

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

Komunikace nejen ve speciálněpedagogickém kontextu

VI. olomoucké speciálněpedagogické dny

Miluše Hutýrová
Veronika Růžičková (eds.)

Sborník příspěvků z konference

XIX. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami

VI. konference mladých vědeckých pracovníků

Téma konference: **Komunikace nejen ve speciálněpedagogickém kontextu**

Konference se konala 13. a 14. března 2018 v Olomouci

Olomouc 2020

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

1. vydání

Editors © Miluše Hutyrová, Veronika Růžičková, 2020

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

ISBN 978-80-244-5689-8 (online : PDF)

OBSAH

Editorial.....	7
„PANÍ, VY KRÁSNĚ VYPADÁTE!“ (...) ANEB O KOMUNIKACI, (SE)BESTYLIZACI A ŽIVOTNÍCH DIVADÝLKÁCH.....	9
SPECIFIKA KOMUNIKACE STUDENTŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM NA UNIVERZITĚ PALACKÉHO V OLOMOUCI	15
VPLYV SVALOVEJ DYSTROFIE NA EDUKAČNÝ PROCES ŽIAKA S TÝMTO OCHORENÍM.....	24
FORMOVANIE VČASNÝCH KOMUNIKAČNÝCH INTERAKCIÍ U DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM	38
PROSTŘEDKY NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V MLUVNÍCH PROJEVECH ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	43
VZŤAH VÝKONU V SKRÍNINGOVOM TESTE ČÍTANIA S POROZUMENÍM – CHITT A VYBRANÝCH KOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ.....	48
POROVNANIE VÝSLEDKOV SKRÍNINGOVÉHO TESTU ČÍTANIA S POROZUMENÍM (CHITT) s TESTOM ČÍTANIA S DOPLŇOVANÍM SLOV (MIKULAJOVÁ a spol.) U ŽIAKOV 5. ROČNÍKA ZŠ.....	55
VPLYV SVALOVEJ DYSTROFIE NA EDUKAČNÝ PROCES ŽIAKA S TÝMTO OCHORENÍM.....	61
HERNÍ AKTIVITY V KONTEXTU ROZVOJE JEMNÉ MOTORIKY A GRAFOMOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	75
SPRÍSTUPNENIE FRAGMENTOV KULTÚRNEHO DEDIČSTVA NEVIDIACIM A SLABOZRAKÝM NÁVŠTEVNÍKOM NA PRÍKLADE MUZEJNEJ VÝSTAVY	82
PROMĚNY VE VÝZKUMECH ŠIKANY	89
ČESKÝ ZNAKOVÝ JAZYK JAKO KOMUNIKAČNÍ PROSTŘEDEK VE VZDĚLÁVÁNÍ V 19. STOLETÍ.....	95
SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE SUBJEKTŮ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SE ŠKOLNÍMI SPECIÁLNÍMI PEDAGOGY Z ÚHLU POHLEDU ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ.....	101
ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN CALABAR (NIGERIA).....	108
INSTRUCTIONAL ACCOMMODATIONS AND ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN SPECIAL SCHOOLS IN CROSS RIVER STATE, NIGERIA.....	117

SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS AS CORRELATES OF PARENTAL CHOICE OF SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN PLATEAU STATE ...	127
A REVIEW OF RESEARCHES ON PROFESSIONAL BURNOUT OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN MAINLAND CHINA	136
OSVOJOVANIE POSUNKOVÉHO JAZYKA A MOŽNOSTI JEHO HODNOTENIA.....	147
POSTOJE K INKLÚZII A FORMÁM VZDELÁVANIA ŽIAKOV S POSTIHNUTÍM VO VZŤAHU K NIEKTORÝM CHARAKTERISTIKÁM UČITEĽOV	163
TÁHNOUT ZA JEDEN PROVAZ ANEB NA CESTĚ K TÝMOVÉ SPOLUPRÁCI VE STŘEDNÍ ŠKOLE PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ.....	172

CONTENT

Editorial.....	7
"MADAM, YOU LOOK BEAUTIFUL!" (...) OR ABOUT COMMUNICATION, (SELF-STYLIZATION AND PLAY-ACTING.....	9
SPECIFICS OF COMMUNICATION IN STUDENTS WITH ASPERGER SYNDROME AT PALACKÝ UNIVERSITY IN OLOMOUC.....	15
THE IMPACT OF MUSCULAR DYSTROPHY ON EDUCATIONAL PROCESS OF PUPIL WITH THIS DISEASE	24
FORMATION OF EARLY COMMUNICATION INTERACTIONS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT.....	38
LINGUISTIC MEANS OF NON-VERBAL COMMUNICATION IN SPOKEN LANGUAGE OF VISUALLY IMPAIRED PUPILS.....	43
RELATIONSHIP BETWEEN PERFORMANCE IN SCREENING TEST OF READING COMPREHENSION – CHITT AND SELECTED COGNITIVE SKILLS	48
COMPARISON OF RESULTS OF READING COMPREHENSION SCREENING TEST (CHITT) WITH RESULTS OF READING WITH ADDING WORDS TEST (MIKULAJOVÁ et al.) IN PUPILS ATTENDING THE 5th GRADE OF PRIMARY SCHOOL.....	55
THE IMPACT OF MUSCULAR DYSTROPHY ON EDUCATIONAL PROCESS OF PUPIL WITH THIS DISEASE	61
GAME ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS AND GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES	75
ACCESSIBILITY OF FRAGMENTS OF THE CULTURAL HERITAGE OF BLIND AND PARTIALLY SIGHTED VISITORS ON THE EXAMPLE OF A MUSEUM EXHIBITION	81
CHANGES IN BULLYING RESEARCHES.....	89
CZECH SIGN LANGUAGE AS MEANS OF COMMUNICATION IN EDUCATION IN THE 19TH CENTURY	95
COOPERATION AND COMMUNICATION OF INCLUSIVE EDUCATION SUBJECTS WITH SCHOOL SPECIAL EDUCATION TEACHERS FROM THE POINT OF VIEW OF SCHOOL SPECIAL EDUCATION TEACHERS.....	101
ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN CALABAR (NIGERIA).....	108

INSTRUCTIONAL ACCOMMODATIONS AND ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN SPECIAL SCHOOLS IN CROSS RIVER STATE, NIGERIA	117
SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS AS CORRELATES OF PARENTAL CHOICE OF SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN PLATEAU STATE ...	127
A REVIEW OF RESEARCHES ON PROFESSIONAL BURNOUT OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN MAINLAND CHINA	136
ACQUISITION OF SING LANGUAGE AND ITS ASSESSMENT	147
ATTITUDES TOWARDS INCLUSION AND FORMS OF EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN RELATION TO SOME CHARACTERISTICS OF TEACHERS	163
TO PULL TOGETHER OR ON THE WAY TO TEAM CO-OPERATION IN THE HIGH SCHOOL FOR VISUALLY IMPAIRED	172

Editorial

Příspěvky zařazené do sborníku prezentují různé pohledy na komunikaci, a to nejenom ve speciálněpedagogickém kontextu. Zaměřují se na její teoretická východiska, formu, obsah i potenciál praktické využitelnosti a aplikace.

Široká rozmanitost příspěvků i jejich obsahová variabilita je propojena nejen se speciálněpedagogickou teorií i praxí v nejšířším slova smyslu. Již dlouhodobě se snažíme o bourání mezioborových hranic, ale také bariér mezi teorií a praxí – kvalitní teorie je východiskem pro praxi, dobrá praxe se může stát inspiračním zdrojem rozvoje teorie.

V Olomouci 20. února 2020

Editorky

Editorial

The contributions in this publication present various perspectives on communication, not only in a special education context. The focus is on the theoretical background of communication, its form, content, and the potential of practical applicability and application.

The large diversity of contributions and their variability of content is connected not only to special pedagogical theory and practice in the broadest sense of the word. We have been trying to overcome interdisciplinary boundaries for a long time, but also the barriers between theory and practice – good theory is the starting point for practice. Good practice can become an inspirational source of theory development.

Olomouc, 20th February 2020

Editors

**„PANÍ, VY KRÁSNĚ VYPADÁTE!“ (...) ANEB O KOMUNIKACI,
(SE)BESTYLIZACI A ŽIVOTNÍCH DIVADÝLKÁCH**

**"MADAM, YOU LOOK BEAUTIFUL!" (...) OR ABOUT
COMMUNICATION, (SELF-)STYLIZATION AND PLAY-ACTING**

Josef VALENTA

Katedra pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Celetná 20, Praha 1,
Katedra výchovné dramiky, Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze, Karlova
26, 116 65 Praha 1, Česká republika, e-mail: Josef.Valenta@ff.cuni.cz

„A lhát se nemá!“, uzavírá Maminka pedagogickou řeč adresovanou Holčičce, která se pokusila cosi utulát s pomocí instrumentu zvaného „lež“. „Slib mi, že už nikdy nebudeš lhát!“ Holčička nehnutě stojí, má trochu sklopenou hlavu, stažené obličejové svaly a zírá na lem koberce na zemi přibližně metr před sebou. „Slyšíš mě?“ , naléhá Maminka. „Máš mi něco slíbit! Už nebudeš lhát...“. Holčička cukne hlavou a zamumlá, že už nebude lhát. Maminka sice není úplně spokojena s formulací, ale toho, že holčička právě opět zalhala, si zřejmě nepovšimne ...

Ne(za)lhat či alespoň něco nezkreslit apod., navíc „nikdy“, je totiž zatraceně těžká, ba téměř nemožná věc. Dalo by se dokonce říci, že „nepřirozená“. Neboť pokud by lež nebyla, obecně vzato, evolučně tak či onak výhodná, zřejmě by se ze života člověka vytratila. Vypadá to, že ocasu jsme se zbavili celkem bez sentimentu, ale lžeme zvesela dále ...

Lež sama o sobě ještě není tématem speciálně určeným speciálním pedagogům. Získat výhodu či se něčemu vyhnout „běžnou lží“, to ještě nemusí signalizovat edukační problém. Ba dokonce lze konstatovat, že lhaní může být pro dítě docela dobrým kognitivním tréninkem i pro budoucnost. (Lewis, 2015, s. 129) Udržet si v raném věku povědomí o dvou souběžně existujících „realitách“ je totiž svého druhu kognitivní výzva.

Horší je, když lhaním dítě – či kdokoliv jiný – míří kupř. k poškození druhého člověka. Některé varianty lži tedy nutně činí speciální pedagogiku ostražitější. Třeba lhaní bájeví či patologické. Bájeví lhář si vymýšlí, ať už vědomě či nevědomě, různé konstrukce neexistující reality v podobě často i těžko uvěřitelných příběhů či (jakoby)zážitků. Takovou lhavost můžeme řadit většinou mezi neagresivní asociální poruchy osobnosti spadajících též do akčního rádiu etopedie. Snížená schopnost rozlišovat realitu a fikci tedy již může být referenčním úkazem i pro speciální pedagogiku.

A až k psychiatrickým/terapeutickým intervencím pak může vést lhaní kořenící v histriónské poruše osobnosti¹, jejíž rysy jsou: „Mělká a labilní emotivita, dramatizace, teatrálnost, nadměrné vyjadřování emocí, sugestibilita, koketérie, egocentričnost, neustálá touha po ocenění, vzrušení a pozornosti.“ (Smolík, 2001, s. 368) Jak patrně z výčtu rysů, vytváření fikcí řečmi a chováním, a tedy i vytváření iluzí o histriónovi v hlavách druhých lidí se bez lhaní neobejde. Současně předchozí citát napovídá, že lež nemusí být jen jednoduchý výrok typu „já to nevzal“ s jednoduchými motivy typu „nepřijít o ukradené a vyhnout se trestu...“.

A přidám ještě, že lež – jako komunikační akt – může být nahlédnuta i jako pouze jedenčetných z nástrojů a projevů obecnější schopnosti člověka vytvářet svým jednáním něco, co není vůbec nebo to není tak, jak je to vytvářeno a předvedeno.

¹ Histrión = lat. herec.

A pro takové konání můžeme směle použít (mj.) termín „scénování“, resp. „sebescénování“. Zpřesnění nyní nutné.

Tak tedy: Byl (a je) jednou jeden obor, který se nazývá „scénologie“. Je zřejmé, že tento název pochází od slova scéna, které má původ v řeckém „skené“ (σκηνή) označujícím v antickém (a později i v jakémkoliv jiném) divadle prostor pro hru (jeviště, na němž se jeví jevy). Méně či více přenesené významy slova pak označují např. segment divadelní hry ohraničený tím, že se nějaká postava objeví či odejde nebo mimodivadelní interakční situaci se zřetelnou expresivní dimenzí („udělal jí scénu ...“) nebo obecně výjev (kupř. v podobě „scénérie“) nebo i označení reálného či pomyslného prostoru, kde se něco odehrává (arktická scéna – prostor soupeření mocností o případnou budoucí těžbu surovin; česká politická scéna atd.) nebo i divadlo jako instituci („naše první scéna...“ – míněno Národní divadlo).

Tyto varianty užití pojmu většinou označují, že jde o (souběžné) „ukazování“ a „dívání“ (ve smyslu diváckém – tedy samozřejmě nejen koukání, ale též poslouchání a případně i jiné vnímání). Na scéně se ukazuje něco, co má někdo vidět; scéna sama se snaží někomu (byť by to byl jen postižený adresát, jemuž je tropena) něco ukázat tak, aby na to snadno nezapomněl, aby něco prožil, aby o tom přemýšlel; scéna jakéhokoliv druhu je prostě „institucí“ pro komplementaritu ukazování a dívání.

Scénologie (nikoliv scéno-grafie!) se zabývá studiem tzv. scéničnosti. Jde o rys, vlastnost nebo spíš soubor vlastností, díky nimž se chování, vesměs určitým způsobem *tvarované* - „*upravené*“, (ale i jev či událost apod.) v jistém prostoru stává *scénickým*, tzn., že provokuje, vybízí, nutí (*ke sledování* nebo ho přímo *vyžaduje*, jinak řečeno, je *zaměřené* na nějaké *diváky* a má cosi *sdělovat*. Právě tím se scénování či scénované jednání liší od jednání či chování, které se řídí pouhým „*technickým*“ (holým...) účelem. Příklad: Napíji se vody ze sklenice, aniž bych to chtěl někomu „*ukázat*“ – prostě mám žízeň. Ovšem mohu se napít i tak, že se z toho stane „*podívaná*“, která má někoho upoutat (jen si to představte!). (Gajdoš, 2005; Vostrý, 2006; Valenta, 2011)

Scénované segmenty chování jsou velmi důležitou součástí naší komunikace. Kdo se někdy setkal např. se jménem E. Goffmana, vzpomene si zřejmě na jeho metodologický přístup k analýze interakcí mezi lidmi (2. pol. XX. stol.). Jde o tzv. „*metaforu divadla*“.² Goffman se dívá na interakci, jako by byla divadelním výstupem. Prizma mu vyhovovalo, protože jeho „*hypotéza*“ spočívala v tom, že významným úkolem komunikace je „*řídít*“, jaký dojem o mně se vytvoří „*v hlavě*“ mého komunikačního partnera.³ Ať už se bavíme opravdu jen o mně (co chci, co dělám, jaký jsem) nebo o koze či voze, vždy tu je přítomna jakási osobní rovina komunikace (viz též Watzlavick, 2010), jejímž prostřednictvím se snažíme, abychom o sobě vytvořili „*obraz*“ odpovídající tomu, jak chceme být vnímáni. Pak i v případě, že se bavíme o koze či voze, vždy tak či onak přidáváme ještě explicitně nebo implicitně (třeba jen mimikou ...) další informace. Například o tom, že na vozy jsme největší experti, zatímco kozy jsou pod naše rozlišovací schopnosti, čímž všim chceme druhému říci, že jsme velkorysí vzdělanci, kteří neztrácejí čas s rohatými malichernostmi. A jen in margine poznamenejme, že v rámci pohybu v osobní rovině komunikace nepečujeme jen o svůj obraz, ale nezřídka se snažíme pracovat i na (sebe)obrazu druhého (např. když chci vyvolat dojem, že jsem světaznalý; ať už je to pravda

² Goffmanem ovšem tahle linie výzkumu interakcí nekončí. Nejde sice o sociologický či psychologický mainstream, ale původní tzv. „*dramatismus*“ má dnes své pokračování v „*performative social studies*“. A prizma scény, divadla, performance atd. kráčí i českou scénologií (Valenta, 2016), zejména v těch jejích výzkumech, které se týkají divadelnosti a dramatickosti mimodivadelní reality (běžné každodenní chování; specifická performační chování spjatá s rolemi – např. učitel; (Valenta, 2011 + 2016), politik, sportovec ...; scénologie krajiny (Valenta, 2008b) či města (Lipus, 2006); scéničnost výtvarných děl (Vostrý, 2012) apod. apod.).

³ Podobně i divadlo: Některé psychologické výklady říkají, že jeho smysl netkví v křepčení umělců na scéně, nýbrž v tom, jak se (zjednodušeně řečeno) scénická akce vtiskne do „*dojmu*“ v „*hlavě*“ divákově.

či ne, mohu na to jít mj. tak, že druhému tím současně naznačím, kterak on se ve světě – nejen koz a vozů – tedy ale opravdu příliš nevyzná ...).

Vraťme se však k onomu řízení dojmu (impression management). Je jasné, že k něčemu takovému v komunikaci běžně využíváme i různé sebestylizace, zvýraznění či zakrytí něčeho na sobě samém, ale též klamy a – ano – lži. Vše právě vyjmenované se může (při tomto využití) označit jako jednání scénické či scénované: je někomu ukazováno proto, aby bylo viděno!

Sebestylizace, klamy a jiní zvířena ... nastal nyní zřejmě čas učinit přehled způsobů (sebe)scénování. Pomůže nám k tomu několik analytických kategorií: aktérství a diváctví; vztah a míra apod. skutečného a fikčního („fingovaného“) v komunikačním jednání; pravost/nepřavost ukazované identity; přiznanost a utajenost (sebe)scénování; život a umění.

Nuže:

– Krajní podobou scéničnosti je ta, kterou označujeme jako pasivní či objektivní: Člověk, ale i jev, předmět, úkaz atd. není ukazován, leč poutá diváckou pozornost sám sebou. Osoba třeba nezvyklou postavou, krajina malebností atd. Není tu záměrně jednající aktér, je tu ale divák, který se rozhodl vnímat „objekt“ nejen „technicky“ (někdo jde), ale s přidanou hodnotou jakoby i divadelního diváctví (to je zvláštní postava ... koho a co mi připomíná? ... jde z ní strach ...).

– Další podobou je ukázání skutečnosti, ukázání „originálu“ – tzv. „ostenze“. (Osolsobě, 1974) Jasně je to v okamžiku, kdy já někomu něco ukazuji („Podívej, támhle ...“): kočku, horu či jiného člověka, který na zahrádce něco ryje. Složitější to je, když člověk sám předstupuje před jiné lidi coby originál. Jakmile se ocitne ve scénické pozici, na „scéně“ v onom širokém slova smyslu a tedy „má diváka“, nemůže neukázat svůj originál nebo alespoň jeho díl (leďa že se totálně maskuje, ale i tady zůstávají jisté prvky originálu obvykle patrné). Ať už jsou to aktivisté na ulici, učitelé, moderátoři, herci, ať už je to slečna předstupující před konkurzní komisi či chlápek rentgenovaný („je divný!“) při vstupu do restaurace analytickým okem personálu – ti všichni tak či onak ukazují svůj „originál“. Potíž je ale v tom, o čem pojednal už Goffman a na co speciálně upozorňuje divadelní sémiotik I. Osolsobě: Je otázka, nakolik chci, aby druhí viděli můj originál tak nebo „jen tak“, jak je právě viditelný. Proto se v těchto situacích začíná ostenze sebe samého prolínat se zvýrazněným ukazováním nebo naopak zakrýváním některých mých vlastních rysů či dokonce s oním fingováním něčeho, co ve skutečnosti nemám. (Osolsobě, 1974) Pojdme k tomu tedy blíže:

– Zvýrazněné ukazování aneb „ostentace“ značí, že umožním „divákovi“ zřetelněji vnímat některé rysy (ať již těla či mysli), které skutečně mám (muž s pěknou postavou přichází na letní gardenpárty s poněkud nedopnutou košilí; rovněž ví, že jeho způsob řeči lidi baví, takže přistupuje k různým hloučkům a vypráví příběhy ...). Je to ale pořád originální on.

– Zakrytí je opakem předchozího. Posunuje nás ovšem již k vytváření fikce, k fingování něčeho, ba i k vytváření „jiného já“. Žena nespokojená s „prostřední částí“ své postavy naopak vyrazí na zmíněnou párty ve splývavém oděvu, který indikuje pouze bujně poprsí (ostentace?), ale ostatní zakrývá. V čem může být fiktivnost? Třeba v tom, že v „divácích“ může daná „scénografie“ její postavy vyvolat dojem, že má celkově postavu sexbomby. Ale je to iluze, nemá. Podobně můžeme zakrýt monokl pod okem make-upem nebo brýlemi. Výsledek: iluze někoho bez monoklu.

