area of teaching assistant and his/her cooperation with teacher. The paper introduces research project (SGS-FP-TUL 4/2017 named “Teaching Assistant at inclusive education”), which is going to be realized at Technical University Liberec, Faculty of Education, Department of Special Education in the period from March to December 2017. The nature of the project is to compare the role of teaching assistant in ordinary and alternative education. The project is focused particularly on determination of level and way of cooperation between teacher and teaching assistant during education process of pupils with special needs.

**Klíčová slova:** alternativní školství, asistent pedagoga, běžné školství, inkluzivní vzdělávání, kooperace

**Keywords:** alternative education, cooperation, inclusive education, ordinary education, teaching assistant

### Úvod

Příspěvek představuje výzkumný záměr (projekt), který bude realizován na pracovišti autorek v období březen až prosinec 2017. Výzkumný záměr reaguje na změny, které do prostředí českého školství přináší aktuální školská legislativa. Ta má zakládat podmínky pro tzv. inkluzivní, resp. společné vzdělávání, ve kterém se společně vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (tzv. žáci s potřebou podpůrných opatření) a žáci intaktní. Jako jedno z významných podpůrných opatření vnímáme z pohledu teorie i praxe asistenta pedagoga.

Pro způsob jeho práce ve třídě a způsob jeho spolupráce s učitelem existuje metodika, a to jak obecná, tak metodika pro práci s žáky s jednotlivými typy speciálních vzdělávacích potřeb (např. Baslerová a kol., 2012; Valenta, Petráš a kol., 2012; Morávková, Vejrochová, 2015 a další). Nemělo by se tedy teoreticky stávat, že způsob práce asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem se bude v jednotlivých třídách a na jednotlivých školách výrazně lišit, že někde bude asistent jako podpůrné opatření využíván efektivně a ku prospěchu žáků se speciálními potřebami i celé třídy, a jinde naopak. Přesto si všimáme toho, že takové rozdíly existují, že je vnímají také sami aktéři edukačního procesu a že tyto rozdíly často nepřispívají k vytváření optimálních podmínek pro společné vzdělávání. Rozdíly pak sledujeme například tehdy, porovnáme-li v tomto ohledu běžné a alternativní školství. Na tomto základě vznikla potřeba provést komparaci pojetí role asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství, a na jejím základě poukázat na případné faktory, které by pomohly kultivovat vztahy mezi těmito aktéry a posílit jejich součinnost. Tuto potřebu odráží i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, kde se uvádí: „Přestože se ministerstvo v minulých letech snažilo realizovat různé formy podpůrných opatření pro naplňování svých oficiálních záměrů, především školy a učitelé existující opatření často vnímají jako roztržitá, málo efektivní a celkově nedostatečná. Intervence vzdělávací politiky by v následujících letech měly důsledně vycházet ze zhodnocení aktuálního stavu dané problematiky, zaměřovat se především na průběžné zvyšování kvality existujících institucí, **kultivaci vztahů a posilování součinnosti mezi jednotlivými aktéry ve vzdělávání**, a především vést ke zlepšování v oblasti výuky a učení.“ V první kapitole příspěvku proto předkládáme teoretická východiska výzkumného záměru, ve druhé pak nastiňujeme metodologii, která bude při dosahování výzkumných cílů využita.

## **Teoretická východiska**

V rámci teoretických východisek se zaměřujeme nejprve na vymezení asistenta pedagoga, popis způsobu jeho práce ve třídě, ve které se vzdělává žák/žáci s potřebou podpůrných opatření a vymezení způsobu jeho spolupráce s učitelem. Následně představujeme ty alternativní školy, které zamýšlíme zařadit do výzkumu.

### **Asistent pedagoga**

Legislativně je zakotvena pozice asistenta pedagoga ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., již od počátku roku 2005, kdy nabyl své účinnosti. Ve znění zákona účinném od 1. 1. 2017 je využití asistenta pedagoga v § 16, odst. 2g) pojímáno jako jedna z možností podpůrných opatření, která jsou poskytována žákům se SVP. Dále pak v zákoně č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů je stanoveno, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Zde lze nalézt i kvalifikační předpoklady, které musí být pro výkon této profese splněny. Samotnou činnost asistenta pedagoga vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde je v § 5 hlavní činnost asistenta pedagoga vymezena jako pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci, při adaptaci žáka na školní prostředí, při výuce a přípravě na ni, u žáků s těžkým zdravotním postižením pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a školních akcí.

Ve školním prostředí, kde působí asistent pedagoga v jedné třídě společně s učitelem vyučovaného předmětu, vzniká otázka rozdělení kompetencí, dílčích úkolů a činností nejen při individuální práci s žákem se SVP, ale i s celou třídou. Je nasnadě, že podstatou fungování vztahu učitel – asistent pedagoga se jeví jejich dobrý vzájemný vztah. Tento vzájemný vztah může nabývat v podstatě tří základních forem, které jsme nazvali jako:

- **Partnerský vztah** – V této formě vztahu učitel a asistent pedagoga vstupují víceméně do rovnocenného vztahu, který by se dal charakterizovat jako vřelý. Asistent pedagoga a učitel jsou v časté vzájemné interakci, panuje zde oboustranná důvěra a podpora, je zde uskutečňována obousměrná zpětná vazba, která umožňuje oběma aktérům vzdělávacího procesu mít co nejúplnější průběžný přehled o aktuální situaci žáka se SVP i v celé třídě. Asistent pedagoga se do určité míry podílí na celém průběhu vzdělávání, vykazuje vysokou aktivitu a kreativitu, aniž by tím byla narušena či oslabena autorita učitele.
- **Dominantní postavení učitele** – Učitel v dominantním postavení si udržuje určitý odstup od asistenta pedagoga, který plní pokyny učitele v rámci svých kompetencí. Oboustranná zpětná vazba probíhá méně často, obvykle jsou dána přesná pravidla pro setkání a předávání informací. Vztahy nejsou vřelé, ale vykazují prvky oboustranného přijetí a respektu.
- **Formální vztah** – Formální vztah lze charakterizovat jako emočně chladný. Obě strany plní svoje úkoly, mají vymezeny svoje kompetence a povinnosti v rámci pracovního právního vztahu. Vztah nepřesahuje do osobní roviny jedinců. Komunikace se omezuje na nezbytně důležité informace a fakta. Zpětná vazba od asistenta pedagoga ve směru k učiteli se téměř nevyskytuje. Učitel je zde chápán jako odborník na vzdělávání a asistent pedagoga má v tomto vztahu podřízenou roli.

V ryze formálním vztahu učitele a asistenta pedagoga je latentně obsažen předpoklad pro možnost vzniku rizikových postojů, jako je například vzájemné napětí a nedůvěra, vnímání asistenta pedagoga jako soupeře nebo vetřelce, vznik nepřátelských tendencí. Je samozřejmé, že v takovém prostředí prudce klesá efektivita vzdělávacího procesu nejen u žáka se SVP, ale celé třídy. Z tohoto důvodu považujeme za velmi důležité zabývat se podrobným zkoumáním faktorů, které utvářejí vztah učitel – asistent pedagoga, a vlivů, které na tento vztah působí.

Pro stanovení hlavních východisek v našem plánovaném výzkumu jsme vycházeli z výzkumu, který byl publikován v materiálu *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*, autorem Jany Mrázkové a Anny Kucharské a kol., zejména z kapitoly 3.3.3 Pozorování asistent pedagoga – učitel. Předpokládáme, že hlavními faktory tohoto vztahu by mohlo být osobnostní nastavení obou aktérů, jejich vzájemné sympatie, jejich motivace ke spolupráci, schopnost respektování druhého a flexibilita. Zda se naše předpoklady jeví jako správné, na to by měly odpovědět výsledky námi zamýšleného výzkumu.

### **Alternativní školství**

K pojmům „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ uvádí Průcha (2012), že se jedná o pojem mnohovýznamový a často užívaný jako ekvivalent k pojmům, jako jsou netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola. Dle německé Wörterbuch Pädagogik (Schaub, Zenke 2000, s. 28 in Průcha 2012) jsou alternativní školy takové, které „se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem.“ Jako alternativní lze tedy

dle Průchy (2012) chápat všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných škol) daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole,
- kurikulárních programech (změny v obsahu, cílech vzdělávání nebo v obojím),
- parametrech edukačního prostředí,
- způsobech hodnocení výkonu žáků,
- vztazích mezi školou, rodiči a místní komunitou.

Jednou z alternativních škol, která byla zařazena do výzkumu, je **škola waldorfská**. Ta je u nás aktuálně pravděpodobně nejznámějším typem reformní školy. Smolková (2007) zdůrazňuje, že základním rysem waldorfské pedagogiky je rozvoj člověka v jeho celistvosti. Tato pedagogika uplatňuje procesuální přístup z hlediska utváření osobnosti dítěte a akcentuje momenty osobnostně rozvojové a prožitkově postoje. K základním charakteristikám Waldorfské školy uvádí Průcha (2012) následující:

- Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletou školou integrovaného typu, základní stupeň tvoří 1.–8. ročník, vyšší pak 9.–12. ročník. Součástí systému jsou i mateřské školy.
- Obsah vzdělávání je rozdělen do učebních bloků, tzv. epoch. V nich se žáci soustavně po určitou dobu zabývají týmiž předměty. Důraz je kromě teoretických předmětů kladen také na esteticko-výchovně a pracovní předměty, a cizí jazyky.
- Žáci nejsou hodnoceni známkami, preferováno je slovní hodnocení.

Další z alternativních škol, se kterou v rámci výzkumu pracujeme, je **Montessori škola**. Ta patří spolu se školou Waldorfskou k nejvýznamnějším reformním školám. Škola, která se původně věnovala pouze dětem s mentálním postižením, je dnes široce rozšířena a vzdělává žáky bez ohledu na přítomnost postižení či znevýhodnění. K Montessori škole nabízí Průcha (2012) tyto charakteristiky:

- Základním smyslem školy je vytvářet takové prostředí, ve kterém je umožněn normální, přirozený vývoj dětí.
- Předem připravené prostředí umožňuje individualizaci vzdělávání. Zásadní roli přitom hrají speciální pomůcky, které mají být klíčem k poznání světa (pomůcky pro rozvoj smyslů, řeči, matematických představ apod.).
- V procesu učení je rozhodující tvořivost dítěte. Vzdělávací princip lze shrnout do věty: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“.
- Charakteristická je práce s dětmi ve věkově smíšených skupinách.
- Specifické postavení má tzv. kosmická výchova, která má dětem poskytovat informace o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí, k tomu má napomáhat projektové vyučování.

Třetím typem alternativních škol jsou **školy pracující s programem Začít spolu**. Začít spolu (v mezinárodní označení Step by Step) je vzdělávací program, který představuje otevřený systém, jenž je schopen se přizpůsobit konkrétní kultuře, zvykům a tradicím dané země, ve které je aplikován. Program oceňuje a podporuje rozvoj těch charakteristických rysů osobnosti, které jsou v rychle se měnící době velmi potřebné. Těmito rysy jsou zejména:

- schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat,
- schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu zodpovědnost,
- představivost a tvořivost,
- zájem a odpovědnost vůči společenství, ve kterém žijeme. (Krejčová, Kargerová, 2003)

Posledním typem alternativních škol, kterým se blíže zabýváme, jsou **školy církevní**. Dle Průchy (2012) nesou církevní školy tyto základní rysy:

- specifická oblast kurikula – do vyučovacích osnov jsou zaváděny takové předměty, které na běžných školách nejsou vyučovány (např. náboženství, latina apod.);
- ideologické principy;
- některé církevní školy nabízejí alternativu také v tom, že jsou zaměřeny na přípravu absolventů pro takové profese, které nejsou pokryty běžnými školami (např. charitativní činnost, pečovatelská činnost apod.);
- vzdělávání celkově malého počtu žáků.

## 2 Metodologické aspekty výzkumu

Pro představovaný výzkumný záměr byly stanoveny následující cíle:

- Zjistit míru a způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.
- Porovnat míru a způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v běžném a alternativním školství.

- Na základě zjištěných skutečností formulovat doporučení pro případné zlepšení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Pro dosažení výzkumných cílů byl zvolen kvantitativní výzkumný design. Sběr dat kvantitativně orientovaného výzkumu proběhne na prvním stupni základních škol ve vybraných regionech České republiky. Do výzkumu budou za účelem komparace zařazeny jak školy běžné, tak školy alternativního typu (školy waldorfské, Montessori, školy pracující s programem Začít spolu a školy církevní). Respondenty výzkumu budou učitelé a asistenti pedagoga v běžných školách a ve školách alternativního typu. Celkový předpokládaný počet respondentů je 100 (50 učitelů, 50 asistentů pedagoga). Pro sběr dat bude využita metoda dotazníku se škálovými položkami. Posuzovací škály umožňují zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu, posuzovatel vyjadřuje své hodnocení určením polohy na škále. Metoda škálování umožňuje následné využití statistických testů významnosti.

Konkrétní otázky, které budou v rámci výzkumu položeny, budou zacíleny na popis pojetí role asistenta pedagoga v obou typech školství a jeho spolupráce s učitelem, a také na to, jaké konkrétní faktory mohou tyto jevy ovlivňovat. Budeme se proto ptát na to, co můžeme udělat pro zlepšení vztahu zmíněných aktérů edukačního procesu? Co by mohlo zvýšit efektivitu jejich spolupráce? Jaké konkrétní faktory efektivitu spolupráce zlepšují, a jaké naopak zhoršují? Funguje spolupráce učitele a asistenta pedagoga v alternativním školství lépe? Jsou jejich vztahy kultivovanější? Je něco, čím by mohly alternativní školy v oblasti učitele a asistenta pedagoga ty běžné inspirovat?

## Závěr

Příspěvek poskytl základní informace k výzkumnému záměru, který je zaměřen na porovnání pojetí role asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství. V jeho první části jsme uvedli teoretická východiska, a ve druhé pak nastínil metodologické aspekty. Výsledky výzkumu budou publikovány mimo jiné v odborné knize, která bude určena především odborné veřejnosti z řad učitelů a asistentů pedagoga.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Baslerová, P. & kol. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3376-9.
- Krejčová, V. & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-695-0.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. online Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)
- Mrázková, J. & Kucharská, A. a kol. (2014). *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.
- Němec, Z. & Michalík, J. (2015). Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství. In: Morávková Vejrochová, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-888-4.
- Smolková, T. (2007). *Dítě v úctě přijmout*. Praha: MAITREA. ISBN 80-903761-2-3.
- Valenta, M. & Petráš, P. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3380-6.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných (v aktuálním znění).
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (v aktuálním znění).

# APLIKACE PRINCIPŮ ZRAKOVÉ HYGIENY JAKO JEDEN Z PREDIKTORŮ SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM A INTAKTNÍCH

## APPLICATION OF PRINCIPLES OF VISUAL HYGIENE AS ONE OF THE PREDICTORS OF INCLUSIVE EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT AND INTACT

*Kateřina Kroupová*

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika, [katerina.kroupova@upol.cz](mailto:katerina.kroupova@upol.cz)

**Abstrakt:** *Jedním z principů a klíčovým pilířem práce s osobami se zrakovým postižením, resp. s osobami slabozrakými a se zbytky zraku je důsledná aplikace zásad zrakové hygieny s ohledem na individuální charakteristiky každého jedince a jeho zrakové vady. Role zrakové hygieny a dodržování jejích zásad se akcentuje v rámci edukace, proto je text příspěvku i jeho výzkumný rozměr vztažen do referenčního rámce výchovně-vzdělávacího procesu. Cílem příspěvku je prezentovat dílčí aspekty výzkumu zrakové hygieny, a to z pohledu obou aktérů edukačního procesu – tzn. z hlediska pedagogů i samotných žáků a studentů se zrakovým postižením. Výzkum je pak lemován teoretickým vstupem do zvolené problematiky.*

**Abstract:** *One of the principles and key pillar for work with persons with visual impairment is consistent application of the principles of visual hygiene with regard to the individual characteristics of each individual and their visual defects. The role of visual hygiene and respect for its principles is accentuated in the context of education, therefore, is the text of the paper is oriented in a reference framework of the educational process. The aim of this paper is to present partial aspects of research on visual hygiene, from the perspective of both participants of the educational process – ie. in terms of teachers and pupils and students with visual impairments. Research is then lined with theoretical input to selected problems.*

**Klíčová slova:** *inkluzivní vzdělávání, kvalita života, zraková hygiena, zrakové postižení*

**Key words:** *quality of life, inclusive education, visual hygiene, visual impairment*

**Grantová afiliace:** *IGA\_PdF\_2017\_013 „Kvalita života osob se speciálními potřebami v aktuálním výzkumném kontextu“*

### Úvod

Zraková hygiena je klíčovým principem práce s jedinci se zrakovým postižením, a to nejen v rámci výchovy a vzdělávání, ale i v pracovním procesu a v podstatě napříč jakoukoliv zrakovou aktivitou. V následujícím textu jsou prezentovány výsledky výzkumu orientovaného na dílčí aspekty aplikace zrakové hygieny do edukačního procesu, a to jak z pohledu samotných žáků a studentů se zrakovým postižením, tak pod zorným úhlem jejich pedagogů. Výsledky výzkumu sice nelze, vzhledem nízké saturaci výzkumných souborů, zobecnit, nicméně mohou relativně věrně ilustrovat konkrétní podmínky zrakové hygieny a možnosti jejich aplikace do vzdělávacího procesu.

### Exkurz do zkoumané problematiky

Jedním z principů a klíčovým pilířem práce s osobami se zrakovým postižením, resp. s osobami slabozrakými a se zbytky zraku je důsledná aplikace zásad zrakové hygieny s ohledem na individuální charakteristiky každého jedince a jeho zrakové vady. Výhodiskem pro aplikaci těchto principů je komplexně zaměřená diagnostika. V optimálním případě by zásady zrakové hygieny měly respektovat úroveň zrakových funkcí každého jedince, stav jeho zorného pole, charakteristiky citlivosti na kontrast, poruchy barvocitu, přítomnost světloplachosti apod. Role zrakové hygieny a dodržování jejích zásad se akcentuje v rámci edukace, proto je řada aspektů v následujícím textu vztažena do referenčního rámce výchovně-vzdělávacího procesu.

Zrakovou hygienu je možné vymezit jako „soubor metod, zásad, předpisů a postupů, které je potřeba dodržovat, aby nedocházelo k poškozování zachovalého zrakového vnímání. Při dodržování zrakové hygieny se zrakově postižení žáci bez potíží zapojí do běžného vyučovacího procesu, bez nutnosti nějakých jiných úprav či modifikací (Růžičková, 2006, s. 48)“. Jedná se tedy o soubor principů práce s osobami s těžkým zrakovým



postižením, které umožňují využití zachovaných zrakových funkcí při jejich současném nepřetěžování a ochraně tak, aby nedocházelo k jejich zhoršování či ztrátě (Finková, Růžicková, Stejskalová, 2011).

Základní opatření v rámci zrakové hygieny se týkají:

- světelného klimatu;
- lokace pracovního místa;
- charakteristik prostředí a materiálně technického vybavení;
- podmínek práce s textovým a obrazovým materiálem;
- specifik v grafickém výrazu;
- časové dimenze zrakové práce;
- aplikace speciálních optických a kompenzačních pomůcek.

Specifické konsekvence v souvislosti s principy zrakové hygieny a jejich implementací do edukačního procesu z hlediska samotného žáka zmiňují např. Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská (2015). V tyfotechnických souvislostech pak hovoří o otázkách zrakové hygieny rovněž Regec (2012) či Majerová a Malinovská (2015).

## Zraková hygiena ve výzkumu

Smyslem realizovaného výzkumu s kvantitativním designem byla explorace a deskripce podmínek zrakové hygieny z pohledu samotných žáků se zrakovým postižením a jejich pedagogů. Je dodržování zásad zrakové hygieny běžnou součástí edukačního procesu? Aplikují žáci se zrakovým postižením principy zrakové hygieny v běžných situacích? Které obecně aplikované zásady jsou pro samotné žáky se zrakovým postižením vyhovující? Které soudobé dětské ilustrace jsou pro žáky subjektivně nejlépe vnímatelné? Jak se k zásadám hygieny a jejich dodržování staví učitelé žáků se zrakovým postižením? Které ze zásad se jim nejhůře aplikují? Jsou principy zrakové hygieny součástí IVP žáka se zrakovým postižením? Které zásady zrakové hygieny považují učitelé za nejdůležitější? Na tyto a řadu dalších výzkumných premis jsme se pokusili nalézt odpovědi prostřednictvím dotazníkového šetření realizovaného v průběhu roku 2016.

Primární výzkumný soubor byl saturován na základě záměrného výběru, přičemž kritériem byla přítomnost zrakového postižení na stupni slabozrakosti či zbytků zraku a docházka do základní školy či na střední školu. Sekundární výzkumný soubor tvořili pedagogové žáků se zrakovým postižením. Respondentům z obou výzkumných souborů byl předložen dotazník zkonstruovaný z otevřených i uzavřených položek, přičemž u primárního výzkumného souboru byl administrován ve zvětšené podobě s nadstandardní časovou dotací. Obsahově odpovídaly dotazníky tematickému zaměření na oblast zrakové hygieny.

V návaznosti na vymezený cíl výzkumu jsme stanovili následující výzkumné předpoklady:

- Lze předpokládat, že žáci se zrakovým postižením dodržují zásady zrakové hygieny v rámci edukačního procesu.
- Předpokládáme, že pedagogové žáků se zrakovým postižením aplikují zásady zrakové hygieny v přímé práci se žákem v rámci edukace.
- Předpokládáme, že obecně platné zásady zrakové hygieny budou optimální pro převážnou většinu respondentů.
- Lze předpokládat, že základní principy zrakové hygieny jsou integrální součástí IVP žáka se zrakovým postižením.
- Předpokládáme, že žáci se zrakovým postižením mají povědomí o zásadách zrakové hygieny.

V rámci analýzy získaných dat byly použity ilustrativní metody zobrazování dat v podobě tabulek a grafů. Vzhledem k velikosti výzkumného souboru nebylo možné data statisticky testovat, interpretace má tedy a priori deskriptivní charakter.

## Analýza a interpretace dat z primárního výzkumného souboru

Jaké jsou potřeby a zkušenosti žáků se zrakovým postižením se zásadami zrakové hygieny a jejich dodržováním? Tyto a další aspekty zrakové hygieny sledovalo celkem 13 položek dotazníku, přičemž první položka byla jako jediná orientována na zjištění věkové struktury primárního výzkumného souboru.

**Tabulka č. 1: Věková struktura výzkumného souboru žáků a studentů**

Věkové rozmezí	Relativní četnost	Absolutní četnost (%)
6–12 let	10	15,2
12–15 let	4	6,1
15–22 let	38	57,6
Nad 20 let	14	21,2
	Celkem: 66	Celkem: 100

Nejvíce zastoupenou věkovou kategorií jsou respondenti ve věku mezi 15–22 lety, tzn. adolescenti, u nichž lze předpokládat určitou osvojenou úroveň dodržování principů a zásad zrakové hygieny, což dle našeho názoru zvyšuje validitu dosažených výsledků.

Další dvě položky dotazníku byly zaměřeny na brýlovou korekci a využití dalších optických pomůcek.

**Graf č. 1: Používání brýlové korekce**



V souladu s naším předpokladem využívá nadpoloviční většina oslovených brýlovou korekci, nicméně téměř 29 % respondentů naopak brýle nenosí. Důvody mohou být různé, od nekorigovatelné zrakové vady, přes aplikaci kontaktních čoček namísto brýlí, až po nedodržování brýlové korekce. Každopádně správná aplikace a režim nošení předepsané korekce je předpokladem pro optimální zrakovou práci a redukci zrakové zátěže.

**Graf č. 2: Používání optických pomůcek**

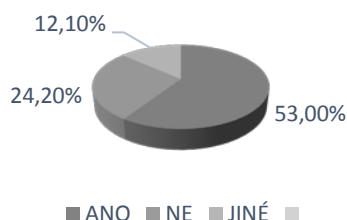


Poměrně překvapivé výsledky přinesla položka zaměřená na využívání optických pomůcek. Je zážející, že přes 54 % respondentů tyto pomůcky pro zefektivnění zrakové práce nevyužívá. Mezi využívanými pomůckami u zbylých 42 % se nejčastěji objevovaly lupy, televizní lupy, monokulár, kapesní kamerová lupa, ale i softwarová lupa (ZoomText) či hlasový výstup.

Položky dotazníku 4–6 zjišťovaly podmínky práce s textovým materiálem. Zajímalo nás zvětšení textu, světelné podmínky a použití lupy.

**Graf č. 3: Podmínky práce s textovým materiálem**

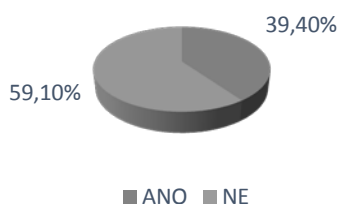
### Když pracuji s textem, tak mi ho paní učitelka zvětšuje



Otázka zvětšování textu přinesla předpokládané výsledky, více než polovina oslovených respondentů používá zvětšený text. Negativní odpověď či odpověď „jiné“ lze interpretovat pomocí využití kompenzačních pomůcek. U žáků na druhém stupni a studentů středních škol již předpokládáme spíše zvětšování textu právě pomocí optických a dalších pomůcek, předkládání zvětšeného textu u této věkové kategorie není běžnou ani žádoucí praxí.

**Graf č. 4: Světelné podmínky při práci s textovým či obrazovým materiálem**

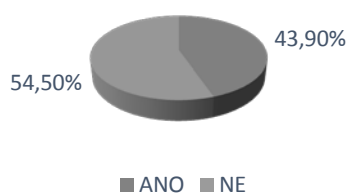
### Když pracuji s textem či obrázky, potřebuji více světla



Více než 59 % respondentů nepotvrdilo zvýšenou potřebu světelné intenzity při práci s textovým či obrazovým materiálem. Zde může být vysvětlením světloplachost či dostatečná intenzita běžného osvětlení. Zbýlých 39,4 % respondentů využívá k lokálnímu dosvícení stolní lampu, příp. je vyhovující rovněž zářivka.

**Graf č. 5: Využití optických pomůcek při práci s textem**

### Když pracuji s textem, tak si ho zvětšuji pomocí lupy

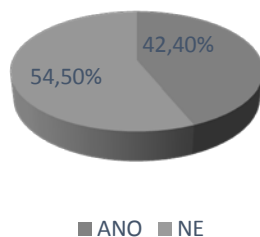


Využitelnost optických pomůcek, v podobě lupy, ověřovala položka č. 6. Ke zvětšení textu používá lupu téměř 44 % oslovených žáků a studentů. Obdobné procento respondentů v jedné z předchozích položek deklarovalo využívání optických pomůcek.