Doposud jsme kráčeli od „běžné skutečnosti“ ke „zvýrazněné (resp. skrývané) skutečnosti“ a do komnaty vytváření „fiktivní skutečnosti“ jsme jen nakoukli. Nyní tam vstoupíme zcela:

– „Pseudoostenze“, ukázání falešného originálu, kamufláž, mystifikace atd. atd. Obvykle spojena s tím, že „divák“ neví, že to, co se mu nabízí jako skutečnost, je fikce, která skutečnosti neodpovídá či jí dokonce odporuje (zlý „hraje“ při setkání hodného). Jsme plně na poli „jiného já“, skutečnosti, která je ve skutečnosti fikcí. Nu ano, kamarádka (v kavárně) hluboce litující přítelkyni ve svízelné situaci, avšak v nitru jásavě blažená z jejich problémů, nabízí fiktivní já

– empatické, souznějící, nápomocné. Učitel, s úsměvem a optimisticky, povzbuzuje žáka k další práci, byť je přesvědčen, že to vůbec nemá cenu, neboť jeho svěřenec je ducha mdlého. Stejně tak falešní servismani „od plynu“ okrádající dědečky. Chovají se třeba i docela přirozeně, jen ukazují jiné já: o plynu nevědí nic, ale scénují, že ano (zkušené, byť nesmyslné ohmatání sporáku atd.). Pseudoostenze má dvojí potenciál – stejně něco ukazovat jako něco zakrývat. Dlužno poznamenat, že s plynaři už ale přecházíme ke „hraní postavy“, vytváření jiné identity, než je hráčova/aktérova vlastní identita. O tom níže.

- Nicméně pozor! V rámci výkladu o pseudoostenze se vrátíme ještě k výše řečenému, totiž, k tomu, že divák „neví“. V úrovni vytváření „jiného já“ je etablována možnost, kdy jiné já je „přiznané“, třeba proto, že slouží k edukačním účelům. Tady můžeme namísto pojmu pseudoostenze použít výraz „simulace“, jímž se míní edukační či tréninková podoba hraní rolí ve smyslu: „já, jako bych byl v té či oné situaci, v té či oné sociální roli“ (dělám, co bych dělal, jednám, jak myslím, že bych jednal ...). Simulace dále mohou sloužit i při rekonstrukcích událostí, experimentech, ale i k zábavě apod.

Na druhou stranu: simulace může být zcela identická s pseudoostenzí. Např. při skrytém předstírání příznaků nemoci: „Omlouvám se, podívejte, jak se chvěji – půjdu to vyležet domů.“, dí simulant a kvapí za kamarády na chatu ...

– Ocitli jsme se krůček od toho, co zveme ve scénologii chování „neviditelné divadlo – falešná identita“. Tady aktér vytváří již cosi jako postavu, svou vlastní identitu skryje za identitu fiktivní. To dělá i herec, jenže v jeho případě to všichni vědí. V případě neviditelného divadla to naopak nikdo vědět nemá. Krajní podobou mohou býti koneckonců i falešní řemeslníci, ale přece jen tu máme na mysli již více „psychologizující“ hru. Vezměme jen oblíbenou postavu sňatkového podvodníka. Představí se nepravým jménem, přidá si titul, který nevlastní a spustí intelektuálskou hantýrkou, kterou si za tímto účelem osvojil (osobně je poněkud přisprostlý). Ukazuje se jako někdo, kdo potřebuje porozumění, cit, vzájemnost a společenství na cestu životem ... a nakonec i nějakou tu malou finanční výpomoc ... Ve skutečnosti z toho všeho ale potřebuje jen to poslední. Na city úplně kašle, je cynický a baví ho manipulovat. Jistě využívá sebe samého, ale fakticky dámu oblužuje především postava, kterou hraje ...

Vedle simulace (já, jakobyh ...) pak existuje i scénování (vytváření a ukazování) přiznaných „modelů“ jiných lidí: všichni vědí, že jde o fikci. Ve slovníku dramatické výchovy tak na kategorii „simulace“ navazuje „alterace“ (hraní jen určitých rysů nějaké jiné identity – např. postoje vůči něčemu nebo stylu komunikace nebo specifického povahového typu) a dále „charakterizace“ (již psychologická kresba celku hrané postavy). (Valenta, 2008a)

– Hraní modelů, jiných identit, postav. Pokračujme ve výčtu způsobů scénování:

Účel může být opět edukační, výzkumný, ale i zábavný a navíc vpravdě umělecký. Hraní jiných lidí můžeme letmo rozdělit např. na:

- Napodobování jiných (napodobiteli známých) lidí a přebírání jejich ‘rolí’ (vědomé, ale někdy i nevědomé⁴), např. předvádění jiných lidí při vyprávění jejich příběhů a situací...;

- Divadlo (mimo divadlo) – hraní postav (v běžném životě obvykle zábavný či expresivní element, kdy se aktér začne chovat jako by byl někdo jiný, ovšem všichni vědí, že je to scénická eskapáda: Do obecní hospody právě přišedší štamgast usedá ke stolu, mávne jakýmsi papírem v ruce a striktně prohlásí: „Kapitán Houba. Mezi vámi sedí někdo, kdo odcizil hospodáři Rampouchovi husu! A já ho dostanu ... [načež zvolna vycouvává z této role] ... leda byste mi někdo dali panáka!“.

- Divadlo – ano, to opravdové, v němž se setkáváme s tzv. specifickou scéničností, tedy „divadelností“, která jest divákovi určeným uměleckým zpracováním divadelního úkolu.

⁴ Jsme s to nevědomě převzít třeba gesto či tón hlasu našeho dobrého kamaráda.

Otázka „Proč to všechno (s výjimkou položky „divadlo“) děláme?“ se může jevit nadbytečnou. Samozřejmě – jde o to, abychom něco získali. Přesto může být zajímavé se alespoň rámcově na ony předpokládané zisky podívat. Scénování slouží jednak k dosažení osobního psychologického nebo společenského zisku. Osobní zisk může spočívat i jen v tom, že se budu cítit lépe. Společenský zisk pak kupř. v tom, že budu mít obdiv druhých. Najdeme rovněž jiné účely: materiální zisk (třeba i podvody ...); novou dovednost (učení); legraci; a konečně: scénováním můžeme rovněž získat něco pro někoho jiného (jeho osobní či společenský či materiální zisk). Asi zbytečná bude poznámka, že účely se různě kombinují ...

Poslední poznámka nás stočí ještě k edukaci. Scénování samo o sobě není nic nemravného. Může být samozřejmě nemravně zneužito, ale ne nezbytně. Je to součást našeho života a jeho sociálně-komunikačních projevů. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je v průřezovém tématu „osobnostní a sociální výchova“, v tematickém okruhu „komunikace“, též učivo označené jako „pravda, lež a předstírání v komunikaci“. (RVP, 2016, s. 128) V Doporučených očekávaných výstupech OSV stojí pak v rámci konkretizace tematických okruhů OSV psáno: „Jde o témata tzv. scénování v životě, respektive „sebescénování“. Na jedné straně jde o stylizaci přirozeného komunikačního chování v jakékoli situaci, kdy jsme sledováni druhými a přirozeně tomu přizpůsobíme své chování (např. vypravujeme přátelům své zážitky z dnešního dne nebo přednášíme referát na konferenci). Kromě toho však jde i o uměle konstruované „scénky“, o chování, které třeba i v nesouladu s naší přirozeností „vytváříme“, když chceme „na sebe upozornit“ (předvádění se; lži; komunikační hry; předstírání; „divadélka“ apod.). Tyto typy chování jsou přirozenou součástí rejstříku lidského jednání. Akcentujeme tu však nejen samo scénické chování, ale rozhodně jeho mravní rozměr. Nikdy by naše chování nemělo škodit.“ A jsou přiřazeny tyto čtyři očekávané výstupy:

- „- charakterizuje projevy předstírání a lhaní v komunikaci a uvažuje o jejich účelech
- aplikuje nástroje rozpoznání klamů v komunikaci
- rozpozná, kdy sám používá klamy a scénické životní iluze
- reflektuje (i slovně) morální kontext takového jednání.“ (Valenta, 2011, s. 11)

Nezaslouží si takové každodenní téma alespoň stejnou soustavnou pozornost, jako třeba slavné bitvy středověku?

Literatura:

- Gajdoš, J. (2005) *Od techniky dramatu ke scénologii*. Praha: AMU.
- Goffman, E. (1999) *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Hutyrová, M. (2006) *Etopedie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Lewis, M. (2015) The Origins of Lying and Deception in Everyday Life. *American Scientist*, 103(2) Dostupný z: <https://pdfs.semanticscholar.org/9156/7b4393a90dbcaal1dca8416b0ee9f6542dc9b.pdf>
- Lipus, R. (2006) *Scénologie Ostravy*. Praha: AMU-KANT.
- Matejček, Z. (1991) *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN.
- Smolík, P. (2002) *Duševní a behaviorální poruchy*. Praha: Maxdorf.
- Osolsobě, I. (1974) *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí*. Praha: Supraphon.
- Škoda, J. & Fischer, S. (2003) *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton.
- Švarcová, E. (2009) *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Valenta, J. (2016) *Metafora divadla jako paradigma výzkumu (s dodatkem o jejím využití v oborové didaktice osobnostní a sociální výchovy)*. [online] Dostupné z: http://pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/Metafora%20divadla%20a%20v%C3%BDzkum_Valenta_2016.pdf
- Valenta, J. (2011) Osobnostní a sociální výchova v základních školách. Doporučené očekávané výstupy – podrobné rozpracování. In Pastorová, M. (ed.) a kol. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: VUP. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>
- Valenta, J. (2008a) *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Valenta, J. (2008b) *Scénologie krajiny*. Praha: AMU-KANT.
- Valenta, J. (2011) *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: AMU-KANT.
- Vostrý, J. (2006) Scéna a scéničnost v době všeobecné scénovanosti. *Disk*, 15, s. 6–18.
- Vostrý, J. (2012) *Scénování v době všeobecné scénovanosti*. Praha: AMU-KANT.
- Vybíral, Z. (2008) *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci*. Praha: Portál.
- Watzlawick, P. (2010) *Úvod do neštěstí*. Praha: Portál.

SPECIFIKA KOMUNIKACE STUDENTŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM NA UNIVERZITĚ PALACKÉHO V OLOMOUCI

SPECIFICS OF COMMUNICATION IN STUDENTS WITH ASPERGER SYNDROME AT PALACKÝ UNIVERSITY IN OLOMOUC

Monika SMOLÍKOVÁ

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci,
Žižkovo náměstí 5, Olomouc 771 40, e-mail: monika.smolikova@upol.cz

***Abstrakt:** Příspěvek představí komunikační specifika studentů s Aspergerovým syndromem na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pokusí se definovat preferovaný způsob komunikace, individuální vnímání kvality a kvantity komunikace. Zhodnotí zkušenosti a nastíní případné limity v rámci interakce z pohledu samotných studentů s Aspergerovým syndromem směrem k zaměstnancům univerzity. V závěrečné části příspěvku budou představena doporučení pro studenty s Aspergerovým syndromem, které vymezí problematické oblasti v rámci komunikace na Univerzitě Palackého v Olomouci. Po nástinu jednotlivých postupů dojde k vymezení okruhu otázek k zamýšlení a diskuzi o možnosti podpory samostatnosti v rámci komunikace na vysoké škole.*

***Abstract:** The aim will present specifics of communication in students with Asperger syndrome at Palacký University in Olomouc. We will try to define the preferred way of communication, individual perception of quality and quantity of communication. We will evaluate the experience and outlines the possible limits within the interaction from Asperger's students themselves towards university employees. In the final part of the paper will be presented recommendations for students with Asperger syndrome, which will define problematic areas within communication at Palacký University in Olomouc. Following the sketch of the individual procedures, a range of questions will be devised to reflect on and discuss the possibility of promoting autonomy in communication at college.*

***Klíčová slova:** Aspergerův syndrom, vysoká škola, Univerzita Palackého v Olomouci, specifické vzdělávací potřeby, komunikace, smyslové vnímání*

***Key words:** Asperger's syndrome, University, Palacký University in Olomouc, special education needs, communication, sensory perception*

Úvod

Studenti s Aspergerovým syndromem se postupně stávají díky zajištění rovnoprávného zapojení studentů se specifickými vzdělávacími potřebami běžnou součástí univerzitního prostředí. Pohled na komunikační specifika u studentů s Aspergerovým syndromem je často prezentován skrze ústa či text odborníků, kteří se této problematice věnují. Vyhodnocují tak širokou škálu obtíží, se kterými se studenti a ti, kteří je vzdělávají, setkávají v každodenní praxi. Cílem této studie je vymezit pohled samotných studentů s Aspergerovým syndromem na komunikaci směrem k univerzitnímu prostředí. Bude tedy reprezentovat pohled „zevnitř“, analyzuje názory a postoje studentů a vymezí okruh problémů, které samotní studenti považují za stěžejní v rámci komunikace při studiu na vysoké škole

Aspergerův syndrom má oproti jinému druhu postižení/onemocnění na vysoké škole nevýhodu určité „neviditelnosti“ a tak občas stojí na v pozadí zájmu akademických a neakademických pracovníků. V důsledku toho mohou někteří ze studentů narážet na to, že lidé dostatečně neakceptují jejich zdravotní obtíže. Pro vytvoření konkrétního obrazu lze použít příklad ze studijního oddělení, kde byla vyžadována osobní účast studenta v době konzultačních hodin a nebyla akceptována studentova prosba o vyřešení celé situace prostřednictvím e-mailu či telefonicky s ohledem na zdravotní stav, který byl navíc ovlivněn komorbidním onemocněním. V tomto obraze sledávám stejnou analogii, jako kdyby studentovi, který ke

svému pohybu používá vozík, bylo dovoleno vstoupit do místnosti, avšak bez zmíněného vozíku. Situace v případě studijního oddělení nakonec byla vyřešena alternativním způsobem, přičemž charakter problému studenta tuto možnost řešení umožňoval. Respektování alternativního postupu však bylo uskutečněno až po intervenci dalších osob participujících na vzdělávání.

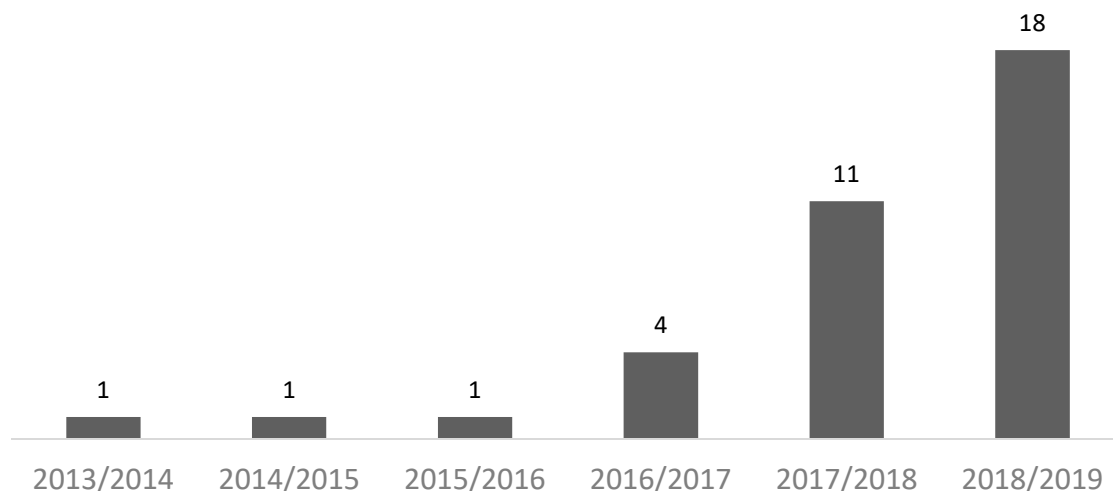
Legislativní a další dokumenty vztahující se ke studiu studentů s Aspergerovým syndromem na vysoké škole

Myšlenku zajištění rovnoprávného zapojení studentů se specifickými potřebami obecně do systému vysokoškolského vzdělávání podporuje mnoho zákonů a dokumentů, kterými se vzdělávání v České republice řídí (např. zákon č. 111/1997 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů, Akční plán inkluzivního vzdělávání pro období 2016-2018). V současné době zajišťují konkrétní podobu podpory studentů s Aspergerovým syndromem na vysoké škole *Pravidla MŠMT pro poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy pro rok 2018* (MŠMT, 2018) a svým pojetím jsou závazná pro všechny veřejné vysoké školy v ČR. Studenti s poruchou autistického spektra jsou pro potřeby tohoto dokumenty zařazeni do kategorie „E“. Student je v Pravidlech MŠMT definován jako „osoba, které neurovývojová porucha autistického spektra, včetně Aspergerova syndromu, objektivně brání standardním způsobem plnit studijní povinnosti a žádá si psychologických a pedagogických a organizačních opatření ze strany školy“ (MŠMT, 2018, s. 29).

Dokumenty reflektující vzdělávání osob se specifickými potřebami se studentům s Aspergerovým syndromem věnují pouze okrajově, jednou z příčin byl doposud nízký počet studentů na vysokých školách. S ohledem na to, že se zvyšuje počet studentů s poruchami autistického spektra na vysoké škole, roste potřeba se této otázce více věnovat. Mění se okolnosti tak vytváří základnu pro možnosti teoretického výzkumu a implementaci závěrů do praxe vysokých škol. Pro ilustraci uvádíme graf č. 1, který charakterizuje počet studentů s Aspergerovým syndromem v rozmezí akademických let 2013/2014 až 2017/2018 s výhledem na předpokládaný počet studentů v akademickém roce 2018/2019 (počet vychází z předpokladu, že všichni uchazeči ke studiu budou ke studiu také zapsáni v jednom z oborů, na který se hlásí). Data z přechozích akademických let byla získána z výročních zpráv Centra podpory studentů se specifickými potřebami vždy k 31. 10. příslušného akademického roku.

Počet studentů s Aspergerovým syndromem na UPOL

■ údaje k 31.10.



Graf č. 1 Počet studentů s Aspergerovým syndromem na Univerzitě Palackého v Olomouci

Aktuálně je možné opřít se o *Manuál podpory studentů s psychickým onemocněním na vysoké škole* (Kolektiv autorů, 2016), který ve svém podání vytváří základní platformu určenou pro zaměstnance vysokých škol a je podkladem pro vytvoření základního konceptu spolupráce se studentem s Aspergerovým syndromem.

Centrum podpory studentů se specifickými potřebami

Základní servis pro studenty s Aspergerovým syndromem zajišťuje na Univerzitě Palackého Centrum podpory studentů se specifickými potřebami (dále jen Centrum). Centrum vytváří systém opatření, v souladu s minimálními metodickými standardy MŠMT uvedenými v Pravidlech MŠMT, která mají za cíl podpořit samostatnost studenta při studiu na vysoké škole.

Je důležité upozornit, že servisní opatření CPSSP neovlivňují podstatu a obsah studia, povaha zkoušek zůstává taktéž zachována. Servisní opatření se s ohledem na účel tohoto příspěvku zaměřují na adaptaci, organizační a technické zajištění průběhu studia.

Servisní služby pro studenty zajišťuje koordinátor pro studenty s poruchami autistického spektra. Tento na základě funkční diagnostiky nastavuje míru podpory, která je poskytována studentům v průběhu studia. Na koordinátora se ale mohou obrátit i uchazeči o studium a využít možnosti podpory u přijímacího řízení na vysokou školu.

Design šetření

Jak již bylo zmíněno výše, studie spočívá ve zhodnocení oblasti komunikace u samotných studentů s Aspergerovým syndromem. Vychází z výsledků pozorování, polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření. Otázky a situace byly cílené na vnímání komunikace studenta s Aspergerovým syndromem na Univerzitě Palackého v Olomouci směrem k zaměstnancům UP (akademickým pracovníkům a neakademickým pracovníkům – koordinátor služeb, studijní referentka, ostatní zaměstnanci).

Pozorování a rozhovory probíhaly v intervalu od 1. 9. 2017 do 1. 3. 2018 u studentů, kteří v průběhu tohoto období aktivně využívali služeb Centra a splňují veškeré podmínky pro užívání těchto služeb. V průběhu února 2018 byly realizovány polostrukturované rozhovory se studenty s Aspergerovým syndromem, které cíleně sledovaly subjektivní vnímání komunikace a jeho specifika. Z těchto rozhovorů byly v několika případech pořízeny audiozáznamy, které sloužily k vytvoření dotazníkového šetření pro studenty s Aspergerovým syndromem na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Položky v dotazníku se vztahovaly k vnitřním jevům studentů (sledovaly postoje studentů k různým druhům komunikace, citové prožívání komunikace a osobnostní limity studentů) a byly přizpůsobeny univerzitnímu prostředí. Dotazník byl strukturován do tří oblastí – první se vztahovala k obecné rovině komunikace (otázky, které bylo možné aplikovat na všechny níže vymezené skupiny), další oblast se věnovala komunikaci směrem k akademickým pracovníkům a poslední se zaměřovala na hodnocení komunikace ve vztahu k neakademickým pracovníkům. Dotazník byl složen z 91 položek, přičemž 79 z nich bylo koncipováno uzavřenou formou s užitím polytomických položek, studenti mohli hodnotit na škále o pěti stupních (ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne). V dotazníku byly ohraničeny klíčové momenty 12 položek, u kterých byla možnost otevřených odpovědí (Chráska, 2016).