Následující položka zjišťovala úroveň unavitelnosti, resp. aplikaci zásady časové limitace práce do blízka.

**Graf č. 6: Úroveň unavitelnosti**

## Když píšu či čtu, musím často odpočívat

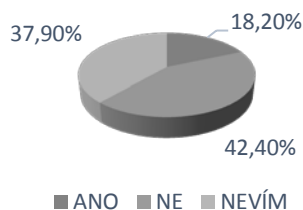


Pouze 42, 2 % oslovených uvádí zvýšenou potřebu odpočinku při zrakové práci, přičemž podotýkáme, že dodržování limitace práce do blízka je jednou z klíčových zásad zrakové hygieny. Lze předpokládat, že téměř 55% zastoupení položky „ne“ se odrazí v otázce vztahující se ke zvýšené unavitelnosti a astenopickým obtížím níže.

Osmá položka dotazníku se zaměřila na práci s textem z jiného úhlu pohledu – zajímalo nás, zda respondenti pracují s textovým či obrazovým materiálem pod určitým úhlem na sklopné pracovní desce.

**Graf č. 7: Zraková práce pod úhlem**

## Lépe se mi pracuje, když mám pracovní stůl zvednutý

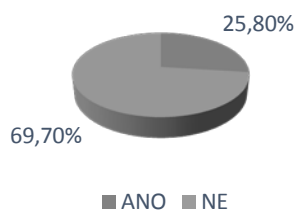


Se sklopnou pracovní deskou, která zajišťuje lepší podmínky pro zrakovou práci, pracuje pouze 18,2 % oslovených žáků a studentů, 42,4 % respondentů nastavení pracovní plochy do lepšího úhlu nepoužívá. Takto vysoké procento lze přičíst buď nevyhovujícím materiálním podmínkám a nedostatečnému vybavení školy, případně nedostatečné informovanosti o této možnosti zefektivnění zrakové práce.

Podmínky kontrastu při práci s textem sledovala devátá položka dotazníku. Zajímala nás zejména kombinace světlé figury a tmavého pozadí.

**Graf č. 8: Kontrastní podmínky při práci s textem**

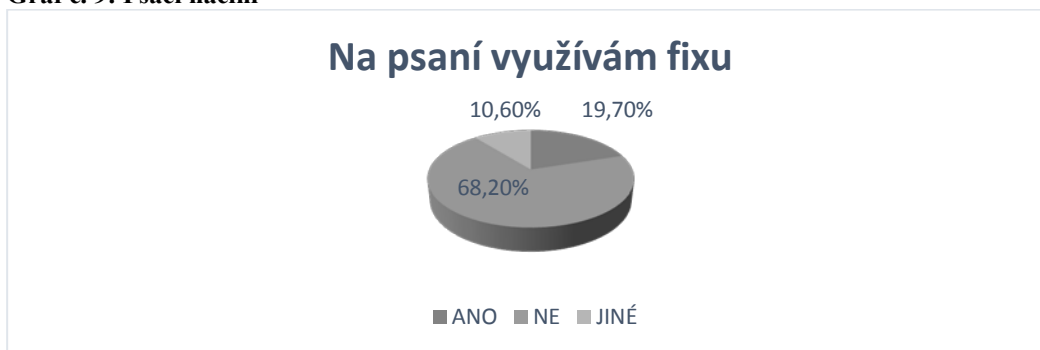
## Využívám kontrast tmavého pozadí a světlého písma



Zpravidla preferovaný kontrast světlé figura a tmavého pozadí využívá pouze necelých 26 % respondentů. Lze předpokládat, že právě tyto studenti pracují se softwarovou lupou či televizní kamerovou lupou umožňující tyto barevné kombinace. Ostatní respondenti (69,7 %) buď využívají zcela jiný kontrast, nebo je pro ně dostačující běžně používaný černý text na bílém pozadí.

V desáté položce dotazníku nás zajímal charakter psacího náčiní, které respondenti používají.

**Graf č. 9: Psací náčiní**



Bohužel pouze necelých 20 % oslovených žáků a studentů využívá ke psaní náčiní zanechávající širší stopu, tzn. lépe vyhovující zrakovému vnímání. Bohužel se respondenti nevyjádřili k položce „jiné“. Zde mohlo dojít k nevhodné interpretaci pojmu fix, který měl být blíže specifikován. Lze se však oprávněně domnívat, že 68,2 % oslovených používá běžné psací náčiní neposkytující takový komfort pro zrakovou diferenciaci.

Předposlední dvě položky byly orientovány na oblast zrakové únavy a přidružené astenopické obtíže.

**Graf č. 10: Astenopické obtíže při práci do blízka**



Lze předpokládat, že astenopickými obtížemi, které se nejčastěji manifestují jako bolesti hlavy, příp. bolesti očí, trpí přes 39 % oslovených žáků a studentů. Ostatních 59 % buď astenopické obtíže nepocítuje nebo je nepřičítají zvýšené zrakové zátěži. Tento předpoklad do jisté míry potvrzuje i následující položka.

**Graf č. 11: Zraková únava při práci do blízka**



Zvýšenou únavu spojenou s dlouhodobější zrakovou zátěží pocítuje téměř 64 % respondentů, více než 33 % oslovených však tyto obtíže neuvádí. Zvýšená unavitelnost je samozřejmě závislá na stupni zrakového postižení, a respondenti s lehčím stupněm slabozrakosti tyto příznaky nemusí pocítovat vůbec nebo je nepřičítají zhoršenému zrakovému vnímání.

V poslední položce nás zajímal optimální charakter obrazového materiálu ze subjektivního pohledu respondentů. Předložili jsme jim barevné, dostatečně kvalitní fotokopie známých ilustrací, z nichž měli vybírat ty, které jsou pro ně nejlépe rozpoznatelné. Úkolem respondenta bylo ohodnotit každý z níže uvedených obrázků na škále od 1 do 5 v souladu se školní klasifikací (1 nejlepší, 5 nejhorší).

**Obrázek č. 1 (A,B,C,D,E): Testový soubor ilustrací**



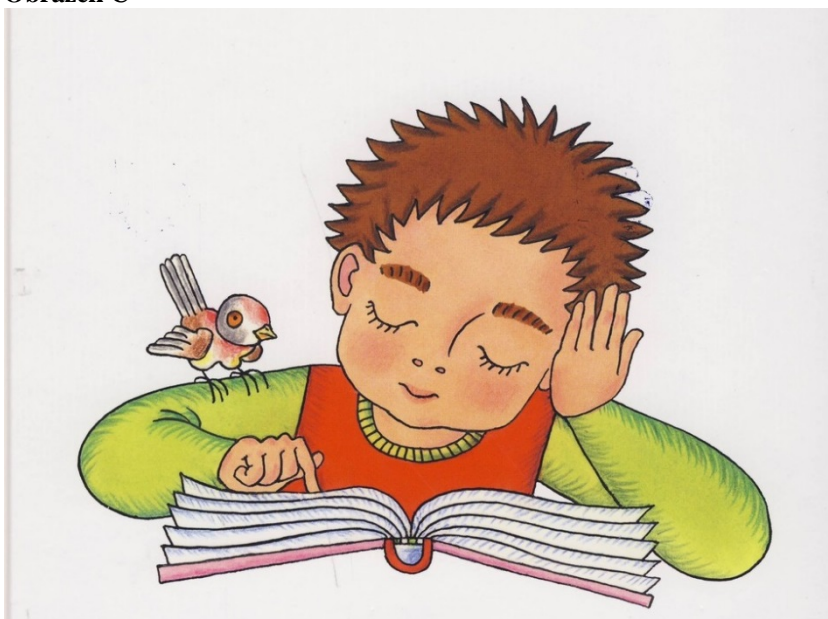
Obrázek A



Obrázek B



Obrázek C

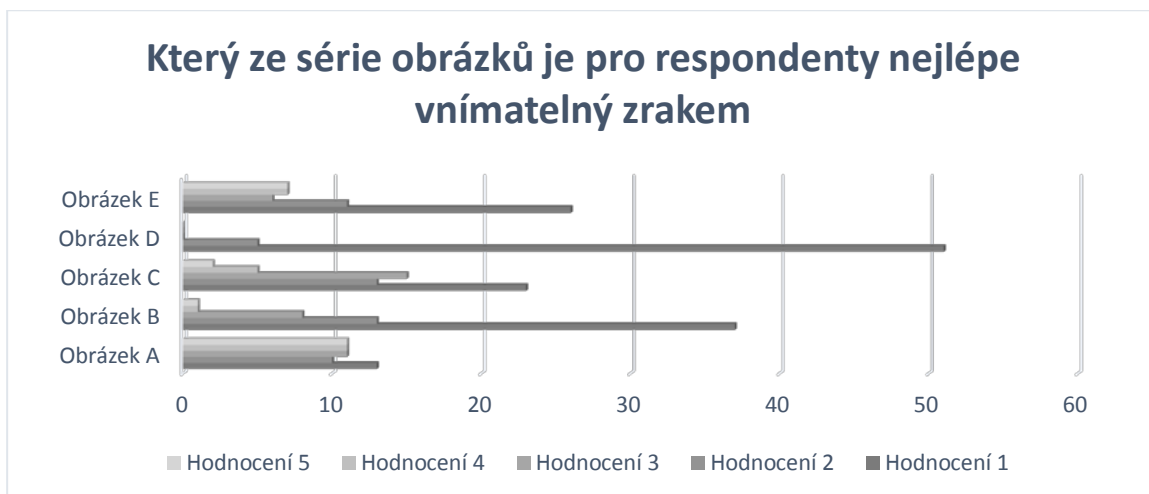


Obrázek D



Obrázek E

Graf č. 12: Optimální zobrazení pro potřeby žáků se zrakovým postižením



Z analýzy grafu je patrné, že obrázek D obdržel nejvíce pozitivních hodnocení známkou 1. Jako druhý se z hlediska optimálního zrakového vnímání umístil obrázek B, poněkud překvapivě následoval obrázek E. V souladu s naším předpokladem získal nejhůřší hodnocení obrázek A.

### Analýza a interpretace dat ze sekundárního výzkumného souboru

Na úvod tohoto oddílu textu je třeba zdůraznit, že v rámci sekundárního výzkumného souboru pedagogů, kteří vzdělávají žáky se zrakovým postižením, byla ještě nižší návratnost než v případě primárního výzkumného souboru. Výsledný počet participujících respondentů byl pouze 16. Výstupy a interpretace těchto dat jsou tudíž pouze ilustrativní a nelze je generalizovat. Pedagogů jsme se dotazovali na jejich profesní zkušenosti, podporu SPC pro zrakově postižené, zásady zrakové hygieny, které aplikují nejvíce a které se jim nejhůře dodržují a řadu dalších aspektů souvisejících s problematikou dodržování principů zrakové hygieny v edukačním procesu.

V prvních dvou položkách dotazníku nás zajímala délka praxe respondentů a vzdělávací stupeň, na němž působí. Strukturu sekundárního souboru z hlediska délky praxe a stupně, na němž pedagogové působí, ilustrují následující tabulky.

**Tabulka č. 2: Délka praxe respondentů**

Délka praxe	Relativní četnost	Absolutní četnost (v %)
Do 5 let	3	18,75
5–10 let	1	6,25
10 – 20 let	2	12,50
Nad 20 let	10	62,50
Celkem: 16		

**Tabulka č. 3: Vzdělávací stupeň, na němž respondenti působí**

Vzdělávací stupeň, na němž respondenti působí	Relativní četnost	Absolutní četnost (v %)
1. stupeň ZŠ	6	37,50
2. stupeň ZŠ	5	31,25
Střední škola	3	18,75
1. a 2. stupeň ZŠ	1	6,25
Všechny tři vzdělávací stupně	1	6,25

Z hlediska délky praxe je nejvíce zastoupena (62,5 %) kategorie respondentů s více než 20letou délkou praxe. Tento aspekt může být velmi důležitý z hlediska interpretace dat a vyvození určitých závěrů, byť ne zobecnitelných. Předpokládáme, že s délkou praxe se úměrně zvyšuje zkušenost respondentů při práci se žáky se zrakovým postižením, čímž se zvyšuje rovněž validita námi kladených otázek.

V následujících položkách jsme se zajímali o informace, zda respondenti získali v rámci vysokoškolského studia základní informace o zrakové hygieně a zda je o zásadních principech zrakové hygieny informovalo školské poradenské zařízení ve smyslu SPC pro zrakově postižené.

**Tabulka č. 4: Informace o zrakové hygieně z VŠ**

Informace o zrakové hygieně z VŠ	Relativní četnost	Absolutní četnost (v %)
Ano	13	81,25



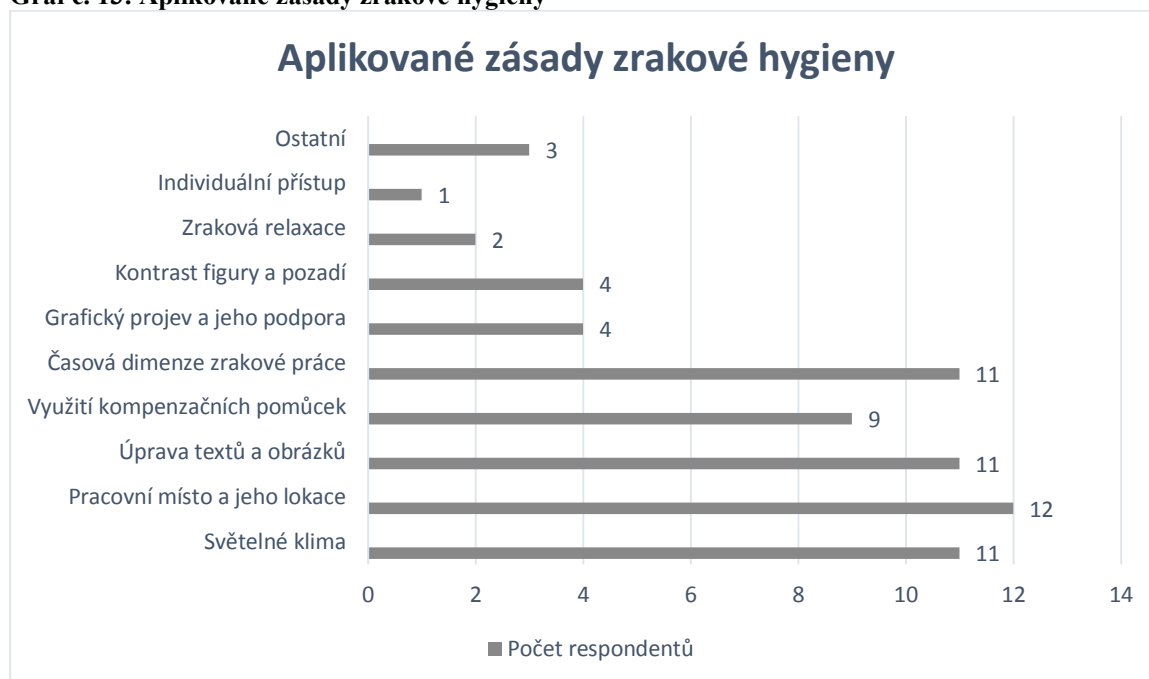
Ne	0	0
Nepamatuji si	2	12,5
Nemám VŠ vzdělání	1	6,25

**Tabulka č. 5: Informace o zrakové hygieně od SPC**

Informace o zrakové hygieně od SPC	Relativní četnost	Absolutní četnost (v %)
Ano	10	62,5
Ne	2	12,5
Nevím	4	25,0

Které zásady zrakové hygieny naši respondenti aplikují do edukačního procesu nejvíce, mapovala pátá položka dotazníku. Struktura a zastoupení jednotlivých principů zrakové hygieny je patrné z následujícího grafu.

**Graf č. 13: Aplikované zásady zrakové hygieny**



Některé z principů zrakové hygieny mohou být pro učitele potenciálně obtížně aplikovatelné do vzdělávacího procesu. K zásadám, které mezi tyto obtížně aplikovatelné zařadili naši respondenti, se poměrně překvapivě řadí například i čistota, režim nošení a odpovídající stav brýlové korekce ve smyslu neporušené funkce. Dotázaným učitelům dělá rovněž problémy práce s grafickým výrazem žáků se zrakovým postižením, dodržování časové dimenze při zrakové práci do blízka, aplikace principů pro práci s obrazovým materiálem, uzpůsobení světelného klimatu nebo dodržování optimální pracovní vzdálenosti. Jako problematické byla zmíněna i aplikace vhodných výtvarných pomůcek a materiálů nebo uzpůsobení zrakové hygieny konkrétní zrakové vadě žáka. V neposlední řadě respondenti zmiňovali problematiku používání kompenzačních pomůcek - žáci je velmi často nechťejí používat, stydí se za ně, užívání je pro ně nepřijatelné časově náročné a preferují přetěžování zrakového analyzátoru apod.

Odpověď na to, zda si žáci sami dokáží vyžádat či pohlídat jednotlivé zásady zrakové hygieny byla téměř jednoznačná – 13 z 16 dotázaných se domnívá, že pouze někteří žáci jsou schopni aplikovat principy zrakovou hygieny samostatně nebo si jejich dodržování vyžádat. Předpokladem je podle oslovených učitelů samostatnost, soběstačnost, ctíždostivost a poučenost samotného žáka. Jedná se o žáky, kteří jsou k dodržování zásad zrakové hygieny vedeni od dětství v rodině nebo na základní škole. Lépe na tom bývají podle respondentů žáci ze škol pro zrakově postižené, ale není to pravidlem. Klíčové je vedení v rodině i na předchozí škole. Zmiňován byl i předpoklad přiměřených rozumových schopností.

Které úpravy z hlediska zrakové hygieny vnímají sami pedagogové jako efektivní, ilustruje graf „Efektivita zásad zrakové hygieny“.

**Graf č. 14: Efektivita zásad zrakové hygieny**



Důležitost jednotlivých zásad zrakové hygieny z pohledu pedagogů nás zajímala v další položce dotazníku (Která ze zásad ZH vám přijde nejdůležitější?). Který z principů zrakové hygieny považují učitelé za klíčový, je patrné z následujícího grafu. Prvenství si vysloužilo optimální světelné klima. Za důležité jsou považovány rovněž zásady časové limitace práce a aplikace kompenzačních pomůcek do edukačního procesu.

**Graf č. 15: Důležitost zásad zrakové hygieny**



Závěrem nás zajímalo, zda pedagogové žáků se zrakovým postižením naleznou potřebné informace o zásadách zrakové hygieny v klíčovém dokumentu žáka – v individuálním vzdělávacím plánu. Většinou kladnou odpověď (81,25 %) lze považovat za velmi pozitivní jev, zejména s ohledem na inkluzivní vzdělávací trend.

### **Výsledky výzkumu a jejich diskuze**

Vzhledem k poměrně nízké saturaci obou výzkumných souborů nelze anticipované výzkumné předpoklady statisticky testovat, resp. generalizovat jejich platnost. Výstupy jsou tedy spíše ilustrativní a lze je zobecnit pouze vzhledem k teorii. Proto se i v rámci popisu výsledků výzkumu budeme držet prostě deskripce dat a jejich usouvztažení k nastíněnému teoretickému rámci.

Při koncepci výzkumu jsme předpokládali, že žáci se zrakovým postižením dodržují zásady zrakové hygieny v rámci edukačního procesu, a to za přímé podpory učitele, ale i samostatně. Ověření tohoto předpokladu není zcela jednoznačné, řada dotazovaných položek vyžaduje bližší specifikaci a hlubší analýzu. Příkladem může být dodržování brýlové korekce, kdy necelých 30 % respondentů z řad žáků se zrakovým postižením brýle nenosí. Zdůvodnění může být poměrně různorodé, nicméně v sekundárním výzkumném souboru pedagogů byla v souvislosti s brýlovou korekcí relativně často zmiňována neochota nosit brýle či jejich znečištění a nevhodný stav. Přestože převážná většina respondentů primárního výzkumného souboru byla ve věkové kategorii adolescentů, u nichž lze předpokládat určitý stupeň poučenosti o zásadách zrakové hygieny a možnostech zvýšení zrakové pohody při zrakové práci, více než polovina dotázaných nepoužívá optické pomůcky (různé druhy lup, monokuláry, turmony apod.).

Toto procentuální zastoupení však mohlo být uměle zvýšeno nedostatečným definováním kategorie optických pomůcek – je možné, že řada respondentů mezi tyto pomůcky nezařadila softwarové lupy či screen readers. V tomto kontextu lze zmínit i otázku zvětšování textu. V souladu s teoretickými poznatky by žáci od

druhého stupně základní školy měli být schopni pracovat s běžnou velikostí černotisku za použití odpovídajících kompenzačních pomůcek. Tento předpoklad však naši respondenti nenaplnili – více než polovina oslovených žáků a studentů stále pracuje se zvětšeným textem. Současně však podotýkáme, že tento aspekt nelze hodnotit pouze v negativních konsekvencích, pozitivním jevem zůstává nepřetěžování zrakového analyzátoru a individualizace podmínek při práci do blízka. Výsledky této položky potvrzuje rovněž ověřovací položka zaměřená na využití lupy při práci s textem, kde jsme zaznamenali totožné procentuální zastoupení.

Výzkumný soubor pedagogů považuje za klíčové adekvátní světelné klima, z analýzy odpovědí primárního výzkumného souboru je pak patrné, že zvýšená intenzita světla není v tomto smyslu univerzální zásadou – 59 % dotázaných žáků necítí potřebu zvýšení světelnosti prostředí. Je nasnadě, že i v tomto případě platí princip individualizace zejména v souvislosti se světloplachostí. Jednou z klíčových zásad zrakové hygieny je časová limitace práce do blízka – její důležitost vyzdvihli rovněž oslovení pedagogové. Pozitivní výsledky měla i její aplikace do edukačního procesu. Samotní žáci pak zvýšenou potřebu odpočinku deklarují ve 42 %. V ideálním případě zbývajících 55 % dotázaných žáků tuto potřebu nepocítuje, jelikož je u nich tato zásada již aplikována a dochází tak k adekvátní zrakové relaxaci. Nicméně 39 % oslovených respondentů uvedlo, že trpí astenopickými obtížemi, které se manifestují zejména jako bolesti hlavy a mohou být příznakem přetěžování zrakového analyzátoru. Zvýšenou únavu spojenou s dlouhodobější zrakovou prací pak potvrzuje 64 % respondentů.

Za velmi podstatné považují pedagogové úpravy prostředí, zejména pak pracovního místa a využívání kontrastu barev. Zrakovou práci si pomocí sklopné pracovní desky usnadňuje však pouze 18 % oslovených žáků a studentů, což lze přičíst nedostatečně zajištěným materiálním podmínkám, ale i nízké informovanosti o možnostech modifikace pracovní plochy a uzpůsobení práce s textem či obrazovým materiálem. Práce s textovými či obrazovými materiály souvisí rovněž s využitím kontrastu figury a pozadí. Pro jedince se zrakovým postižením je a priori doporučován zvýšený kontrast světlé figury na bílém pozadí. Přestože mu respondenti z řad pedagogů přisuzují relativně velkou důležitost, oslovení žáci a studenti tuto potřebu nepotvrzují. Zvýšené kontrastní podmínky preferuje pouze necelých 26 % respondentů.

Specificky jsme se zaměřili na práci s obrazovým materiálem. Zajímalo nás, zda a do jaké míry jsou běžné ilustrace optimální z hlediska zrakového vnímání pro žáky a studenty se zrakovým postižením. Klíčovými jsou zde aspekty kontrastu, výrazná kontura, barevnost, absence stínování a eliminace přebytečných detailů. Do jaké míry jsou předložené ilustrace subjektivně vhodné, ilustruje příslušný graf, nicméně v souladu s naším očekáváním získal nejlepší hodnocení obrázek Heleny Zmatlíkové, jejíž ilustrace jsou označovány za optimální z hlediska zrakové hygieny. Ke komfortu psaní pak, dle zásad zrakové hygieny, neodmyslitelně patří psací náčiní zanechávající širší, výraznější a dostatečně kontrastní stopu. Tento předpoklad však potvrdilo pouze 20 % oslovených žáků a studentů. Je však třeba podotknout, že u respondentů mohlo dojít k mylnému, resp. příliš úzkému pojetí pojmu fix, přičemž v položce „jiné“ bohužel psací náčiní blíže nespecifikovali.

V rámci výzkumných premis jsme rovněž předpokládali, že pedagogové žáků se zrakovým postižením aplikují zásady zrakové hygieny v přímé práci se žákem v rámci edukace. Námí oslovený výzkumný soubor pedagogů tento předpoklad potvrdil. Za velmi pozitivní považujeme fakt, že mezi zásadami aplikovanými do výchovně vzdělávacího procesu se objevila rovněž zásada individuálního přístupu či přímo zraková relaxace. Současně jsme předpokládali, že samotní žáci se zrakovým postižením disponují určitým povědomím o zásadách zrakové hygieny a jsou schopni je samostatně aplikovat, či si jejich dodržování vyžádat. Závěry nejsou zcela jednoznačné, nicméně 81 % oslovených pedagogů uvádí, že v závislosti na osobnostním vybavení žáků a zejména pak jejich samostatnosti, jsou schopni si své specifické potřeby ve smyslu zrakové hygieny vyžádat či pohlídat jejich dodržování.

Při koncipování výzkumu jsme rovněž předpokládali, že základní principy zrakové hygieny jsou integrální součástí IVP žáka se zrakovým postižením, který je klíčovým dokumentem a zdrojem informací pro pedagoga. Přestože nemůžeme výsledky našeho šetření zobecnit, považujeme za velmi pozitivní fakt, že většina oslovených pedagogů deklaruje, že potřebné informace vztahující se ke konkrétním zásadám zrakové hygieny u jednotlivých žáků naleznou právě v individuálním vzdělávacím plánu, případně získávají tyto informace od SPC (v 60 %).

Zhodnotíme-li celou situaci komplexně, je zřejmé, že zásady zrakové hygieny budou vždy tvořit, podle slov jednoho z pedagogických respondentů, „zcela individuální balíček opatření“, což potvrzují často i rozporuplné výsledky analýzy odpovědí primárního výzkumného souboru. Je však velmi pozitivním zjištěním, že oslovení pedagogové jsou s principy zrakové hygieny seznámeni, zásady aplikují do edukačního procesu a uvědomují si jejich důležitost a nezbytnost pro efektivní využití zachovaného zrakového potenciálu žáků a studentů se zrakovým postižením.

## **Závěr**

Dodržování principů zrakové hygieny je klíčovým pilířem práce s osobami se zrakovým postižením, které směřují k maximální ochraně zachovaných zrakových funkcí při jejich využívání. Role zrakové hygieny a dodržování jejích zásad se akcentuje v rámci edukace. Předchozí text představuje konkrétní výsledky kvantitativně orientovaného výzkumného šetření realizovaného mezi pedagogy a žáky a studenty se zrakovým postižením se zaměřením na oblast zrakové hygieny a aplikace jejích principů ve speciálněpedagogické praxi.

Závěrem se otevírá klíčová otázka – je reálné dodržovat veškeré principy zrakové hygieny v inkluzivním prostředí? Jsou pedagogové běžných škol připraveni na aplikaci těchto zásad do edukačního procesu? Je reálné aplikovat principy zrakové hygieny v celém spektru a heterogenitě? Odpovědí bude počínající inkluzivní praxe.

### **Použitá literatura:**

Finková, D., Růžičková, V. & Stejskalová, K. (2011). *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*.

Olomouc: Univerzita Palackého.

Hanáková, A., Potměšil, M., Tylšarová, V., & Urbanovská, E. (2015). *Vzdělání pohledem žáka se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Majerová, H., & Malinovská, O. (2015). Typhlotechnics for Persons with Visual Impairment and Quality of Life. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171(1), 438–441.

Regec, V. (2012). Asistenčné technológie pre žiakov so zrakovým postihnutím na báze informačných a komunikačných technológií. *Journal of Technology and Information Education*, 4 (1), 21-25.

Růžičková, V. (2006). *Integrace zrakově postiženého žáka na základní školu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

**Grantová afiliace:** IGA\_PdF\_2017\_013 „Kvalita života osob se speciálními potřebami v aktuálním výzkumném kontextu“

# ROLA OTCA PRI VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DIEŤAŤA S POSTIHNUTÍM

## THE ROLE OF THE FATHER IN THE UPBRINGING AND EDUCATION OF A CHILD WITH DISABILITY

*Kristína NAGYOVÁ, Simona VALISKOVÁ*

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika,  
[nagyova.kristina25@gmail.com](mailto:nagyova.kristina25@gmail.com)

**Abstrakt:** *V súčasnosti je viac aktívne skúmanie zamerané na pozíciu a úlohy matky pri výchove a vzdelávaní dieťaťa s postihnutím, čo nás viedlo k realizácii výskumu zameraného na popis role otca pri starostlivosti o dieťa s postihnutím. Predkladaný príspevok je zameraný na rolu otca pri výchove a vzdelávaní dieťaťa s postihnutím a na vplyv tohto postihnutia na partnerský vzťah rodičov s víziou budúcnosti. Cieľom príspevku je prezentovať výsledky rozhovorov s dvoma rodičmi – otcami. Participantmi výskumu boli rodičia dieťaťa s autizmom v kombinácii s mentálnym postihnutím a dieťaťa s Downovým syndrómom.*

**Abstract:** *Today is more active investigation aimed at the position and role of the mother in the education of a child with disabilities, which led us to the realization of research aimed at describing the role of the father in caring for a child with disabilities. The present paper focuses on the role of the father in the education of a child with a disability and the impact of disability on a partnership of parents with a vision of the future. The aim of this paper is to present the results of interviews with two parents - fathers. Research participants were parents of a child with autism in combination with an intellectual disability and a child with Down syndrome.*

**Kľúčová slova:** *autizmus s mentálnym postihnutím, dieťa s postihnutím, Downov syndróm, rola otca, výchova a vzdelávanie*

**Keywords:** *autism with intellectual disability, child with disability, Down syndrome, role of the father, upbringing education*

### Úvod

Rodina je prvým spoločenským prostredím a hlavným výchovným činiteľom pre dieťa s mentálnym postihnutím. V súčasnej dobe existuje dostatok výskumov, ktoré sa zaoberajú rodinami dieťaťa s mentálnym postihnutím. Väčšia časť týchto výskumov sa zameriava na matku dieťaťa a pozícia otca v rodine, ešte stále nie je dostatočne preskúmaná. Otcovská výchova je základnou súčasťou života dieťaťa a zaslúži si rovnako veľkú úctu ako aj materská výchova. Základným cieľom výskumnej práce bolo priblížiť poznatky z doposiaľ nie veľmi preskúmanej časti – starostlivosti otca o dieťa s mentálnym postihnutím.

### Jednotlivec s mentálnym postihnutím a rodina

Mentálne postihnutie je v súčasnosti známym pojmom tak pre odborníkov, ako aj pre širokú, laickú verejnosť. Existuje množstvo definícií, ktoré charakterizujú mentálne postihnutie, avšak často sa stáva, že autori sa rozchádzajú pri obsiahnutí viacerých faktov. Vančová (2005) uvádza, že termín „mentálny“ sa vzťahuje na rozumovú a duševnú činnosť jednotlivca, pričom termín „mentálne postihnutie“ sa používa najmä pre potreby špeciálno-pedagogické. Oblasť, ktoré majú rovnako v centre záujmu človeka – medicína, psychológia či biológia, však pre svoje potreby využíva termín „mentálna retardácia“. Vzhľadom na to, že ide o vedné odbory veľmi úzko prepojené so špeciálnou pedagogikou, termín „mentálna retardácia“ sa stále objavuje aj v oblasti špeciálnej pedagogiky. V súčasnosti sa však usilujeme o jeho elimináciu, keďže odstupom času nadobudol negatívny, často hanlivý podtón. Vašek (2011, s. 33) sa venoval všeobecnému vymedzeniu termínu „postihnutie“ a chápe ho ako „relatívne trvalý, ireparabilný stav jednotlivca v kognitívnej, komunikačnej, motorickej alebo emocionálno-vôľovej oblasti, ktorý sa manifestuje významnými ťažkosťami v učení a sociálnom správaní sa“. Z vyjadrenia vyššie uvedenej Vašekovej definície vyplýva, že postihnutie je stav „ireparabilný“, t.j. nenapraviteľný, ale zároveň „relatívne trvalý“. Termín relatívne trvalý je v tejto definícii a rovnako vo vzťahu k jednotlivcovi s mentálnym postihnutím, významný, nakoľko termín „relatívne trvalý“ možno rozumieť, že postihnutie nie je stav, ktorý by bol nemenný, ale stav ovplyvniteľný, t.j., v ktorom sa nevylučuje prípadný progres či regres.

„Udržať si dobrý partnerský vzťah je veľmi náročné a zaslúži si špeciálnu starostlivosť oboch manželov. Narodením postihnutého dieťaťa sa radikálne menia vysnené predstavy o budúcnosti.“ (Plevová 2007, s. 44) Pre rodičov je narodenie dieťaťa spájané s určitými predstavami (často dokonalými) o jeho živote a presvedčeniami

o jeho možnostiach. Rodičia v dieťati vidia seba samého a vkladajú do neho všetky svoje nádeje (Matějček, 1986). Môžeme pozitívne hodnotiť, že v súčasnej dobe sa rodine s postihnutým dieťaťom, rovnako rodine s dieťaťom s mentálnym postihnutím venuje viac pozornosti, ako to bolo v minulosti. Rodičia týchto detí majú k dispozícii veľké množstvo informácií o ich aktuálnej situácii, množstvo organizácií na pomoc rodinám v ťažkej životnej situácii. Existuje množstvo odbornej literatúry či rôzne publikácie, ktorých autormi sú nie len odborníci ale aj samotný rodičia, s ktorými sa čitatelia (rodičia) môžu stotožniť (Michalík, 2013).

Rodina predstavuje pre dieťa prvé sociálne prostredie, v ktorom rastie, vyvíja sa a formuje sa celá jeho osobnosť. Rodinné prostredie je dôležitým faktorom, ktoré ovplyvňuje vnímanie života a hodnotovú orientáciu dieťaťa. Rodinné prostredie je obzvlášť dôležité vtedy, ak sa v rodine objaví krízová situácia, medzi ktorú môžeme zaradiť aj narodenie dieťaťa s mentálnym postihnutím (Nagyová, 2015). Doterajšia optimistická predstava rodinného života sa začne rúcať a rodičia sú vystavení veľkej psychickej záťaži. Rodina prechádza ťažkým obdobím a začína pociťovať strach, hnev, úzkosť až beznádej (Matejček, 2001).

### **Rola otca pri výchove dieťaťa s mentálnym postihnutím**

Stať sa otcom je jedným z najsilnejších zážitkov v živote muža a prináša to do jeho života nový druh zodpovednosti a starostí. Vzťah otca a dieťaťa sa rozvíja postupne a z toho dôvodu je dôležitý dostatočný čas na tvorbu puta a vzťahovej väzby. V spoločnosti sa rola otca nechápe ako hlavná časť jeho identity, jeho rodičovská rola splýva s manželskou, resp. partnerskou rolou. Podľa tradičných zásad sa otec javí ako autorita rodiny, ktorá nezasahuje v bežných každodenných situáciách. Tato pozícia v rodine je často krát viac rešpektovaná ako pozícia matky (Vágnerová, 2007). V prvom rade si musíme uvedomiť, že prežívanie muža a ženy je z akéhokoľvek hľadiska odlišné. U otcov detí s mentálnym postihnutím, podobne ako u otcov vážne chorých detí, sa javí stúpajúca tendencia k riešeniu rodinných problémov rozvodom a odlúčením (Matoušek, 2003). V priebehu posledných päťdesiatich rokov došlo k výraznej zmene vo vnímaní ženskej a mužskej role. Spoločnosť má isté očakávania od mužského pohlavia, avšak ich rola nie je celkom jednoznačná, čo vedie v pocity neistoty až zlyhania zo strany muža. Otcovská rola je dôležitou súčasťou formovania identity každého jednotlivca, či už ide o dieťa zdravé alebo dieťa s postihnutím (Vágnerová, 2007).

V blízkej minulosti nebolo realizovaných mnoho výskumov, zaoberajúcich sa pozíciou otca v rodine a je ešte menej výskumov, ktoré by sa zaoberali rolou otcov, ktorým sa narodí dieťa s mentálnym postihnutím. V spoločnosti sa očakáva, že práve matka je tá, ktorá prevezme všetku zodpovednosť a starostlivosť po narodení dieťaťa s mentálnym postihnutím. V tomto prípade vystáva otázka, akú rolu zohráva otec v rodine s mentálne postihnutým dieťaťom. Mali by sme si uvedomiť, že každý muž v živote dieťaťa zohráva významnú úlohu. Vo väčšine prípadoch, otcovia zdravých detí im venujú viac času mimo domova, chodia s nimi do kostola, do parku alebo spoločne nakupujú. Pričom otcovia s dieťaťom so zdravotným postihnutím majú tendenciu tráviť voľný čas v domácom prostredí. Vytvoria si určitú rutinnú činnosť, ktorá je menej rušivá pre rodinu a dieťa. Otcovia detí s mentálnym postihnutím nemajú tendenciu sledovať činnosť navrhovanú pedagógmi, stavajú skôr na vlastnú skúsenosťou overených aktivitách, ktoré im vyhovujú, preto sa aj hra otca a dieťaťa s mentálnym postihnutím výrazne líši od hry matky s týmto dieťaťom. Otcovská hra je často v pomere kratšia ako hra s matkou ale má viac fyzický, spontánny a nepredvídateľný charakter. Vo všeobecnosti otec komunikuje so svojim dieťaťom viac neverbálne ako verbálne, čo je v dôsledku pre dieťa s mentálnym postihnutím veľkou nevýhodou, nakoľko dieťa s postihnutím potrebuje komunikovať a učiť sa komunikovať so svojim okolím (WETA, 2012).

Významným pre problematiku vzťahu a postavenia otca pri výchove a starostlivosti o dieťa s mentálnym postihnutím bol výskum „*Dad and Me*“ (otec a ja) produkovaný spoločnosťou *Scope*, ktorá pôsobí ako charita pre osoby so zdravotným postihnutím a spolu v spolupráci s webovou stránkou *Netbuddy*, poskytujú pomoc práve ľuďom so zdravotným postihnutím. Tohto výskumu sa zúčastnilo 500 otcov, s cieľom zvýšiť povedomie o tejto problematike v spoločnosti. Projekt tematicky odštartoval na deň otcov (WETA, 2012). Medzi najpodstatnejšie výsledky môžeme zaradiť fakt, že až 84 % otcov zotrúva vo svojom zamestnaní dlhšiu dobu, berú nadčasy a prácu navyše, aby umožnili svojmu dieťaťu získať všetko potrebné pre jeho život, nakoľko až osem z desiatich otcov (84 %) pociťuje finančný tlak v dôsledku starostlivosti o svoje dieťa s postihnutím. Na lekárske stretnutia s rôznymi odborníkmi prichádza v priemere 40 % otcov, ktorí sa snažia pochopiť stav svojho dieťaťa. Vo veľkej miere, až jedna tretina otcov detí s mentálnym postihnutím stráca dôveru vo vlastnú schopnosť starať sa o svoje dieťa. Až 63 % otcov nie je schopných rozprávať sa s ostatnými ľuďmi o ich živote, pretože je to pre nich obrovská záťaž. Dôležitým zistením je fakt, že sedem z desiatich otcov (72 %) uviedlo, že sa o svoje postihnuté dieťa stará s veľkou láskou, ale ich partnerský život stagnuje (WETA, 2012). Medzi ďalšie zistenia zaraďujeme tieto skutočnosti:

- 43 % otcov tají ich dieťa s postihnutím pred svojimi zamestnávateľmi,
- 40 % pociťuje smútok a osamelosť z dôvodu postihnutia vlastného dieťaťa (WETA, 2012).

### **Otec ako dôležitý faktor starostlivosti o dieťa s mentálnym postihnutím**

Výskumná (empirická) časť práce tematicky nadväzuje na teóriu, ktorej sme sa doposiaľ venovali. Výskum bol realizovaný s cieľom zistiť, akú rolu zohráva otec v rodine dieťaťa s mentálnym postihnutím. Reakcia muža (otca) alebo ženy (matky), ktorým sa narodí dieťa s mentálnym postihnutím, môže byť odlišná. Výskumná časť rozvíja tieto hlavné témy:

- súžitie otca a dieťaťa s mentálnym postihnutím,

- otázky výchovy a vzdelávania dieťaťa s mentálnym postihnutím,
- partnerský vzťah matky a otca,
- aktuálna situácia v rodine a otázky budúcnosti.

Ako výskumná metóda bol zvolený pološtruktúrovaný rozhovor s otvorenými otázkami. Pri pološtruktúrovanom rozhovore výskumník postupuje podľa určených výskumných otázok vzhľadom na vyvíjajúcu sa situáciu. Otvorené otázky umožňujú participantovi voľnosť a slobodu pri vyjadrovaní názoru k danej problematike (Gavora, 2000).

Pri kvalitatívnom výskume by sa výskumník mal snažiť o zblíženie sa s participantmi, aby sa rozhovor niesol v príjemnejšej a otvorenejšej atmosfére. Tak im môže lepšie porozumieť a preniknúť aj do problémov a situácií, s ktorými sa každodenne stretávajú (Hendl, 2012). Získať výskumnú vzorku, v tomto prípade niekoľko otcov, ktorí sa starajú o dieťa s mentálnym postihnutím bolo veľmi náročné. Pri hľadaní možných participantov výskumu boli využité dlhodobé kontakty s jednotlivými rodinami, a rovnako sme respondentov hľadali pomocou sociálnych sietí. Väčšina kontaktov bola realizovaná cez manželky alebo rodinných priateľov. Veľká časť oslovených nebola ochotná sa na tomto výskume podieľať, nebolo im príjemné rozprávať sa o svojich pocitoch alebo o stave ich dieťaťa. Celkom bolo oslovených 17 otcov detí s mentálnym postihnutím, ale iba dvaja boli ochotní sa podieľať na tomto výskume.

Rozhovory sa odohrali formou video hovorov (Skype) a trvali približne 40 minút. Na začiatku rozhovoru boli, participant oboznámení z cieľom výskumného šetrenia a so spôsobom spracovania údajov. Vo výskume podľa etických zásad dôvernosti neboli použité mená, adresy ani kontakty participantov.

Pre bližšie priblíženie jednotlivých participantov výskumu sme zostavili tabuľku (Tab. č. 1), ktorá opisuje základné informácie pre oblasť *veku, vzdelania, zamestnania participantov a počtu detí v rodine*. Druhá tabuľka (Tab. č. 2) poukazuje na *vek, diagnózu a úroveň vzdelania dieťaťa s mentálnym postihnutím*.

Participant výskumu sú označení číslami – Otec č. 1 a Otec č. 2, pričom deti s mentálnym postihnutím sú vzhľadom k príslušnosti k rodičovi rovnako označené číslami (Dieťa č. 1, Dieťa č. 2).

**Tab. č. 1:** Základné informácie o participantoch

	Otec č. 1	Otec č. 2
<b>Vek</b>	35	42
<b>Vzdelanie</b>	Stredoškolské s maturitou	Vysokoškolské druhého stupňa
<b>Zamestnanie</b>	Zamestnaný (neprial si uviesť)	Učiteľ
<b>Počet detí v rodine</b>	2	1

**Tab. č. 2:** Základné informácie o deťoch participantov výskumu

	Dieťa č. 1	Dieťa č. 2
<b>Vek</b>	6	10
<b>Postihnutie</b>	Downov syndróm	Autizmus v kombinácii s MP
<b>škola</b>	Integrácia v materskej škole	Špeciálna základná škola

Výsledky z rozhovoru sme rozčlenili do niekoľkých oblastí, v ktorých sme videli dôležité informácie vzhľadom na problematiku výskumu.

### Prvý kontakt s diagnózou

Oznámenie závažnej diagnózy sa zaraďuje medzi najbolestivejšie zážitky v živote rodiča. „*O diagnóze sme sa dozvedeli až po pôrode. Netušili sme to, ale osobne si myslím, že všetko je tak ako má byť. Keby sme to vedeli náš syn by tu na 90 % nebol. Detská doktorka prítomná pri pôrode nám oznámila, že má podozrenie na Downov syndróm. Táto správa nás určite v tom okamihu prekvapila*“ (Otec č. 1).

Niekedy si rodičia všimnú, že s ich dieťaťom nie je niečo v poriadku, až neskôr: „*O diagnóze nášho syna sme sa dozvedeli, keď mal dva a trištvrté roka. Tušili sme, že niečo nie je v poriadku, diagnóza nám iba potvrdila naše obavy*“ (Otec č. 2).

Je zrejmé, že pre Otca č. 1 bolo zistenie diagnózy šokujúce, ale v danej situácii ho trápili skôr iné faktory, ktoré pôsobili na život jeho syna: „*Narodil sa so všetkými orgánmi navonok v poriadku a aj jeho srdce až na malý defekt fungovalo, nebolo potrebné podstúpiť operáciu. Náš syn sa narodil s parciálnou artréziou žľčových ciest v pečeni a bojoval o život nakoľko mal veľmi silnú žltacku. Podstúpil jednu operáciu, ktorou sa to podarilo vyriešiť. V januári 2011 bola u neho diagnostikovaná akútna myoblastová leukémia ALM typická pre ľudí s Downovým syndrómom. Leukémiu sa podarilo zastaviť a dnes sa teší dobrému zdraviu.*“

Z reakcie Otca č. 1 je zrejmé, že Downov syndróm nepovažoval v čase oznámenia diagnózy za najväčší problém. U syna sa objavovali druhotné zdravotné problémy, ktoré ohrozovali synov život. Pri starostlivosti o syna v nemocničnom prostredí sa striedal s manželkou.

Na základe týchto zistení môžeme uviesť, že stret oboch rodičov s diagnózou syna bol náročný a sťažený faktom, že počas tehotenstva neboli vykazované problémy, ktoré by poukazovali na postihnutie, čo spôsobilo, že rodičia sa nemohli na závažnú situáciu žiadnym spôsobom pripraviť.

### **Prístup otca k dieťaťu**

Všetka starostlivosť ohľadom dieťaťa s mentálnym postihnutím sa podľa výskumov a odbornej literatúry spája s matkou. Otcovia sa skôr zameriavajú na finančné zabezpečenie rodiny a priznávajú, že nevedia ako majú k svojmu dieťaťu s postihnutím pristupovať. Podľa nášho šetrenia sa obaja z otcov plnohodnotne venujú svojim deťom vo voľnom čase: „*Som s ním prakticky neustále, keď nie som v práci. Pomáham mu takmer so všetkým, domáce úlohy, hygiena, uspávanie, obliekanie a podobne*“ (Otec č. 2).

Spoločne strávený čas otca a dieťaťa, môže pomôcť matke k načerpaniu nových síl: „*Manželka má na starosti vzdelávanie ja zábavu. Miluje cestovanie autom, takže máme pociestovanú skoro celú Európu a keď sme spolu doma, zvykne chodiť jazdiť na koňoch, plávať alebo pravidelne spolu doma cvičíme a športovo sa rozvíjame*“ (Otec č. 1).

Obaja účastníci majú zamestnanie a podieľajú sa na výchove svojho dieťaťa. Týmto šetrením bolo preukázané, že otcovia sú schopní sa starať o svoje dieťa s mentálnym postihnutím a pomáhať manželke s jeho výchovou. Vypomáhajú pri základných úkonoch ako je napríklad hygiena, obliekanie, uspávanie a pod. Jeden z otcov sa vyjadril, že jeho pozícia sa týka skôr voľno časových aktivít a jeho manželka sa stará o vzdelávaciu časť výchovy.

### **Partnerstvo rodičov dieťaťa s mentálnym postihnutím**

Narodenie dieťaťa prináša do každého vzťahu zmenu, ak sa však narodí dieťa s mentálnym postihnutím, takáto zmena môže na manželstvo pôsobiť negatívne. Mnoho z mužov po oznámení diagnózy opustí matku svojho dieťaťa. Otec č. 1 sa vyjadril: „*nikdy som nepomyslel na to, že by som kvôli svojmu synovi opustil svoju manželku. Poznám také rodiny, ale nechápem tomu, že je niekto schopný opustiť rodinu pre choré dieťa.*“

Obaja respondenti sa zhodli, že neuvažovali o opustení svojej rodiny. Partnerský vzťah prvého z účastníkov (Otec č. 1) to výrazne neovplyvnilo „*Náš partnerský život prebieha úplne v bežnej norme*“ (Otec č. 1). S manželkou žijú úplne normálne, majú na seba dostatok času, snažia sa robiť veci spoločne ako rodina. Rovnako účastník uviedol, že „*prestali v živote zaoberať zbytočnosť, naučili sme sa žiť zo dňa na deň, nič neplánujeme, spontánne sa rozhodujeme, čo budeme robiť, a to náš život skvalitnilo.*“ Na starostlivosti o svojho syna sa podieľajú od prvého dňa spoločne. Partnerský vzťah druhého účastníka sa prejavil skôr ako rizikový. Respondent ich vzťah opísal takto: „*prial by som si, aby som na vzťah mal vôbec čas.*“ S manželkou na seba majú čas minimálne a všetko sa to odvíja od toho, či je ich okolie ochotné sa na určitý čas postarať o ich syna.

V oblasti partnerského života, je zjavné, že príchodom dieťaťa nastanú nové zmeny v živote rodičov. U jedného z účastníkov (Otec č. 2) to výrazne vplýva na jeho psychiku a partnerský vzťah. So svojou manželkou sú schopní spoločne tráviť čas, za predpokladu, že sa o ich syna niekto postará. Druhý zo zúčastnených účastníkov je spokojný so svojim osobným aj partnerským životom. Spolu so svojou manželkou a dvoma deťmi podnikajú výlety, zúčastňujú sa na spoločných aktivitách a snažia sa tráviť čas ako rodina.

### **Hodnotenie života**

Účastníci sa zamýšľali nad tým, ako narodenie dieťaťa s postihnutím ovplyvnilo ich osobný život. Z výskumov vieme, že je narušená celková životná rovnováha rodiny a ich priority sa menia. Pre Otca č. 2 sa po príchode dieťaťa zmenil celý životný rytmus a výrazne to zasiahlo jeho život: „*Nerobím, čo by som chcel a som často unavený, stal som sa vážnom vlastného dieťaťa.*“ Je zrejmé, že Otec č. 2 začal pociťovať bezmocnosť a prial by si, aby mohol realizovať aktivity na základe vlastného zváženia a rozhodnutia.

Otec č.1 sa vyjadril: „*myslím si, že žijeme o mnoho krajší život ako pred jeho narodením.*“ Z jeho reakcie plynie, že všetko čo potrebujú majú a ak im niečo chýba, tak sa vedú naučiť žiť aj bez toho. Nemá potrebu výrazne niečo meniť na svojom živote.

### **Ciele a budúcnosť**

Z výskumov vyplýva, že otázky budúcnosti sa javia ako neurčité a obavy rodičov detí s postihnutím sa týkajú starostlivosti o dieťa po ich smrti a ekonomickej sféry. Otec č. 1 má výrazne obavy z budúcnosti a pociťuje strach z toho, čo sa bude diať s jeho synom, ak by sa jemu a jeho manželke niečo nešťastné prihodilo: „*čím je syn starší, tým je to ťažšie a neviem, čo s ním bude, keď tu už nebudeme my.*“

Otec č. 2 nepociťuje obavy z budúcnosti „*ak bude vykladať jogurty v obchode, čašník alebo umelec, je absolútne jedno, naša absolútna meta je, aby bol náš syn šťastný*“. Nesnažia sa na svojho syna tlačiť, nekladú na neho nároky, ktoré nie je schopní dosiahnuť a podporujú ho vo všetkom, čo ho zaujme.

### **Záver**

Keď sa zameriavame na dieťaťa s mentálnym postihnutím je dôležité, aby sme si uvedomovali aj postavenie otca v rodine. Pretože otec, ako jednotlivec z veľkej časti ovplyvňuje osobnosť dieťaťa a zohráva dôležitú úlohu v živote dieťaťa s mentálnym postavením. Je dôležité uvedomiť si, že nie každé manželstvo po narodení dieťaťa s mentálnym postihnutím končí rozvodom alebo rozpadom. Je veľké množstvo otcov, ktorí sú schopní a ochotní sa starať o svoje dieťa s mentálnym postihnutím.

Z výskumného šetrenia vyplýva, že narodenie dieťaťa s mentálnym postihnutím predstavuje pre rodičov silný zásah, tak pre matku ako aj otca. Rovnako sme zistili, že otec dieťaťa s mentálnym postihnutím je



integrálnou súčasťou jeho starostlivosti, pričom v edukačnej zložke má väčšie zastúpenie matka dieťaťa. Partnerský vzťah oboch participantov výskumu je stabilný, avšak vplyvom nedostatku času v súvislosti so starostlivosťou o dieťa s mentálnym postihnutím sa môže objaviť deprivácia. Vízia budúcnosti je pre oboch z participantov nejasná.