Byli osloveni všichni studenti s Aspergerovým syndromem, kteří jsou v evidenci Centra, celkově se jednalo o 10 studentů. Návratnost dotazníku byla 70 % (7 studentů).

Analýza získaných dat a jejich interpretace

Charakter vzdělávacího procesu na vysoké škole se diametrálně liší od vzdělávání středoškolského. Studium s sebou nově přináší jistá specifika. Jakmile je student zapsán do příslušného studijního oboru, předpokládá se, že je nezávislý a zodpovědný za svá rozhodnutí. Očekává se od něj, že v případě potřeby bude své zájmy hájit sám. Právě s důrazem na nezávislost a samostatnost se pojí vysoké požadavky na komunikační a sociální zručnost u studentů. Vycházíme-li z předpokladů, že komunikace tvoří jeden ze základních pilířů lidské interakce je studijní úspěšnost ve studiu do vysoké míry závislá na zvládnutí komunikačních strategií.

V průběhu pozorování a rozhovoru bylo několik oblastí vymezeno jako stěžejní pro charakteristiku komunikace a specifík s ní spojených. Dotazník tyto oblasti potvrdil. Obecně lze rozdělit problémy v oblasti komunikace, jak je prezentují samotní studenti do dvou oblastí (verbální a nonverbální). Přičemž studenti vnímají ze složky verbální jako nejproblematictější oblast prozodické stránky řeči, sémantické stránky jazyka a pragmatické roviny komunikace. V oblasti nonverbální komunikace je vnímání obtíží zejména v oblasti očního kontaktu a řeči těla. Právě tyto oblasti budou analyzovány níže.

Pro potřeby grafického znázornění a text studie byly počty studentů přepočteny procentuálně a jsou zaokrouhleny.

Verbální stránka komunikace

Obtíže v rámci zvukové stránky řeči (prozodie) uvádí 71 % studentů. Stejně procento uvádí, že jejich řeč není adekvátní situaci, ve které se nachází. Narušená je taktéž oblast

intenzity a intonace – obtíže uvádí taktéž 71 % (5) studentů. Jako problematické se jeví i tempo řeči, 43 % studentů shledává problém v tom, že neovládá tempo vlastní řeči.

Vybrané odpovědi studentů vztahující se k této oblasti:

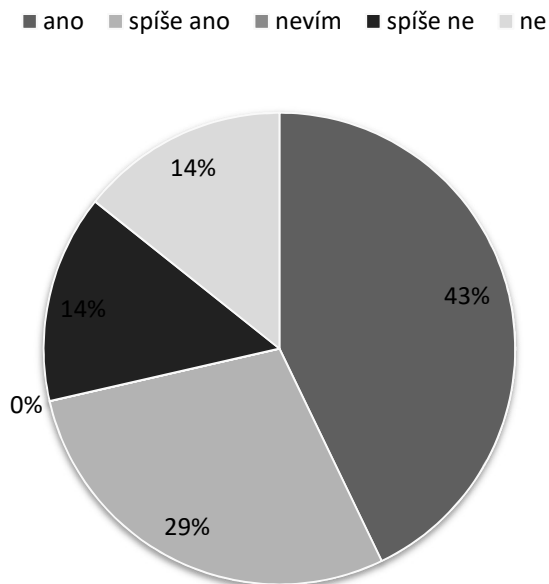
„Já vím, že na Vás řvu, já jsem naštvaný sám na sebe“

„Nechci vypadat divně, díky tembru řeči.“

Velmi časté je v oblasti sémantiky, resp. významové stránky jazykových jednotek, užívání neologismů (57 % studentů je aktivně v řeči užívá) a opakování slyšených textů (57 % studentů). V obou případech mají tyto jednotky silnou strukturovanou vnitřní logiku, velmi často slouží ke zvládnutí emočního stresu. Studenti si uvědomují, že komunikačnímu partnerovi nemusí být tato vnitřní logika zřejmá, přesto však kladou vysoký důraz na její pochopení.

Pragmatická stránka komunikace představuje nejširší a dle výpovědí studentů nejproblematictější oblast. Tuto stránku můžeme charakterizovat jako praktické užívání jazyka v každodenních situacích. V rámci komunikace se u studentů s Aspergerovým syndromem často objevují tzv. „specifické chyby“ (Attwood, 2012), ty jsou identické, případně svým charakterem velmi příbuzné a uvádí je většina osob s Aspergerovým syndromem. Velkou roli zde hraje předpoklad, že zúčastněné strany přemýšlí podobným způsobem, avšak zde je na místě nastolit otázku, do jaké míry jsou komunikační systémy všech zúčastněných v rámci komunikace navzájem „kompatibilní“.

Problematické oblasti vymezené studenty se týkaly vedení dialogu (zejména pak začátek dialogu, nepochopení v rámci dialogu, smyslové vnímání), způsobu komunikace (osobní, e-mail, telefon) a pocitů zažívaných v průběhu komunikace. Níže analyzuji pouze vybrané aspekty komunikace dle preferencí studentů.



Graf č. 2 Hodnocení obtíží při vedení dialogu u studentů

Graf, který reprezentuje hodnocení vedení dialogu, názorně ukazuje, že obtíže ve vedení dialogu má 5 studentů (71 %, v odpovědích uvedli ano případně spíše ano). Nejčastější obtíže mají se zahájením rozhovoru. Někteří studenti (43 %) by ocenili, kdyby dostali příležitost řešit

své problémy mimo konzultační dobu (týká se zejména studijního oddělení), nejčastější důvody: *smyslové zatížení, stres, ztráta konceptu problému, ale i množství lidí na chodbě a nepříjemný pocit z toho, že mají na vysvětlení problému málo času.*

Pokud studenti vedou dialog, 86 % z nich uvádí, že se v komunikaci s vyučujícím cítí hloupě, navíc do rozhovoru často vkládají poznámky, které nesouvisí s tématem (86 % studentů). Velmi často se ve výpovědích studentů objevují pocity, které doprovází dialog – výběrově se jedná o pocit *méněcennosti, nízké sebevědomí, stud, strach*. Pouze 43 % studentů zvládá sdělit svému komunikačnímu protějšku to, že nerozumí kontextu rozhovoru.

Vybrané odpovědi studentů vztahující se k této oblasti:

„Vůbec přistoupit k vyučujícímu, neboť mám velký respekt k vědeckým autoritám... nastupuje paralyzace...proto se snažím vždy řešit primárně vše e-mailem.“

„...pokaždé jsem dlouho přemýšlela, jak mne vyučující přijme. Vždy jsem si přála, aby ke mně byl laskavý a udělal si na mne čas, protože v opačném případě jsem si připadala odmítnuta a brala jsem to osobně, že jako o člověka o mne nestojí a měla jsem z toho pocit méněcennosti a poklesu sebevědomí.“

„...vždycky je možnost, že můžu něco způsobit, je to absolutní neúcta k mému životu – já jsem nic“

„Každá taková situace... je pro mě vždycky stresující hlavně z důvodu uvědomění si, že svými problémy přidělávám problémy někomu jinému – a vždycky se za to stydím. Nejradši bych byl, kdyby takové situace nikdy nenastaly, ale zároveň vím, že je to utopie – a srovnání s tímhle faktem mi dá občas pěkně zabrat.“

Komunikační projev v rámci studia výrazně limituje stres, tuto informaci uvedlo 71 % studentů. Stejně procento studentů uvedlo, že nejsou schopni dodržovat zásady komunikace, pokud jsou ve stresu (což se projevuje jak v osobním, písemném nebo telefonickém kontaktu směrem ke všem zaměstnancům).

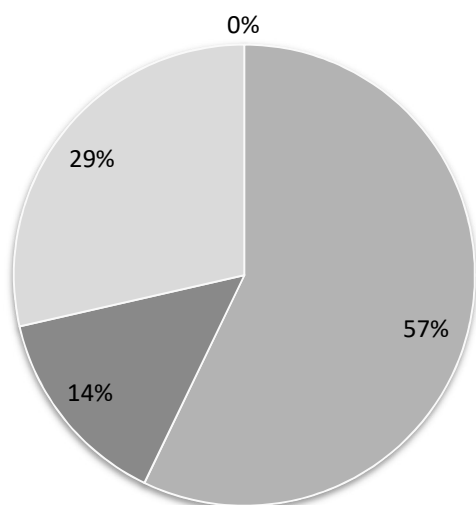
Studenti při řešení studijních problémů preferují stejnou měrou (71 %) e-mailovou a osobní komunikaci (výběr je ovlivněn kontextem problému a komunikačním partnerem na druhé straně). Telefonický kontakt preferuje minimum studentů (1, tj. 14 %).

Vybrané odpovědi studentů vztahující se k této oblasti:

„...mám problém s tím, že píšu zbytečně dlouhé e-maily, tím okrádám o čas adresáta a rovněž tím rozpouštím v délce textu ochotu adresáta řešit vypisovanou problematiku... potřebuju mít JISTOTU, že adresát vše pochopí již na první přečtení do nejpodrobnějších detailů, rovněž text mailů prodlužuji tzv. šachovými úvahami dopředu, kdy rovnou řeším problém, který předpokládám, že by se řešil až v dalším mailu, řeším jej hned v prvním mailu, aby nemusel být řešen později...“

Smyslové vnímání je jedním z determinujících faktorů komunikace u osob s Aspergerovým syndromem. Jak je uvedeno v grafickém znázornění, smyslové vnímání ovlivňuje úroveň komunikace u 57 % studentů. Nejčastěji studenti uvádí zvýšenou citlivost na zrakové, sluchové podněty a na vnímání teploty.

■ ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ ne



Graf č. 3 Vliv smyslových podnětů na komunikaci

Vybrané odpovědi studentů vztahující se k této oblasti:

„... také jsem velmi citlivá na pachy a zvuky, pokud je pach odporný nebo zvuk příliš silný, tak mě jímá skoro až panika“

Nonverbální stránka komunikace

Úspěšné zvládnutí nonverbální složky komunikace je jedním ze základních předpokladů úspěšné verbální komunikace. V dospělosti má tato složka spíše metakomunikační a sociální charakter a doplňuje tak komunikaci o novou dimenzi (Thorová, 2016). 57 % studentů uvádí, že má problémy s udržováním očního kontaktu, stejné procento studentů uvádí, že neovládá svoji mimiku a gesta. Komunikaci také velmi často ovlivňují motorické obtíže (71 %), které studenti vnímají subjektivně velmi nepříjemně.

Odpovědi studentů charakterizující oblast motorických obtíží:

„Nehybnost“

„Přešlapování, občas i chození sem a tam nebo hraní si s oblečením“

„Třes v hlase, pocení, neohrabanost (někdy až taková, že třeba nedokážu v knize nalistovat stranu, protože mě prostě „neposlouchají prsty“), jsem neohrabaný a mívám pocit, že všechny zdržuji, cítím, jako bych měl ruce jako hrábě“.

„Konkrétně mě nejvíce stresuje snaha udržovat aspoň minimální oční kontakt a snaha soustředit se na to, abych „nevypadal tak divně“ např. s držení těla“.

Závěry a doporučení

V rámci textu byly shrnuty názory a postoje studentů a vymezeny základní okruhy problémů, které vnímají studenti s Aspergerovým syndromem na vysoké škole. Jedná se o výsledky z praxe, které mohou sloužit jako základ pro další výzkumné šetření.

Z celé studie vyplývá, že studenti vnímají obtíže pouze v některých rovinách komunikace, z nichž dominuje pragmatická, následně prozodická a sémantická oblast. Složka nonverbální komunikace je u studentů hodnocena také jako problematická. Dominující v rámci komunikace jsou pocity stresu a méněcennosti. Smyslová soustava vykazuje u většiny studentů větší citlivost.

Díky analýze všech problematických oblastí byla vymezena následující doporučení pro studenty s Aspergerovým syndromem na Univerzitě Palackého v Olomouci, které je možné chápat jako „strategie v komunikaci“ na univerzitní půdě.

1. **Bud' sám sebou** (nic v sobě nepotlačuj, ale stanov si výzvy – nevyhýbej se komunikaci).
2. **Plánuj komunikaci** (vytvoř si větu předem – osnova na papíře pomáhá neodbíhat od tématu, mluv jednoduše).
3. **Nestyď se říct „nevím“**, „nerozumím tomu“ nebo „já Vám nerozumím“.
4. Nevyhýbej se problematickým místům – **hledej řešení**, jak je zvládnout. Když nevíš, požádej o pomoc.
5. **Domluv** si osobní schůzku předem **e-mailem** (vyhneš se některým nepříjemným situacím).
6. Pokud ti není příjemný **pohled do očí**, nenůť se.
7. Najdi si na univerzitě místo, kde se můžeš **schovat a odpočinout si**.

Literatura:

- Attwood, T. (2012). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál.
- Bogdashina, O. (2017). *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Praha: Pasparta.
- Eveleth, A., Sinclair, J., Brown, L. & kol. (2013). *Vysokoškolský průvodce. Příručka o sebeohojbě*. Praha: APLA.
- Horváthová, I. & Pastieriková, L. (2017). *Inkluzivní vzdělávání na vysokých školách v České republice*. Integrace a inkluze ve školní praxi. Praha: Forum. 4 (6) s. 22-28. ISSN 2336-1212.
- Howlin, P. (2005). *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Ludíková, L., Langer, J. & Pastieriková, L. (2015). *Centrum podpory studentů se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolektiv autorů (Bartovská, P., Čalkovská, B., Maissnerová, J., Matějková, V., Mattová, Š., Oulehlová, I., Pastieriková, L., Šíroká, Z., Zítka, M. & Zmatlíková, M.) (2016). *Manuál podpory studentů s psychickým onemocněním na vysoké škole*. Brno: AP3SP. Dostupné z: <http://www.ap3sp.cz/public-documents/manual-PSY.pdf>
- Michalík, J. & Škurek, M. (2014). *Právní úprava studia studentů se specifickými potřebami na univerzitě Palackého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2018*, Č. j.: MSMT-1251/2018-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45851/>
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra (Rozšířené a přepracované vydání)*. Praha: Portál.

VPLYV SVALOVEJ DYSTROFIE NA EDUKAČNÝ PROCES ŽIAKA S TÝMTO OCHORENÍM

THE IMPACT OF MUSCULAR DYSTROPHY ON EDUCATIONAL PROCESS OF PUPIL WITH THIS DISEASE

Kristína NAGYOVÁ, Zuzana PETRIĽÁKOVÁ

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Slovenská republika, e-mail: nagyova.kristina@gmail.com

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá špecifikami edukácie žiakov s nevyliciteľným a život limitujúcim ochorením – Duchenovou svalovou dystrofiou. Prezentované sú základné poznatky a informácie o Duchenovej svalovej dystrofii, osobitosti, ktoré tieto diagnóza prináša a rovnako aj čiastkové výsledky pilotného prieskumu, ktorého sa zúčastnila rodina s dieťaťom s Duchenovou svalovou dystrofiou. Cieľom pilotného prieskumu bolo identifikovať osobitosti žiaka s Duchenovou svalovou dystrofiou v špecifických oblastiach – socializácia, nevyhnutné úpravy a špecifické zmeny, vzťah diagnózy a IQ, vzťah diagnózy a porúch učenia, vzťah diagnózy a porúch správania.

Abstract: The paper deals with the specifics of educating pupils with incurable and life-limiting illness – Duchenne muscular dystrophy. Presented are the basic knowledge and information about Duchenne muscular dystrophy and the specificities that this diagnoses bring. In the paper are also presented partial results of the pilot research, which was attended by a family with a child with Duchenne muscular dystrophy. The aim of the pilot research was to identify the specificities of the pupil with Duchenne muscular dystrophy in specific areas – socialization, necessary adjustments and specific changes, relationship of diagnosis and IQ, relationship of diagnosis and learning disorders, relationship of diagnosis and behavioural disorders.

Kľúčové slová: Duchenova svalová dystofia, edukácia, osobitosti edukácie žiaka s Duchenovou svalovou dystrofiou, rodičia, pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených.

Keywords: Duchenne muscular dystrophy, education distinctiveness of pupil with Duchenne muscular dystrophy, parents, pedagogy of physical disabled, ill and health declined.

Úvod

Vzdelávanie žiakov s rozličnými druhmi postihnutia je vždy veľmi individuálne. V rámci pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených možno hovoriť o veľmi širokej cieľovej skupine, a teda aj o veľkom množstve rozdielov, ktoré so sebou výchova a vzdelávanie týchto žiakov prináša. Špecifická povaha diagnózy, akou je muskulárna dystrofia, so sebou prináša viacero faktorov, ktoré je nutné zohľadniť. Táto diagnóza predstavuje chronické svalové ochorenie, ktorého progredujúci charakter má za následok telesné postihnutie. V dôsledku takéhoto stavu je nutné pri výchove a vzdelávaní brať do úvahy špecifiká edukácie žiakov s chronickým ochorením, s telesným postihnutím a tiež s letálnym ochorením. Zároveň je pri tejto problematike nevyhnutný multidborový prístup, zahŕňajúci oblasti medicínske, psychologické, pedagogické i sociálne. Vzhľadom k týmto skutočnostiam, je len málo odbornej literatúry, ktorá by sa zameriavala konkrétne na tému edukácie žiakov s diagnózou muskulárnej dystrofie. Z tohto dôvodu bolo nevyhnutné pri tvorbe tejto práce využívať odborné zdroje z rôznych oblastí, nie len z oblasti pedagogickej či špeciálnopedagogickej.

Duchennova muskulárna dystrofia

Duchennova muskulárna dystrofia (ďalej len DMD) je najčastejšie sa vyskytujúcim letálnym genetickým ochorením diagnostikovaným v detstve. Charakterizuje ju, tak ako ostatné typy svalových dystrofií, postupná strata svalovej funkcie a nezávislosti. Tento typ sa však prejavuje predovšetkým u chlapcov všetkých etníc a kultúr a postihuje približne 1 z 3500 chlapcov. Na celom svete sa každý rok narodí asi 20 000 detí s týmto ochorením. Vo väčšine prípadov je za vznik zodpovedná dedičnosť, približne 35% prípadov je však výsledkom spontánnej mutácie génov (Parent Project Muscular Dystrophy, 2010b).

Jankovský (2006) tento typ definuje ako dedičné ochorenie postihujúce mužské pohlavie, ktoré vedie k postupnému úbytku svalstva, v rôznej miere a postupnosti, vo všetkých svaloch. Prvé príznaky sa začínajú prejavovať v 2. až 3. roku života a celková prognóza tohto ochorenia je nepriaznivá.

Genetickú podstatu tohto ochorenia charakterizujú Hendriksen a kol. (2011) ako mutáciu génu kódujúceho svalovú bielkovinu dystrofin. Táto mutácia následne spôsobuje svalovú slabosť, ktorá má za následok problémy s motorickými funkciami. Nakoľko sa jedná o ochorenie progresívneho charakteru, telesné následky hrajú ústrednú rolu v každodennom fungovaní chlapcov s DMD.

Podľa Vondráčka, Petráskovej a kol. (2007) tieto chyby v dystrofinovom géne spôsobujú, že telo postihnutého jednotlivca nie je schopné produkovať dystrofin. Ak v tele dystrofin nie je prítomný, svalové bunky iba odumierajú a nové sa už netvoria.

Tempo priebehu a závažnosť symptómov sa u každého z chlapcov s DMD líšia, avšak všetci prechádzajú určitými štádiami ochorenia, nezávisle od individuálnych osobitostí, ktoré sa u nich môžu prejaviť. Na základe publikácie Parent Project Muscular Dystrophy (2010c) obvykle rozoznávame štyri štádiá DMD:

1. Včasná fáza – od určenia diagnózy do približne 7. roka života

Dieťa sa pohybuje pomalšie a s väčšími problémami ako jeho rovesníci. Môže sa zdať nemotorné a často padať. Jeho lýtka môžu pôsobiť zväčšene a nadmerne vyvinuto vzhľadom na vek. Skákanie v stoji môže byť pre tieto deti takmer nemožné.

2. Prechodná fáza – od 6. do 12. roka života

V tomto období má dieťa obvykle problém s chôdzou, pretože jeho svaly stehna sú už oslabené. Toto oslabenie mu spôsobuje problémy s rovnováhou, keď sa snaží uniesť svoju váhu a chodiť. Môže sa pohybovať so zatáтыми chodidlami alebo na špičkách a mierne sa kolísať.