Je zrejme, že získané výsledky výskumného šetrenia nemožno zovšeobecniť na všetkých otcov s mentálnym postihnutím, avšak výskumné šetrenie poskytuje ďalšie otázky a možnosti ďalšieho výskumného šetrenia – akým spôsobom vnímajú matky dieťaťa s mentálnym postihnutím rolu otca tohto dieťaťa. Zaujímavé výsledky by mohol priniesť aj výskum zameraný na potreby otcov detí s mentálnym postihnutím.

### **Použitá literatúra:**

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výskumu*. Brno: Paido.

Hendl, J. (2012). *Kvalitatívny výskum*. 3.vyd. Praha: Portál.

Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.

Matějček, Z. (2001). *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H&H.

Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: SLON.

Michalík, J. (2013). *Rodina pečující o člena se zdravotním postižením – kvalita života*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Nagyová, K. (2015). *Jednotlivec s onkologickým ochorením v kontexte pedagogiky chorých: diplomová práca*. Bratislava: PdF.

Plevová, M. (2007). *Dítě se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v rodinné terapii*. Brno: Masarykova univerzita.

Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.

Vančová, A. (2005). *Základy pedagogiky mentálně postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: Sapiaientia.

Vašek, Š. (2011). *Základy speciální pedagogiky*. 5. doplnené vydanie. Bratislava: Sapiaientia.

WETA. (2012). *How to Maximize Fathers' Involvement with Their Children Who Have Disabilities*. Retrieved from: <http://www.ldonline.org/article/5935/>

# PŘÍPRAVA NA POVOLÁNÍ A JEJÍ ÚSPĚŠNOST V BUDOUCÍM PRACOVNÍM UPLATNĚNÍ OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

## PREPARATION FOR THE PROFESSION AND ITS SUCCESS IN THE FUTURE OCCUPATIONAL PRACTICE OF PERSONS WITH VISUAL DISABILITIES

Veronika RŮŽIČKOVÁ, Zuzana KRAMOSILOVÁ

Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 77140 Olomouc, Česká republika, [veronika.ruzickova@upol.cz](mailto:veronika.ruzickova@upol.cz), [kramosilovazuzka@seznam.cz](mailto:kramosilovazuzka@seznam.cz)

**Abstrakt:** V rámci příspěvku se zaměříme na problematiku středoškolského vzdělávání osob se zrakovým postižením s akcentem na výběr povolání a pozdější pracovní uplatnění. Zmíněný teoretický vhled do problematiky bude poté doplněn o vhled praktický, ve kterém se zaměříme na rozbor dvou doplňujících se šetření.

První ze zmíněných šetření bylo provedeno na Konzervatoři Jana Deyla a střední škole pro zrakově postižené a zaměřilo se na úspěšnost pracovního zařazení absolventů. Mimo tohoto šetření bude příspěvek také komparovat výsledky šetření provedeného mezi osobami se zrakovým postižením, osobami s nimi pracujícími v organizacích pro osoby se zdravotním postižením a poskytujícím jim podporu při hledání pracovního uplatnění a v neposlední řadě mezi osobami intaktními. Druhé z šetření bylo podpořeno z projektu: IGA\_PdF\_2016\_013 s názvem: „Faktory ovlivňující kvalitu života osob se speciálními potřebami“.

**Abstract:** Within the contribution towards we will focus on the issue of secondary education of people with visual disabilities, with an emphasis on the choice of occupation and subsequent employment. The aforementioned theoretical insight into the problems will then be supplemented by practical insight, which will focus on the analysis of two complementary surveys.

The first of these surveys was carried out on Jan Deyl Conservatory and Secondary School for the visually impaired and focused on the success of employment status of graduates. Outside of this investigation, the contribution will also compare the results of a survey among persons with visual disabilities, persons associated with them working in organizations for people with disabilities and providing them with support in finding employment and, not least among those intact. The second survey was supported by the project: IGA\_PdF\_2016\_013 entitled "Factors affecting the quality of life of people with special needs".

**Klíčová slova:** osoby se zrakovým postižením, pracovní uplatnění, středoškolské vzdělávání

**Keywords:** employment, persons with visual impairments, secondary education

### Úvod

Integrace, či v současné době inkluze jsou dva pojmy, které se skloňují vzhledem k osobám se zdravotním postižením velmi často a téměř v každé oblasti lidského počínání. V posledních dvou letech jsme začali slyšet o školské inkluzi, o tom, jak ji dosáhnout, ale již méně, proč a co by po ní i před ní mělo následovat. Pouze školská inkluze nepostačuje a přízněji si, že v případě, že nebude fungovat její „předstupeň“ inkluze společenská, nebude fungovat ani tato školská. Stejně tak však můžeme konstatovat, že pokud nebude fungovat, tzv. nezajede se, neinteriorizuje se inkluze sociální a školská, bude se špatně vymáhat, či dokonce jen uvažovat o inkluzi pracovní a s ní zpětně spojenou kvalitou života jedince se zdravotním postižením a jeho socializací. Je tedy zřejmé, ověřené a mělo by být také vyžadováno a prosazováno, aby ani jedna ze zmíněných oblastí nezůstávala pozadu. Stěžejní oblastí našeho zájmu se v našem případě stávají osoby se zrakovým postižením a jejich společenské uplatnění, stejně tak jako vzdělání a na něj navazující pracovní uplatnění.

Osoby se zrakovým postižením můžeme charakterizovat jako ty, jimž jejich zraková vada činí problémy v běžném životě, a to i po medikamentózní, chirurgické, okluzní či brýlové korekci. (Stejskalová, 2010; Lopúchová, 2016) I v případě nemožnosti korigovat vadu však můžeme konstatovat, že díky kompenzačním mechanismům, pomůckám, technikám i postupům jsou osoby s těžkým zrakovým postižením relativně dobře integrovatelnou skupinou osob s těžkým zdravotním postižením. Jednou z klíčových i palčivých oblastí v životě osoby s těžkým zrakovým postižením je výběr střední školy a na ní úzce navázaného pracovního uplatnění.

Středoškolské vzdělání pro osoby se zrakovým postižením můžeme hledat jak v rámci škol určených primárně pro žáky se zrakovým postižením, resp. pro žáky se zdravotním postižením, tak také v rámci inkluze. Obě dvě z nabízených možností s sebou tradičně přinášejí pozitivní i negativní stránky a oblasti, se kterými je nutno počítat, ale které jsou také všeobecně známy a my na ně v na tomto místě nemíníme zaměřit. V celku můžeme konstatovat, že žák se zrakovým postižením si může v současnosti vybrat takovou střední školu, na kterou udělá přijímací zkoušky a kde absence zrakových funkcí není překážkou k absolvování této školy. Pro příklad můžeme uvést obory, které nabízejí střední školy primárně určené pro žáky se zrakovým postižením:

- Gymnázium,
- Obchodní akademie,
- Sociální činnost,
- Obchodní škola,
- Hudba,
- Zpěv,
- Ladění klavírů a příbuzných nástrojů,
- Masér sportovní a rekondiční,
- Pečovatelské služby,
- Textilní a oděvní výroba,
- Kuchař číšník,
- Cukrář,
- Prodavač,
- Stravovací a ubytovací služby,
- Potravinářská výroba,
- Práce ve stravování.

Při pohledu na výpis oborů výše je zřejmé, že ne všechny nabízené obory jsou pro některé skupiny osob se zrakovým postižením vhodné, a naopak můžeme postrádat další, které bychom za vhodné a při použití speciálních pomůcek také splnitelné považovali.

Cílem našeho textu však není poukázat na možnosti ve středoškolském vzdělávání žáků se zrakovým postižením, ale zaměřit se na oblast dalšího pracovního uplatnění osob se zrakovým postižením, a to ve dvou rovinách:

- ukázat, jak jsou na tom absolventi Deylovy akademie s vizemi do budoucna i s pracovním uplatněním,
- na základě výzkumného šetření zmapovat pracovní uplatnitelnost osob se ZP na trhu práce.

## Metodologie

V rámci našeho textu jsme získávali informace z vícera zdrojů, stejně tak jako pomocí většího počtu nástrojů – prvním z nich bylo studium archivních materiálů střední školy, poté již dotazníkové šetření, a to jak na straně žáků a studentů dané střední školy, tak později u dospělých osob s těžkým zrakovým postižením odborníků s nimi pracujících a laiků. Anketa mezi studenty byla provedena osobně, ale další dva druhy dotazníků pro tři skupiny respondentů byly distribuovány jak elektronickou poštou, tak také prostřednictvím dotazníkových serverů. Zde můžeme konstatovat, že osobám se zrakovým postižením vyhovovala víc forma osobního zaslání než servery, neboť ty nejsou vždy přístupné. Stejně tak jsme oslovili i skupinu odborníků, až skupina laiků byla získána prostřednictvím otevřeného dotazníku na serveru „vyp1nto.cz“.

## Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené

Studijní obory na konzervatoři jsou:

- Hudba nebo Zpěv:
  - Školní vzdělávací program Hudba je se zaměřením na hru na hudební nástroj a skladbu. Absolvent oboru je připraven uplatnit se v oblasti, která vyplývá ze zaměření absolvované odborné přípravy podle tohoto vzdělávacího programu. Jde především o povolání učitele příslušných odborných předmětů, a to zejména v základních uměleckých školách a případně na konzervatořích. Absolvent se může dále uplatnit také ve školských nebo jiných zařízeních pro zájmovou uměleckou činnost a vzdělávání. Další uplatnění může poté najít jako hudební instrumentalista, korepetitor nebo v dalších činnostech v rámci subjektů působících v oblasti hudební kultury.
  - Obor Zpěv je zaměřen na klasický či populární zpěv. Absolvent oboru je připraven uplatnit se v oblasti, která vyplývá ze zaměření absolvované odborné přípravy podle tohoto vzdělávacího programu. Jde především o povolání učitele příslušných odborných předmětů, a to zejména v základních uměleckých školách a případně konzervatořích. Může se uplatnit také ve školských nebo jiných zařízeních pro zájmovou uměleckou činnost a vzdělávání. Uplatní se jako zpěvák

(sólista, člen souboru v divadle, člen sboru). Další uplatnění může najít v dalších činnostech v rámci subjektů působících v oblasti hudební kultury.

Dokladem je vysvědčení o absolutoriu v konzervatoři a diplom absolventa konzervatoře. Označení absolventa konzervatoře, které se uvádí za jménem, je „diplomovaný specialista“, zkráceně „DiS.“ Žáci mohou ukončit vzdělávání také maturitní zkouškou, nejdříve však po čtvrtém ročníku.

Na střední škole pro zrakově postižené jsou žáci vzděláváni ve čtyřletém vzdělávacím programu:

- Ladění klavírů a příbuzných nástrojů připravování pro povolání ladič klavírů.

V oborech střední školy se vyučují kromě předmětů všeobecně vzdělávacích také odborné teoretické i praktické dílenské předměty. Rada těchto předmětů se vyučuje v malých skupinách odvozených od povahy předmětu. Podle povahy zrakového postižení jsou zařazeni do předmětů speciální přípravy, např. bodového notopisu, práce s kompenzační technikou, a prostorové orientace. Studium je zakončeno maturitní zkouškou, žák tak dosáhne úplného středního vzdělání s maturitní zkouškou. Absolvent je připraven uplatnit se v širokém spektru činností v ladění všech typů klavírů, ladění spinetu, cembala a cimbálu a v provádění běžných oprav a údržby daných hudebních nástrojů. Uvedené činnosti může vykonávat buď samostatně, nebo v odpovídajících výrobních podnicích a servisech, kulturních zařízeních apod. Absolvent již během studia získává přehled o možnostech uplatnění na trhu práce v daném oboru a umí se zodpovědně rozhodovat o své budoucí profesní a vzdělávací dráze, je schopen v rámci svých možností samostatně se učit a řešit problémy praktického života, umí pracovat samostatně i v týmu a vhodně prezentovat výsledky své práce a v neposlední řadě se umí odborně vyjadřovat a profesionálně jednat při sjednávání objednávek práce. K této činnosti patří též odhad a znalost finančního ocenění práce a ceny za použitý materiál.

- Ne dlouho existujícím oborem je Ladění klavírů a kulturní činnost se zaměřením na Hudebněkulturní činnost.

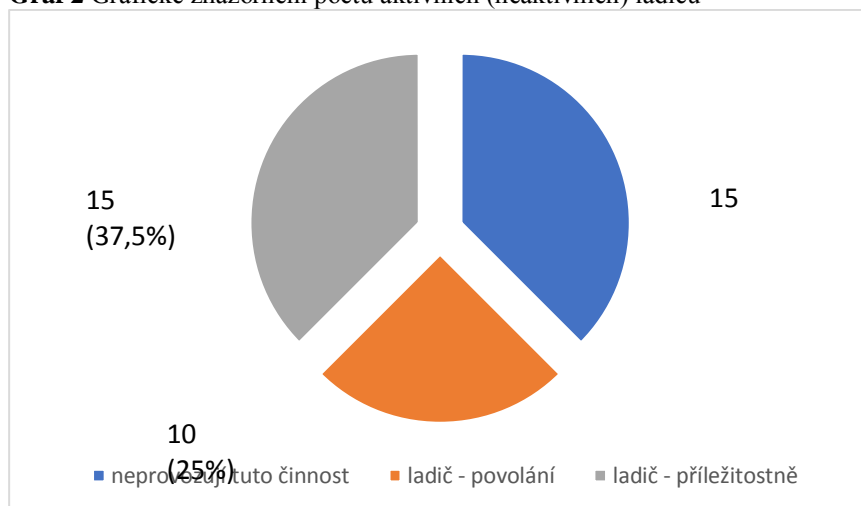
Studium tohoto oboru je zakončeno závěrečnou zkouškou, kterou žák dosáhne středního vzdělání. Závěrečná zkouška se skládá z praktické zkoušky z odborných předmětů a teoretické zkoušky z odborných předmětů. Dokladem o dosažení středního vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Po ukončení vzdělávání by absolvent měl být schopen, i přes své zdravotní postižení nebo jiné znevýhodnění, zapojit se do běžného života a stát se jeho plnohodnotnou součástí. Se svým okolím by měl umět komunikovat ústně, písemně, pomocí ICT, ale i pomocí hudby. Měl by být schopen v rámci svých možností samostatně se učit a řešit problémy praktického života. Měl by umět pracovat samostatně i v týmu a umět vhodně prezentovat výsledky své práce. Na základě získané odborné profílance by měl být připraven uplatnit se v oblasti hudebně kulturních činností. Jedná se o činnosti spojené s přípravou hudebních vystoupení na kulturních a společenských akcích, popřípadě o vlastní hudební produkci či o vedení amatérského souboru. (<https://www.kjd.cz/index.php?pg=o-studiu>)

Průzkum za posledních deset let ukázal, že od roku 2000 do roku 2015 vystudovalo obor Ladění klavírů a příbuzných nástrojů 40 žáků, z tohoto počtu deset žáků aktivně ladí a 15 žáků ladí příležitostně (graf. č. 1). Obor Ladění klavírů a kulturní činnost se zaměřením Hudebně kulturní činnost do roku 2015 vystudovalo 12 žáků, z toho 5 žáků vykonává tuto činnost příležitostně, další se této činnosti vůbec nevěnují. (Graf č. 3) Absolventi tohoto oboru jsou osoby s kombinovaným postižením, kdy dominantní vadou je zrakové postižení. Jejich uplatnění na trhu práce bývá problematické.

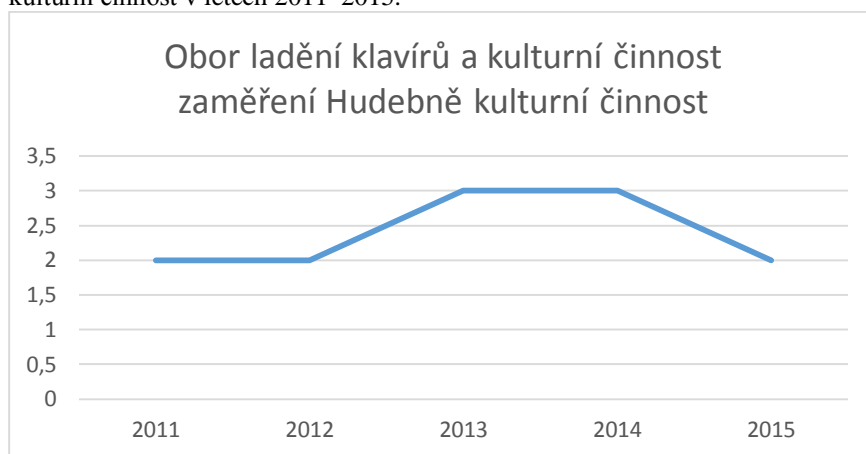
**Graf 1** Grafické znázornění počtu absolventů oboru Ladění klavírů a příbuzných nástrojů v letech 2000–2015.



**Graf 2** Grafické znázornění počtu aktivních (neaktivních) ladičů



**Graf 3** Grafické znázornění počtu absolventů oboru Ladění klavírů a kulturní činnost se zaměřením Hudebně kulturní činnost v letech 2011–2015.



Letos proběhlo dotazování žáků se zrakovým postižením o jejich studiu a o představách jejich budoucího uplatnění, z daného šetření se nám podařilo získat dotazníky od 15 žáků se zrakovým postižením, studujících na konzervatoři – z nich dva žáci již nyní vyučují na základní umělecké škole.

Na Střední škole pro zrakově postižené studuje čtyřletý obor Ladění klavírů 8 žáků, dva z nich již učí na základní uměleckých školách, tři z nich příležitostně vystupují na různých společenských akcích, takže se uplatňují také v oboru, avšak pouze jako vedlejší zájmová činnost. Dvouletý obor Ladění klavírů studují dva žáci a tito zatím neprobírají v oboru a ani netuší, zda se jim to do budoucna podaří.

Obor Ladění klavírů a kulturní činnost se zaměřením na hudebně kulturní činnost studují 4 žáci, tito také zatím bez uplatnění.

Z výše uvedeného průzkumu je zřejmé, že absolventi i současní žáci Konzervatoře Jana Deyla a střední školy pro zrakově postižené se v rámci studovaného oboru či oboru, který již ukončili minimálně z poloviny, chtějí či již věnují vystudovanému/studovanému oboru. Vzhledem ke specifčnosti studia považujeme toto číslo za relativně malé, na druhou stranu je však možno konstatovat, že s ohledem na fakt, že zjišťujeme pracovní uplatnění osob s těžkým zrakovým postižením, je toto číslo relativně dobrým znamením.

### **Pracovní uplatnění osob se zrakovým postižením**

V loňském roce bylo provedeno šetření, kterého se zúčastnili jak absolventi s výše zmíněné střední školy, tak také absolventi jiných středních či vysokých škol s těžkým zrakovým postižením a spolu s nimi také laici a odborníci pracující s osobami s těžkým zrakovým postižením. Metodologie výzkumného šetření již byla popsána výše, ale zde bychom rádi zmínili, že cílem provedeného šetření bylo zjištění postojů, názorů a zkušeností s/k pracovním/u uplatnění osob s těžkým zrakovým postižením ze strany samotných osob se zrakovým postižením, odborníků a laické veřejnosti.

Na následujících řádcích si tedy ukážeme, jak reagovali jednotlivé skupiny na některé z námi položených otázek.

Než se dostaneme k samotným odpovědím, můžeme konstatovat, že se našeho šetření zúčastnilo 13 respondentů s těžkým zrakovým postižením, kdy devět z respondentů má postižení vrozené a deset z respondentů má klasifikovanou nevidomost. Čtyři z respondentů mají ukončené středoškolské vzdělání s výučním listem a stejný počet má také vzdělání vysokoškolské, zbývající respondenti mají středoškolské vzdělání s maturitou.

Během výběru povolání již pak nebyly odpovědi natolik jednoznačné, neboť pouze dva respondenti uvedli, že pro ně při výběru povolání neexistovaly žádné překážky. U ostatních můžeme nalézt odpovědi mnohem očekávanější – od strachu z odloučení od rodičů, přes volbu, která by měla být perspektivní, vyprofilování se v daném oboru, či především nalezení takového oboru studia, které poté přinese pracovní příležitost i přes zrakovou vadu. Pro některé respondenty poté bylo obtížné právě to, že se museli pro svou zrakovou vadu, vzdát životního snu. Stejně tak jako intaktní vrstevníci i osoby s těžkým zrakovým postižením brali při výběru povolání ohled na své zájmy a silné stránky.

Deset z dotázaných respondentů poté pracuje, kdy polovina z nich v oboru svého studia, polovina mimo tento obor – což nám koresponduje také s výsledky zjištěnými u Deylovy konzervatoře. Z deseti respondentů čtyři pracují na volném trhu práce, jeden pracuje na živnostenský list a další pracují v rámci brigád, praxí studenta či na úvazek zkrácený, pouze jedna osoba poté pracuje na chráněném pracovišti.

Všech třináct respondentů nám mělo charakterizovat pomocí tří slov současnou situaci osob s těžkým zrakovým postižením na trhu práce, tato slova byla: situace je – těžká, složitá, neuspokojivá, či nedostatečná, žalostná. A i když tato slova zaznívala nejčastěji, setkali jsme se také s pozitivnějšími reakcemi – např. „složitá, ale ne beznadějná“.

Kromě výše zmíněných tří slov o stavu zaměstnávání osob se ZP se poté respondenti mohli vyjádřit také v otázce „Co spatřujete jako nejproblematictější na trhu práce pro osoby se ZP“. Ovlivnění stavu zaměstnanosti osob s těžkým zrakovým postižením je tedy podle respondentů se zrakovým postižením nejen v tom, že existují profese, ve kterých se osoba se ZP neuplatní, ale také v míře a oborech vzdělání osob se ZP. Kdy za těmito výpověďmi směřujícími k samotným respondentům se nacházeli ale také ty, které, a to mnohem častěji, viní ze současné situace předsudky na straně zaměstnavatelů, jejich necitlivost či strach, podhodnocené pozice nabízené osobám se ZP, či dokonce arogance či nekomunikace ze strany zaměstnavatelů a v jednom případě politiků.

Asi nejzajímavější výpovědi pro nás poté mohla být otázka, která však dala očekávané odpovědi, tedy co vše znamená pro osoby s těžkým zrakovým postižením „zaměstnání“.

**Tabulka č. 1** Mít práci pro mě znamená

	Počet odpovědí	Procentuální vyčíslení
Nadměrná zátěž	1	8 %
Společenská prestiž	5	38 %
Prostředek seberealizace	11	85 %
Možnost být v kolektivu lidí	7	54 %
Finanční jistota	10	77 %
Nutné zlo	0	0
Stresové prostředí	0	0
Možnost dělat co mě baví	10	77%
Jiné	2	15%

Jiné: uplatnění svých předností; důkaz, že jsem schopen plnohodnotného života i s handicapem; sociální aktivizace, režim

Kromě samotných osob s těžkým zrakovým postižením jsme se poté na jejich postavení na trhu práce dotazovali jak laické veřejnosti, tak také odborníků z řad speciálních pedagogů či sociálních pracovníků. Takto jsme získali 23 dotazníků z řad odborníků a 30 dotazníků z řad laiků. Na základě společných otázek jsme poté mohli vyhodnotit odpovědi na danou problematiku.

Za zajímavé považujeme již první srovnání, neboť 55 % odborníků si myslí, že osoby se zrakovým postižením jsou na volném trhu práce nezaměstnatelné, naproti tomu 50 % laiků se domnívá, že je tomu právě naopak. (Tabulka č. 2)

Stejně tak se tyto dvě skupiny dotázaných nestřetli v odpovědi na výrok „Myslím si, že osobám se zrakovým postižením je SKUTEČNĚ poskytována zvýšená ochrana na trhu práce“, kdy 59 % odborníků s tímto souhlasí, ale 47 % laiků nesouhlasí. U této otázky je také výrazné procento odpovědí u položky „nevím“, a to jak na straně odborníků (18 %), tak na straně laiků (30 %). (Tabulka č. 3)

Relativní shodu u obou skupin respondentů poté můžeme nalézt v tabulce č. 4, kde 54% respondentů z řad odborníků a 50 % z řad laiků souhlasí s výrokem, že „pracovní uplatnění osob se ZP je v oblasti „chráněného trhu práce“. Zároveň u této otázky nalezneme relativně vysoké procento odpovědí v položce „nevím“ – odborníci 23 % a laici dokonce 37 %.

**Tabulka č. 2** Myslím si, že osoby se zrakovým postižením jsou v současnosti na volném trhu práce nezaměstnatelné

	Počet odpovědí (odborníci)	Počet odpovědí (laici)	Procentuální vyčíslení (odborníci)	Procentuální vyčíslení (laici)
Zcela souhlasím	3	2	14 %	7 %
Souhlasím	9	9	41 %	30 %
Nevím	8	4	36 %	13 %
Spíše nesouhlasím	2	13	9 %	43 %
Zcela nesouhlasím	0	2	0	7 %

**Tabulka č. 3** Myslím si, že osobám se zrakovým postižením je SKUTEČNĚ poskytována zvýšená ochrana na trhu práce

	Počet odpovědí (odborníci)	Počet odpovědí (laici)	Procentuální vyčíslení (odborníci)	Procentuální vyčíslení (laici)
Zcela souhlasím	5	1	23 %	3 %
Souhlasím	8	6	36 %	20 %
Nevím	4	9	18 %	30 %
Spíše nesouhlasím	5	11	23 %	37 %
Zcela nesouhlasím	0	3	0	10 %

**Tabulka č. 4** Myslím si, že pracovní uplatnění osob se ZP je v oblasti „chráněného trhu práce“

	Počet odpovědí (odborníci)	Počet odpovědí (laici)	Procentuální vyčíslení (odborníci)	Procentuální vyčíslení (laici)
Zcela souhlasím	3	7	13 %	23 %
Souhlasím	9	8	41 %	27 %
Nevím	5	11	23 %	37 %
Spíše nesouhlasím	5	4	23 %	13 %
Zcela nesouhlasím	0	0	0	0

Při srovnání odpovědí na otázku, kde je možno spatřovat největší obtíže/problémy při zaměstnávání osob s těžkým zrakovým postižením: odborníci tyto obtíže spatřovali nejčastěji na straně zaměstnavatelů (neochota, nedůvěra v lidi se ZP, pohodlí a strach zaměstnavajících, nedostatek nabídek, nepochopení specifikace zrakového postižení, neznalost legislativy, atp.), ale také na straně samotných osob se zrakovým postižením (chybění dovedností, nedostatek zkušeností, malá samostatnost, skutečná motivace, malá nezávislost, prostorová orientace, slabé sociální dovednosti, atp.), tak také na straně státu a jeho pobídek (nevýhovující zákony, nedostatek pracovních míst všeobecně, neznalost legislativy ze strany zaměstnavatelů, atp); laici se k danému vyjádřili v rámci skupiny mnohem konstantněji, neboť za nejpalčivější problém považují malou připravenost zaměstnavatelů na osoby se zrakovým postižením, jejich strach a předsudky ve společnosti, dále pak také to, že je nutno pracoviště nějakým způsobem přizpůsobit a u osob s těžkým zrakovým postižením se pak jedná o jiný způsob práce. Zároveň zazněl také názor, že osoby se zrakovým postižením nechtějí pracovat na plný úvazek a těch zkrácených je méně, či fakt, že osoby se zrakovým postižením jsou méně kvalifikované.

Zajímavou sondou do vnímání postavení osoby na trhu práce pro nás byly reakce na výrok „Člověk se zrakovým postižením je na volném trhu práce ...“, kdy i zde se obě dotazované skupiny relativně shodly – jak laici, tak i odborníci vyslovili převážně negativní slovní spojení:

- diskvalifikovaný,
- nepoužitelný,
- prakticky ztracen,
- přehlížen,
- silně omezen,
- v nevýhodě,
- snadněji nahraditelný.

Obě skupiny poté našly také pozitivní slovní spojení s daným výrokem:

- vstřícný,
- v určitých oborech vítán,
- zaměstnatelný, za určitých specifík, při troše štěstí a podpory ze strany společnosti a státu.

## Závěry šetření

V rámci komparace výsledků všech tří výsledků jsme došli k následujícím výsledkům:

- Ačkoli všichni z řad respondentů s těžkým zrakovým postižením pobírají invalidní či starobní důchod, mají také všichni zájem pracovat. Pokud nepracují, je to jen z objektivních hledisek a můžeme konstatovat, že pokud pracovat chtějí, děje se tak, což je pozitivní informace. Na tuto informaci pozitivní nám pak navazuje informace další, která hovoří o tom, že více než polovina respondentů nepracuje na plný pracovní úvazek, ale jen na dohodu, či na zkrácený pracovní úvazek, či ŽL.
- Dané sdělení poté nevyhnutelně vedou k tomu, co sdělili sami respondenti – tedy, že celá polovina z pracujících deseti respondentů se za pět let vidí na jiném místě či pozici, než nyní.
- Vzhledem k tomu, že většina osob s těžkým zrakovým postižením nevidí ve své práci pouze cíl obživy, ale také možnost seberealizace a prostředek, jak být v kontaktu s dalšími lidmi, je jistě zajímavé, jak snahu o jejich pracovní uplatnění vidí osoby bez zrakového postižení, a to jak odborníci, tak také laici. Z pohledu těchto dvou skupin leží změna v pracovním uplatnění osob se zrakovým postižením, jen na nich samotných, ale především také na informovanosti zaměstnavatelů a poté také na bedrech zákonodárců, kteří sice prosazují, a to dost intenzivně, inkluzi školskou, ale pracovní již tolik sil nevěnují.

## Závěr

Pracovní uplatnění osob s těžkým zrakovým postižením je stále palčivější otázkou, neboť po době nedotknutelnosti tématu, jsme se postupně dostali k časům, kdy osoby se zrakovým postižením považují kvalitu svého pracovního života, zaměstnání a jeho smysl pro ně samotné za jeden z důležitých ukazatelů kvality života. Ohledně úspěchu při výběru povolání a poté hledání zaměstnání hraje roli velké množství proměnných, tedy již výše uvedené samotné osoby s těžkým zrakovým postižením, zaměstnavatelé, legislativa, ale poté také společnost jako celek, společenská situace, názory prezentované v médiích atp.

Domníváme se, že na základě obou zde uvedených šetření se nám podařilo prokázat, že v případě zájmu na straně zaměstnavatelů, odborníků v pomáhajících profesích, pedagogů, laiků a především pak samotných osob s těžkým zrakovým postižením a jejich rodinného zázemí, je šance na zvýšení pracovního uplatnění jmenované minority vysoká a dosažitelná v relativně krátkém horizontu.

## Použitá literatura:

Krejčířová, O. & kol. (2014) *Příručka vzdělávacích činností s cílem pracovní integrace osob se zdravotním postižením*. Olomouc: UP.

Lopúchová, J. (2016) Názory pedagogov vysokých škól na terciárne vzdelávanie študentov so špecifickými potrebami. in Reflexie vývoja a trendy rozvoja špeciálnej pedagogiky na Slovensku v medzinárodných kontextoch. Zborník vedeckých príspevkov. Bratislava: UK, 2016.

Stejskalová, K. (2010) Dědictví rodičovských výchovných postojů – determinace oblasti socializace a sociální integrace osob se zrakovým postižením. In XI. Mezinárodní vědecká konference k problematice osob se specifickými potřebami. E-pedagogium [online]. 2. mimořádné č. Dostupný z WWW: <<http://epedagog.upol.cz>>. ISSN 1213-7499.

## Internetové zdroje

*Podpora pracovního uplatnění zrakově postižených*. Dostupné na: <http://www.centrumpronevidome.cz/pracovni-uplatneni/>, cit. dne 4. 9. 2016.

*Centrum sociálních služeb pro osoby se zrakovým postižením v Brně – Chrlících*. Dostupné na: <http://www.centrumchrlice.cz/nabidka.html>, cit. dne 6. 9. 2016.

Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené. Dostupné na: <https://www.kjd.cz/index.php?pg=o-studiu>, cit. dne 6. 9. 2016.



# INKLUZÍVNA ŠKOLA – PRÍKLAD DOBREJ PRAXE

## AN INCLUSIVE SCHOOL – AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE

Monika ŠULOVSKÁ, Aneta STACHOVÁ

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Račianska 59, 81334 Bratislava, Slovenská republika, [sulovskamonika@gmail.com](mailto:sulovskamonika@gmail.com)

**Abstrakt:** Príspevok sa zameriava na identifikáciu a zhodnotenie podmienok pre úspešnú realizáciu inkluzívnej edukácie v podmienkach základnej školy. Mapuje inkluzívne prostredie v konkrétnej základnej škole z pohľadu rôznych aktérov – riaditeľa školy, pedagogického zboru a rodičov žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Na získanie relevantného obrazu boli ako výskumné metódy použité dotazník, inšpirovaný Indexom inklúzie od Booth a Ainscowa (2002, česká verzia 2007), pološtruktúrované interview a participačné pozorovanie. Výskumné zistenia sú dôkazom relevantnosti názorov mnohých autorov venujúcich sa danej problematike, ktorí inklúziu považujú za nikdy nekončiaci proces. Výsledky ďalej ukazujú, že v rovine praxe je síce inklúzia náročný proces, ktorý so sebou prináša určité prekážky, napriek tomu môže byť prospešná pre všetkých zúčastnených.

**Abstract:** The report zeroes in on the identification and evaluation of requirements for successful implementation of inclusive education in primary school environment. The report maps the inclusive background of specific primary school from different points of view - headmaster's, pedagogical body's and parents of children with special needs point of view. Several research methods were used for obtaining relevant information: the questionnaire inspired by Index of Inclusion by Booth and Ainscow (2002, Czech version 2007), the semi-structured interview and the participative observation. The research findings are the proof of the fact, that opinions of many authors pursuing this matter are relevant, as these authors regard the inclusion as perpetual process. Moreover, the results show that in practical matters the inclusion is demanding process, which brings in certain obstacles, however, it can also be beneficial for every participating party.

**KLúčové slová:** faktory úspešnej implementácie, index inklúzie

**Keywords:** factors of successful implementation, The Index for Inclusion

„Ja dokážem veci, ktoré ty nedokážeš. Ty dokážeš veci, ktoré nedokážem ja.  
No spolu môžeme dokázať veci obrovské.“

Matka Tereza

### Úvod

Problematika aplikácie konceptu inklúzie na úrovni škôl je celospoločenským problémom. Ovplyvňuje nielen súčasné generácie, ale aj tie nasledujúce. Jedným zo základných predpokladov úspešnosti inklúzie v školskom prostredí je otvorenosť školy, prijatie odlišnosti ako niečoho samozrejmeho a ochota jej členov spolupodieľať sa na vytváraní takehoto prostredia.

Všetky školy nezareagovali a nepripustili integráciu a už k nim prichádza nový koncept – inklúzia, ktorý je veľmi zložitý. Z tohto dôvodu, ako aj z dôvodu jeho implementácie do vzdelávania. Inklúzia je neustále v procese bádania, nakoľko ide aj o inovačný prvok v oblasti vzdelávania. Podľa nášho názoru, v súčasnosti nie je sféra inkluzívneho vzdelávania dostatočne prebádaná.

Problematiku inkluzívnej edukácie v základných školách na Slovensku riešila Balážová (2012) so svojej dizertačnej práci s názvom *Analýza príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky*. V rámci nej identifikovala niekoľko príčin neúspešnej školskej integrácie/inklúzie – neprimerané sebavedomie žiaka, strach so školy ako vzdelávacej inštitúcie; ako miesta sociálneho kontaktu; ako z priestoru (materiálne a priestorové obmedzenia), zúžený pohľad na edukáciu, nezvládnutie heterogenity edukačného prostredia, naivné presvedčenie o úspešnej realizácii školskej integrácie/inklúzie konkrétneho žiaka so ŠVVP zo strany osoby/osôb s ktorými má tento žiak vzťah, neschopnosť kooperovať. Na základe tejto identifikácie navrhla možnosti riešenia. Autorka sa takýmto spôsobom usiluje prispieť k úspešnej realizácii inkluzívnej edukácie v ZŠ SR. Návrhy by mali podľa nej napomôcť k tomu, aby sa školská integrácia, resp. čiastočná inklúzia zmenila na skutočnú inkluzívnu edukáciu, ktorá napomôže k budovaniu inkluzívnej spoločnosti.

Problematikou inkluzívneho vzdelávania sa zaoberal aj Miškolci (2014), vo svojom príspevku *Ponímanie a praktizovanie inkluzívneho vzdelávania vo verejných základných školách v Austrálii a na Slovensku*. V rámci výskumu autor hľadal odpovede na otázku, ako jednotliví aktéri chápu koncept

„inkluzívneho vzdelávania“. Zároveň autor poukazuje ako aktéri prepájajú definované ciele s inkluzívnymi praktikami. Svojím výskumom zistil, že existuje nerovnováha medzi ponímaním „inkluzívneho vzdelávania“ a ich praktikami. Participanti inkluzívne vzdelávanie ponímajú ako množinu cieľov, na druhej strane však svoje praktiky sústreďovali výlučne na jeden cieľ – zvyšovanie študijných výsledkov.

Šulková (2015) sa vo svojej dizertačnej práci *Špecifická inkluzívneho a špeciálneho vzdelávania osôb s mentálnym/viacnásobným postihnutím* zaoberá inkluzívnou edukáciou žiakov s mentálnym postihnutím s užšou špecifikáciou na žiakov s Downovým syndrómom. Na základe preštudovanej literatúry z danej problematiky a empirickej skúsenosti autorka identifikovala rovesnícke učenie ako jeden z kľúčových špecifik skvalitňovania procesu inkluzívnej edukácie žiakov s mentálnym postihnutím (Downovým syndrómom). Autorka dospela k záveru, že koncept rovesníckeho učenia v sebe zahŕňa všetky atribúty inklúzie ako filozofie. Prispieva k aktívnej participácii žiaka s mentálnym postihnutím (Downovým syndrómom) na procese vlastného učenia, ako aj k pozitívnemu vnímaniu jeho osobnosti spolužiakmi. Autorka v závere konštatuje, že rovesnícke učenie môže pozitívne ovplyvniť výsledky edukácie aj ďalších žiakov, či už intaktných alebo žiakov so ŠVVP.

Autorka Domancová (2015) v rámci projektu VEGA: *Determinantnasty rozvíjania výtvarného nadania u jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí*, realizovanom v rokoch 2013–2015, riešila problematiku podmienok vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím, ako aj charakteristiku optimálnych podmienok pre vzdelávanie týchto jednotlivcov v inkluzívnom prostredí.

Z uvedených informácií vyplýva, že problematika inklúzie, resp. inkluzívneho vzdelávania je neustále v centre pozornosti.

Z tohto dôvodu sme sa rozhodli, prostredníctvom nášho výskumu poukázať na úspešnosť implementácie inklúzie na konkrétnej základnej škole v Slovenskej republike. Zároveň by mohli naše zistenia napomôcť k rozšíreniu poznatkov v teoretickej rovine a rovnako i v rovine špeciálnopedagogickej.

## Cieľ výskumu, otázky a úlohy výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo analyzovať a popísať inkluzívne prostredie vo vybranej slovenskej základnej škole.

Na základe stanovenia si hlavného cieľa sme si položili nasledujúce **výskumné otázky**:

- Aké inkluzívne prvky sa vyskytujú v škole?
- Ako vnímajú jednotliví aktéri podmienky, prostredie a inklúziu v škole?
- Akým spôsobom učitelia zohľadňujú špecifika žiakov vo vyučovacom procese?
- Aká je pracovná náplň školského špeciálneho pedagóga a školského psychológa v škole?

Po určení si cieľa a otázok výskumu nám vyplynuli tieto **výskumné úlohy**:

- zistiť názory a postoje aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu na skúmanú problematiku;
- identifikovať náplň práce odborných zamestnancov školy;
- zistiť podmienky vzdelávania žiakov so ŠVVP ;
- identifikovať prvky inklúzie;
- nájsť faktory ovplyvňujúce úspešnosť implementácie inklúzie.

## Metodológia výskumu

Pre účely získania potrebných výskumných údajov sme použili metódu participačného pozorovania, metódu interview a dotazníkovú metódu.

Pri tvorbe **dotazníka** sme sa inšpirovali Indexom inklúzie od Booth a Ainscowa (2002, česká verzia 2007). Dotazník bol určený pre všetkých učiteľov na danej škole. Obsahoval 2 demografické položky a 30 položiek, ktoré vychádzali z 3 dimenzií – inkluzívna kultúra, inkluzívna politika a inkluzívna prax prostredníctvom ktorých sme skúmali inklúziu v školskom prostredí. Každá položka obsahovala dva protipólne výroky, medzi ktorými stála bodovacia škála od N do 5, pričom N predstavovalo možnosť neviem sa vyjadriť.

Pre skompletizovanie potrebných výskumných informácií sme využili **metódu pološtruktúrovaného interview**, ktoré sme zrealizovali s riaditeľom skúmanej základnej školy. Prostredníctvom neho sme získali jeho názor na inkluzívne vzdelávanie, ako aj informácie o celej škole, jej materiálno-technickom vybavení či aktéroch výchovno-vzdelávacieho procesu. Pre komplexnosť pohľadu na školu, resp. inkluzívne vzdelávanie, sme zrealizovali pološtruktúrované interview s rodičmi detí so ŠVVP. Rešpektujúc ich pracovnú vyťaženosť sme im ponúkli možnosť online interview, ktorú niektorí participanti využili.

Poslednú metódu, ktorú sme využili pre získanie potrebných výskumných údajov bolo **participačné pozorovanie**. Gavora (2010) ho vníma ako dlhodobé, intenzívne a zúčastnené pozorovanie. Výhodou tejto metódy je, podľa vyššie uvedeného autora, „ponorenie sa“ do istého prostredia výskumníkom, aby ho dokonale spoznal. Umožňuje mu oboznámenie sa so skúmaným terénom, získanie množstva autentického materiálu, ako aj nadobudnutie komplexného pohľadu na skúmané prostredie.

Metódu sme využívali počas celej realizácie výskumu vo vybranej základnej škole, či už cez prestávky, počas vyučovacích hodín, individuálnej práce školského špeciálneho pedagóga so žiakmi, pri účasti na školských akciách alebo pri iných činnostiach či aktivitách.

## Výberový súbor

Výberový súbor tvorila základná škola v okrese Hlohovec (Trnavský kraj). Výskumu sa zúčastnil riaditeľ školy, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg a 38 pedagógov, z toho sú 4 muži a 34 žien. Z dôvodu hlbšieho prebádania inkluzívnych podmienok na vybranej základnej škole, náš výberový súbor tvorili aj traja rodičia žiakov so ŠVVP.

## Škola cez objektív výskumníkov

Ide o plnoorganizovanú školu s celkovým počtom 27 tried. Tie sú rozčlenené na triedy všeobecné, so zameraním na cudzí jazyk a jednu športovú. V škole sa vzdeláva 572 žiakov, z ktorých 44 má rôzne zdravotné znevýhodnenie. Ide najmä o žiakov s vývinovými poruchami a žiakov chorých alebo zdravotne oslabených. V menšej miere sme zaregistrovali žiakov so zdravotným postihnutím, najmä žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, či autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami. Vzdelávajú sa v nej žiaci s intelektovým nadaním alebo s nadpriemerným nadaním. Okrem nich umožnila škola vzdelávanie dievčaťu žijúcemu v Nemecku, ktorej matka je pôvodom Slovenka. Každé školské prázdniny, ktoré je na Slovensku, trávi na vyučovaní v nami skúmanej škole. Sama prejavuje záujem o aktívne ovládanie materinského jazyka svojej matky, a taktiež chce zažiť vyučovanie v slovenskej škole. Škola jej rodičom v tomto smere vyšla v ústrety a žiačke umožnila navštevovať ju. Medzi zamestnancami školy, žiakmi a ňou nie je žiadna jazyková bariéra, pretože hovorí plynule po slovensky, pričom slovenčinou komunikuje počas celého vyučovacieho procesu. Aj ona sama je prínosom pre ostatných žiakov, ktorých môže učiť základy nemeckého jazyka.

Vyučovacie proces zabezpečuje 38 učiteľov, u ktorých sme si všimli nielen ich vysokú odbornosť v oblasti, ktorú vyučujú, ale aj ich osobný a prirodzený záujem rozvíjať každého jedného žiaka tak, aby mali všetci žiaci pocit, že sú úspešní. Učitelia zohľadňovali vzdelávacie špecifiká žiakov so ŠVVP, ako aj individuality ich intaktných spolužiakov. Interindividuálnym rozdielom medzi žiakmi prispôbovali svoju prípravu na vyučovanie, samotnú vyučovaciu hodinu, ako aj spôsob overovania a hodnotenia úrovne dosiahnutých vedomostí u žiakov, s ohľadom na rozsah preberaného učiva, vzhľadom k požadovanému vzdelávaciemu štandardu. Pri žiakoch, ktorí z dôvodu ŠVVP nestačia v rôznych predmetoch postupovať v intenzite určenej vzdelávacími štandardmi, vyučujúci zohľadňovali IVVP týchto žiakov, na ktorých vytváraní sa aktívne podieľali. V troch triedach, kde sú najmarkantnejšie vedomostné diferenciacie a diferenciacie v oblasti napredovania žiakov so ŠVVP, bol prítomný asistent učiteľa, ktorý so žiakom pracoval individuálne, čím bol zabezpečený plynulý priebeh vyučovania.

Pedagógovia medzi sebou intenzívne komunikovali, pričom dôležité informácie si vymieňali bezprostredne po vyučovacej hodine v priestoroch zborovne, v ktorej sa cez prestávky zdržiavala väčšina z nich. Okamžitým zdieľaním informácií každý z pedagógov získal prehľad o dianí v triede, ale aj o aktuálnom emocionálnom rozpoložení žiakov. V prípade výskytu negatívnych javov (*bitky, odcudzenie drobných vecí, úrazy,...*) v triedach, nastal okamžitý zásah z ich strany.

Počas realizácie nášho výskumu sme badali úzku tímovú spoluprácu medzi školským špeciálnym pedagógom a školským psychológom. Obidvaja primárne pracovali so žiakmi so ŠVVP, nielen skupinovo, ale aj individuálne v závislosti od intenzity potrebnej pomoci, ktorú si daný žiak vyžadoval. Venovali sa im najmä počas vyučovacieho procesu, ale ak bolo potrebné, aj po jeho skončení. V čase vyučovania s nimi pracovali nielen v triedach, počas písomných prác, ale aj vo svojich pracovniach, ktoré mal každý z nich k dispozícii. Každá z miestností bola dostatočne materiálne-technicky zabezpečená pre vykonávanie činností. Zároveň pracovali aj so žiakmi rizikovými či zabezpečovali preventívne opatrenia z dôvodu zamedzenia výskytu alebo rozšíreniu negatívnych sociálno-patologických javov.

Preventívne opatrenia vykonával najmä školský psychológ, ktorého prácu sme síce videli minimálne, avšak absolvovali sme s ním nejdennokrát spontánny rozhovor. Z nich sme sa, okrem iného, dozvedeli množstvo cenných informácií o jeho práci. Preventívne opatrenia zabezpečuje prostredníctvom rôznych cieľených sedení s triedou, v ktorej bol zaznamenaný výskyt alebo podozrenie na negatívne sociálne javy, napríklad záškoláctvo alebo šikanovanie. S vybranými triedami realizoval aj rôzne činnosti na sebaopoznanie, rozvoj komunikácie či triednej spolupráce. Zároveň sme sa od neho dozvedeli, že pracuje najmä so žiakmi s ADHD, s ktorými realizuje rôzne aktivity na rozvíjanie ich osobností. Usiluje sa im pomôcť začleniť sa do triedneho kolektívu, ako aj s komunikáciou v rámci neho. V rámci svojej práce sa venoval aj žiakom s poruchou pozornosti či s emocionálnymi problémami.

Na druhej strane, školský špeciálny pedagóg primárne pracoval so žiakmi so špecifickými poruchami učenia, pričom pri práci využíval rôzne inovatívne pomôcky, ako napríklad Logico Primo, ale aj rôzne pomôcky na rozvoj logického myslenia, koordináciu oka a ruky, pozornosť či predstavivosť. Taktiež disponoval bohatým materiálnym vybavením v oblasti grafomotoriky, čítania a matematiky. Pri svojej práci využíval osobný počítač, ktorý obsahuje rôzne edukačné programy. Je prepojitelný s interaktívnou tabuľou, takže korekcia sa u žiaka stáva zábavou, pretože, ako sme si všimli, žiaci s ňou veľmi radi pracujú. Avšak radi pracovali nielen s ňou, ale aj na zadaniach, ktoré im špeciálny pedagóg podával zábavnou a nenásilnou formou. Žiaci, s ktorými pracoval, si do istej miery mohli korigovať a organizovať svoju prácu pod vedením špeciálneho pedagóga.

U obidvoch z nich sme pozorovali prácu nielen so skupinami, na ktoré je primárne zacielená ich práca, ale boli otvorení aj pre ostatných žiakov školy, ktorí potrebovali ich pomoc. Tí ich vyhľadali častokrát sami, alebo k nim prišli na podnet triedneho učiteľa. Zo spontánnych rozhovorov sme sa ďalej dozvedeli o ich úzkej spolupráci s verejnými inštitúciami, predovšetkým s poradenskými zariadeniami z dôvodu potreby odbornej diagnostiky, ako aj z dôvodu odbornej konzultácie pri práci so žiakmi či zabezpečovaní sekundárnej prevencie. Intenzívne spolupracovali aj s Úradom práce sociálnych vecí a rodiny, najmä s oddelením sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, s ktorými komunikovali v prípade potreby zabezpečenia intervencie, avšak po dohode so zákonnými zástupcami žiakov. S nimi komunikujú aj o charaktere ŠVVP dieťaťa a ich dôsledkoch vo výchovno-vzdelávacom procese a vzťahoch, ako aj o spôsoboch ich korekcie. Taktiež sa im usilujú vysvetliť dôležitosť a význam špeciálneho prístupu k týmto deťom, pričom chcú, aby sa aj oni stali aktérmi pomoci dieťaťu.

V čase nášho pobytu sme vnímali úzku spoluprácu medzi školou a zákonnými zástupcami žiakov. Tí nemali problém, v prípade potreby, prísť do školy a riešiť vzniknuté problémové situácie týkajúce sa ich dieťaťa. Problém sa snažili vydiskutovať, pričom sa usilovali dospieť k spoločným záverom a kompromisným riešeniam. Občasne boli účasťou týchto stretnutí aj samotní žiaci, v závislosti od charakteru a závažnosti situácie, ktorá sa riešila.

S rodičmi škola nespupracuje len v prípade potreby riešenia problémových situácií. Ako sme sa dozvedeli, spoluorganizujú a realizujú rôzne školské akcie. Rodičia pomáhajú pri zabezpečovaní dozoru počas školských výletov, nakupovaní pomôcok pre žiakov na začiatku školského roka, ale aj pri organizácii školských podujatí, ako je napríklad MDD alebo Mikuláš. Najväčšou spoločnou akciou je každoročne konajúci sa školský ples. Je určený pre zamestnancov školy, rodičov detí, ale aj priateľov školy. Výťažok z plesu nie je priamo určený pre účely školy, ale je prerozdelený medzi žiakov, ktorí potrebujú finančnú pomoc z rôznych dôvodov. Pracovníci školy a rodičia nestačia na organizáciu a realizáciu podujatí sami. Chcú podporovať a rozvíjať danosti a schopnosti žiakov. Z tohto dôvodu, ako sme sa od zamestnancov školy dozvedeli, škola získava granty z rôznych projektov, pričom aj jej participantí sú účastníkmi viacerých projektov.

Napríklad vďaka projektu *Podme sa skamarátiť so školou* sa môžu budúci žiaci školy a ich rodičia oboznámiť s charakterom školy, jej priestormi, pričom deti môžu stráviť nejaký čas so svojimi budúcimi pani učiteľkami, zatiaľ čo ich rodičia diskutujú so školským špeciálnym pedagógom a školským psychológom o všetkom, čo ich zaujíma o škole. Veľkým projektom školy je aj projekt *Škola ľudskosti*, podporujúci žiakov k vnímaniu svojho okolia, aby vedeli poukázať na možnosti jeho zlepšenia, ale aj riešiť problémy svojho životného priestoru.

Škola berie ohľad na všetkých svojich žiakov, preto každoročne na júnovej pedagogickej rade učiteľia napíšu mená 2–3 žiakov, ktorí sa podľa nich v končiacom školskom roku výrazne zlepšili. Týmto žiakom je spolu s vysvedčením udelený pochvalný list, v ktorom je napísaná oblasť zlepšenia. Je to prejav povzbudenie najmä tých žiakov, ktorí síce nikdy nebudú mať výborný prospech, ale usilujú sa o dobré vzdelávacie výsledky.