3. Obdobie straty schopnosti chôdze – u väčšiny chlapcov medzi 8. až 14. rokom života

Okolo 12. roka života už potrebuje väčšina chlapcov s DMD vozík, pretože sú ich svaly oslabené a ľahko sa unavia. Po strate schopnosti chôdze sa stáva proces oslabovania svalstva viac viditeľný. Aktivity vyžadujúce zapojenie rúk, nôh alebo trupu si vyžadujú asistenciu, alebo mechanickú podporu. Väčšina chlapcov je v tomto období ešte stále schopná využívať prsty, takže dokážu udržať pero, písať a používať počítač.

4. Vrcholná fáza – od 15. roka života

V období dospievania sa začínajú viac prejavovať život ohrozujúce srdcové a respiračné problémy. Medzi hlavné príznaky srdcových a pľúcnych komplikácií patrí dýchavičnosť, ukladanie tekutiny v pľúcach a opuch nôh a chodidiel, ktoré sú spôsobené zadržiavaním tekutiny v dôsledku zlyhávania srdca. Mladí muži s DMD obvykle umierajú následkom podobných komplikácií pred dosiahnutím 30. roka života.

Pre porovnanie uvádzame aj iný druh klasifikácie priebehu ochorenia z publikácie vydanéj OMD v SR (2012), Duchennova svalová dystrofia: Diagnostika a liečba, ktorá namiesto 4-stupňovej škály používa 5-stupňové členenie štádií DMD:

1. Presymptomatická fáza

V tejto fáze sa väčšina prípadov ešte nediagnostikuje, okrem prípadov rodín, v ktorých sa DMD už vyskytla. Ak sú symptómy prítomné, v tomto štádiu sa ešte nejavia významne a väčšinou nebývajú spozorované.

2. Raná fáza chodenia

V druhej fáze ochorenia sú už typické symptómy ochorenia prítomné a rozpoznateľné. Deti ešte zvládajú chôdzu do schodov, ale pri stúpaní prikladajú jednu nohu k druhej, namiesto pravidelného striedania oboch nôh.

3. Neskorá fáza chodenia

Chôdza sa stáva čoraz náročnejšou a objavujú sa čoraz väčšie problémy pri stúpaní do schodov a vstávaní zo zeme do vzpriamenej polohy.

4. Raná fáza po strate schopnosti chodiť

V tejto fáze je už pre stratu schopnosti chodiť nutné používanie invalidného vozíka. Najskôr ho chlapci dokážu ovládať aj samostatne a udržať sa v ňom vo vzpriamenej a stabilnej polohe.

5. Neskorá fáza po strate schopnosti chodiť

V poslednej fáze je už samostatné udržanie polohy a ovládanie vozíka postupne čoraz náročnejšie, až sa napokon stáva nemožným. Vznikajú aj ďalšie problémy a komplikácie spojené s ochorením.

Obe klasifikácie sú si podobné, nachádza sa v nich však aj niekoľko odlišností. V prvej klasifikácii sa jedná o základné delenie, ktoré možno rozdeliť na dve významové časti podľa toho, či je dieťa ešte schopné samostatne chodiť (1. a 2. štádium) alebo sa už samostatne pohybovať nedokáže a potrebuje invalidný vozík (3. a 4. štádium). V druhej klasifikácii môžeme vidieť podrobnejšie rozloženie jednotlivých štádií nie len podľa schopnosti či neschopnosti dieťaťa chodiť, ale aj podľa konkrétnej úrovne chôdze. V 2. a 3. štádiu ešte dieťa dokáže chodiť samostatne, avšak môžeme pozorovať rozdiely v chôdzi, ktorá sa postupne zhoršuje. V 3. a 4. štádiu už dieťa nie je schopné samostatného pohybu, no znova možno vidieť členenie podľa toho, akú pomoc si vyžaduje pri používaní invalidného vozíka. Môžeme teda tvrdiť, že aj napriek veľmi podobným klasifikáciám badať rozdiely v presnosti, s ktorou sa zameriavajú na úroveň pohybových schopností dieťaťa v tom ktorom štádiu.

Špecifiká edukácie jednotlivcov s Duchennovou muskulárnou dystrofiou

Edukácia žiakov s DMD je špecifickým prípadom edukácie, ktorý je charakteristický mnohými osobitosťami. Žiakov s touto diagnózou možno v kontexte edukácie začleniť medzi žiakov s telesným postihnutím, chorobou a zdravotným oslabením a zároveň možno ich edukáciu charakterizovať aj vo vzťahu k letálnosti tohto ochorenia. V tejto časti sme sa sústredili konkrétne na edukáciu žiakov s DMD a jej špecifiká vzhľadom k náročnosti vymedzenia jednej konkrétnej oblasti, kam by mohla spadať. Na základe štúdia a analýzy odbornej literatúry uvádzame jednotlivé oblasti, ktoré najčastejšie a najvýznamnejšie ovplyvňujú edukačný proces žiaka s DMD.

Socializácia žiaka s DMD

Podľa Vágnerovej (2008) v školskom prostredí dochádza ku konfrontácii postihnutého dieťaťa s jeho spolužiakmi, čo predstavuje dôležitý prvok pre socializačný vývoj tohto dieťaťa. Dieťa sa musí naučiť chápať a prijímať svoje obmedzenejšie schopnosti, odlišnú sociálnu rolu a niekedy získava aj skúsenosti s odmietaním či negatívnym hodnotením zdravými rovesníkmi. Handicapované dieťa môže byť v triede prehliadané, môže byť v izolácii alebo dokonca aktívne odmietané.

Deti s DMD môžu mať častejšie problémy v správaní a v sociálnej oblasti ako takej. Tieto ťažkosti vznikajú v dôsledku kognitívnych nedostatkov vychádzajúcich z ich diagnózy. Môžu

sa u nich objaviť ťažkosti s flexibilným uvažovaním, v dôsledku čoho sa niekedy môžu tvrdohlavo upnúť na vlastné názory a myšlienky a odmietat' zmeny. Taktiež môžu mať problém s interpretáciou rozdielnych pohľadov a názorov iných ľudí a s porozumením významu mimiky a gestiky (Parent Project Muscular Dystrophy, 2010a).

Poysky a kol. (2011) uvádzajú, že až jedna tretina chlapcov s DMD zvykne mať výrazné problémy v sociálnej oblasti, ako napríklad nadväzovanie kontaktu a vzťahu s rovesníkmi, sociálna nezrelosť a podobne. Tieto problémy môžu byť spôsobené tak fyzickými a pohybovými obmedzeniami, ako aj nedostatkami v kognitívnej oblasti, ako sú problémy s rečovým prejavom, impulzivita, hyperaktivita alebo nedostatok sociálneho úsudku, chápania vzťahov a správania iných či problém s adekvátnymi a primeranými reakciami na rôzne situácie.

Nevyhnutné úpravy a špecifické zmeny pri žiakovi s DMD

Prítomnosť žiaka s DMD v triede so sebou prináša množstvo úprav, ktoré je potrebné uskutočniť v priestoroch učebne či v celej budove školy, ale jedná sa aj o ďalšie špecifické zmeny, ako je prispôsobenie hodín potrebám žiaka, komunikácia o diagnóze s ostatnými žiakmi, rešpektovanie zvýšenej miery absencie žiaka a podobne. Na základe dostupných zdrojov sme sa pokúsili vybrať a charakterizovať základné kategórie, v ktorých sa pri žiakoch s DMD objavujú určité osobitosti, ktoré by mal jeho učiteľ poznať a rešpektovať.

- Pohyb

Vzhľadom k dennodennému kontaktu s dieťaťom, môže byť učiteľ prvý, kto si všimne postupné zmeny v úrovni pohyblivosti a chôdze žiaka. Učiteľ by mal byť trpezlivý a dopriať žiakovi viac času napríklad pri presune na obed či z obeda alebo medzi jednotlivými triedami. Je tiež dobré zvolať pre takéhoto žiaka spoločníka, ktorý by sa s ním presúval a premiestňoval jeho tempom a robil mu tak spoločnosť. Takýto spôsob participácie má pozitívny vplyv nie len na žiaka s postihnutím, ktorý sa necíti vylúčený z kolektívu, ale aj na jeho ostatných intaktných spolužiakov, ktorí sa učia nevyklúčať ho, ale pomáhať mu a asistovať (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Miesto v triede

Ak sa už žiak pohybuje výhradne za pomoci invalidného vozíka, je dôležité prispôbiť tomu aj zariadenie v triede. Rozloženie lavíc či iného nábytku by malo byť také, aby žiakovi umožňovalo pohybovať sa bez obmedzení. Rovnako je dôležitý aj výber miesta pre daného žiaka. Ak žiak ešte nevyužíva invalidný vozík, jeho miesto na sedenie by malo byť pohodlné a prispôsobené jeho individuálnym potrebám, ako je opora chrbta, ramien, rúk a nôh. Dôležitá je aj výška a prispôsobenie pracovného stola potrebám žiaka. V triede je nevyhnutné vytvoriť žiakovi také podmienky a prostredie, aby mohol pracovať čo najnezávislejšie a najsamostatnejšie (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Únava

Väčšina žiakov s DMD je vplyvom liekov a ďalších faktorov častejšie unavená a vyžadujú si častejší odpočinok. Únava a s ňou aj automaticky spojená nižšia sústredenosť prichádza predovšetkým v poobedňajších hodinách. Je preto dobré upraviť si štruktúru dňa v škole tak, aby sa väčšina nového a ťažšieho materiálu preberala počas ranných a dopoludňajších hodín a na popoludňajšie hodiny voliť aktivity vyžadujúce si menšiu koncentráciu. Je tiež možné, že si žiak s DMD bude potrebovať z času na čas práve v popoludňajšom čase oddýchnuť a úplne vynechať účasť na aktivitách s triedou. Je dobré umožniť a vyhradiť mu na to priestor a čas a dbať na to, aby počas tohto času neprichádzal o dôležité či zábavné aktivity s triedou, čo by v ňom vyvolávalo pocit odlúčenia od kolektívu (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Absencia

Žiak bude mať vzhľadom k jeho progresívnemu ochoreniu viac vymeškaných hodín ako väčšina jeho rovesníkov. Je to zapríčinené predovšetkým návštevami nemocnice, rehabilitáciami či rôznymi nevyhnutnými liečebnými procedúrami ktoré podstupuje. Je dôležité viesť si evidenciu jeho absencie a dbať na to, aby žiak zameškané poznatky spätne získal. Je tiež dobré komunikovať s rodičmi aj kvôli informovanosti o prípadných zmenách v zdravotnom stave (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Asistencia

Aj napriek tomu, že je žiak na invalidnom vozíku, neznamena to, že si vyžaduje neustálu asistenciu, je nesamostatný a odkázaný na pomoc druhých. Z tohto dôvodu je dôležité najskôr sa žiaka opýtať, či pomoc potrebuje a ak áno s čím presne. Automaticky poskytovaná pomoc žiakovi bez jeho opýtania môže byť aj napriek dobrému úmyslu viac na škodu ako na pomoc, nakoľko môže u žiaka vzbudzovať pocit nesamostatnosti. Je dobré viesť samostatný rozhovor s rodičmi a so žiakom o možnostiach a situáciách, v ktorých si pomoc vyžaduje i o tom, do akej miery ju potrebuje (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Očný kontakt

Je dôležité viesť rozhovor so žiakom, ktorý je na invalidnom vozíku ako rovnocenný partner. Očný kontakt je nevyhnutný a zabezpečíme ho, ak sa k žiakovi skloníme alebo si sadneme na stoličku vedľa neho, aby sme dostali oči do rovnakej úrovne (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Informovanosť spolužiakov

Pre adekvátne začlenenie žiaka s DMD do kolektívu triedy je nevyhnutná primeraná informovanosť ostatných žiakov o zdravotnom stave integrovaného dieťaťa. Deti dokážu zvládnuť témy zdravotného stavu a liečby spolužiaka s DMD tým lepšie, čím viac o veciach vedia. Z výsledkov výskumov tiež vyplýva, že žiaci, ktorí boli informovaní o diagnóze a jej dôsledkoch na ich spolužiaka s DMD, majú tendenciu tohto spolužiaka skôr chrániť a pomáhať mu, ako si z neho uťahovať či ho šikanovať. Možno teda tvrdiť, že informovanosť spolužiakov formou primeranou ich veku nevedie k vysmievaniu, ale práve naopak, pomáha ostatným žiakom porozumieť situácii, v ktorej sa ich spolužiak nachádza (Parent Project Muscular Dystrophy, 2010a).

- Adaptovaná telesná výchova

Aj keď je DMD nervovo-svalovým ochorením a svaly žiaka postupne ochabujú, nebolo by správnym riešením úplne ho izolovať od akejkoľvek účasti na hodinách telesnej výchovy. Okrem iného to má vplyv aj na zvyšovanie pocitu menejcennosti, úzkosti a podobne. Adaptovaná telesná výchova je termín pre telesnú výchovu, ktorej osnovy sú upravené pre žiaka s fyzickými schopnosťami odlišnými od jeho rovesníkov. Využíva alternatívne formy skupinových aktivít a alternatívne zariadenia a stratégie, ktoré umožňujú maximálne možné zapojenie študenta s DMD do hodiny telesnej výchovy. Je nevyhnutné pred úpravami a prispôbeniami hodiny telesnej výchovy najskôr prediskutovať všetky možnosti a obmedzenia žiaka s jeho rodičmi a ďalšími zainteresovanými osobami.

Vzťah DMD a IQ

Podľa Hendriksena a kol. (2011) možno celkové IQ, a teda úroveň intelektových schopností, rozdeliť na verbálne a výkonové (neverbálne). Verbálne IQ je spojené s rečou a jeho výška súvisí so schopnosťou riešiť určité typy úloh. Výkonové (neverbálne) IQ súvisí s predstavivosťou, myslením a pohybovými úlohami. Všeobecne možno tvrdiť, že chlapci s DMD majú IQ zvyčajne v oblasti nižšieho priemeru (80 bodov). Zároveň však platí, že na rozdiel od postupného úbytku svalového potenciálu, inteligencia s pribúdajúcim vekom neklesá. IQ chlapcov s DMD zostáva v čase stabilné, dokonca sa mierne zvyšuje vo verbálnej oblasti.

Vondráček, Petrásková a kol. (2007) uvádzajú, že podľa niektorých odborníkov je za zníženým intelektom emocionálna úzkosť dieťaťa a rodiny, zhoršená pohyblivosť a následný nedostatok životných skúseností. Ďalším dôvodom môže byť aj vplyv postoja niektorých rodičov a učiteľov, ktorí si myslia, že vzdelanie pre takéto dieťa nie je podstatné, pretože pravdepodobne nikdy nebude mať možnosť uplatnenia poznatkov v zamestnaní. Za rozhodujúci faktor ale možno považovať nedostatočnú prítomnosť až neprítomnosť dystrofinu v oblastiach mozgu, kde by sa mal za normálnych okolností vyskytovať. Týmito oblasťami sú cortex (mozgová kôra), cerebellum (mozoček) a hippocampus. Cortex je u človeka najvyšším riadiacim a integračným centrom, cerebellum zaisťuje koordináciu pohybu a udržiavanie rovnováhy a hippocampus je centrom mozgu pre učenie a pamäť.

V roku 2005 bola realizovaná štúdia skúmajúca vzťah medzi intelektovými funkciami a vekom u detí a mladých dospelých s DMD. Výskumnú vzorku tvorilo 1224 detí s DMD. Používaný bol štandardizovaný Wechslerov Inteligenčný test (škála) a Stanford-Binetov inteligenčný test (škála). Táto štúdia je zameraná na deti rozdelené do 5 vekových skupín. Deti do 9 rokov, 9 až 11 ročné deti, 11 až 14 ročné, 14 až 19 ročné a mladí dospelí vo veku 20 a viac rokov. Porovnávali sa zhromaždené údaje ako závažnosť ochorenia, predpokladaná celková úroveň inteligenčných schopností a inteligenčná škála na základe Wechslerových inteligenčných testov (Cotton a kol., 2005). Z výsledkov štúdie vyplýva, že najčastejšie sú na základe DMD nepriaznivo ovplyvnené vyjadrovacie schopnosti a verbálna inteligencia, zatiaľ čo výkony v neverbálnej zložke sú zachované. Bol zistený signifikantný rozdiel vo verbálnych schopnostiach, vzhľadom na vek detí. Výsledky štúdie podporujú predstavu, že mladšie deti s DMD majú nedostatky vo verbálnom uvažovaní a spracovávaní informácií. U starších detí s DMD, od 14 rokov vyššie, boli tieto problémy menej viditeľné. Percento detí s celkovým IQ menším alebo rovným 70, čo predstavuje hraničnú hodnotu medzi normou a ľahkou mentálnou retardáciou, s narastajúcim vekom klesá. Najväčší rozdiel bol zistený pri porovnaní verbálneho IQ, kedy takmer 40% detí vo veku do 9 rokov malo namerané hodnoty menšie alebo rovné 70, v porovnaní s viac ako 13% detí vo veku 20 a viac rokov. Najstaršia veková skupina, 20 rokov a viac, prekonala ostatné vekové skupiny vo väčšine subtestov. Na základe štúdie možno povedať, že s pribúdajúcim vekom detí s DMD sa zvyšuje aj ich úroveň intelektových schopností. Pozitívne zmeny v úrovni intelektových schopností sa však nejavia ako globálne, skôr sa zdajú ako izolované predovšetkým v určitej oblasti schopností. Nesúlad medzi týmito úrovňami bol skôr vysvetľovaný poklesom úrovne neverbálnych schopností. Súčasné štúdia toto tvrdenie nepodporuje, nakoľko sa úroveň neverbálnych schopností ukázala ako relatívne stabilná naprieč vekovými skupinami. Pokles rozdielu medzi verbálnymi a neverbálnymi schopnosťami teda možno chápať ako dôkaz zvyšovania úrovne verbálnej zložky inteligencie (Cotton a kol., 2005).

Táto štúdia ďalej podporuje názor, že u detí s DMD sa môžu v zvýšenej miere vyskytnúť špecifické poruchy učenia. Dôkazov podporujúcich toto tvrdenie je viac. Prvým z nich je fakt, že iba časť detí s DMD spĺňa kritériá mentálneho postihnutia, väčšina má IQ v normálnom rozmedzí, no napriek tomu vykazujú známky problémov s učením a to v konkrétnych oblastiach. Dôkazom podporujúcim toto tvrdenie sú aj ťažkosti zvlášť mladších detí s DMD v oblasti aritmetiky, počítania, slovnej zásoby a spracovávania a ukladania informácií, ktoré sú obvyčajne spájané so špecifickými poruchami učenia (Cotton a kol., 2005).

DMD a poruchy učenia

Na základe špecifického kognitívneho profilu silných a slabých stránok, ktoré sú spôsobené špecifickou povahou diagnózy a jej vplyvu nie len na svaly, ale aj na mozog, je u žiakov s DMD zvýšená pravdepodobnosť výskytu špecifických porúch učenia. Je však dôležité zdôrazniť, že tak ako pri silných a slabých stránkach, aj tu platí, že sa jedná o zvýšené riziko vzniku týchto

problémov v porovnaní s intaktnou populáciou, a nie o automatický profil nedostatkov všetkých žiakov s diagnózou DMD. Tieto poruchy sa môžu objaviť u žiakov s rôznou úrovňou intelektu, čo potvrdzujú aj Poysky a kol. (2011), ktorí uvádzajú, že za vznikom špecifických porúch učenia u detí s DMD sú predovšetkým spomínané nedostatky vo verbálnej pamäti, krátkodobej pamäti a fonologických procesoch a môžu nastať u detí s rôznou úrovňou IQ.

- **Dyslexia u žiakov s DMD**

Podľa Hendriksena a kol. (2011) je dyslexia porucha učenia, ktorá sa vyznačuje predovšetkým technickými problémami pri čítaní a/alebo hláskovaní. Táto porucha nie je spôsobená nízkymi rozumovými schopnosťami ani zmyslovými vadami, nespôsobuje ju ani nedostatok vzdelania či chybná výučba. Deti s dyslexiou sú charakteristické buď pomalým a presným čítaním, alebo naopak rýchlym a nepresným.

Pravdepodobnosť výskytu problémov s čítaním je u chlapcov s DMD vyššia ako v bežnej populácii. Hendriksen uvádza, že až 20% chlapcov s DMD má vážne problémy s čítaním a ďalších 20% problémy stredné. Celkovo má teda problém s čítaním až 40% hodnotených chlapcov aj napriek inteligencii v norme. Pričom Lechta (1990, in Harčariková, 2010) uvádza prevalenciu tejto poruchy v bežnej populácii na úrovni 2-3%

Vondráček, Petrásková a kol. (2007) v súvislosti s úlohou učiteľa žiaka s DMD, ktorý má navyše diagnostikovanú dyslexiu uvádzajú, že je vhodné, ak si učiteľ zavedie stupnicu, na ktorej je možné merať pokrok, a tiež pravidelne prehodnocovať úroveň čítania žiaka v priebehu roka. Hendriksen a kol. (2011) ďalej považujú za základ práce s takýmto žiakom podávanie nových informácií ústnou formou, aby ich žiak nemusel čítať. Rovnako je dobré umožniť žiakovi namiesto písania testov odpovedať ústne a v prípade písomného skúšania ponechať viac času na vypracovanie úlohy.