## **Názor riaditeľa školy na inkluzívne vzdelávanie i jeho implementáciu na škole**

Trend inkluzívneho vzdelávania je potrebný. Ako hovorí riaditeľ školy: „*Tak to v živote funguje, ako v tej triede. Sú tam výborní, priemerní, slabí, komunikujú, hrajú sa, navzájom sa dopĺňajú.*“ V súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním zastáva názor, aby deti so ŠVVP boli začlenené do tried, pričom sa má radšej znížiť počet detí a zvýšiť počet špeciálnych pedagógov, ako aj psychológov, aby to malo úspech. V implementácii inkluzívneho vzdelávania na škole vidí prínos v tom, že „*tieto deti neprepadávajú, neopakujú ročníky, že proste tieto deti majú možnosť ďalej študovať aj na stredných školách, urobiť si maturitu, štvorročné, že tieto deti vstupujú do života, aj na stredné školy, s naozaj dobrými vedomosťami.*“

Zdrojom inšpirácie pre implementáciu inklúzie na škole sa riaditeľovi stala, v roku 2004, návšteva základnej školy v Reykjavíku, v ktorej „*inkluzívne vzdelávanie mali tak rozvinuté, že mi to bolo príkladom.*“

O niekoľko rokov skôr, v roku 1997, resp. 1998, začlenili prvých troch žiakov. V súčasnosti ich, podľa jeho vyjadrenia, majú 44. Ide o žiakov s poruchami učenia, s poruchami správania, žiakov s ťažkými zdravotnými stavmi, žiakov chorých a zdravotne oslabených a žiakov s autizmom. Ako škola žiadajú o asistenta učiteľa, ktorý je nevyhnutný k žiakovi s autizmom. Napriek tomu majú asistenta učiteľa k tomuto žiakovi – je to jeho babička, ktorú platia z vlastného rozpočtu. K 1. marcu 2016 dostala škola štátny príspevok, o ktorý žiadala, v rozsahu jedného plného úväzku. Škola sa rozhodla úväzok rozdeliť na 2 polovičné úväzky. Zároveň škola disponuje jedným asistentom učiteľa z Úradu sociálnych vecí a rodiny. Asistenti učiteľa boli pridelení k žiakom v

1., 2. a 5. ročníku.

Okrem žiakov so zdravotným znevýhodnením majú ešte 12 žiakov s intelektovým nadaním. So vzdelávaním týchto žiakov začali v roku 2001, s dvomi žiakmi. Učiteľia, ktorí pracovali s týmito deťmi absolvovali semináre v Banskej Bystrici a Lučenci, a následne prešli do kooperatívneho, súbežného spôsobu vyučovania. Podľa riaditeľových ďalších vyjadrení títo žiaci pracujú v skupinách po 2 až 5 žiakov, pričom sa im venuje špecializovaný učiteľ. Pracujú na úlohách s medzipredmetovým charakterom. „*Tieto deti sa zúčastňujú aj všetkých olympiád, súťaží, proste všetkého, na čo majú nadanie.*“

V rámci školy zriadili aj športové triedy. Avšak malo, a aktuálne to aj má, klesajúcu tendenciu. „*Momentálne máme deviatakov jedinú triedu športovú.*“

Na škole majú dieťa, ktoré má jedného z rodičov cudzinca. Ide o dievča, ktorého otec je Francúz. Pred 2 rokmi školu navštevovalo jedno dievča čínskeho pôvodu.

Žiaci so ŠVVP sú zúčastňujú všetkých podujatí aj mimo vyučovania. Dokonca na nich aj vystupujú. „Pomáhajú pri výzdobe, pomáhajú pri pečení perníkov, proste pri spoluorganizovaní.“ Taktiež tieto deti navštevujú školský klub, v rámci ktorého sa zapájajú ako ostatné deti. Individuálny prístup vychovávateľiek spočíva v spoločnom odkontrolovaní si domácich úloh.

Riaditeľ školy vníma nárast počtu žiakov so ŠVVP na škole v súvislosti so skutočnosťou, že „dlhé roky bol špeciálny pedagóg len u nás... rodičia nás prišli prosiť aj z iných oblastí, dokonca aj z obcí, aby sme im tieto deti prijali.“ Z tohto dôvodu zamestnali aj školského psychológa. Obidvaja odborní zamestnanci pracujú na plné pracovné úväzky. Úzko spolupracujú a komunikujú so diagnostickým centrom, ako aj s centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, participujú so psychológmi z centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v oblasti sekundárnej prevencie, zvlášť v triedach na 2. stupni. V prípade potreby pracovníkov zmieňovaných centier prizývajú na pohovory.

Učiteľom vedenie školy ponúka možnosť ďalšieho vzdelávania v oblasti edukácie žiakov so ŠVVP. Ako hovorí riaditeľ školy: „My nedávame len možnosť, my povinne vzdelávame.“ Organizujú pravidelné stretnutia, na ktorých diskutujú ako postupovať pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP. Je to jeden deň v auguste. Sú vypísané všetky problematické situácie, ktoré sa na škole vyskytli a analyzujú sa prostredníctvom rôznych besied, rozhovorov a seminárov so špeciálnym pedagógom a školským psychológom.

Pedagógovia na škole sú otvorení myšlienke inkluzívneho vzdelávania. Ich kvality riaditeľ školy vidí v tom, že chcú pomôcť týmto deťom. „Vyžadujú od nich a zároveň im pomáhajú“. Vnímajú ich ako súčasť školy. „Dokonca aj žiaci-spolužiaci ich berú, že sú to normálne decká.“

Príprava pedagógov na vyučovanie je podľa riaditeľa primeraná. „Niekdé viac, niekdé menej.“ Učitelia môžu odstupňovať náročnosť, podľa potrieb dieťaťa, pri zadávaní úloh. Taktiež prinášajú do výučby inovatívne prvky, pričom je to skôr o aplikovaní úloh z praxe, využívaní IKT, ako aj realizácii rôznych projektov, ktoré žiaci vytvárajú pod ich vedením.

S rodičmi žiakov navštevujúcich školu majú, podľa slov riaditeľa školy, dobré vzťahy, pričom sú zapojení do organizácie a realizácie školských projektov a podujatí. Riaditeľ školy uviedol, že spolupráca s rodičmi žiakov so ŠVVP je rôznorodá. Najťažšia je pri deťoch, ktoré majú problémy so správaním. „Niekedy je to ťažké, ale to je tak 1 % zo 100.“ Škola organizuje štyri rodičovské združenia do roka, vždy po klasifikačnej porade a jedno plenárne rodičovské združenie. Rodičia informácie o svojich deťoch môžu získať aj prostredníctvom konzultačných hodín, ktoré má každý učiteľ vypísané, a môžu tiež kedykoľvek prísť a porozprávať sa. Platí to však aj opačne – učitelia môžu kedykoľvek zavolať každému rodičovi.

Škola disponuje tromi počítačovými učebňami, jazykovým laboratóriom a pre 1. stupeň majú vlastivednú učebňu spolu s interaktívnou tabuľou. Riešením projektu so Štátnym inštitútom odborného vzdelávania získala škola vybavenie učební fyziky, biológie, chémie a techniky. Dostali nábytok, kvalitné vybavenie učebnými pomôckami, notebooky, výučbové programy či interaktívne tabule. V každej triede nie je interaktívna tabuľa, ale majú tzv. interaktívne učebne, v ktorých interaktívne tabule sú, no v každej triede však majú dataprojektory a elektrické sťahovacie plátna.

V rámci školy majú bezbariérový prístup, na poschodie je prístup zabezpečený plošinou.

## Pedagogický zbor a jeho ponímanie inklúzie na škole

Pedagogický zbor tvorí 38 učiteľov, s prevahou žien. Výsledný počet respondentov, od ktorých sme späťne získali vyplnený dotazník bol 20, čo prestravuje 52,63 % z celkového počtu respondentov. Reprezentatívny súbor nášho prieskumu tvorilo 20 respondentov, ktorých považujeme za validatívnu vzorku (Tabuľka 1). Zapojilo sa 16 žien (80 %), dvaja muži (10 %) a dvaja z respondentov neuviedli pohlavie (10 %). Vekové rozpätie respondentov bolo od 24 rokov do 60 rokov, s vekovým priemerom 38,2 rokov (neboli zarátaní 2 respondenti, ktorý neuviedli svoj vek).

**Tabuľka 1** Rozloženie reprezentatívneho súboru

kategórie		počet respondentov	nezapočítaní
bez diferenciacie	<b>spolu</b>	20	0
vek	<b>do 38,2 rokov</b>	11	2
	<b>nad 38,2 rokov</b>	7	
pohlavie	<b>ženy</b>	16	2
	<b>muži</b>	2	

Základom pre analýzu boli dáta nadobudnuté dotazníkovou metódou s cieľom zistiť ponímanie inklúzie pedagógmi. Každú jednu oblasť inklúzie sme analyzovali z troch aspektov – vek respondentov, pohlavie respondentov a globálne ponímanie inklúzie respondentmi. V každej položke dotazníka mohli respondenti udeliť najviac 5 bodov, najmenej 1 bod, pričom im bola ponúknutá aj možnosť N (neviem sa vyjadriť), ktorá reprezentovala 0 bodov.

**Tabuľka 2** Maximálne skóre v jednotlivých kategóriách

	KULTÚRA	POLITIKA	PRAX	spolu	nezarátané body
<b>všetci</b>	1 000	800	1200	3 000	0
<b>ženy/muži</b>	800/100	640/80	960/120	2700	300
<b>mladší/ starší</b>	550/350	440/280	660/420	2700	300

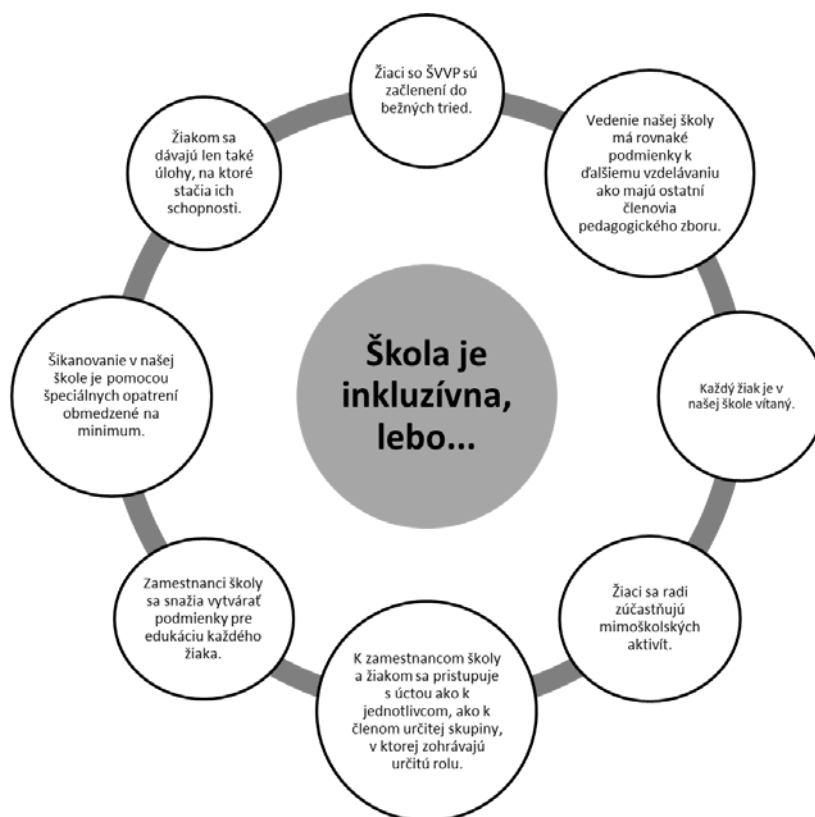
**Inkluzívnu kultúru** vnímajú na škole lepšie ženy s ukazovateľom 84,13 %, muži s ukazovateľom 77 %. Vo vzťahu k priemernej percentuálnej hodnote, za ktorú pokladáme skóre dosiahnuté v tejto oblasti všetkými respondentmi, čo predstavuje 83,60 %, ženy dosiahli skóre v nadpriemernej hodnote, muži v podpriemernej hodnote. V komparácii mladších a starších respondentov, pozitívnejšie inkluzívnu kultúru vnímajú mladší respondenti s ukazovateľom 84,73 %. U starších respondentov je ukazovateľom 81,14 %. Mladší respondenti v porovnaní s priemernou hodnotou dosiahli skóre nadpriemernej hodnoty, starší naopak skóre podpriemernej hodnoty. V oblasti inkluzívnej kultúry najmenej bodov získali položky 2, 5, 7. Najviac bodov respondenti zaznamenali v položkách 1 a 25. Z uvedeného vyplýva, že inkluzívnu kultúru lepšie ponímajú ženy a mladší – v oboch prípadoch ide o nadpriemerné hodnoty vo vzťahu k priemernej hodnote.

V druhej inkluzívnej oblasti, ktorú sme skúmali, **inkluzívna politika**, sme zistili, že ženy ju ponímajú v rámci školy lepšie, s ukazovateľom 86,09 %, ako muži s ukazovateľom 76,25 %. V súvislosti s priemernou percentuálnou hodnotou, za ktorú pokladáme skóre dosiahnuté všetkými respondentmi predstavujúcu 84,63 %, ženy dosiahli nadpriemernú hodnotu, muži, naopak, podpriemernú. V porovnaní mladších a starších respondentov, pozitívnejšie túto oblasť vnímajú mladší s ukazovateľom 86,59 %. U starších respondentov predstavuje dosiahnuté skóre 82,50 %. Rozdiel medzi nimi činí 4,09 %. Mladší v porovnaní s priemernou hodnotou dosiahli nadpriemerné skóre, starší naopak podpriemerné. V oblasti inkluzívnej politiky najnižší súčet bodov udelili položkám 13 a 22. Najvyšší súčet bodov získali položky 9, 10, 21 a 26. Z uvedeného vyplýva, že inkluzívnu politiku, tak ako predchádzajúcu oblasť, lepšie ponímajú ženy a mladší respondenti. V oboch prípadoch ide opäť o nadpriemerné hodnoty vo vzťahu k priemernej hodnote.

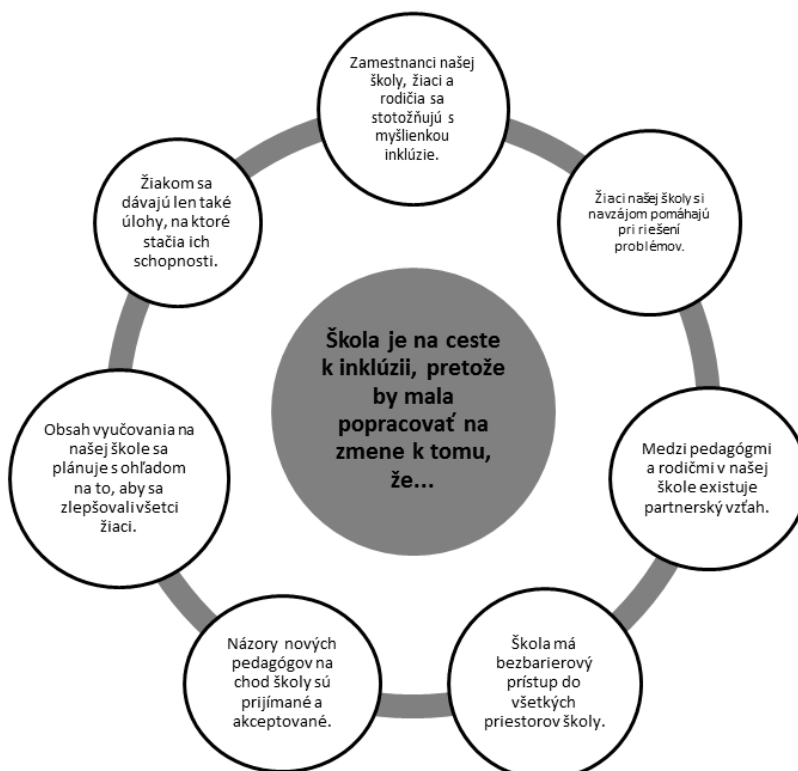
Poslednú skúmanú oblasť, **inkluzívna prax**, lepšie vnímajú na ženy s ukazovateľom 80,63 %, u mužov získané skóre predstavuje 68,33 %. Vo vzťahu k priemernej percentuálnej hodnote, za ktorú pokladáme skóre dosiahnuté v tejto oblasti všetkými respondentmi, čo predstavuje 77,66 %, ženy získali skóre v nadpriemernej hodnote, muži v podpriemernej hodnote. Pri porovnaní mladších respondentov so staršími respondentami sme zistili, že mladší respondenti dosiahli hodnotu 77,66 %, starší respondenti 77,19 %. Mladší v porovnaní s priemernou hodnotou dosiahli skóre priemernej hodnoty, starší podpriemernej hodnoty. V tejto oblasti najmenšie skóre dosiahli položky 14 a 17. Najviac bodov respondenti získali v položkách 6 a 30. Z uvedeného vyplýva, že inkluzívnu politiku lepšie ponímajú ženy a mladší respondenti. V komparácii s priemernou hodnotou, ženy dosiahli nadpriemernú hodnotu, mladší respondenti hodnotu totožnú s hodnotou priemeru.

*Pedagogický zbor v ponímaní inklúzie ako celku, v rámci všetkých kategórií, dosiahol najnižšie skóre, ktoré v percentuálnom vyjadrení predstavuje 68,33 %. Z tohto hľadiska môžeme konštatovať, že implementáciu inklúzie v celej svojej komplexnosti na škole učitelia vnímajú ako úspešnú. Z hľadiska kategorizácie ju za lepšie implementovanú považovali ženy a mladší respondenti. Po dôkladnej analýze získaných údajov, konštatujeme, že pedagogický zbor vníma niekoľko silných stránok inklúzie školy. Na druhej strane sme však zaznamenali oblasti, v ktorých je škola z pohľadu pedagogického zboru ešte len na ceste k inklúzii (Obrázok 1 a 2).*

**Obrázok 1** Výsledky výskumu – silné inkluzívne stránky školy



**Obrázok 2** Výsledky výskumu – potreby zlepšenia



## Škola z pohľadu rodičov detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Rodičia žiakov sú jedným z neodmysliteľných participantov podieľajúcimi sa na kvalitnom fungovaní školy, ktorú navštevuje ich dieťa. Zaujímalo nás ich ponímanie inkluzívneho charakteru školy. Z tohto dôvodu sme s tromi rodičmi žiakov so ŠVVP (*d'alej len participant 1, 2 a 3*) uskutočnili individuálne interview zamerané na zistenie ich názoru o škole.

„*Ked' vyrastajú spolu tak, aby aj boli v škole spolu*“, rozhodlo pri výbere školy u **participantu 1**. Jeho voľbu ovplyvnil aj element, že škola dosahovala dobré výsledky. „*Som spokojný*.“ Podľa neho je v nej jeho dieťa šťastné, „*nesťažuje sa, je rada, aj rada ide do školy*“.

Zo strany školy sú vytvorené dobré podmienky pre vzdelávanie. Učiteľia akceptujú vzdelávacie špecifiká dieťaťa, pričom za najväčšiu výhodu pokladá, že ho neznámujú, ale iba bodujú. Asistenta síce nemá, ale

na 1. stupni navštevovalo školského špeciálneho pedagóga, s ktorým mávalo sedenia. Komunikáciu s triednym učiteľom poníma ako bezproblémovú. Vždy mu poskytne potrebné informácie, či už na rodičovskom združení, alebo telefonicky.

S ostatnými rodičmi spolužiakov sa participant 1 občas stretne, ale málo. Väčšinou len na rodičovských združeníach alebo na akciách organizovaných školou. Do nich sa zapája najmä pasívne, ako divák, alebo finančne, prostredníctvom rôznych príspevkov, ktoré sa vyberajú pre deti. Mimo školu sa s ostatnými rodičmi síce stretáva, ale málo. „*Ked' dojdú kamarátky na návštevu k nám, že dojdú aj rodičia, tak posedíme chvíľu*.“

„*Je dobré, že je v tom kolektíve a bude si zvykať na vzťahy medzi ľuďmi, priateľmi*“, vidí výhody v inkluzívnom vzdelávaní pre svoje dieťa participant 1.

Výber školy, ktorú navštevuje dieťa **participantu 2** ovplyvnila skutočnosť, že bývajú v jej blízkosti. Svoje dieťa v nej vníma ako spokojné. Zo strany školy má vytvorené podmienky pre úspešné vzdelávanie, napriek tomu, že počas vyučovania nepracuje s asistentom. Učiteľia však tolerujú jeho špecifiká vo vzdelávaní. S triednym učiteľom je podľa participantu 2 výborná komunikácia. Ako sám v tejto súvislosti uviedol: „*dostanem vždy priame informácie*.“ S rodičmi spolužiakov svojho dieťaťa sa mimo školu nestretáva, a ani sa nezapája do aktivít organizovaných školou. Často sa však do nich zapája jeho syn.

Inkluzívne vzdelávanie vníma veľmi pozitívne. Podľa neho je to „*prirodzená cesta*“. Prínos pre svoje dieťa v tomto spôsobe vzdelávania vidí najmä v „*rozvoji jeho osobnosti*“.

Rozhodovanie sa **participantu 3** pri výbere školy pre svoje dieťa ovplyvnilo niekoľko dôležitých činiteľov. Prvým z nich bola skutočnosť, že „*pred nástupom na 2. stupeň škola rozhodla o integrácii detí*“. Druhým rozhodujúcim činiteľom bol fakt, že školu navštevoval aj ich starší syn, „*tak prirodzená voľba bola táto škola*“. Zároveň mali informácie o skúsenostiach školy s integráciou detí s poruchami učenia. Posledným významným činiteľom, ktorý zohral kľúčovú rolu pri výbere školy, bol fakt, že „*vedenie školy nám vyšlo v ústrety pri začlenení našej dcéry*“.

Dieťa má školu vytvorené podmienky pre svoje vzdelávanie. Má aj asistenta, „*zatiaľ len na dobu určitú, z úradu práce. Len škoda, že nemôže byť na všetkých potrebných predmetoch*.“ Zároveň je to jediná oblasť, v ktorej participant 3 vyslovil potrebu zlepšenia. Jeho pomoc by potrebovali najmä pri porozumení učiva, písaní poznámok, ako aj zadaní domácich úloh, ktoré sú často nekompletné, nakoľko rýchlosť písania je u dieťaťa znížená. Školský špeciálny pedagóg ich však informoval, že škola o neho žiada.

Pedagógovia akceptujú špecifiká vo vzdelávaní, a zároveň „*s nami konzultujú rozsah učiva, ktorý je naša dcéra schopná sa naučiť, a následne byť z neho skúšaná*“. Rovnako pozitívne hodnotí participant 3 aj komunikáciu s triednym učiteľom, od ktorého vždy dostane žiadané informácie.

Momentálne najväčší prínos začlenenia poníma v úspore času, nakoľko dieťa nechodí domov v podvečerných hodinách, a zároveň nemusí denne cestovať 20 kilometrov do školy. Verí však, že aj pre dieťa bude inkluzívny spôsob vzdelávania prínosom, ktoré je podľa neho v poslednej dobe nešťastné a nerado chodí do školy. „*Už niekoľko dní sú všetci spolužiaci z triedy nepriateľsky naladení k našej dcére ako aj k jej spolužiakovi*.“

Dieťa participantu 3 školu navštevuje veľmi krátke obdobie a z tohto dôvodu nezaznamenali žiadne aktivity zo strany školy. S rodičmi spolužiakov ich dieťaťa sa však stretáva aj mimo školy, nakoľko „*škola je neďaleko nášho bydliska, takže viaceré deti bývajú v susedstve*“.

Z uvedených výpovedí participantov vyplýva, že rozhodnutie každého z nich zapísať dieťa na túto školu ovplyvnili rôzne činitele. Svoje deti v rámci triedy ponímajú ako šťastné a spokojné, avšak v jednom prípade uviedli, že ich dieťa je nešťastné a nerado chodí do školy. Kľúčovými činiteľmi pri výbere školy boli i priateľské väzby medzi deťmi, situovanie školy v blízkosti bydliska, ako aj potreba zmeny školy, či predchádzajúca skúsenosť so školou.

Zo strany školy majú ich deti so ŠVVP vytvorené podmienky na vzdelávanie, pričom učiteľia zohľadňujú ich vzdelávacie špecifiká. Jedno z detí pracuje na vyučovaní za pomoci asistenta učiteľa, aj to len na určitých predmetoch. Ostatní deti so ŠVVP asistenta učiteľa nemajú. Požiadavka na asistenta učiteľa bola zároveň jediným bodom, ktorý by bolo potrebné na škole zlepšiť, aj to len v prípade jedného participanta, škola však o neho žiada. Komunikáciu s triednym učiteľom participantí zhodnotili ako výbornú a bezproblémovú, pričom vždy od neho dostanú potrebné informácie.



Participant sa do školských aktivít často nezapájajú, zapája sa iba jeden z nich. Prispieva aj na rôzne zbierky pre žiakov školy alebo sa ich zúčastňuje ako divák. S rodičmi spolužiakov sa participant stretávajú, pri príležitosti návštevy ich dieťaťa spolužiakom, ktorá je často v sprievode rodiča alebo z dôvodu, že bývajú v susedstve. Jeden z participantov sa s ostatnými rodičmi spolužiakov jeho dieťaťa nestretáva.

Inkluzívne vzdelávanie vnímajú pozitívne, ako prirodzenú cestu, úsporu času či ako spôsob zvykania si na vzťahy. Najväčší prínos začlenenia svojho dieťaťa ponímajú najmä v rozvoji jeho osobnosti.

*Značná homogenita, ktorú nachádzame v názoroch participantov je dôkazom jednoznačných podmienok vytvorených zo strany školy pre úspešné vzdelávanie ich detí so ŠVVP. Vyučujúci zohľadňujú ich špecifiká, ktorým sa snažia prispôsobiť. Inkluzívny spôsob vzdelávania participant vnímajú pozitívne, ktoré môže mať pre každé dieťa iný prínos. Uvedené skutočnosti umocňuje aj bezproblémová komunikácia s triednym učiteľom. Na druhej strane sa však participant veľmi nezapájajú do aktivít organizovaných školou, pričom dôvody tohto ich rozhodnutia neboli bližšie špecifikované. Taktiež sa veľmi často nestretávajú ani s rodičmi spolužiakov svojho dieťaťa mimo školy.*

## Záver

Prostredníctvom príspevku sme sa snažili priblížiť prostredie jednej zo slovenských základných škôl za účelom poukázania na úspešnosť implementácie inklúzie v edukačnom prostredí. Použitím rôznych metód sme identifikovali podmienky inkluzívneho charakteru, vďaka ktorým sa všetci jej aktéri usilujú zabezpečiť kvalitné vzdelávanie pre všetkých svojich žiakov. Zároveň všetky zainteresované osoby rozličným spôsobom a v rozličnej miere prispievajú k posilneniu inklúzie na škole. Spoločne sa snažia o vytvorenie a zabezpečenie takeého prostredia, v ktorom sa žiaci budú cítiť prijímaní a budú v ňom zažívať pocit úspechu.

Dovoľujeme si tvrdiť, že inklúzia je náročná a predstavuje veľkú výzvu. Táto základná škola ju prijala a jej úspešnou implementáciou môže byť vzorom aj pre ostatné školy. A nielen pre tie slovenské. Je zároveň dôkazom toho, že tam, kde je odhodlanie a vôľa, je možné všetko.

## Použitá literatúra:

Balážová, J. (2012). *Analýza príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky*: Dizertačná práca. Trnava: Trnavská univerzita, 2012, 146 s.

Booth, T., & Aiscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. [online]. CSIE, 2002. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Domancová, I. (2014). Podmienky vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí. In: GREGUŠOVÁ, H. & VALACHOVÁ, D. (2015). *Determinanty rozvíjania výtvarného nadania u jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí*. ISBN 978-80-971646-7-6. Bratislava: KO & KA s.r.o Bratislava, 2015. S. 111–120.

Gavora, P. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Retrieved from <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/sociometria/charakteristika.php?id=i16p1>

Miškolci, J. (2014). Ponímanie a praktizovanie inkluzívneho vzdelávania vo verejných základných školách v Austrálii a na Slovensku. In: Horňáková, M. & Janoško, P. eds., 2014. *PROinkluzívna klíma školy*. Ružomberok: VERBUM, 2014. ISBN 987-80-561-0175-9, s. 63 -78.

Stachová, A. (2016). Inkluzívna škola – príklad dobrej praxe. Diplomová práca, Univerzita Komenského. Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky. Vedúci diplomovej práce: PaedDr. Monika Šulovská, PhD. Bratislava: Pedagogická fakulta, UK. 2016. 153s.

Šulková, V. (2014). *Špecifiká inkluzívneho a špeciálneho vzdelávania osôb s mentálnym/viacnásobným postihnutím*: dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2015. 196 s.

# DIAGNOSTICKÝ PROCES U JEDINCŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

## THE DIAGNOSTIC PROCESS OF INDIVIDUALS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

*Kateřina ŠIMČÍKOVÁ, Jan VIKTORIN*

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Pořičí 9, 603 00 Brno, Česká republika, [371305@mail.muni.cz](mailto:371305@mail.muni.cz), [viktorin@ped.muni.cz](mailto:viktorin@ped.muni.cz)

**Anotace:** Cílem výzkumného projektu bylo analyzovat diagnostický proces u jedinců s lehkým mentálním postižením. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle dílčí, které byly zaměřeny zejména na období odhalení lehkého mentálního postižení, nejčastější projevy jedinců vedoucí k návštěvě poradenského zařízení nebo úroveň spolupráce mezi speciálně pedagogickým centry a základními školami. Z cílů výzkumného projektu vycházely hypotézy, které byly ověřovány ve výzkumném šetření. K získání dat ve výzkumném šetření byla využita kvantitativní metoda ve formě dotazníku vlastní konstrukce, který byl vypracován ve dvou verzích – pro základní školu a speciálně pedagogické centrum. Získaná data byla analyzována slovně a v podobě tabulek či grafů. Ve výzkumném projektu byly stanoveny tři hypotézy a všechny byly potvrzeny na základě získaných a vyhodnocených výsledků.

**Abstract:** The aim of the research project was to analyze the diagnostic process in individuals with mild intellectual disability. On the basis of the main aim were set partial aims, which were mainly focused on the period of detection of mild intellectual disability, the most common manifestations of individuals leading to visit the counseling facility or level of cooperation between the special education centres and primary schools. The aims of the research project were based on hypotheses which were tested in the research study. To obtain the data in the research study was used a quantitative method in the form of a questionnaire of own design, which was developed in two versions – for primary school and special education centre. The obtained data were analyzed verbally and in the form of tables or graphs. In the research project were determined three hypotheses and all were confirmed based on the obtained and evaluated results.

**Klíčová slova:** diagnostický proces, diagnostika, lehké mentální postižení, speciálně pedagogická centra, základní školy

**Keywords:** diagnosis, diagnostic process, mild intellectual disability, primary schools, special education centres

### Úvod

Diagnostika jedinců s lehkým mentálním postižením je velmi složitý a významný proces, který může následně ovlivnit další život jedince. Čím je postižení dítěte těžší, tím bývá odhaleno dříve. Lehčí formy mentálního postižení jsou hůře znatelné a často se projevují až v předškolním či mladším školním věku. Důležitou roli při diagnostice a odhalování mentálního postižení hraje spolupráce zainteresovaných institucí. Aby byla diagnostika komplexní, je do diagnostického procesu zapojeno více různých institucí. Tento interdisciplinární přístup nám umožňuje shromáždit co největší množství dostupných informací o daném jedinci. Na základě získaných informací lze individuálně nastavit následnou péči, zejména pak přizpůsobit podmínky a přístup ve výchovně-vzdělávacích institucích.

### Teoretická východiska

Cílem speciálněpedagogické (psychopedické) diagnostiky je rozpoznávání podmínek, prostředků i efektivity edukace, v širším pojetí také socializace a enkulturace osob s mentálním či jiným duševním postižením. Diagnostika je proces, který vyžaduje komplexní týmovou spolupráci odborníků (lékař, psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog). Základem diagnostiky žáka s mentálním postižením je lékařské vyšetření, které však neurčí vzdělávací potřeby žáka. To je úkolem speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky. Speciálněpedagogická (psychopedická) diagnostika využívá diagnostických prostředků z oblasti tzv. klinické (nestandardizované) metodiky a z oblasti testových (standardizovaných) zkoušek s cílem diagnostikování vhodných podmínek edukace dítěte a následné intervence. V resortu školství se speciálněpedagogickou (psychopedickou) diagnostikou dítěte s mentálním či jiným duševním postižením zabývají speciální školy

zaměřené na primární vzdělávání a speciálně pedagogická centra (Černá a kol. 2015; Valenta, & Müller, 2013; Přinosilová, 2007).

Odborná literatura uvádí velké množství definic mentálního postižení, které vychází z rozdílných teoretických hledisek, kritérií či postojů jednotlivých autorů. Většina z nich především poukazuje na celkové snížení schopností a snaží se zahrnout všechna hlediska ovlivňující vývoj konkrétního jedince. Valenta (in Valenta, & Müller, 2013, s. 12) definuje **mentální retardaci** jako „vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií“. Podobně Švarcová (2011, s. 28) uvádí, že „za mentálně retardované (postižené) se považují takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišná“. Jedná se tedy o vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která jedince postihuje ve všech oblastech – rozumové, tělesné i sociální. Stupeň postižení omezuje možnosti výchovy a vzdělávání (Vágnerová, 2014; Dolejší, 1978). Mentální retardace je stav trvalý, který může být vrozený nebo časně získaný do 2. roku věku jedince (Pipeková, 2006). Americká asociace pro mentální a vývojová postižení (AAIDD) charakterizovala v jedenácté revizi Manuálu mentálního postižení, vydaném v roce 2010, **mentální postižení** jako významné snížení intelektových funkcí a adaptačního chování, které se projevuje v mnoha každodenních sociálních i praktických dovednostech, přičemž se tento stav objevuje do 18. roku věku (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Mezi klasifikační systémy, které vymezují mentální postižení a diagnostická vodítka patří Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – desátá revize (MKN-10, ICD-10), vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO), Diagnostický a statistický manuál duševních poruch – pátá revize (DSM-5) vydaná Americkou psychiatrickou asociací (APA) a *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví* (MKF, ICF) vydaná WHO. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví je určena pro účely hodnocení stupně disability, posuzování zdravotní způsobilosti k práci, posuzování speciálních potřeb ve vzdělávání, předepisování a proplácení zdravotnických prostředků pro účely zdravotních pojišťoven aj. MKF je závazná pro lékaře, ale i další členy multidisciplinárního týmu, kteří se zabývají intervencí u osob s postižením, tj. terapeutů, psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků. Paralelně a nezávisle na MKF se u nás implementuje v oblasti sociálních služeb další mezinárodní klasifikace (AAIDD), a sice *Škála stanovení míry podpory* (SIS) zaměřená na stanovení a klasifikování míry podpory a zmapování potřeb uživatelů sociálních služeb v procesu individuálního plánování s odkazem na zákon o sociálních službách a příslušné standardy kvality (Bartoňová, 2013; Valenta a kol., 2012; Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012; WHO, 2008; Bartoňová, Bazalová, & Pipeková, 2007).

Dlouhodobě řešenou oblastí v České republice je problematika diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením. Výstupem projektu Univerzity Palackého v Olomouci bylo vydání katalogů posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb pro žáky se zdravotním postižením. Jedním z nich je *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II.: diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením*. Podstatou katalogu je vytvoření modelu, který kvantifikuje diagnostické výstupy speciálně pedagogického centra ve vztahu ke stanovení míry speciálněpedagogické podpory. Tyto výstupy jsou zpracovány v pásmu 0–4 dle míry deficitu v jednotlivých doménách, tudíž nejde o stanovení hloubky speciálních vzdělávacích potřeb, ale o vyjádření dopadu míry zdravotního postižení na individuální speciální vzdělávací potřeby každého žáka. Posouzení míry speciálních vzdělávacích potřeb vyvolává potřebu nabídky speciálněpedagogické podpory, tzv. **podpůrných opatření** (Valenta a kol., 2012, s. 181). V současné době se tedy v České republice uplatňují tři systémy posuzující míru podpory o klienty se zdravotním postižením (MKF, SIS, katalogy SPC) ve třech kooperujících resortech, tj. ve zdravotnictví, sociálních službách a školství. Projektový tým odborníků z Univerzity Palackého v Olomouci a neziskových organizací (zejména Člověk v tísni, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání a Asociace pracovníků speciálně pedagogických center ČR) vytvořil katalogy podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění (*Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*) a metodiky práce asistenta pedagoga se žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním (*Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*) zaměřené na inkluzivní vzdělávání ve školách (Valenta a kol., 2015; Hanák a kol., 2015).

**Katalogy podpůrných opatření** reagují na změny ve školském zákoně a zaměřují se na dopady, které zdravotní postižení nebo znevýhodnění přináší do vzdělávání. Katalogy podpůrných opatření jsou uceleným manuálem rad a návodů, které mohou pedagogičtí a poradenští pracovníci využít při své práci. Nabízí pedagogům konkrétní návody pro vzdělávání žáků s potřebami podpůrných opatření. Tato opatření jsou členěna do pěti stupňů podpory. Důvodem je nastavení dostatečně přesného síta, které zajistí naplnění speciálních vzdělávacích potřeb každého žáka podle hloubky jeho postižení či znevýhodnění. Pojetí podpůrných opatření odráží druh, stav a míru znevýhodnění, ale také zohledňuje celkovou vzdělávací situaci žáka a školy. Navazuje na mezinárodní klasifikační systém a národní normy a standardy. U žáků se zdravotním postižením vychází z pojetí diagnostiky stanovené katalogy posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb pro žáky se zdravotním postižením a respektuje ji (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; Zámečnicková, Vítková et al., 2015).

Podmínky předškolního, základního, středního, vyššího odborného a jiného vzdělávání ve školách a školských zařízeních v České republice upravuje zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, tzv. školský zákon. Paragraf 16 novely školského **zákona č. 82/2015 Sb.** hovoří o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a definuje, že „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“ (odst. 1 § 16 školského zákona). Obsah podpůrných opatření je dán odstavcem 2 paragrafu 16 školského zákona. Jednotlivé druhy a stupně podpůrných opatření lze kombinovat. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení (odst. 3–4 § 16 školského zákona).

**Speciálně pedagogické centrum** je školské poradenské zařízení, které poskytuje odbornou pomoc ve formě komplexní nebo zaměřené speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, speciálně pedagogické a psychologické intervence, poradenské podpory, informační a metodické činnosti, podpory a evidence. Toto školské poradenské zařízení poskytuje poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě uvede školské poradenské zařízení skutečnosti, jež jsou podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta. Zpráva je určena pro toho, komu je poskytována poradenská pomoc. Doporučení je určeno škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává (odst. 1, 2, 3 § 16a školského zákona).

V oblasti legislativy dále na školský zákon navazují dvě vyhlášky – **vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a **vyhláška č. 197/2016 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. První ze zmiňovaných vyhlášek upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a žáků nadaných. Vyhláška dále uvádí konkrétní výčet a účel podpůrných opatření, jejich členění do stupňů, a podpůrných opatření druhého až pátého stupně pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením a normovanou finanční náročnost pro účely poskytování finančních prostředků ze státního rozpočtu podle školského zákona. Druhá ze zmiňovaných vyhlášek se věnuje zejména náplni činnosti školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), náplni činnosti pracovníků školního poradenského pracoviště (výchovní poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog) a pedagogických a dalších pracovníků zajišťujících poradenské služby ve školských poradenských zařízeních (psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, metodik prevence v PPP).

## Cíl výzkumného šetření

**Hlavním cílem výzkumu** bylo analyzovat diagnostický proces u jedinců s lehkým mentálním postižením. Dále byly ve výzkumu stanoveny **dílčí cíle**, které zjišťovaly: kdo nejčastěji doporučuje návštěvu poradenského zařízení, jaké projevy jedince nejčastěji vedou k návštěvě poradenského zařízení, zda je některá z etap ve vývoji jedince klíčová pro odhalení lehkého mentálního postižení, úroveň spolupráce mezi základními školami a speciálně pedagogickými centry, spolupráce s ostatními institucemi v rámci diagnostiky jedinců s lehkým mentálním postižením. Na základě stanovených cílů byly vytvořeny následující hypotézy:

- **Hypotéza H1:** Lehké mentální postižení se častěji odhaluje po nástupu školní docházky než v předškolním věku.
- **Hypotéza H2:** Rodiče častěji navštěvují poradenské zařízení na doporučení než z vlastní iniciativy.
- **Hypotéza H3:** Speciálně pedagogické centrum je více propojeno s ostatními institucemi podílejícími se na diagnostice než základní školy.

## Metodologie výzkumného projektu

K dosažení výtčených cílů byla využita kvantitativní metoda výzkumného šetření. Ke sběru dat byla využita technika dotazníku vlastní konstrukce, kde byly použity různé typy otázek. V dotazníku převažovali otázky uzavřené, kdy respondent volil jednu či více z nabízených možností. Dále se v dotazníku objevovali otázky polootevřené nebo také otázky s možností volného doplnění odpovědi. Dotazníky byly rozeslány elektronicky ve formě odkazu na online dotazník, tím byla zaručena anonymita všech respondentů. Respondenti byli vybráni náhodným výběrem, s pokrytím celého území České republiky. Dotazník byl vytvořen ve dvou verzích, které byly určeny pro pracovníky speciálně pedagogických center a pro základní školy.

## Výzkumný vzorek

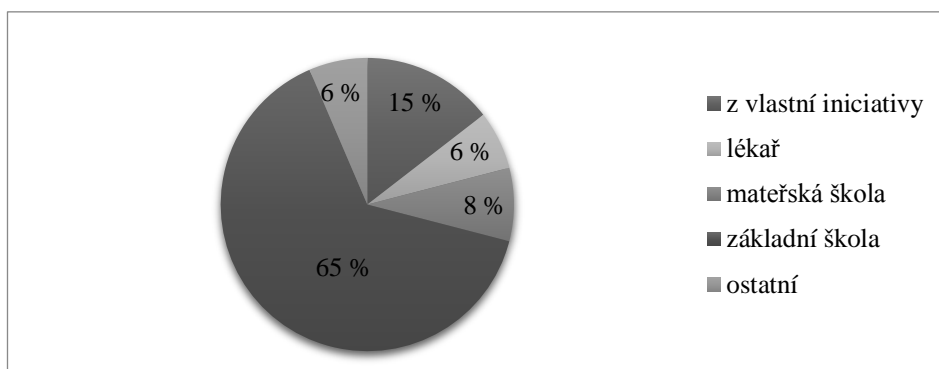
Výzkumu se zúčastnilo celkem 188 respondentů. První skupinou respondentů byli pracovníci speciálně pedagogických center. Bylo rozesláno celkem 82 dotazníků, zpět se vrátilo 62 dotazníků. Druhou skupinu respondentů tvořili pedagogičtí pracovníci základních škol. Této skupině bylo rozesláno celkem 298 dotazníků, z toho se vrátilo 126 dotazníků.

## Výsledky výzkumu a jejich interpretace

### 1. Kdo nejčastěji doporučuje návštěvu poradenského zařízení

První skupina respondentů, tedy pracovníci speciálně pedagogického centra se vyjadřovali k tomu, kdo nejčastěji doporučuje návštěvu jejich zařízení. Více jak polovina respondentů (40) uvedla, že nejčastěji doporučuje návštěvu základní škola. 9 respondentů uvedlo, že rodiče s dítětem přicházejí z vlastní iniciativy. 5 respondentů zvolilo mateřskou školu a 4 respondenti uvedli doporučení lékaře. U této otázky byla zařazena možnost „ostatní“, ke které se vyjádřili 4 respondenti. Byly zde uvedeny tyto odpovědi: „klinický psycholog či pedagogicko-psychologická poradna“, „všichni stejně, nelze říci, co převažuje“, „vše uvedené + pedagogicko-psychologická poradna“, „sami, lékař, mateřská škola a základní škola stejným dílem“.

Graf 1



Druhá skupina respondentů, pedagogičtí pracovníci, se k dané otázce vyjádřili následovně: téměř všichni respondenti (122) odpověděli, že nejčastěji doporučuje právě jejich zařízení, tedy „škola“. Pouze 4 respondenti označili možnost „rodiče“. Žádný z respondentů neoznačil možnost „pediatr“ nebo nevyužil možnost „ostatní“.

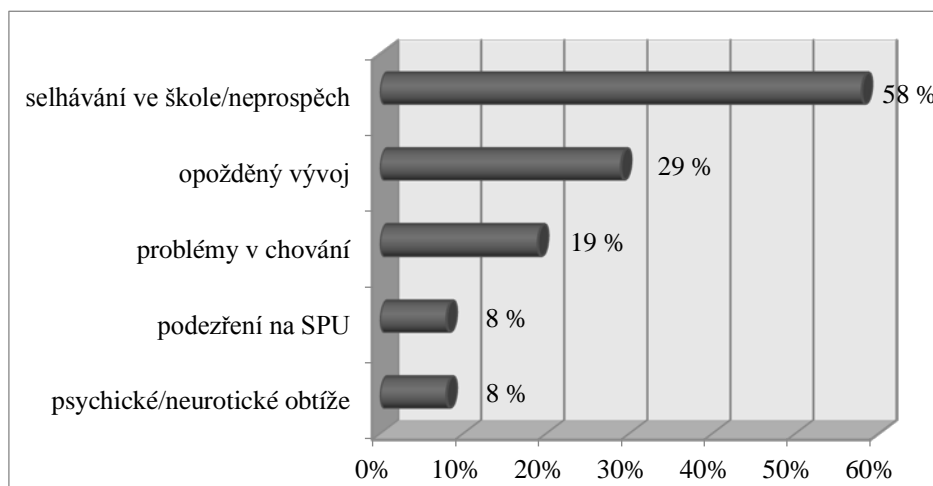
Tabulka 1

Možnosti	naše zařízení (škola)	pediatr	rodiče	ostatní
frekvence označení	97 %	0 %	3 %	0 %

### 2. Jaké projevy jedince nejčastěji vedou k návštěvě poradenského zařízení

Jednalo se o otázku s otevřenou odpovědí. První skupina respondentů, pracovníci speciálně pedagogického centra, nejčastěji uvedli „selhávání ve škole, neprospěch či nezvládnání učiva“, takto odpovědělo 36 respondentů. Další častou odpovědí byl „opožděný vývoj“ zejména v oblasti řeči nebo psychomotoriky, tuto odpověď zvolilo 18 respondentů. „Výchovné obtíže a problémy v chování“ zmínilo 12 respondentů. 5 respondentů uvedlo „projevy či podezření na specifické poruchy učení“, stejný počet respondentů (5) uvedl „psychické obtíže a neurotické projevy dítěte“. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 76). Respondenti měli možnost uvést více odpovědí.

**Graf 2**



U druhé skupiny respondentů, pedagogických pracovníků, byla nejčastěji uváděnou odpovědí „*problémy s učením, neprospěch či nezvládnutí učiva*“, takto odpovědělo 82 respondentů. Další častou odpovědí bylo „*výchovné problémy, chování*“, tuto odpověď zvolilo 72 respondentů. 26 respondentů uvedlo jako důvod „*projevy či podezření na specifické poruchy učení*“, stejný počet respondentů (26) uvedl „*nesoustředěnost či poruchy pozornosti*“. Odpověď „*nezvládnutí pracovního tempa*“ zmínilo 24 respondentů. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 230). Respondenti měli možnost uvést více odpovědí.

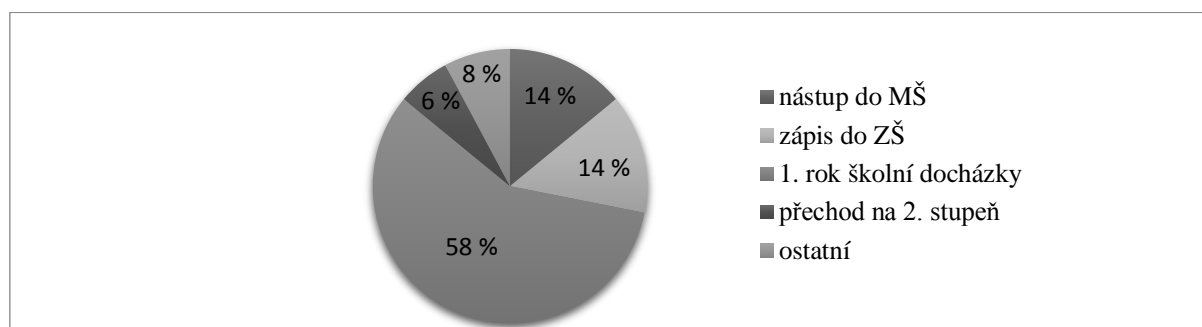
**Tabulka 2**

Nejčastější odpovědi	frekvence odpovědi
problémy s učením / neprospěch	65 %
problémy v chování	57 %
nesoustředěnost / nepozornost	21 %
podezření / projevy SPU	21 %
nezvládá pracovní tempo	19 %

### 3. Je některá z etap ve vývoji jedince klíčová pro odhalení lehkého mentálního postižení

Více než polovina z celkového počtu v první skupině respondentů považuje za mezník pro odhalení lehkého mentálního postižení první rok školní docházky, tuto odpověď označilo 37 respondentů. Odpovědi „*nástup do mateřské školy*“ a „*zápis do základní školy*“ označil stejný počet respondentů (9). Pouze 4 respondenti považují za určující mezník přechod na druhý stupeň základní školy. V této otázce byla možnost odpovědi „*ostatní*“, kde 5 respondentů napsalo následující názory: „*celkově 1. stupeň základní školy*“, „*1. – 3. třída základní školy*“, „*3. třída základní školy*“, „*nelze určit, je to příliš individuální*“, „*2. a 3. rok školní docházky*“.

**Graf 3**



U druhé skupiny respondentů považuje téměř polovina jako mezník pro odhalení lehkého mentálního postižení první rok školní docházky, tuto odpověď označilo 60 respondentů. Odpověď „*nástup do mateřské školy*“

označilo 39 respondentů a odpověď „zápis do základní školy“ 27 respondentů. Žádný z respondentů nepovažuje za určující mezník přechod na 2. stupeň základní školy, stejně tak nikdo nevyužil možnost odpovědi „ostatní“.

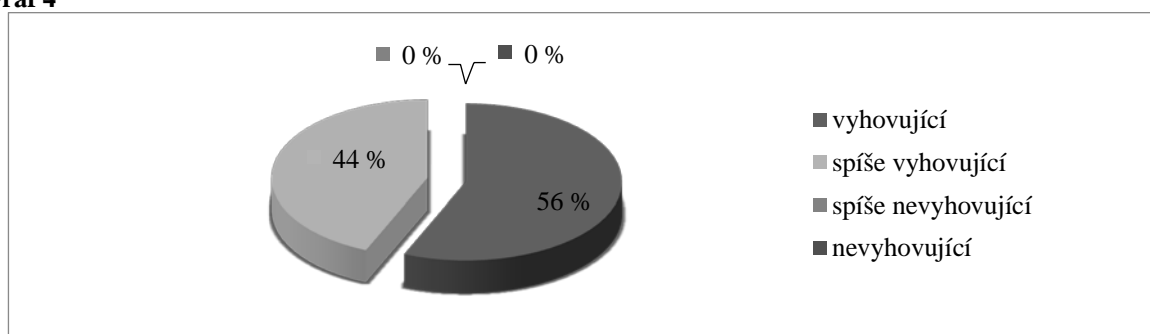
**Tabulka 3**

Možnosti	nástup do MŠ	zápis do ZŠ	1. rok školní docházky	přechod na 2. stupeň	ostatní
frekvence označení	31 %	21 %	48 %	0 %	0 %

#### 4. Úroveň spolupráce mezi základními školami a speciálně pedagogickými centry

První skupina respondentů, pracovníci speciálně pedagogických center, uvedli všechny odpovědi kladné. Odpověď „vyhovující“ uvedlo 35 respondentů a úroveň „spíše vyhovující“ 27 z celkového počtu respondentů. Odpovědi „spíše nevyhovující“ a „nevyhovující“ neuvedl žádný respondent.