- **Dyskalkúlia u žiakov s DMD**

Pod pojmom dyskalkúlia rozumieme podľa Hendriksena a kol. (2011) poruchu učenia, ktorá sa vyznačuje vážnymi problémami s osvojovaním a používaním matematických znalostí a pravidiel. Osoby s touto poruchou si matematické pravidlá osvojujú, vybavujú a aplikujú príliš pomaly. Podobne ako pri dyslexii nestojí za touto poruchou zlá výučba, či neochota dieťaťa učiť sa, ale chybné procesy vybavovania informácií v mozgu. Prevalencia tejto poruchy je v bežnej populácii približne 2-4%, pričom u žiakov s DMD boli zistené vážne problémy s matematikou u 10% žiakov, a ďalších 10% žiakov malo stredne veľké problémy.

Podľa Vondráčka, Petráskovej a kol. (2007) sú najvýznamnejšie problémy v oblasti priamej úmery, postupnosti, vnímania smeru a priestoru, počítania z pamäti. Dôležitým prvkom pre pomoc dieťaťa v prekonávaní týchto ťažkostí je pretváranie matematických problémov na čo najkonkrétnejšiu formu, a teda ich vizualizácia napríklad použitím peňazí, kociek, korálok či vizualizácia zlomkov za pomoci nakreslenia koláča. Hendriksen a kol. (2011) uvádzajú ďalšiu radu pre učiteľov, ktorí by nemali zabúdať na pravidelné opakovanie a volenie alternatívnych, a pre dieťa zábavných a zaujímavých foriem osvojovania vedomostí. Rovnako je dôležité neučiť dieťa príliš veľkému množstvu možných riešení jednej úlohy, nakoľko mu viacero možností neponúka možnú alternatívu pri riešení, ale naopak, vyvoláva chaos a frustráciu.

DMD a poruchy správania

Podľa Vondráčka a Petráskovej (2007) emocionálne problémy a problémy v správaní, ktoré súvisia s DMD sú porovnateľné ako u iných neurovývinových porúch. Niektoré problémy v správaní môžu byť spôsobené vrodenu etiológiou, iné zasa môžu byť reakciou na priebeh ochorenia. Depresívne či úzkostné prejavy, ktoré môžu následne viesť k problémom v správaní tak doma ako aj v škole môžu byť spojené s tým, ako sa s diagnózou vyrovnávajú rodičia týchto detí. Z toho vyplýva, že čím lepšie sa rodičia s ochorením svojho syna vyrovnajú, tým je menšia pravdepodobnosť výskytu depresívneho a frustrovaného správania u ich detí.

Medzi poruchy správania o ktorých vieme, že sa u chlapcov s DMD vyskytujú relatívne často patria podľa Hendriksena a kol. (2011) poruchy autistického spektra (ďalej len PAS), porucha pozornosti s hyperaktivitou (ďalej len ADHD) a obsedantno-kompulzívna porucha (ďalej len OCD). Tieto poruchy správania sa vyskytujú u chlapcov s DMD častejšie ako v bežnej populácii, avšak aj napriek tomu zasahujú len malé percento detí s touto diagnózou. Možno teda tvrdiť, že aj keď je ich prevalencia častejšia ako je tomu v intaktnej populácii, nemožno ich považovať za charakteristickú črtu, ktorá by automaticky sprevádzala diagnózu DMD. Hendriksen a kol. (2011) predpokladajú, že vo zvýšenom výskyte týchto behaviorálnych porúch u týchto chlapcov opäť hrá rolu nedostatok dystrofinu, a jeho následný vplyv na zmenené funkcie mozgu. K rozvoju porúch môžu tiež prispieť psychické a psychosociálne faktory ako stres z diagnózy, únava, napätie, problémy v rodine či s učením.

Edukácia žiaka s Duchennovou svalovou dystrofiou

V rámci štúdia problematiky bol uskutočnený pilotný prieskum v rodine s dieťaťom s diagnózou Duchennova svalová dystofia. Za cieľ prieskumu sme si stanovili komparáciu teoretických poznatkov medzinárodných projektov venujúcich sa edukácii žiakov s Duchennovou svalovou dystrofiou so špecifikami a osobitosťami edukácie konkrétneho žiaka s diagnózou DMD. Sústredili sme sa predovšetkým na osobitosti žiaka v konkrétnych oblastiach, ktorými sú socializácia dieťaťa s DMD, nevyhnutné úpravy a špecifické zmeny, vzťah DMD a IQ, DMD a poruchy učenia a DMD a poruchy správania.

Na základe osobného kontaktu s rodičmi žiaka s diagnózou DMD sme sa snažili predložiť charakteristiku a popis základných odlišností pri edukácii takéhoto žiaka predovšetkým na základe pohľadu a skúseností rodičov.

S cieľom získania, spracovania a vyhodnotenia údajov a informácií sme ako hlavnú metódu využili metódu narácie a pološtruktúrovaného rozhovoru. Súčasťou využitých metód bolo tiež spracovanie správ z psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia žiaka.

Výskumnú vzorku tvoria rodičia žiaka s DMD. Zvolili sme možnosť realizácie rozhovoru s oboma rodičmi súčasne, aby sme zabezpečili možnosť vzájomnej komunikácie, komparácie a dopĺňania informácií. Z dôvodu ochrany osobných údajov používame vymyslené meno žiaka s DMD.

Výsledky pilotného prieskumu

Ako uvádzame v teoretickej časti príspevku, existuje viacero oblastí edukácie, v ktorých žiaci s diagnózou DMD vykazujú nedostatky. Jednotlivé oblasti sme už uviedli a charakterizovali podľa spomínaných autorov. V tejto časti sa zameriavame na to, ako vidia nedostatky v týchto oblastiach rodičia konkrétneho žiaka trpiaceho týmto ochorením. Tvrdenia, ktoré v tejto časti uvádzame prezentujú názory rodičov, vyjadrené počas rozhovoru. Informácie a vyjadrenia rodičov k jednotlivým oblastiam dopĺňame taktiež vyjadreniami odborníkov pracujúcich s týmto dieťaťom, ktoré sú uvedené v správach zo špeciálno-pedagogického a psychologického vyšetrenia dieťaťa.

Socializácia dieťaťa s DMD

Pri oblasti socializácie žiaka s diagnózou DMD sme sa zamerali predovšetkým na rozdiel v socializácii pri integrovanej a pri segregovanej forme vzdelávania, nakoľko si Danko prešiel oboma možnosťami. Rodičov sme sa pýtali, ako by porovnali jeho začlenenie do kolektívu a celkové vzťahy s rovesníkmi v čase, kedy Danko navštevoval bežnú základnú školu a v súčasnosti, kedy je vzdelávaný segregovanou formou vzdelávania. Z tvrdenia otca vyplýva, že udržiavanie vzájomných priateľských vzťahov so spolužiakmi bolo počas jeho prvých ročníkov ovplyvnené predovšetkým jeho úrovňou chôdze. Približne do obdobia tretieho

ročníka, teda v čase, kedy už bola Dankova chôdza zhoršená, ale dokázal sa ešte pohybovať samostatne bez pomoci invalidného vozíka, bol vnímaný zo strany spolužiakov podľa otca relatívne normálne. K zhoršeniu vzťahov došlo podľa rodičov v čase, kedy už bol Danko odkázaný na vozík. „Ako náhle sa dostal na vozík, tak z celej triedy zostali možno traja kamaráti, ktorí s ním komunikovali, ostatní len keď museli, len keď k tomu boli donútení asistentkou alebo učiteľkou.“ Na základe tohto vyjadrenia rodičov môžeme súhlasiť s Poyskym a kol. (2011), ktorí, ako sme uviedli v teoretickej časti práce, tvrdia, že nedostatky v sociálnej oblasti môžu byť u týchto žiakov spôsobené fyzickými a pohybovými obmedzeniami. Na základe Dankovho postupne sa zhoršujúceho pohybového obmedzenia a následných viditeľnejších fyzických odlišností bol postupne aj spolužiakmi horšie vnímaný a menej prijímaný, čo malo vplyv aj na jeho ďalšie sociálne fungovanie a interakcie v kolektíve.

V súčasnosti je Danko začlenený do triedy, v ktorej je ako jediný nechodiaci, avšak podľa rodičov sa tam o seba deti navzájom starajú, nehodnotia a neposudzujú jeden druhého, „všetci sú na jednej lodi“. Dobré vzťahy, priateľstvá a vzájomná pomoc fungujú aj medzi žiakmi, ktorí nie sú spolu v jednom ročníku ani v jednej triede. Deti tu majú väčšie pochopenie voči vzájomným rozdielom a individuálnym nedostatkom iných, dokážu s viac vcítiť do potrieb iných detí a dokážu si teda lepšie porozumieť a nezištne pomôcť. Dankov otec zhrňa rozdiel v socializácii svojho syna v dvoch odlišných formách vzdelávania nasledovne: „Je to vlastne segregácia do špeciálnej školy, ale tam je urobená tá integrácia, tam sa tie decká viac integrujú ako je tomu na bežnej základnej škole.“

Zo správy z psychologického vyšetrenia z júna 2015 možno posúdiť úroveň Dankových sociálnych schopností vo vzťahu k dospelým na základe tvrdenia psychologičky, ktorá uvádza, že počas vyšetrenia „sociálny kontakt bol nadviazaný spontánne, dieťa aktívne nadväzuje a udržiava očný kontakt“. S týmto tvrdením súhlasí aj vyjadrenie v správe zo špeciálno-pedagogického vyšetrenia z februára 2016, v ktorej sa uvádza nasledovné: „Kontakt je bezproblémový, Danko je pozitívne ladený a nepozorujeme žiadne obavy z vyšetrenia.“ V správe sa ďalej uvádza, že Dankova spolupráca je primeraná a vyznačuje sa ochotou vyhovieť výzvam a požiadavkám, ktoré sú na neho kladené.

Nevyhnutné úpravy a špecifické zmeny pri žiakovi s DMD

Oblasť úprav a zmien, ktoré so sebou táto diagnóza prináša možno rozdeliť na zmeny, ktoré sa týkajú domáceho prostredia a prípravy na vyučovanie a zmeny a úpravy, ktoré je potrebné vykonať v škole. Podľa rodičov možno vidieť niekoľko špecifik a individuálnych osobitostí pri Dankovej príprave na vyučovanie. „Učiť sa musí hneď ako príde zo školy, hneď v tom momente ako príde zo školy, naje sa a musí robiť úlohy, dokiaľ tá hlava funguje, dokiaľ je v zábere, pretože keď sa mu dá voľnosť, tak potom má na všetko čas, nechce sa mu a podobné veci. Ďalej si učenie vyžaduje väčšie sústredenie. To znamená napríklad to, že keď si Danko robí úlohy, mladší Samko je vzadu v izbe, aby ho nerušil. Ak by bol Samko pri ňom, Danko by nespravil nič, sústredil by sa na to, čo tam robí brat a je celé zle.“

Zmeny v triede a škole, ktoré si prítomnosť žiaka s DMD vyžaduje, vidia rodičia predovšetkým v odstránení bariér a nutnosti väčšej prispôsobivosti a ústretovosti zo strany školy. Vo vzťahu k bezbariérovosti, ktorá je nevyhnutná pri prítomnosti žiaka s pohybovým obmedzením na škole, otec uvádza: „Snažíme sa umelo vytvoriť podmienky, vybudujeme nejaké nájazdové plošiny, riaditelia sľúbia bezbariérové prístupy všade, pritom nie sú schopní zabezpečiť ani obyčajný schodolez, lebo na to peniaze nemajú.“ Podľa slov rodičov sa v meste, v ktorom žijú nachádza iba jedna základná škola, ktorá by aspoň čiastočne splňala bezbariérové podmienky umožňujúce integráciu Danku. Keď Danko túto školu navštevoval, jeho trieda sa síce nachádzala na prízemí, a teda prístup k nej bol bezproblémový, avšak celý zvyšok budovy bol plne bariérový. Podľa slov matky bol problém už aj pri základnej veci, ako je návšteva

jedálne, ku ktorej viedlo 36 schodov. Otec tento problém, ktorý pri návšteve školy pre nedostatočne upravené podmienky vznikol, ďalej vysvetľuje nasledovne: „Po prvé, na obed by mal problém vyjsť, keď bol na vozíku, a po druhé, on sa nesústredí, aby jedol za dvadsať minút ako ostatné deti, on na to potrebuje svoj čas.“ Na základe vyjadrení rodičov však musíme zdôrazniť a doplniť, že tieto úpravy nie sú nevyhnutné len z hľadiska možnosti pohybu a presunu žiaka v rámci budovy, ale sú vo vzťahu s ďalšími ťažkosťami súvisiacim s touto diagnózou. Ako tvrdí otec, problémom napríklad pri návšteve jedálne neboli len schody, ktoré k nej viedli, ale aj samotný čas, vymedzený na obed, nakoľko si Danko nie len pre oslabenú motoriku horných končatín, ale aj pre problémy so sústredením vyžaduje dlhší čas aj na základné úkony ako je aj obed. Na tomto príklade môžeme vidieť, že prítomnosť takéhoto žiaka v triede a škole si vyžaduje široké spektrum úprav, ktoré nie sú izolované, ale navzájom spolu súvisia a vytvárajú tak špecifické podmienky, ktorým je nutné prispôsobiť sa v čo možno najväčšej miere a vytvoriť tak žiakovi optimálne prostredie pre jeho vzdelávanie i celkový rozvoj.

Zmenené a prispôbené musí byť nie len prostredie, ale aj samotný priebeh vzdelávania žiaka s DMD. Spôsob, akým je žiakovi predkladané nové učivo, či akým je skúšaný z už osvojených poznatkov musí byť upravený v dôsledku problémov s pozornosťou, vnímaním či pamäťou žiaka. Chceme uviesť dôležitosť faktorov, ktoré sa netýkajú materiálneho, technického či priestorového charakteru, a často sú teda prehliadané a nekladie sa na nich dostatočný dôraz. Jedným z takýchto faktorov, ktorý je veľmi dôležitý pre správne začlenenie a fungovanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na škole je aj prístup a ústretovosť učiteľov vo vzťahu k tomuto žiakovi a taktiež prítomnosť špeciálneho pedagóga na škole. Podľa rodičov je nevyhnutné, aby bol na škole špeciálny pedagóg, ktorého jeho práca baví, má k nej pozitívny vzťah, rozumie sa jej a má tiež vytvorené optimálne podmienky a priestor pre túto svoju prácu. Na otázku ako funguje Danko v triede odpovedali rodičia porovnaním vzťahu a prístupu učiteľov na súčasnej škole a na škole, ktorú navštevoval predtým. Dankov otec hovorí: „Na predošlej škole mu dávali samé jednotky a dvojky, všetko bolo v poriadku, a keď prišiel polrok, zrazu prepadal. Aby ho povzbudili a motivovali, tak mu dali jednotky.“ Jeho slová dopĺňala mama chlapca, ktorá uvádza: „Keď sme sa pýtali ako to ide, tak všetko je vraj v poriadku, všetko je super, snaží sa, a na pol roka nás potom zavolať riaditeľ, že Danko prepadá, tak aby sme s tým niečo robili, my aby sme s tým niečo robili.“ Otec ďalej pokračuje a uvádza, že predošlá škola počas celých rokov, kedy ju Danko navštevoval ani nespĺnila podmienky, určené špeciálnym pedagógom v individuálnom pláne, podľa ktorých mala mať škola zabezpečeného špeciálneho pedagóga, ktorého však podľa slov rodičov nemajú na tejto škole ani v súčasnosti. Prístup učiteľov na Dankovej súčasnej škole popisuje jeho otec nasledovne: „Učitelia sa mu na tejto škole venujú podstatne lepšie, a z ničoho nič je z problémového štvorkára a päťkára výborný dvojkár a trojkár, ktorý keby viac zabil, je z neho čistý dvojkár. Je tam vidieť ten rozdiel, keď je v triede špeciálny pedagóg a vie s týmito deťmi robiť, je to úplne niečo iné, ako keď škola nemá špeciálneho pedagóga a nemá ani záujem si ho zabezpečiť.“ Na základe týchto informácií môžeme jednoznačne uviesť, že prítomnosť špeciálneho pedagóga a celkový prístup učiteľov k žiakovi, sú v takýchto prípadoch nesmierne významné. Dôležitú rolu v procese edukácie žiaka s nejakým druhom handicapu hrá aj asistent učiteľa. Počas integrácie do bežnej školy mal Danko pridelenú asistentku, ktorou bola podľa slov otca učiteľka, „ktorá sa chystala odísť do dôchodku už päť rokov, lenže tým, že má takúto prácu, ktorá ju nezaťažuje ako učiteľku, tak to bude robiť, kým sa tam udrží“. Na Dankovej súčasnej škole sú štyri asistentky učiteľa, ktoré sa však venujú predovšetkým deťom v triedach s ťažšími diagnózami. V Dankovej triede je prítomný len jeden učiteľ, nakoľko ide o triedu so šiestimi žiakmi, z ktorých je Danko jediný sediaci a všetky deti sú bez vážnejších diagnóz, ktoré by si nevyhnutne vyžadovali prítomnosť asistenta v triede počas celej doby vyučovania. Podľa

tvrdenia rodičov je Dankov triedny učiteľ veľmi dobrý a vie s ním dobre pracovať a v prípade potreby povedať, čo všetko potrebuje Danko dobehnúť a prebrať doma. Danko vzhľadom na adresu trvalého pobytu spadá pod špecializované centrum v mieste svojho bydliska, zatiaľ čo do školy dochádza 25 kilometrov. Škola je však zároveň pedagogicko-psychologickým centrom s vlastným logopédom, psychológom a špeciálnymi pedagógmi, ktorí sú podľa otca veľmi ústretoví a ochotní a spolupráca s nimi funguje dobre aj napriek tomu, že Danko pod nich ako pod poradenské centrum nespadá.

Ďalšou zložkou spadajúcou pod nevyhnutné úpravy a zmeny, ktorej sme venovali pozornosť už v teoretickej časti tejto práce je absencia žiaka. Vzhľadom na Dankov stav sú z času na čas nevyhnutné rôzne zákroky, v dôsledku ktorých musí často aj na dlhšie obdobie prerušiť školskú dochádzku. Dankov otec uvádza: „V septembri pôjde na operáciu a možno až po Vianociach pôjde do školy. To je jediné, na čo sa on teší. On svojou hlavou nechápe, že bude mať sadry, nebude sa môcť hýbať, bude musieť byť na posteli, on proste nepochopí toto všetko okolo toho, on vie len to, že bude mať prázdniny predĺžené.“ Takéto prípady si znova vyžadujú ústretový prístup zo strany učiteľov, nakoľko sa nejedná o ojedinelé udalosti. Podľa slov rodičov je však komunikácia so školou počas Dankovej absencie veľmi dobrá a učitelia vedia informovať rodičov, čo si Danko v takýchto prípadoch potrebuje dobrať a naučiť sa.

Poslednou zložkou, na ktorú by sme sa v tejto časti chceli zamerať je telesná výchova. Ako sme uviedli v teoretickej časti, v súvislosti s touto oblasťou možno hovoriť o pojme adaptovanej telesnej výchovy. V našom výskume zameranom na konkrétnu rodinu s dieťaťom s DMD sme sa pri rozhovore s rodičmi tejto oblasti taktiež venovali a uvádzame odpoveď rodičov na otázku, ako je to u Danka s telesnou výchovou: „Oblasť telesnej funguje jednoducho, oslobodený od telesnej výchovy. Teraz keď sme segregovaní a Danko chodí na špeciálnu školu, tak chodí na nultú hodinu do školy, ktorá sa mu nepočíta do hodín školy. V tom čase má vlastne rehabilitáciu. Tam je fyzioterapeutka, ktorá sa tam venuje každému, kto to potrebuje. Má takto dva krát do týždňa telesnú a každé ráno má vlastne svojich 45 minút ako bonus od školy. Tam cvičia ráno čokoľvek, čo on potrebuje, väčšinou teda cvičia ruky, lebo nohy on už teraz veľmi neodcvičí a precvičuje si prsty a jemnú motoriku, rozhýbava si krk a hlavu a také veci tam robí s tou fyzioterapeutkou. Na predošlej škole s ním počas telesnej dobiehali slovenčinu a matematiku, ktoré nestíhal, kým ostatné decká boli na telesnej.“

Vzťah DMD a IQ

Z výsledkov štúdie Cotton a kol., (2005), ktorej sme venovali pozornosť v teoretickej časti tejto práce vyplýva, že chlapci s diagnózou DMD majú ťažkosti predovšetkým vo vyjadrovacích schopnostiach a verbálnych intelektových schopnostiach, zatiaľ čo výkony v neverbálnej zložke sú zvyčajne zachované alebo menej zasiahnuté. Podľa Hendriksena a kol. (2011) majú chlapci s DMD IQ vo väčšine prípadov v oblasti nižšieho priemeru (80 bodov). Vo vzťahu k Dankovej úrovni intelektových schopností uvádzame vyjadrenie psychológa zo správy zo psychologického vyšetrenia z júna 2015: „Aktuálna úroveň intelektových schopností je profilovaná v pásme ľahkej duševnej zaostalosti. Myslenie je konkrétne, slovná zásoba málo obsažná vzhľadom k fyzickému veku dieťaťa. V rámci individuálneho rozptylu sa ako najlepšie rozvinuté, v pásme subnormy javia schopnosti vizuálnej diferenciácie, vizuomotorickej koordinácie, schopnosť manipulovať s predmetmi v priestore a schopnosť zrakovej analýzy a syntézy. Ostatné schopnosti celkovo zodpovedajú obrazu ľahkej duševnej zaostalosti.“ Schopnosti, ktoré sú u Danka charakterizované ako najlepšie rozvinuté, spadajú do oblasti neverbálnych schopností, zatiaľ čo myslenie a slovná zásoba, ktoré sú podľa psychológa u Danka slabšie, spadajú do oblasti verbálnych schopností. Tento posudok teda podporuje uvedenú teóriu, podľa ktorej majú chlapci s DMD vo verbálnej zložke nižšiu úroveň intelektových schopností v porovnaní so zložkou neverbálnou.