**Graf 4**



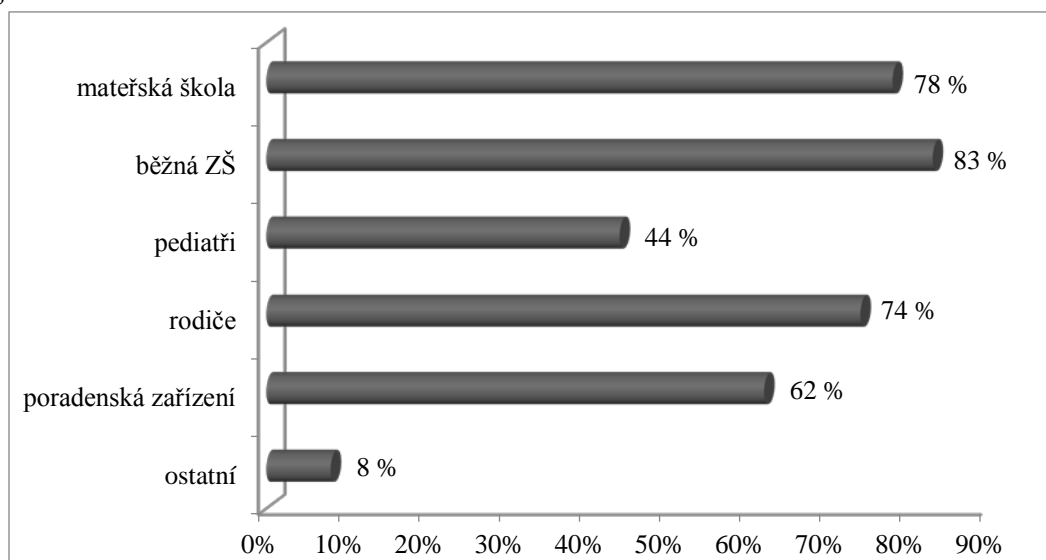
Zhruba polovina respondentů (64) z druhé skupiny uvedla spolupráci jako „spíše vyhovující“. Odpověď „vyhovující“ uvedlo 45 respondentů. Úroveň spolupráce „spíše nevyhovující“ označilo 13 respondentů a „nevyhovující“ pouze 4 z celkového počtu respondentů.

**Tabulka 4**

Možnosti	frekvence odpovědí
vyhovující	36 %
spíše vyhovující	51 %
spíše nevyhovující	10 %
nevyhovující	3 %

#### 5. Spolupráce s ostatními institucemi v rámci diagnostiky jedinců s lehkým mentálním postižením

Cílem bylo zjistit spolupráci speciálně pedagogických center s ostatními institucemi podílejícími se na diagnostice. Dle uvedených výsledků je nejčastější spolupráce se základními školami, tuto možnost označilo 51 respondentů. S mateřskými školami spolupracuje 48 respondentů, možnost spolupráce s rodiči označilo 46 respondentů. 38 respondentů označilo možnost „jiná poradenská zařízení“, s pediatry spolupracuje 27 respondentů. V možnosti „ostatní“ uvedlo svůj názor 5 respondentů: „neurolog“, „klinický psycholog“, „dětský psychiatr, klinický psycholog“, „klinický logoped“, „psychiatr, neurolog“. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 215). Respondenti měli možnost uvést více odpovědí.

**Graf 5**

Cílem bylo zjistit spolupráci základních škol s ostatními institucemi podílejícími se na diagnostice. Dle uvedených výsledků je nejčastější spolupráce s poradenskými zařízeními, tuto možnost označilo 118 respondentů. S rodiči spolupracuje 52 respondentů, možnost spolupráce s mateřskými školami označilo 40 respondentů. S pediatry spolupracuje 20 respondentů. V možnosti „ostatní“ odpověděli 2 respondenti: „neumím posoudit“. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 232). Respondenti měli možnost uvést více odpovědí.

**Tabulka 5**

Možnosti	frekvence odpovědí
mateřská škola	32 %
pediatri	16 %
rodiče	41 %
poradenská zařízení	94 %
ostatní	2 %

### Vyhodnocení hypotéz

**Hypotéza H1: Lehké mentální postižení se častěji odhaluje po nástupu školní docházky než v předškolním věku.**

Pro ověření této hypotézy byly využity výsledky šetření z obou verzí dotazníku, jak pro SPC, tak i pro základní školy. Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že se lehké mentální postižení častěji odhaluje až během školní docházky než v předškolním věku. Respondenti nejčastěji uváděli jako určující mezník pro odhalení a diagnostiku lehkého mentálního postižení možnost „první rok školní docházky“, tuto odpověď uvedlo 58 % pracovníků SPC a 48 % pedagogických pracovníků ze ZŠ.

Hypotéza H1 byla na základě zjištěných informací **potvrzena**.

**Hypotéza H2: Rodiče častěji navštěvují poradenské zařízení na doporučení než z vlastní iniciativy.**

Pro ověření této hypotézy byly využity výsledky šetření z obou verzí dotazníků. Z pracovníků speciálně pedagogických center zvolilo možnost vlastní iniciativy rodičů 15 % respondentů. V dotazníku pro pedagogické pracovníky ZŠ tuto možnost uvedlo 3 % respondentů. Zbytek odpovědí byl vždy rozložen mezi doporučení některé z institucí podílející se na diagnostice. Ve většině případů rodiče navštěvují poradenská zařízení až na doporučení, z vlastní iniciativy jej vyhledávají pouze zřídka.

Hypotéza H2 byla na základě zjištěných informací **potvrzena**.

**Hypotéza H3: SPC je více propojeno s ostatními institucemi podílejícími se na diagnostice než základní školy.**

Pro ověření této hypotézy byly využity výsledky šetření z dotazníku A pro SPC a dotazníku B pro základní školy. Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že SPC je provázáno více s ostatními institucemi podílejícími se na



diagnostice než základní školy. Velké množství respondentů ze SPC spolupracuje se všemi uvedenými institucemi. Zatímco základní školy spolupracují zejména s poradenskými zařízeními, tuto možnost označili téměř všichni respondenti (96 %), ostatní možnosti označilo vždy méně než 50 % respondentů, lze tedy usuzovat na slabší spolupráci s ostatními institucemi než je tomu u SPC.

Hypotéza H3 byla na základě zjištěných informací **potvrzena**.

## Závěr

Diagnostika lehkého mentálního postižení je velmi specifická a individuální záležitost. Je tedy velmi obtížné tuto problematiku přesně definovat či kategorizovat. Nejčastěji se lehké mentální postižení odhaluje po nástupu do školy, v období prvních let školní docházky. S tímto faktem souvisí i to, že nejčastěji doporučuje návštěvu poradenského zařízení základní škola. Je tedy žádoucí, aby učitelé základních škol měli dostatečné informace o dané problematice. Mezi nejčastější projevy jedince vedoucí k návštěvě poradenského zařízení patří selhávání ve škole, neprospěch či problémy s učením. Spolupráce mezi základními školami a speciálně pedagogickými centry je na dobré úrovni, ovšem spolupráce základních škol s ostatními institucemi je na nízké úrovni. Důležitá je zejména spolupráce s mateřskými školami a rodiči. Zlepšení této spolupráce by urychlilo odeslání dítěte do poradenského zařízení a tím i včasněji vytvořilo vhodné individuální podmínky pro vzdělávání.

## Použitá literatura:

Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Bazalová, B., & Pipeková, J. (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.

Černá, M. a kol. (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.

Dolejší, M. (1978). *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum.

Hanák, P. a kol. (2015). *Metodika práce asistenta při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění – obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Pipeková, J. (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD.

Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.

Šimčíková, K. (2015). *Analýza procesu diagnostiky u jedinců s lehkým mentálním postižením*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.

Švarcová, I. (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál.

Valenta, M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Valenta, M. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II.: diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.

Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. a kol. (2012). *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada.

WHO. (2008). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. Praha: Grada.

Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. (1. 9. 2016), *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online]. Cit. 24. 1. 2017. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 197/2016 Sb. (1. 9. 2016), *kteřou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky*. [online]. Cit. 24. 1. 2017. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Zákon č. 82/2015 Sb. (1. 5. 2015), *kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*. [online]. Cit. 24. 1. 2017. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Zákon č. 561/2004 Sb. (1. 1. 2005), *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. Cit. 24. 1. 2017. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-0/historie>

Zámečníková, D., Vítková, M. et al. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.

# THE STUDY OF THE SUPPORTIVE MODEL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN'S FAMILY BASED ON THE EDUCATION AND REHABILITATION CENTERS IN CHINESE UNIVERSITIES – TAKING LESHAN NORMAL UNIVERSITY AS AN EXAMPLE

XU Bo

Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Palacký University Olomouc, Czech Republic,  
e-mail: [365486427@qq.com](mailto:365486427@qq.com)

**Abstract:** *The supportive model for special children's family based on the education and rehabilitation can be built by the factors and their interaction relationship of college education rehabilitation center, special education students, families and other supporters. This model contains some processes such as building supporting platform, consulting and deciding the cases, requirements assessment, activities implementation, assessment and evaluation. Implementation of this model contains the following key points: The formation and operation of the supportive education and rehabilitation groups, the formation and operation of the supportive college students' teams, and the collaborative support among the comprehensive participants.*

**Key words:** *exceptional children, family support, rehabilitation center*

The “family support“ for exceptional children refers to various forms of support and services for them or their families. In the various stages of growth and development of exceptional children, we should provide different supports to meet the needs of their family according to the characteristics of the age of the individuals<sup>[1]</sup>. From the perspective of the content, family support contains children care, assistance in daily life, family consulting, parent training, rehabilitation services, financial support and so on<sup>[2]</sup>. At present, the researches on the family support for exceptional children mainly expand from the following angle of views: the special education schools, the social welfare organizations, the professional rehabilitation institutions, and the medical institutions in mainland China.

As an important part of education system, higher special education colleges should give full play to their own professional and technical advantages, and promote the development of special education, including family support for exceptional children. It's an important measure of professional construction of special education to construct the research and education and rehabilitation centers for exceptional children, and implement family support activities, in order to improve the quality of special education professional training; improve the level of scientific research and social service ability; also get better survival and development space in the fierce competition. This paper takes Leshan Normal University in China as an example, discusses the construction and development of the education and rehabilitation center for exceptional children, as well as the construction of the relevant service system, and the operation mode of the special family support activities.

## **Introduction – The Concept and role orientation of the construction of supported platform for exceptional children's family support**

The education and rehabilitation center is the core platform to carry out the family support for exceptional children in this mode. It's an institute attached to the department of special education college and provides various support for exceptional children and their families through the theory and method of the curing and learning combination, or education and rehabilitation integration. Leshan Normal University's education and rehabilitation center for exceptional children was prepared to construct in September 2013, and formally found in September 2014. At the beginning of the preconstruction, the planners have come to realize that the construction and development of the center must be supported by a clear idea and a clear definition of its role.

### **The core ideas of the supported platform construction**

#### **Respecting life**

Humanism is the basic value standard of special education. It emphasizes the status of human, respects human's value, safeguards the human's rights and dignity, requires people to fully respect the exceptional children's own life value and personality value and pay attention to the feeling and spirit of the external value, in order to improve the spiritual qualities of special education constantly<sup>[3]</sup>. During the whole processes of the construction and operation of the center, all participants should establish the concepts that the respecting for the diversity of life, respecting for the value and sanctity of life, respecting for their own lives, respecting for other people's lives and so on. Finally practice them in the actual supported activities.

**Combining theory with practice**

Leshan Normal University is an ordinary local, teaching normal college. Based on the understanding of the characteristics of our school orientation and the practice of special education, we establish the “practice” as the basis for the survival and development of the profession. The construction of the education and rehabilitation center also starts point of actual operations of special children's education or rehabilitation. In the process of playing advantages of theoretical resources and information superiorities of the university, the theories and practice are closely combined, the theories guide the practice, Inspecting and optimizing theories in the practice. Supporters also carry on many related researches, then form their own miniature theories.

**The role orientation of the supported platform**

The education and rehabilitation center for exceptional children of Leshan Normal University is a non-profit professional development and social service platform. It’s specific role is mainly reflected in the following three aspects:

**A Platform of researches**

The center fully integrates a variety of theoretical and practical resources both inside and outside the university and carries out researches at multiple levels according to its own characteristics and development needs of special education. It is the basic platform of the special education professional, and plays the role of creator or disseminator about special education theory.

**A platform of teachings**

The center is an important base for the training of special education teachers in our school: It is not only the base of preservice teachers' teaching observation , professional training, collective teaching practice, but also an important place for teachers to carry out in-service training.

**A platform of social services**

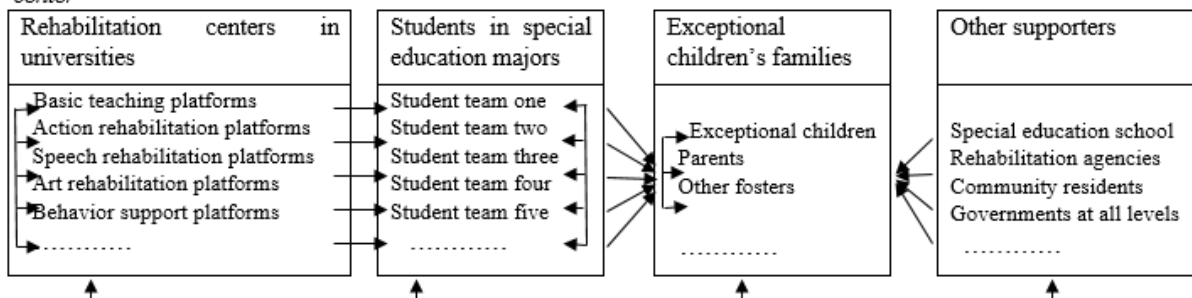
The center provides individualized teaching or rehabilitation services for exceptional children, provides supported services for their parents, such as professional skills, information, psychological counseling and training, helps the local in-service special education teachers to development their profession. So it is an important window to serve the society.

**Dimensions of family support model for exceptional children**

**Elements of the dimensions of family support model for exceptional children**

The models and idea of family support have been evolving with the development of special education, especially the growth level of the support. It presents the following characteristics: from making the exceptional children as the center to look them as a part of the environment and consider the interaction between children and environment; Support services are from fragmentation to integration; The support center is from the supporters to the whole family of the children<sup>[4]</sup>. On the basis of fully absorbing the existing research results and combining with the resources and development, Leshan Normal University have constructed it’s own family support mode that mainly involves four factors: the education rehabilitation center, professional college students, families and other supporters. Each factor includes several secondary factors. Their relationships are as shown in the following figure:

**Figure 1** *The dimensions of supportive model for exceptional children’s family based on the education and rehabilitation center*



## **The meanings of the each dimension of family support model for exceptional children**

### **Rehabilitation center in university**

The rehabilitation center is an important platform for department of special education to carry out supported activities for the family of exceptional children. Every department of special education can found different teaching and research platforms according to the contemporary development trend and demand of special education as well as it's own development or positioning. The special children's education and rehabilitation center of Leshan Normal University contains five platforms, such as basic teaching, action rehabilitation, speech rehabilitation, artistic rehabilitation and behavior support. Every specific platform stands for an important filed of the special education training and the family support for exceptional children. The platforms are relatively independent, but also cooperate with each other.

### **The students of special education specialty**

The students of special education specialty mainly refers to the pre-service teachers who enrolled in. They play an important role in the provision of supported services for children with special needs in the rehabilitation center. In the process of learning relevant theoretical knowledge and mastering professional skills, the students of the special education specialty in Leshan normal university are formed education and rehabilitation groups according to their professional interests , voluntary participation and group selection. They participate in various activities about family support for exceptional children. The relationship between different student group is independent but also collaborative.

### **Exceptional children's family**

Exceptional children's family mainly refers to the protogenesis family where they live and grow up. It mostly contains several recipients of support services such as exceptional children, their parents, other relative nurturers. From the point of view of the family factors that affect the ultimate effect, they are interactive.

### **Other supporters**

Other supporters include special education schools, rehabilitation institutions, community residents, governments at all levels and so on. Based on this model, the education and rehabilitation centers in universities need to make full use of the resources from these supporters and integrate them into their own family support systems.

## **The implementation process of family support for exceptional children**

There are multiple choices during the implementation process of family support for exceptional children, because of the differences of the support concepts, the implementation models and the objective material conditions. Leshan Normal University is guided by the idea of individualized education and support, carries out a series of activities according to the process of building support platform, consulting and receiving case, needs assessment, activities implementation, summary and evaluation.

### **Building a supported platform**

The construction of education and rehabilitation centre is the key point for Leshan normal university in the aspect of teachers professional growth, personnel training, social services and so forth. The core is the construction of professional teaching team. Each teacher should develop his "second expertise" on the basis of the original background besides the combination of contemporary special education developing trend and demand, university development orientation and personal professional interests and hobbies in the construction of the center. There are at least two teachers for each teaching team. Once the team is formed, the learning, training, personnel training, social services and other activities related to the professional team are involved or responsible for the team members. On the basis of the formation of the teacher teams, and then set up corresponding student teams, and then complete the formation of the whole education and rehabilitation center. It's the fundamental and key platform to carry out activities of exceptional children's family support.

### **Taking cases and establishing files**

Before implement, we complete the consultation work through forms of the telephone, the network, the interview, the referral or the scene assessment and so on. Then choose the supported cases on basis of a comprehensive analysis of the types of barriers, barriers degree, age, family appeals, and our own service

abilities. Meanwhile establish case files. With the promotion of family support activities, the case file materials has gradually improved, they gradually contain cases' basic information registration forms, informed consent forms for parents, medical or educational diagnostic assessments and corresponding diagnostic reports, individualized support service plans, Curriculum and support activity designs, process oriented photos and videos, process oriented summary reports, home-school cooperation reports, in totally more than 10 items.

### **Assessing of support needs**

The support needs assessments contain family needs assessments, community assessments, evaluations of educational institutions, educational diagnostic assessments of the cases and so forth. Among them, the evaluation of cases' education, medical treatments and rehabilitation is the key assessment in this model. It consists of comprehensive physical and mental development or academic ability assessments, special needs field assessments, rehabilitation needs assessments and so on. In the whole evaluations, the professional teams in the center are in the state of division of labor and cooperation, jointly complete the case evaluations.

### **Designing and implementing of the supported activities**

On the basis of evaluations, the professional teams in rehabilitation center collaboratively complete the Individualized family support plans for the cases. And listen to the relevant persons who come from special education schools, rehabilitation agencies or other related fields. After the review of parents, these plans become the final programs of activities. Direct education or rehabilitation training activities are the basic entry points during the implementation of supported activities in the center. At the same time, in conjunction with other support subjects to carry out parents' meetings, parenting classes, home-school association, family counseling, parent groups building and so on.

### **Summarizing and assessing of the supported activities**

Summaries and assessments of supportive activities are throughout all of the activities for exceptional children's family support, they closely relate to the activities of all the links above and involve all the participants in the activities. Take the support subject of education and rehabilitation centre as an example, the process evaluation is reflected in the design and implementation of the single supportive activities from teachers or students, in an overall reflection on a whole activity process, in personal summaries, in the weekly collective discussion of the professional teams; it can also be expressed as reflecting on the specific content of the activities, on questioning about of the guiding ideologies and methods of the activities. Summative evaluations mainly base on one semester. It takes the achievements of the individualized family support program at the beginning of the semester as the basic evaluation index and judge the effectiveness of the supportive activities.

### **The implement key points of the family support for exceptional children**

The implement of family support for exceptional children refers many contents. It's a complex process from the perspective of the supporters, service recipients, contents, process and methods of support. Take the relative practice of Leshan normal university as an example, the author finds these following points are especially important during the implement of this model.

### **The establishment and operation of supportive education and rehabilitation teams**

The construction of supportive education and rehabilitation teams is a potential breakthrough for a higher special education faculty. It's one of the core strengths to provide support. It's also the key of construction for each platform in the education and rehabilitation center. It's establishment and operation refers to the following basic points:

#### **The relying platform of the construction of supportive teams**

The special education and other related specialties: the development of the education and rehabilitation teams is interdependent with the development of special education and related majors. These specialties may provide abundant social resources to the teams such as teachers, experimental equipment and all kinds of social resources. The education and rehabilitation center of Leshan Normal University is based on two specialties: Special education major and education and rehabilitation major.

All kinds of teachers' training base: various types of pre-service or post-service teachers' training base will provide support for the construction and development of the education and rehabilitation teams, such as ideas, funds, operation methods and hardware conditions.

Appropriate professional teams: the core construction of the education and rehabilitation teams is the formation and development of the corresponding professional groups. Taking Leshan Normal University as an example, there are many professional groups such as basic teaching, action rehabilitation, speech rehabilitation,

artistic rehabilitation and behavior support. A series of operations in the education and rehabilitation center are closely linked to these groups, as a direct basis to carry out related activities.

### **The enrollment and teacher resources of the supportive teams**

In the earlier stage, every supportive team should control the number and type of enrollment combined with the scale of teachers and development orientation. The enrollment objects in Leshan Normal University are mainly between three and ten years old children with moderate to severe developmental disabilities in the early enrollment, including specific categories of disorders such as mental retardation, autism, cerebral palsy, speech language disorders, and mood disorders. Enrollment size is temporarily controlled within forty cases.

In order to promote the quality of teacher teams and improve the level of teaching and scientific researches, in early operation of the education and rehabilitation teams, all activities are carried out by the teachers and students attached to professional teams. According to the needs of the construction and development, good teachers outside the school can be hired temporarily, they carry out in-depth teaching practices and provide on-site guidance. After all aspects of work are on the right track and mature experience have been gained, full-time teachers can be hired.

### **The operation models of the teaching of the supportive teams**

In early period (at least the first three years), the operation models of the teaching of the supportive teams in Leshan normal university Presents the following characteristics: the form of teaching organizations are based on individual education and rehabilitation training; the parents of the cases are volunteered to accompany or observe; all activities are based on the established professional teams; some professional teams are established such as basic teaching, action rehabilitation, speech rehabilitation, artistic rehabilitation and behavior support; only part-time education and rehabilitation services are provided. It means our cases come to our center on part of a day or a week. In other time, they are trained in ordinary schools, special education institutions or at home. The daycare classes and expand supportive services will not be considered until the operation in the center is mature.

### **The establishment and operation of the supportive student teams**

The supportive student teams are the active participants and facilitators in this model. Their construction and operation involve enrollment, trainings, services and other aspects.

### **The enrollment of the supportive student teams**

In addition to the teacher teams, the student teams are the most important participants and implementers in the supportive activities. During these activities, the students in special education specialties should be recruited and formed different teams on the basis of a comprehensive considerations of the number of teachers in each team, the number of the cases to be supported and the nature of the team. Every education and rehabilitation platform contains several students teams in Leshan normal university. Each student team consists of two to four students and teaches one case. Each student in the team should adhere to serving at least one semester and shouldn't change the case. The members in one team should complement each other in character, temperament or talent in order to learn from each other and get the best results from the combination<sup>[5]</sup>.

### **The training of the supportive student teams**

Before formal teaching activities, every supportive student team should get professional training on the basis of considering the characteristics of the team and the characteristics of the services. In Leshan normal university these similar training include formal group training and informal group or individual professional guidance; trainers contain the teachers in the teams, other professional teachers in the specialty or experts outside; the contents of the training include the mentality adjustment in the family support, the professional theory knowledges and the operation skills, the thinking methods and so on.

### **The operations of the supportive student teams**

After the training above, the student teams are allowed to participate in the activities of the family support. In order to improve the efficiency of the team, in Leshan normal university every case team must elect a responsible person, every platform select another person who are in charge of the formers. The responsibilities of these persons maybe contain: organizing the group of the students belonging to the team; representing as the link between the teachers and the other students in the team; links between other students and families or other supportive institutions. In addition to paying attention to the content of the routine, the persons in charge should also focus on collecting and summarizing the problems in practice in order to improve the quality of support activities constantly.

### **The collaborative support among multiple subjects**

It involves a wide range of support subjects and multiple specific family support areas in the model based on the education and rehabilitation center in universities. So it's necessary to carry out the collaborative support among diversified subjects in order to improve the quality of the support.

### **The contents of family support**

The real needs of family with exceptional children are the prerequisite and basis for any kind of family support. It's a complex system that contains social acceptance and environmental integration, economic support, psychological service, spiritual consolation, education rehabilitation training, parent counseling and so on<sup>[6]</sup>.

If family support models are different, their emphasis on family support is not the same. The model in Leshan normal university is operated family counseling and case registration as the starting point, focuses on education and rehabilitation needs of the cases., then Coordinates with other supportive subjects to focus on other supported contents while mainly provides education and rehabilitation training and parent counseling.

### **Conclusion – Cooperation among the pluralistic subjects**

This family support model based on the education and rehabilitation center in universities refers to pluralistic subjects such as education and rehabilitation centers in universities, students in special education specialties and other supporters. Among them the related activities of “education and rehabilitation centers” and “students in special education specialties” reflect the direct support for the families from departments of special education. From different aspects and different levels other subjects also carry out various support based on their own background and characteristic.

Taking Leshan normal university as an example, teacher and student teams in the special education major provide family support directly through education and rehabilitation, parent counseling and training; every platform in the education and rehabilitation center can serve the cases and their families directly, also can do that indirectly through the students; the consist of other subjects is complex, but they can also provide direct or indirect supportive services; the relationship between each supportive subject and the family is interrelated; the education and rehabilitation center fully plays a link role in the entire supportive system and continuously improve it's professional tastes.

### **References:**

- Piao Yongxin. (2014). Special education dictionary [M].Beijing: Huaxia Publishing House.
- Xu Suqiong. (2008) Family support for the disabled in America and Its enlightenment to China [J]. Chinese special education,
- Ge Xinbin. (2002). A further study on the value of special education [J]. Chinese special education.
- Jin Bingce、 Zhang Jinfeng. (2014) A review of family support system for disabled children [J]. The disabled research.
- Zhang Wenjin, Yan Xiaoqin. (2015). The individualized education for exceptional children: concepts, plans, implementation [M].Chongqing :Chongqing Publishing House.
- Feng Zhaogang. (2015). The social work intervention for children with autism [D].Changchun: Changchun University of Technology.

## JMENNÝ REJSTŘÍK / NAME INDEX

Adamus Petr 9, 17  
Andreánska Viera 19, 41  
Bérešová Miroslava 19  
Bendová Petra 27  
Brunclíková Zuzana 35  
Cabanová Katarína 23, 26, 35  
Eliášková Klára 43  
Groma Marian 48–50, 52  
Gruberová Blanka 54  
Hybenová Katarína 59, 66–67  
Janků Kateřina 68  
Joklíková Hana 75  
Jursová Zacharová Zlatica 49–50, 52  
Kramosilová Zuzana 97  
Kroupová Kateřina 79  
Nagyová Kristína 92–93, 96  
Palounková Zuzana 75  
Růžičková Veronika 45, 71–73, 79, 91, 97  
Stachová Aneta 104, 112  
Šimčíková Kateřina 113, 120  
Šulovská Monika 104, 112  
Valisková Simona 92  
Viktorin Jan 113  
Xu Bo 121



# Perspektivy společného vzdělávání

## Editorky

**Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.**

**Mgr. Veronika Růžičková, Ph.D.**

Výkonný redaktor doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.

Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký

Návrh a grafické zpracování obálky

Publikace ve vydavatelství neprošla redakční a jazykovou úpravou

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

web: [www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)

e-shop: [www.vydavatelstviupol.cz](http://www.vydavatelstviupol.cz)

e-mail: [vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

1. vydání

Olomouc 2018

Ediční řada – Sborníky

DOI: 10.5507/pdf.18.24454306

ISBN 978-80-244-5430-6

VUP 2018/0349 (online : PDF)