DMD a poruchy učenia

U žiakov s DMD je aj v dôsledku ich často sa vyskytujúcich nedostatkov v rôznych oblastiach, ktorým sme sa venovali v časti slabé a silné stránky, zvýšené riziko výskytu pridruženého (alebo viacerých) porúch učenia k ich primárnej diagnóze. V prípade nášho výskumu vykazuje Danko nedostatky vo viacerých oblastiach spojených s učením, avšak ani v jednej oblasti nedosahuje výsledky natoľko zhoršené, aby sa jednalo o diagnostikovanú poruchu učenia. Otec vysvetľuje tento fakt nasledovne: „Diagnostikované priamo papierovo nemáme nič, ani jednu poruchu učenia, ale z každého tam trošičku v tom podtexte je. To je vidieť na ňom, že z každej poruchy tam trochu je.“ V správe zo špeciálno-pedagogického vyšetrenia z februára 2016 sa nachádza podrobný popis Dankových schopností v jednotlivých oblastiach, ktorými sú čitateľská zručnosť, grafomotorika a matematické schopnosti. „Aktuálna úroveň čitateľských zručností: v teste Skúšky čítania (Mikulajová) zaznamenávame veľmi pomalé tempo čítania, vo výkone za 2 minúty, ako aj vo výkone za celý text. Čítanie je neplynulé, intonácia oslabená, telegrafická. Danko hláskuje a slabikuje dlhšie slová, pri únave aj kratšie. Celkovo výkon v pásme výrazného podpriemeru. Porozumenie a pochopenie prečítaného textu je v pásme poruchy. V zápise na diktát potrebuje neustále usmerňovanie zo strany examinátora.“ Uvedené nedostatky sú charakteristickými znakmi poruchy čítania, dyslexie, avšak u Danka sa tieto nedostatky a ťažkosti síce objavili, no celkovo boli na úrovni slabšieho podpriemeru až podpriemeru, a teda neboli natoľko závažné, aby bolo možné diagnostikovať dyslexiu. Matka žiaka popisuje Dankove problémy v tejto oblasti takto: „On číta, ale dvanásť ročný chalan by mal čítať normálne, plynule a on slabikuje.“ Otec ju ďalej dopĺňa: „Druhá vec je tá, že už keď vidí začiatok slova, prvé písmená, tak si to domýšľa. Prvé a posledné písmeno musí sedieť, ostatné mu je jedno čo je vo vnútri slova.“

Narušenie v oblasti písania je v spomínanej špeciálno-pedagogickej správe charakterizované nasledovne: „V diktáte zaznamenávame chyby najmä v zámene tvarovo podobných písmen, vynechávanie písmen v slove. Tvary písmen fixované. Pri testovaní pozorujeme vysoký rozptyl pozornosti. V grafomotorike zaznamenávame oslabenie v priestorovej organizácii... Písmo je neisté, roztrásené, kolísajúci sklon.“ Ďalšou z možných a po dyslexii aj najčastejšie sa vyskytujúcich porúch učenia u detí s DMD je dyskalkúlia. Podľa špeciálneho pedagóga má Danko „matematické schopnosti oslabené, dobrý výkon podáva vo verbalizácii a lexikalizácii, správne aplikuje matematické operácie v jednoduchých príkladoch, oslabený výkon v úlohách zameraných na analógiu a úsudok. Pri sčítaní a odčítaní cez základ 10 potrebuje pomoc. Celkový výkon v pásme podpriemeru“. Ďalšie problémy v matematickej oblasti popisuje otec chlapca: „Čo sa týka čísel, tak to je tak, že keď má nejaké väčšie číslo prečítať, tak maximálne po desiatkach, stovky už sú problém. On napríklad číslo 1970 prečíta ako 19 a 70, nedokáže to dať dokopy.“ Psychologické vyšetrenie, na základe ktorého boli Dankove schopnosti takto diagnostikované bolo vykonané ešte vo februári 2016. Podľa slov rodičov nie je aktuálnejší záznam o prípadných zmenách v týchto oblastiach, avšak v blízkej budúcnosti čakajú Danka rediagnostické testy tak psychologické, ako aj špeciálno-pedagogické, pre posúdenie aktuálneho stavu a následné prehodnotenie jeho vzdelávania na danom type školy.

DMD a poruchy správania

Ako sme už uviedli, u detí s DMD je väčšia pravdepodobnosť výskytu niektorých porúch správania, ako je tomu v bežnej populácii. Dankov otec toto tvrdenie podporuje svojim vyjadrením: „Danko má diagnostikované z porúch správania len ADHD, ale títo chlapci majú oproti zdravým chlapcom neskutočne zvýšené riziko týchto troch porúch ako sú ADHD/ADD, PAS a OCD. Zoberme to tak, že máme určité percento populácie, ktorá má ADHD, ale v populácii týchto našich DMD chlapcov, je ten výskyt vyšší v porovnaní s bežnou populáciou.“

Poysky a kol. (2011) uvádzajú ako bežné príznaky tejto diagnózy impulzivitu, hyperaktivitu, nepozornosť, neposednosť, nepokoj, vrtenie a neschopnosť vydržať pokojne sedieť. U detí, ktoré majú ADHD diagnostikované súčasne s nejakým pohybovým obmedzením, akým je napríklad DMD možno predpokladať, že sa bude ADHD v niektorých oblastiach demonštrovať iným spôsobom, vplyvom zmenených podmienok v dôsledku telesného postihnutia či obmedzenia v schopnosti pohybu. Rozdiel v prejavoch ADHD u chlapca s DMD popísal aj Dankov otec v rozhovore: „Je tam akurát ten rozdiel, že títo sú sediaci proste. On keby mohol, tak to by bolo veľmi divoké, bol by po celom meste a by sme ho mohli tak akurát zháňať, že kde je. Jemu sa tá hyperaktivita prejavuje hlavne v tej koncentrácii a pozornosti. A čo sa ešte týka hyperaktivity, ja ešte len prídem domov z práce a hneď prvá otázka je, či ideme von. Sadne na elektrický vozík a dve hodiny sme vonku. V sobotu ostávala často mama s menším doma, ja som zobral bicykel, Danko vozík a prejazdili sme celé mesto krížom krážom, aby sa on vyburil.“ Ako uviedol aj otec, v Dankovom prípade sa diagnóza ADHD prejavuje predovšetkým v koncentrácii a pozornosti. „Keď sa hrá, tak prechádza z lega na notebook a z notebooku zasa na lego, pritom dokáže ešte bez problémov sledovať aj televízor, vie kde sa čo šušká, odpovedá mi na to, čo sa ja opýtam manželky.“ Problémy s koncentráciou a pozornosťou však patria medzi časté prejavy chlapcov s DMD, ako sme už uviedli pri popise ich silných a slabých stránok. Je teda náročné zhodnotiť a posúdiť, či sú hyperaktívne prejavy, neposednosť a nedostatok pozornosti a koncentrácie iba sprievodným javom primárnej diagnózy, ktorou je DMD, alebo či sa jedná o pridruženú diagnózu ADHD. V správach od psychológa a špeciálneho pedagóga, ktoré nám rodičia poskytli, a s ktorými sme mali možnosť pracovať, sa diagnóza ADHD nespomína. V správe zo psychologického vyšetrenia dieťaťa sa však uvádza, že „v priebehu celého vyšetrenia je prítomný psychomotorický nepokoj“.

Závery

Výsledkami pilotného prieskumu sa nám podarilo potvrdiť vyjadrenia odborníkov o najčastejších nedostatkoch pri edukácii týchto žiakov. Z nášho prieskumu vyplýva, že sa tieto nedostatky prejavujú najčastejšie v oblastiach socializácie, nedostatkoch v krátkodobej pamäti, pozornosti a porozumení a taktiež možno hovoriť o zvýšenom riziku výskytu porúch učenia a správania.

Uvedomujeme si, že na základe malej výskumnej vzorky a taktiež výskumnej metódy založenej len na komunikácii s rodičmi dieťaťa a štúdiu diagnostických správ nemožno hovoriť o všeobecne platných záveroch, ale potvrdzujú výskumy a štúdie odborníkov len v tomto jednom konkrétnom prípade. Z tohto dôvodu odporúčame rozšíriť výskumnú vzorku s cieľom identifikovať špecifické oblasti vzdelávania týchto žiakov.

Cieľom tejto práce teda nebolo vytvoriť ucelený pohľad na túto problematiku a vytvoriť všeobecne platné zásady týkajúce sa edukácie žiakov s touto diagnózou, ale poskytnúť bližší náhľad na túto tému analýzou konkrétneho prípadu dieťaťa.

Literatúra:

Cotton, S. M., & Voudouris, N. J., & Greenwood, K. M. (2005). Association between intellectual functioning and age in children and young adults with Duchenne muscular dystrophy: further results from a meta-analysis. *Developmental Medicine and Child Neurology*, č. 4. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15832549>

Harčariková, T. (2011). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených*. Bratislava: IRIS.

Hendriksen, J., & Hendriksen, R., & Kuijer, J. & Vroom, E. (2011). The psychology of Duchenne Muscular Dystrophy. Netherland: Parent Project.

Jankovský, J. (2006). Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením. Praha: TRITON.

Muscular Dystrophy Association of New Zeland. (2013). A teacher's guide to Duchenne muscular dystrophy in primary schools. Retrieved from: <http://www.mda.org.nz/media/23708/2013%20Duchenne%20MD%20primary%20manual.pdf>

OMDvSR. (2012). Duchennova svallová dystrofia: Diagnostika a liečba. Príručka pre rodiny. Bratislava: Organizácia muskulárnych dystrofií v SR.

Parent Project. (2010a). An introduction to education matters for parents. Retrieved from: http://www.parentprojectmd.org/site/DocServer/EdMatters-Parents_Guide.pdf?docID=2402%20-%2037k

Parent Project. (2010b). Education Matters: Adaptive Physical Education. Retrieved from: <http://www.parentprojectmd.org/site/DocServer/EdMatters-AdaptivePE.pdf?docID=2401>

Parent Project. (2010c). Education Matters: A teacher's guide to Duchenne muscular dystrophy. Retrieved from: <http://www.parentprojectmd.org/site/DocServer/EdMatters-TeachersGuide.pdf?docID=2403%20-%20113k>

Poysky, J. T. (2011). Learning and Behavior in Duchenne Muscular Dystrophy for parents and educators, USA: Parent Project Muscular Dystrophy.

Vágnerová, M. (2008). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.

Vondráček, P., & Petrásková, P. (2007). Zlatý standard péče o pacienty s Duchenneovou a Beckerovou svalovou dystrofií. Broumov: Parent Project.

FORMOVANIE VČASNÝCH KOMUNIKAČNÝCH INTERAKCIÍ U DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM

FORMATION OF EARLY COMMUNICATION INTERACTIONS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Lubica KROČANOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava, Slovensko, e-mail:
lubica.krocanova@vudpap.sk

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na osobitosti komunikačných interakcií detí so sluchovým postihnutím v období ich včasného vývinu. Zameriavame sa na charakteristiku primárnych komunikačných dyád týchto detí s počujúcou aj nepočujúcou matkou. Poukážeme na súvislosť medzi formovaním komunikačnej interakcie matky a dieťaťa so sluchovým postihnutím s utváraním jeho neskorších kompetencií v jazykovej, sociálnej aj kognitívnej oblasti.

Abstract: The aim of this paper will be to highlight the specifics of communication interactions of children with hearing disabilities during their early development. We focus on the characteristics of primary communication dyads of these children with the mother which is hearing or which is the deaf. We will point out to a positive relationship between the formation of the communication interaction of mother and child in shaping their future competences in the language, social, and cognitive areas.

Kľúčové slová:

sluchové postihnutie – včasná komunikácia – komunikačná dyáda (matka - dieťa)

Key words:

hearing impairment – early communication – communication dyad (mother – child)

Úvod

Potreba komunikácie je pre dieťa primárnou od narodenia. Prvé komunikačné prejavy sa objavujú už pri dojčení, kedy novorodenec komunikuje s matkou celým telom (pohybmi rúk, hlavy, vizuálne, hmatom, mimikou, zvukmi). Počiatky komunikačnej interakcie prináležia do najranejších vývinových období dieťaťa a dynamicky prebiehajú najmä v 1.roku života. Kľúčovou osobou je matka, ktorá ovplyvňuje postup tohto procesu. Podľa Papouška, Papouškovej (Kročanová, 2005) tu uplatňuje správanie vychádzajúce z tzv. „intuitívneho rodičovstva“, ktoré je iracionálne a vedome neriadené.

Včasná komunikácia dieťaťa s matkou poskytuje pozitívny priestor pre formovanie ich vzájomného vzťahu, prvých komunikačných stereotypov, aj budúcich osobnostných štruktúr dieťaťa. Cez jednoduché interakčné epizódy sa matka snaží upútať a fixovať pozornosť dieťaťa, aby nedošlo k prerušeniu prebiehajúcej komunikačnej situácie. Dôležité je použiť stratégiu delenia pozornosti a spájať slovný komentár matky s objektom vizuálneho záujmu dieťaťa. Niekedy môže prílišná fixácia zraku na matku interferovať s pohľadom na vizuálny predmet (Koester, 2009).

V ranom komunikačnom vzťahu treba citlivo reagovať na potreby dieťaťa a zároveň sa vyhnúť prílišnému komunikačnému usmerňovaniu zo strany matky. Ak má matka problém porozumieť podnetom od svojho dieťaťa a primerane na ne reagovať, ak nepodporuje

prichádzajúce reakcie, nevytvára empatickú interakciu s dieťaťom. Už veľmi skoro je tu pozorovateľná maladaptívna forma interakcie medzi nimi, t. j. chýbanie senzitivnosti matky na jemné signály dieťaťa, čo môže spôsobiť zabrzdenie jeho motorických, sociálnych a verbálnych prejavov v spontánnosti a variabilite. Dieťa začína sociálne strádať, dochádza k tzv. sociálno-emocionálnemu stiahnutiu, ktoré sa prejaví vyhýbaním sa očnému kontaktu, nezáujmom o vokálny dialóg či ponúkaný sociálny kontakt (Kročanová, 2005). Neadekvátne reakcie matky na potreby novorodenca môžu provokovať až ambivalentné, hostilné a ťažko zvládnuteľné prejavy správania dieťaťa.

Aktivita matky v prvotných štádiách komunikačnej interakcie s dieťaťom prebieha v dvoch dimenziách – sociálnej a didaktickej. Ich vzájomná prepojenosť a vyváženosť je evidentná do 6. mesiaca veku dieťaťa. V druhom polroku života dieťaťa sa sociálne pôsobenie matiek v komunikácii oslabuje smerom k výraznému nárastu didaktickej angažovanosti matky. Oba typy matkinho pôsobenia majú vývinový efekt na dieťa (Bornstein, 2014). Synchronnosť komunikácie medzi matkou a dieťaťom a vysoký stupeň ich vzájomných komunikačných výmen asociuje v staršom veku s pozitívnym vývinom dieťaťa v kognitívnej, sociálnej aj verbálnej oblasti. Naopak oneskorené napredovanie v reči môže súvisieť s nízkou komunikačnou vzájomnosťou medzi matkou a dieťaťom v ranom vývinovom období.

Môže sa nesprávne zdať, že v prvých štádiách komunikačnej interakcie s matkou, má dieťa pasívnu rolu a len reaguje na podnety z prostredia. Už vo výskumoch Vygotského a Piageta bolo dokázané, že novorodenec má vrodenuú schopnosť reagovať na podnety z okolia adekvátnymi formami učenia. V prvých troch mesiacoch dieťaťa charakterizuje harmonickú komunikačnú dyádu s matkou (Spencer, 2003) vzájomná intímna výmena signálov a odpovedí (reakcie na matkinu tvár, na výraz jej očí a úst, na hlas, a pod.), t. j. komunikácia s matkou tvárou v tvár. Dieťa provokuje matku k reakciám spojeným s úsmevom a rečou. Tieto zase vyvolávajú a provokujú aktivitu dieťaťa. Vytvára sa vzájomný kontakt s vysokou emocionálnou intenzitou, kde matka strieda stimulačnú (expresívnu) fázu, v ktorej sa dieťa pokúša vydať prvé zvuky, s fázou tíšenia a upokočovania (impresia) dieťaťa, v ktorej dieťa matku viac vníma a reaguje napodobňovaním. V tomto období formujú komunikačnú interakciu dieťaťa s matkou vzájomné reakcie a sebaimitácie s neustálym obojstranným obohacovaním komunikačného repertoáru. Vo veku 4. až 6. mesiaca prestáva prevažovať v komunikačnom kontakte pozornosť venovaná matke, lebo dieťa sa začína viac vizuálne zameriavať na objekty v okolí. Prvý rok života dieťaťa je typický dynamickým vývinom komunikačných zručností. V troch rokoch sa bežne vyvíjajúce dieťa dokáže zúčastňovať na plynulej konverzácii a postupne si utvára komunikačnú kompetenciu. V období predškolského veku zvláda komunikačné situácie voľne, komunikačným pravidlám sa začína prispôsobovať až v školských podmienkach.

Špecifiká sluchovo postihnutých detí v ranom komunikačnom vzťahu s matkou

Deti narodené so sluchovým postihnutím zaraďujeme do skupiny detí so špecifickým komunikačným vývinom. Prítomnosť sluchovej vady negatívne zasahuje do interakčných vzťahov s matkou. Vplyv poruchy sluchu na komunikáciu dieťaťa sa prejavuje problematickými sociálnymi charakteristikami (zvýšená plačlivosť, slabá odozva na podnety z prostredia, znížená adaptabilita, stereotypné, povrchné reakcie, zriedkavý výskyt pozitívneho sociálneho správania – úsmevy, pohľady). V komunikačnej situácii dieťa s poruchou sluchu obvykle nereaguje tak ako sa od neho očakáva. Približne v 6. až 8. mesiaci veku dieťaťa si rodičia začínajú uvedomovať nápadnosť jeho neadekvátnych reakcií na sluchové podnety. V tomto vývinovom období vyhasína u dieťaťa, ktoré má sluchové postihnutie, spontánne džavotanie. Ak už bola dieťaťu zistená či potvrdená porucha sluchu, môže nastať situácia, kedy poklesne prísun podnetov smerujúcich od matky a ono sa dostáva do stavu stimulačnej

podvýživy už v ranom veku (Meadow-Orlans, 2002). Na prejavy nezáujmu zo strany matky reagujú deti so sluchovým postihnutím veľmi citlivo. L. S. Koester(2009) zistil u nich častý výskyt prejavov rezignácie, neprimeranej kompenzácie a neúčelných motorických reakcií (monotónne pohyby rúk, cmúľanie prstov, húpanie sa, a i.). Praxou je potvrdené, že práve včasným stimulovaním zvyškov sluchu môžeme u dieťaťa dosiahnuť výrazné zlepšenie jeho sluchového vnímania, vzhľadom na to, že zrenie sluchového orgánu prebieha až do 12.mesiaca života, pričom plasticita sluchového systému sa znižuje až po 18. mesiaci jeho veku.

V interakčnej situácii má pre dieťa so sluchovou vadou kľúčový význam očný kontakt. Keď dieťa uprie zrak na matku, obyčajne sa matka s dieťaťom pozerajú na seba navzájom, pretože matky bývajú veľmi responzívne na pohľady dieťaťa. Sú matky, ktoré sa snažia kompenzovať nedostatočnú schopnosť sluchovej percepcie svojho dieťaťa vysielaním zvýšeného množstva vizuálnych podnetov formou prehnannej mimiky tváre, kývaním hlavou, výraznou gestikuláciou, a pod. Niektoré matky si naopak neuvedomujú potrebu vizuálnosti v komunikácii so svojím dieťaťom. V očnom kontakte s matkou však majú práve deti so sluchovým postihnutím dlhšie trvajúce a stálejšie pohľady v porovnaní s intaktnými (Koester, 2009).

U detí s poruchou sluchu dochádza k spontánnemu rečovému vývinu s kontinuitou od predjazykového štádia až k jazykovej komunikácii, ak majú možnosť komunikovať orálne zároveň s používaním posunkového jazyka. Ak dieťa komunikuje len pomocou odzeraania (ide väčšinou o deti žijúce v počujúcom prostredí), jeho komunikačné kompetencie sa vyvíjajú s problémami. Získavajú veľa skúseností s neporozumením a môžu si vytvoriť tzv. stratégiu predstierania, že porozumeli (prikývnutie, úsmev).

Kvalitatívna analýza komunikačných situácií v dyáde matka – dieťa

Problém a ciele

Naším výskumným cieľom bolo uskutočniť priame pozorovania komunikačnej situácie matiek v interakcii so svojím dieťaťom. Zisťovali sme, nakoľko úspešne matky zvládajú bežné interakcie so svojím dieťaťom s poruchou sluchu a či dokážu svoj prístup k nemu meniť podľa jeho potrieb. Tiež nás zaujímalo, ako reaguje dieťa na komunikačné podnety matky, na jej osobu, resp. na iné objekty v danej situácii.

Skúmaná vzorka

Pracovali sme s matkami a ich deťmi so sluchovým postihnutím evidovanými v klientele Centra špeciálnopedagogického poradenstva pre sluchovo postihnutých v Bratislave. Išlo o deti raného veku (do 3. roka) s potvrdeným prelingválnym stredne ťažkým až ťažkým obojstranným percepčným sluchovým postihnutím kompenzovaným 2 načúvacími aparátmi. Matky sme nediferencovali podľa veku alebo vzdelania. Jediným kritériom bolo, či išlo o matku počujúcu alebo nepočujúcu. Zohľadnili sme tiež, že pochádzali z rodín funkčných, poskytujúcich deťom primeranú rodinnú starostlivosť.

Použité metódy

Použili sme metódu pozorovania a frekvenčno-obsahovej analýzy videozáznamu. Pozorovali sme interakčné správanie matiek a ich detí počas bežnej hrovej činnosti z hľadiska frekvencie výskytu prijímaných a vysielaných komunikačných podnetov, a to počas komunikačnej situácie v trvaní 10 minút. S každou z troch dyád (počujúca matka - dieťa so sluchovým postihnutím) a troch dyád (matka so sluchovým postihnutím – dieťa so sluchovým postihnutím) sme nasníмали videonahrávku, ktorú sme kvalitatívne vyhodnotili.

Výsledky

Komunikačná interakcia počujúca matka – dieťa so sluchovým postihnutím

Pri navodzovaní komunikačnej situácie s využitím hrových podnetov boli v 85 %–90 % iniciatívne matky v porovnaní s deťmi (10 %–15 %). Počujúce matky sa javili ako direktívne a značne zasahujúce, v komunikácii dieťa príliš viedli a prejavovali sa simultánne vizuálne – akustickým spôsobom. Na zaujatie dieťaťa a na získanie jeho pozornosti najčastejšie využívali dotyky, hru s rukami, vokalizáciu, spev či imitáciu výrazu tváre dieťaťa. Úspešnosť podnetov matiek nebola vysoká – viac ako polovica z nich ostala dieťaťom nepovšimnutá. Podnety prichádzajúce od matiek k deťom so sluchovým postihnutím, ktoré vyvolali interakciu, mali najčastejšie (v 90 %) krátkodobé trvanie (do 5 s.). Častou príčinou bolo, že matky volili prístup, kedy neobľomne ponúkali dieťaťu podnety, ktoré pokladali za atraktívne pre dieťa. Podnety matiek boli prevažne kombinované (reč, pohyb, hračka).

Podnety detí so sluchovým postihnutím, ktorých bolo podstatne menej než podnetov matiek, sa zväčša (80 %) orientovali na predmety v komunikačnej situácii –. Tie vyvolávali v 50 % strednodobé interakcie (5-20 s.) a v 30 % dlhodobejšie interakcie (nad 20 s.). Podnety detí smerujúce na osobu matky (20 %) vyvolali len krátkodobé vzájomné interakcie s trvaním do 5 s. Na úkor záujmu o komunikáciu s matkou sme u pozorovaných detí s poruchou sluchu zaznamenali príklon k interakciám s predmetmi, príp. ku „komunikácii so sebou“ a hrou osamote. Komunikačné dvojice počujúcich matiek a ich detí so sluchovým postihnutím boli nezriedka poznačené výraznou asymetriou, asynchróniou a zvýšenou závislosťou dieťaťa na materinskom usmerňovaní. Komunikácia sa tak stávala menej efektívnou. K ešte väčšej direktívnosti privádzalo počujúce matky nevhodné alebo oneskorené reagovanie detí, ktoré dokázali zachytiť len časť informácie, keď súčasne prijímali vizuálny aj verbálny podnet. Niekedy môže byť matkina direktívnosť v komunikácii považovaná za dôkaz jej emocionálneho zaujatia a responzivnosti. Dieťa so sluchovým postihnutím sa učilo pri počujúcej matke sledovať aj náhle zmeny, ktoré sa v komunikácii môžu udiť, čo je preňho náročné. Preto je týmto deťom v komunikácii bližšie a prirodzenejšie prispôsobovanie sa než iniciatívnosť.

Komunikačná dyáda nepočujúca matka – nepočujúce dieťa

Matky so sluchovým postihnutím svoje rovnako postihnuté dieťa v komunikačnej situácii citlivejšie vnímali, viac ho pozorovali, empaticky reagovali na podnety od neho a súčasne mu poskytovali priestor pre iniciatívu a voľnosť, na základe čoho mohla vzniknúť kvalitnejšia vzájomná komunikácia. Matky používali viac vizuálnych prostriedkov a mali tendenciu komunikovať v sekvencii pohľad na objekt – pohľad na dieťa. Väčšinou využívali posunkový jazyk, aj zvýraznené posunkovanie (klopkanie, mávanie apod.). Často posunkovali spontánne, uvedomujúc si schopnosť periférneho videnia svojho dieťaťa so sluchovým postihnutím. V súhlase s existujúcimi poznatkami sme zaznamenali, že si matky pred začatím posunkovania najprv získali pozornosť dieťaťa a umiestňovali ruky do jeho vizuálneho poľa. Matky sa javili v komunikačných situáciách ako aktívne s častým pozitívnym výrazom tváre (úsmev, pohľad, posunok). Deti týchto matiek sa javili reaktívnejšie v porovnaní s deťmi počujúcich matiek.

Diskusia

Je zrejmé, že interakcie v komunikačnom procese so sluchovo postihnutým dieťaťom majú svoje osobitosti, nakoľko tieto deti poskytujú menej dešifrovateľných komunikačných signálov. V komunikačnej produktivite vo vzťahu k matke sa deti so sluchovou poruchou prejavujú už od narodenia výrazne pasívnejšie v porovnaní s bežnou detskou populáciou

rovnakého veku. Väčšiu pasivitu týchto detí si podľa Meadow-Orlans (2002) môžeme vysvetliť ich značným znevýhodnením v dôsledku zníženej možnosti simultánne vnímať samotný komunikačný proces a prostredie, v ktorom prebieha, súčasne s rečovým prejavom osoby komunikujúcej s nimi. Ďalšou osobitosťou ich interakčného vzťahu je, že matky detí so sluchovým postihnutím sú vzhľadom na matky detí z bežnej populácie nútené venovať v komunikačných situáciách viac času usmerňovaniu a koordinovaniu správania aj činností svojho dieťaťa.

Zo strany matky (najmä počujúcej) je náročné navodiť úspešnú komunikáciu s dieťaťom, ktoré má sluchové postihnutie. Interakčné problémy medzi nimi sa zhoršujú, ak má matka ťažkosti s akceptáciou svojho dieťaťa s postihnutím a prijíma ho ako záťaž. Ich komunikácia sa stáva náročnou a obmedzenou. Naopak, k prirodzenému a postupnému vývinovému napredovaniu v komunikácii dieťaťa dochádza, ak je matka vnímavá na podnety prichádzajúce od dieťaťa a prijíma jeho spôsob komunikácie.

Záver

Úspešná komunikácia medzi matkou a dieťaťom predpokladá senzitivnosť voči potrebám oboch a vzájomný kontakt vysokej emocionálnej intenzity. Tento proces sa môže narušiť, keď do komunikačného vzťahu vstupuje problémová matka či rizikové dieťa. Opodstatnenosť a význam včasných komunikačných interakcií detí a ich matiek nachádzame v súvislosti s utváraním rečových, sociálnych, aj kognitívnych kompetencií u detí s postihnutím, ale aj u detí intaktných v neskoršom veku.

Literatura:

- Bornstein, M. H. (2014). *Interaction in Human Development*. New York: Psychology Press. 325 pp. ISBN 978-0805800357
- Koester, L. S., Lahti-Harper, E., & McCray, N. (2009). *Infant-directed signing and intuitive behaviors of Deaf mothers during interactions with their infants*. Presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Denver, Co.
- Kročanová, Ľ. (2005). Maladjustačné prejavy sluchovo postihnutého dieťaťa v komunikácii s matkou. *Speciální pedagogika*, 15, (1), s.21–25.
- Meadow-Orlans, K. P., Mertens, D. M., & Sass-Lehrer, M. A. (2002). *Parents and their deaf children: The early years*. Washington, DC: Gallaudet University.
- Spencer, P. E. (2003). Parent-child interaction: Implications for intervention and development. In B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer (Eds.): *The young deaf or hard of hearing child: A family-centered approach to early education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes

PROSTŘEDKY NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V MLUVNÍCH PROJEVECH ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

LINGUISTIC MEANS OF NON-VERBAL COMMUNICATION IN SPOKEN LANGUAGE OF VISUALLY IMPAIRED PUPILS

KLÁRA ELIÁŠKOVÁ

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Česká republika,
e-mail: keliaskova@seznam.cz

Abstrakt: *V příspěvku se budeme zabývat problematikou neverbální komunikace v mluvních projevech žáků se zrakovým postižením. V úvodu připomeneme základní funkce neverbálních projevů v mluvené řeči a následně pojmenujeme kritická místa v neřečové komunikaci nevidomých dysfunkčních právě díky absenci zrakového vjemu. Vedle samotné produkce se pokusíme postihnout také proces percepce neverbálních signálů v interakci s vidomými komunikačními partnery. V závěru příspěvku se zamyslíme nad současnou výukou neřečové komunikace, která je v RVP v dílčích výstupech pevně zakotvena, ale její naplňování v české, zejména inkluzivní škole v podstatě neprobíhá.*

Klíčová slova: *neverbální komunikace; funkce neverbální komunikace; kritická místa; žák se zrakovým postižením*

Abstract: *In this contribution we will deal with the issue of non-verbal communication in spoken language of pupils with visual impairment. In the introduction we will review the basic functions of non-verbal communication in speech and then we will name critical points in non-verbal communication of the blind, that is dysfunctional due to the lack of visual perception. In addition to the actual production, we will try to capture the process of perception of non-verbal signals in interaction with sighted communication partners. At the end of the contribution we will consider the current teaching of non-verbal communication, which is in the FEPs firmly anchored in partial outputs, but its fulfillment practically does not occur, particularly in inclusive Czech school.*

Keywords: *non-verbal communication; non-verbal communication functions; critical places; pupil with visual impairment*

Úvod

V moderně koncipovaném školním vzdělávání reagujícím na dynamický rozvoj znalostní společnosti by jistě mělo mít důležité místo pěstování mluveného projevu žáků. Klademe si dlouhodobě otázku, v jaké míře je ve školách základních a středních vůbec realizováno (srov. Čechová, 1998, s. 217). Z pohledu jazykového vyučování ustupují potřeby komunikační výchovy jak v rozvoji verbální, tak neverbální komunikace především osvojování mluvnického učiva na základě různých jazykových rozborů či úkolů, při jejichž řešení žáci aplikují především analyticko-syntetický přístup a kdy jsou komunikační přesahy opomíjeny (Štěpáník, 2017, s. 106). Proč tomu tak je? Důvodů je mnoho, nicméně nejzásadnějším argumentem pro vyučující jsou centrální zkoušky, kdy přípravě na ně obětují prakticky většinu vyučovacích jazykových hodin. Učitelům pak přirozeně nezbyvá čas aktivně přemýšlet nad tím, jak zprostředkovat žákům dovednosti, které by v budoucím životě jistě využili mnohem více než grafické konstrukce rozvitých souvětí, a ne málo podléhají tlakům rodičů či vedení školy. Očekávanou povinností učitele ve vyšších třídách ZŠ je přeci připravit žáka k přijímacím zkouškám (již na víceletá gymnázia) a na střední škole ke státní maturitní zkoušce! V moderním pojetí vyučovací koncepce přitom není vůbec nutné, aby byla komunikační výchova realizována tradičně, tedy v rámci slohového výcviku v hodinách českého jazyka, ale nabízí učitelům různých vzdělávacích předmětů široký prostor pro mezipředmětové propojení tematických celků. Velmi podrobně o tom píše například Dagmar Strejčková (2011), která možnost funkčního propojení obsahů předmětů dokladuje při analýze možností implementace

průřezového tématu RVP Mediální výchova. Vyučující v rámci jedné školy však při zkvalitňování žákovských mluvních projevů spíše nespolupracují, stále je běžnou praxí 2. stupně ZŠ a SŠ předmětové specializační profilování.

Z dlouholeté jazykové vyučovací praxe víme, že ve větší míře probíhá komunikační výchova spíše v nižších třídách základní školy (srov. Tvořivá dramatika 1990-2017) a na střední škole je výrazně opomíjena. Na základních školách bývá nácvik nonverbálních prvků často doplněn aktivitami dramatického kroužku či při dramatické výchově nebo školní recitaci. Na střední škole se klade zvýšený důraz spíše na rétorická cvičení s grafickou oporou v powerpointových prezentacích. V takových hodinách však zcela chybí rozprava nad realizovanou promluvou a smysluplná doporučení, jak s verbálními, paralingvistickými i neverbálními prostředky funkčně pracovat s přesahem do běžných komunikačních situací. Samotný obsah powerpointové prezentace je úzce profilován k jednomu tématu (př. *Plazi; Tvorba J. K. Tyla; Hospodářství v našem regionu* apod.) a při hodnocení žáků se mnohem více přihlíží k obsahu či formálním náležitostem prezentace v prostředí PowerPoint, neboť zde není obtížné nastavit jasná kritéria výsledné klasifikace. Bohužel zhodnocení úrovně řečového projevu se často omezuje pouze na informace stran výskytu tzv. parazitních slov, nespisovných výrazů, komentování očního kontaktu či tzv. rukou v kapse. Nevidomí žáci a žáci s těžkým zrakovým postižením musí verbální a neverbální dovednosti systematicky nacvičovat – to je ve vztahu k jejich handicapu absolutní předpoklad.

Pro žáky se zrakovým postižením je dovednost umět efektivně a věcně komunikovat, řečově se prosadit, navázat komunikační kontakt a chovat se adekvátně momentální jazykové situaci důležitým očekávaným výstupem jazykového vzdělávání (Eliášková, 2017, s. 83), který je navíc v RVP jasně vymezen (srov. RVP G, 2007; RVP ZV, 2005). Uvažujeme-li v dimenzích rovných příležitostí a přístupů ke vzdělávání, citujme hned dva očekávané výstupy vzdělávacího obsahu Jazyk a jazyková komunikace z RVP pro gymnázia (2007, s. 14):

(a) „žák v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči,

(b) „žák volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit.“

nebo z RVP ZV (2005, s. 17):

(a) „volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních činnostech.“

...a následně si položíme otázku. Jak jsou výstupy ve vyučovací praxi – napříč předměty – skutečně naplňovány? A z pohledu našeho speciálně pedagogického zájmu – do jaké míry je schopen takové výstupy nevidomý žák naplnit?

I když jsme výše konstatovali, že na běžných středních školách je výcvik v komunikaci spíše na okraji zájmu, musíme si uvědomit, že intaktní žáci mají možnost učit se a vnímat extralingvální fenomény (mimika, gestika, haptika, kinezika apod.), které jsou nedílnou součástí komunikace, přirozeným pozorováním. Hájková (2011) zdůrazňuje, jak je pro komunikaci významný a podstatný vizuální vjem, jehož prostřednictvím „vnímáme, jak a v jakém prostoru se řečník pohybuje, jaká užívá gesta a jak využívá mimiky, působí na nás i svým oblečením a celkovou úpravou zevnějšku“ (Hájková, 2011, s. 149). Žáci nevidomí a těžce zrakově postižení tuto pozorovací schopnost samozřejmě nemají a absence vizuální informace podobu jejich mluvního projevu v mnoha směrech limituje a zásadně ovlivňuje. Navíc dobře víme, jak se mnohdy zrakově postižení v tzv. řeči těla nepřírozeně projevují. Typické jsou zmechanizované pohyby těla (např. samovolné kývání dopředu a dozadu), otáčení hlavou do stran, nekontrolované zvedání rukou či různé druhy tiků, které lze v rámci komunikační a slohové výchovy korigovat a zásadně tak zkvalitnit celkový projev žáka s těžkým zrakovým postižením.

Neverbální komunikace bývá zjednodušeně definována jako způsob řeči beze slov, ale jistě lze sáhnout i po přesnější definici. Pro výsledný charakter komunikace je pak důležité, s jakým záměrem nonverbální prostředky používáme, jaká je jejich funkce. DeVita (2008, s. 153–154) jmenuje mezi základními funkcemi například zdůraznění řečového projevu, nahrazení verbálního projevu, popírání nepravdivého tvrzení, vyjadřování emocí a dojmů, doplnění verbálního projevu, Hájková (2011, s. 150) pak přidává například stimulaci a motivaci ke komunikaci (např. paralyzující pohledy aj.) nebo užití deiktických prostředků (př. ukazování směrem rukou, hlavou, očima). Mnohé jmenované a další v lingvistickém prostředí teoreticky vymezené funkce jsou v neverbální komunikaci realizované nevidomými různě a mohou být/jsou modifikovány nejenom deficitem ve zrakovém vnímání, ale také špatnou orientací nevidomého v prostoru, v konkrétní komunikační situaci a celkovou nejistotou mluvčího. Uvedme z praxe několik příkladů.

Typickým neverbálním prostředkem, který používáme k vyjádření kontaktu směrem k druhému účastníkovi komunikace je podání ruky. Nevidomí se v dané komunikační situaci projevuje tak, že natáhne ruku do volného prostoru před sebe a očekává navázání kontaktu stiskem ruky vidícího partnera. Orientace v prostoru je však čistě hlasová, tedy pokud se vidící komunikační partner v momentě nastavení ruky otočí, nevidomý nedokáže objektivně situaci vyhodnotit a jeho gesto zůstává bez zpětné vazby (Elišáková, 2017, s. 84). Podobné momenty nastávají i v případě zapojení deiktických prostředků, neboť neverbální naznačování směru je pro nevidomého velmi náročné, stejně jako zapojení očního kontaktu k jakékoli funkci projevu (kontakt při proslovu, vynucení komunikace uhrančivým pohledem apod.). Zajímavou oblastí, která by jistě zasluhovala komplexní interdisciplinární psycholingvistický a speciálně pedagogický výzkum je funkce neverbální komunikace těžce zrakově postižených při vytváření „prvního dojmu“ o druhých lidech. Zdraví lidé získávají z prvního dojmu četné informace o druhé osobě, je-li důvěryhodná, přitažlivá apod., nevidomí si přirozeně utvářejí tzv. první dojem na základě kompenzačních aspektů.

Z uvedených příkladů je zřejmé, že nevidomí mají zásadní problémy v percepci neverbálních signálů komunikačních partnerů. Jedná-li se o čistě neverbální projevy bez například zdůrazňující funkce (bouchnutí do stolu, tlesknutí apod.), nemají v podstatě možnost je přijmout a smysluplně analyzovat ve vztahu k přijímanému sdělení. Pro nás ostatní vidící komunikační partnery platí stále zásada verbalizovat vše, co nemůže nevidomý komunikační partner vnímat. K tomu by měli být vedeni i spolužáci nevidomého žáka. Důsledná slovní deskripce musí být samozřejmostí integrované výuky.

Nevidomí žáci v řečové produkci samozřejmě používají neverbální prostředky, přirozeně nebo promyšleně je do projevů zařazují, ale odpovídají jejich možnostem a také individuálním osobnostním předpokladům. Nejběžněji definované skupiny neverbálních projevů jsou vizika, gestika, mimika, kinezika, posturologie, proxemika, fyzické a jiné aspekty vzhledu (Babušová, 2013). Obecně lze říci, že významnými modifikátory nonverbálních projevů těžce zrakově postižených jsou především prostor, pohyb a oční kontakt, i v oblasti gestiky se mluvní projevy nevidomých vyznačovat zdrženlivou nejistotou. Příklad z praxe. Je-li nevidomý žák vyzván, aby v rámci nácviku neverbální komunikace zdůraznil své verbální sdělení například bouchnutím do stolu, je v odhadnutí síly úderu na plochu desku nejistý a spíše udeří opravdu slabě. Celkově lze říci, že v mluvních projevech nevidomých žáků je gestikulace velmi uměřená, často chybí zcela. Setkáváme se i s tím, že žáci mají raději ruce založeny v klíně, ukotveny v pevném bodě na lavici nebo volně svěšeny podél těla.

Z mluvených projevů žáků s těžkým zrakovým postižením lze vyzorovat, že zásadní problém je absence očního kontaktu s komunikačním partnerem. Žáci se dívají zpravidla směrem ke zdroji světla (např. oknu), ale mnohem častěji reagují otočením se za sluchovým podnětem (promluva učitele, poznámka spolužáka k tématu apod.). Když například průběh

komunikačního procesu naruší z pohledu vidícího nepodstatný zvukový podnět (zakašláni pasivního posluchače, vrznutí lavice apod.), stáčí k němu nevidomý intuitivně oční kontakt, i když se mu ne vždy podaří zachytit správný směr nebo i když je to v dané fázi probíhající řečové komunikace nevhodné. I v produkci extraligvistických fenoménů aktivizují nevidomí žáci kompenzační smysly (hmat, sluch, případně čich a chuť). Například při rozpoznávání vhodné vzdálenosti v rámci prostorové a teritoriální komunikace (Hájková, 2011, s. 150), kineziky, aktivizují hmat v kombinaci s předsunutou rukou, jejíž pomocí detekují nejbližší okolí (intimní nebo osobní zónu). Takové projevy jsou například běžně pozorovatelné, když jde žák k tabuli a hledá přirozenou zónu vzdálenosti ve vztahu k učiteli.

Obecně je známo, že způsob, jakým se jedinec pohybuje, vypovídá mnohé o něm samém (Hájková, 2011, s. 151) – vzhledem k objektivním překážkám v prostorové orientaci nevidomého v neznámém prostředí nelze pohyb nevidomého řečníka v nonverbálních analýzách vnímat běžným způsobem. V konečném důsledku při výuce vedeme žáka k fixaci pomoci pevného bodu (stolu, tabule, popř. řečnického pultíku apod.), neboť přirozený postoj ve volném prostoru reflektující běžné rétorické požadavky na neverbální prostředky je pro nevidomého v kombinaci s přednesem náročný.

Stále však hovoříme o izolovaných neverbálních projevech nevidomého žáka, které může učitel cíleným výcvikem a zapojováním mluvních cvičení do jisté míry kultivovat, minimálně ve speciálních školách to učitelé dělají. Musí a chtějí! Nácvik nonverbální prvků v řečovém projevu nevidomého žáka má zpravidla velmi bazální povahu a intaktním spolužákům může připadat až směšný (Eliášková, 2017, s. 85–86), což se při neformálních rozhovorech s učiteli integrovaných nevidomých žáků potvrzuje. Proto takové podnětné, zajímavé a z pohledu speciálně pedagogické intervence nezbytné výukové aktivity raději vynechají, i když ve výstupech RVP předepsány jsou a není žádný důvod je vzhledem k žákům s těžkým zrakovým postižením vylučovat.

Máme-li zaznamenány nějaké pozitivní zkušenosti z inkluzivní praxe, a jsou skutečně velmi ojedinělé, učitelé integrovaných nevidomých žáků či žáků s těžkým zrakovým postižením procvičují vzhledem k výše řečeným důvodům a obtížnosti realizace učiva ve výuce nevidomých maximálně nácvik verbálních či paraligvistických prostředků. Nabízí se proto mnoho otázek reflektující současnou vyučovací praxi integrovaných žáků s těžkým zrakovým postižením:

- Může speciálně pedagogicky nepřipravený učitel naplňovat optimálně vzdělávací výstupy tam, kde výuka není precizovaná ani v rámci hlavního vzdělávacího proudu a překážky ve vztahu ke zrakovému postižení jsou více než zřejmé?
- Můžeme na poli didaktik jednotlivých předmětů, netoliko pouze českého jazyka, garantovat, že skutečně – i bez speciálně pedagogické průpravy v metodikách jednotlivých předmětů – jsou objektivně naplňovány vzdělávací výstupy definované v RVP různých typů škol?
- Je současná speciální pedagogika skutečně partnerem a rádcem ve vztahu k výuce školních předmětů, nebo spíše monotónně řeší, kde vzdělávat namísto jak (srov. Titzl, 2016)?

Závěr

Jsme přesvědčeni, že komunikační výchova je v českých školách redukována, neodpovídá současným nárokům komunikační praxe a ve vyučování stále ustupuje potřebám tradičního upevnování jazykového učiva (srov. Babušová, 2013; Štěpáník, 2017 aj.). Přitom RVP na úrovních základní i střední školy v rámci svých požadavků očekávají, že žáci a studenti v rámci školní výuky upevňují a zdokonalují své komunikační dovednosti. Vnímáme-li komunikační výchovu jako cestu k osvojení širokého komplexu činností založené na percepce,

porozumění a následné produkci komunikátu, je více než nutné žáky v daných dovednostech zdokonalovat. U žáků se zrakovým postižením má navíc další „přidané hodnoty“. Na jedné straně se při pěstování mluveného projevu u žáků se zrakovým postižením nabízí efektivní prostor pro speciálně pedagogickou intervenci v podobě kultivace jejich „zmechanizovaných neadekvátních návyků“ (př. kývání těla, kroucení hlavy, podupávání nohou, mnutí očí apod.) a na straně druhé mohou být žákům simulovány různé řečové situace a předkládány vzorové modely jejich řešení. Proto se ukazuje jako jednoznačně žádoucí výcvik v komunikačních dovednostech nepodceňovat, naopak věnovat mu zvláště u žáků s těžkým zrakovým postižením maximální možnou pozornost po celou dobu výchovy a vzdělávání v systému našeho školství, tedy i inkluzivního. A děje se tak?

Literatura:

- Babušová, G. (2013). Mluvený projev žáků na 1. stupni základní školy. *Lingvistika Praha 2013* [online]. Publ. 10. 7. 2013. Cit. 6. 2. 2018. Dostupné z [www](http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik). <<http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>>.
- Čechová, M. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Eliášková, K. (2017). *Specifické aspekty výuky českého jazyka na středních školách u žáků se zrakovým postižením*. Praha: Nakladatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.
- Eliášková, K. (2017). Využití 3D modelů ve slohové výuce žáků se zrakovým postižením. *Didaktické studie*, 9(1), s. 67–74.
- Hájková, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Kolektiv autorů (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Kolektiv autorů. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- Kraus, J. (2010). *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Strejčková, D. (2011). Používané didaktické metody při implementaci Mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury. In Šmejkalová, M. (eds.) *Nové trendy v didaktice českého jazyka*. Sborník z Odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny, 9. září 2011. Praha, s. 27–37. ISBN 978-80-7290-603-1.
- Štěpáník, S. (2017). Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky? *Český jazyk a literatura*, č. 3, s. 105–111.
- Titzl, B. (2016). Naučit, nebo inkludovat? *Speciální pedagogika*, 26(3), s. 261–293.

VZŤAH VÝKONU V SKRÍNINGOVOM TESTE ČÍTANIA S POROZUMENÍM – CHITT A VYBRANÝCH KOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ

RELATIONSHIP BETWEEN PERFORMANCE IN SCREENING TEST OF READING COMPREHENSION – CHITT AND SELECTED COGNITIVE SKILLS

Eva SOBOTKOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava, Slovensko,
e-mail: eva.sobotkova@vudpap.sk

Abstrakt: Skríningový test čítania s porozumením CHITT je nástrojom určeným na pedagogickú diagnostiku čitateľských spôsobilostí v slovenskom jazyku u žiakov s iným než slovenským materinským jazykom, žiakov s poruchami učenia a žiakov so sluchovým postihnutím. V rámci vývoja tohto nástroja prebieha validizačná štúdia, ktorej cieľom je posúdiť vzťah výkonu v aktuálnej verzii testu s vybranými kognitívnymi schopnosťami u rôznych cieľových skupín. Predkladaný príspevok referuje o priebežných výsledkoch validizačnej štúdie realizovanej na vzorke žiakov 5. ročníka ZŠ s materinským jazykom rómskym ($N=37$) a maďarským ($N=29$). Zameriava sa na súvislosť výkonu v teste CHITT s výkonmi v teste RAN (rýchle automatické pomenovanie farieb) a v dvoch subtestoch WISC-III, Zoradovanie obrázkov (neverbálny úsudok) a Hľadanie symbolov forma B (psychomotorické tempo, pozornosť, vizuálna diferenciácia). Výsledky korelačnej analýzy ukázali, že v oboch skupinách existuje štatisticky významná súvislosť medzi výkonmi v CHITT a v subteste Hľadanie symbolov (maď. $r=0,397$, róm. $r=0,341$). Signifikantná korelácia medzi celkovým výkonom v CHITT a Zoradovaním obrázkov bola zistená v skupine žiakov s materinským jazykom rómskym ($r=0,582$, $p<0,001$), no nie maďarským. Významný korelačný vzťah s testom RAN nebol zistený ani v jednej zo skúmaných skupín.

Abstract: Screening test of reading with comprehension CHITT is a tool intended for pedagogical diagnostic of reading competencies in Slovak language in pupils with mother tongue other than Slovak, pupils with learning disabilities and pupils with hearing impairment. As a part of the tool development, validation study is being conducted. Its goal is to assess a relationship between the performance in CHITT test and selected cognitive skills in different target groups of children. This article reports on present results of validation study conducted on the sample of fifth grade pupils whose first language is Romani ($N=37$) and Hungarian ($N=29$). It focuses on the relationship between the performance in CHITT test and performances in RAN test (rapid automatized naming of colours) and two subtests of WISC-III, Picture arrangement (nonverbal reasoning) and Symbol search form B (psychomotor speed, attention, visual differentiation). The results of correlation analysis showed that there is a statistically significant relationship between the scores in CHITT and Symbol search in both groups (Hungarian $r=0,397$, Romani $r=0,341$). Significant correlation between the score in CHITT test and Picture arrangement subtest was found in pupils with Romani mother tongue ($r=0,582$, $p<0,001$), but not in pupils with Hungarian mother tongue. Significant correlation between CHITT test and RAN test was not found in any of the examined groups.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, skrining, CHITT

Key words: reading comprehension, screening, CHITT

Úvod

Čítanie s porozumením je proces, ktorý spočíva v „súčasnej extrakcii a konštrukcii významu prostredníctvom interakcie s písaným textom“ (RAND Reading Study Group, 2002, s. 11). Porozumenie písanému jazyku je pre dieťa v školskom kontexte nevyhnutné pre napĺňanie vzdelávacích cieľov a pre rozvíjanie jeho vlastného potenciálu. Kľúčový význam však má aj mimo prostredia školy a slúži nielen k získavaniu informácií, ale v širšom kontexte aj k úspešnému zvládaniu každodenných prekážok, k napĺňaniu osobných cieľov, či k aktívnej účasti na spoločenskom živote. Výsledky medzinárodných meraní PISA i prax naznačujú, že

čítanie s porozumením u našich žiakov je témou, ktorá si vyžaduje pozornosť. Na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie sa tejto problematike dlhodobo venujeme. Po skúsenostiach s výskumom čítania u rómskych žiakov sa rozhodol autorský tím vyvinúť skríninový test čítania s porozumením, ktorý by bol využiteľný aj pre iné skupiny detí. Vznikol tak test CHITT, ktorý bol podrobený položkovej analýze, faktorovej analýze, analýze reliability a diskriminatívnosti (Kmet', Dočkal, zadané). V súčasnosti prebieha výskum, ktorý je zameraný na vzťah medzi výkonom v teste CHITT a výkonom vo vybraných skúškach kognitívnych schopností, ktorý prispeje k validizácii tejto metodiky. Porozumenie písanému jazyku je komplexnou schopnosťou, ktorá zahŕňa niekoľko rôznych kognitívnych procesov. V tomto príspevku sa zameriame na neverbálny úsudok, psychomotorické tempo a pozornosť, a tzv. rýchle automatické pomenovanie.

Čítanie s porozumením a neverbálny úsudok

Dôležitým predpokladom pre čítanie s porozumením je schopnosť usudzovať. V písanom prejave nebývajú uvedené explicitne všetky details, inak by sa texty stali príliš dlhými a nezáživnými. Pri tvorbe adekvátnej a kohéznej mentálnej reprezentácie textu má preto dôležitý význam usudzovanie, ktoré umožňuje čitateľovi doplniť chýbajúce informácie a nachádzať vzťahy medzi jednotlivými časťami textu (Cain, Oakhill, 2007). V prospech predpokladu, že usudzovanie zohráva v čítaní s porozumením dôležitú úlohu, svedčia aj zahraničné výskumné zistenia a zdá sa, že sa to týka ako verbálneho, tak aj neverbálneho usudzovania. Nation, Clarke a Snowling (2002) porovnávali skupinu detí vo veku 7-9 rokov s nízkym porozumením písanému textu s ich rovesníkmi s dobrým porozumením, ktorí dosahovali rovnakú úroveň dekodovania a presnosti čítania. Autori zistili, že deti s nízkou úrovňou čítania s porozumením mali horší výsledok nielen vo verbálnych kognitívnych úlohách, ale aj v úlohách neverbálneho usudzovania. Výskumy tiež naznačujú, že význam neverbálneho usudzovania pre čítanie s porozumením vzrastá s vekom. Ukazuje sa, že v štvrtom ročníku je neverbálny úsudok významným prediktorom čítania s porozumením, pričom v druhom ročníku tomu tak ešte nie je (Ribeiro, Cadime, Freitas, Viana, 2016). Na začiatku strednej školy sa usudzovanie stáva už významnejším prediktorom čítania s porozumením ako plynulosť čítania (Tighe, Schatschneider, 2014).

Čítanie s porozumením a rýchlosť spracovania podnetov

O rýchlosti spracovania podnetov sa takisto uvažuje ako o jednej z premenných, ktorá má prostredníctvom ďalších mediátorov vplyv na čítanie s porozumením. Znížená rýchlosť spracovania môže negatívne vplývať na rýchle automatické pomenovanie a na rozpoznávanie slov, prostredníctvom čoho zhoršuje porozumenie čítanému textu (Kail, Hall, 1994). U detí s poruchami čítania bola opakovane zistená znížená rýchlosť spracovania podnetov a to aj v úlohách neverbálnych, s motorickým výstupom (Shanahan et al., 2006; Catts, Gillispie, Leonard, Kail, Miller, 2002).

Čítanie s porozumením a pozornosť

Čítanie s porozumením od žiaka vyžaduje aj dostatočnú mieru koncentrácie, stability a intenzity pozornosti. Pozornosť súvisí s čítaním s porozumením u zručných čitateľov. Takýto vzťah bol zistený v skupine tureckých štvrtákov (Yildiz, Çetinkaya, 2017). No podobné výsledky nachádzame aj u detí s problémami v oblasti čítania. Podľa výskumu z amerického prostredia existuje u prvákov s rizikom vývinu čitateľských ťažkostí významný vzťah medzi pozornosťou a neskoršou úrovňou čítania s porozumením. Tento vzťah bol mediovaný ich pokrokom v schopnosti čítať frekventované slová (Miller et al., 2014). Význam dobrej úrovne pozornosti pre porozumenie písanému textu podčiarkuje aj výskum zameraný na overenie

efektu programu na rozvoj pozornosti. Absolvovanie takto špecializovaného 12-týždňového programu viedlo v skupine šiestakov s podpriemernými čitateľskými výkonmi k významnému zlepšeniu čítania s porozumením (Solan, Shelley-Tremblay, Ficarra, Silverman, Larson, 2003).

Čítanie s porozumením a rýchle automatické pomenovanie

Rýchle automatické pomenovanie je kognitívna schopnosť spočívajúca v rýchlom pomenovaní známych vizuálnych podnetov, najčastejšie ide o písmená, číslice, alebo farby. Vo výskumných zisteniach sa rýchle automatické pomenovanie ukázalo opakovane ako prediktor čitateľských schopností, vrátane čítania s porozumením, hoci pre túto doménu čitateľských schopností nejde o tak silný prediktor ako napr. pre techniku čítania slov či viet (Araújo, Reis, Petersson, Faisca, 2015).

Výskumný cieľ

Cieľom nášho výskumu je overiť, či existuje súvislosť medzi čítaním s porozumením a neverbálnym úsudkom, psychomotorickým tempom a pozornosťou a rýchlym automatickým pomenovaním. Na základe vyššie uvedených poznatkov predpokladáme, že medzi výkonom v teste CHITT a výkonmi v nami vybraných testoch kognitívnych schopností bude významný vzťah.

Výskumné metódy

Test čítania s porozumením CHITT

- je skriningový nástroj na pedagogickú diagnostiku čitateľských spôsobilostí primárne určený pre žiakov s materinským jazykom iným než slovenským, žiakov s poruchami učenia a žiakov so sluchovým postihnutím. V skupine intaktných žiakov so slovenským materinským jazykom je CHITT test využiteľný v 2. ročníku ZŠ. CHITT test tvoria tieto 4 subtesty:

A. Konanie podľa písomnej inštrukcie

Úlohou žiaka je vykonať činnosť podľa inštrukcie, ktorú si prečíta. Subtest tvorí jedna zácvičná a sedem testových úloh.

B. Eliminácia slova a jeho nahradenie

V tomto subteste je úlohou žiaka eliminovať zo štyroch ponúknutých slov jedno slovo, ktoré do skupiny významovo nepatrí a dopísať iné slovo, ktoré do skupiny patrí. Subtest tvorí jedná zácvičná a sedem testových úloh.

C. Odpovede na otázky k textu

Žiak číta potichu vlastným tempom súvislý text – rozprávku. Po dočítaní odpovedá na sedem otázok. Ich správne zodpovedanie vyžaduje porozumenie prečítanému textu a vybavenie niektorých faktov z pamäti.

D. Odpovede na otázky k vetám

V subteste D si žiak prečíta krátku oznamovaciu vetu a následne jedným slovom alebo predložkovou frázou odpovedá na otázku. Odpoveď je pritom priamo obsiahnutá v uvedenej oznamovacej vete. Subtest je inšpirovaný G-skúškou M. Milana (1969) a tvorí ho jedná zácvičná a sedem testových úloh.

Okrem celkového skóre je v CHITT teste sledovaný celkový čas riešenia testu a čas čítania textu v subteste C.

Zoraďovanie obrázkov (WISC-III)

Úlohou dieťaťa v tomto subteste WISC-III, rozšíreného nástroja na diagnostiku intelektových schopností detí vo veku 6–17 rokov, je zoradiť súbor obrázkov predkladaných v pomiešanom poradí tak, aby obrázky vytvárali zmysluplný príbeh. Subtest meria úroveň neverbálneho

sociálneho úsudku, schopnosť zrakovej percepcie a koncentrácie pozornosti (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Výsledky v tomto subteste nie sú príliš závislé na kultúrne nadobudnutých znalostiach (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Hľadanie symbolov (WISC-III)

Vzhľadom na vek žiakov vo výskumnom súbore sme administrovali náročnejšiu formu B subtestu Hľadanie symbolov. Úlohou dieťaťa je určiť, či sa niektorý z dvoch vyhľadávaných symbolov nachádza v skupine symbolov v danom riadku alebo nie. Dobrý výkon v tomto subteste si vyžaduje rýchle psychomotorické tempo, dobrú schopnosť vizuálnej diferenciácie a vytrvalú pozornosť (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Test RAN (rýchle automatické pomenovanie)

Úlohy RAN spočívajú v čo najrýchlejšom pomenovaní série známych vizuálnych podnetov. V našej testovej batérii sme zvolili rýchle automatické pomenovanie farieb. Dieťa menuje čo najrýchlejšie v smere zľava doprava po riadkoch 5 farieb, ktoré sú prezentované v náhodnom poradí tak, aby sa nenachádzali dve rovnaké farby za sebou. Každá farba sa opakuje osemkrát, podnetov je teda celkovo 40 (Mikulajová, Váryová, Vencelová, Caravolas, Škrabáková, 2012). Pod výkon v RAN sa podpisuje celý rad procesov, vrátane poznostných, fonologických, ortografických, pamäťových, motorických a artikulačných (Papadopoulos, Spanoudis, Georgiou, 2016). O rýchlom automatickom pomenovaní sa hovorí aj ako o mikrokozme procesov, ktoré sa neskôr vyvíjajú a zabezpečujú čítanie (Norton, Wolf, 2012).

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili žiaci 5. ročníka ZŠ s materinským jazykom maďarským (N = 29, 21 chlapcov a 8 dievčat) a rómskym (N = 37, 19 chlapcov a 18 dievčat). Všetci žiaci navštevovali školu s vyučovacím jazykom slovenským. Do vzorky neboli zaradení žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Výsledky

Údaje sme analyzovali oddelene pre maďarskú a rómsku vzorku žiakov, nakoľko v skupine detí s rómskym materinským jazykom neadministrujeme v CHITT teste subtest A. Ten v tejto skupine detí nedosahuje požadovanú reliabilitu (Kmeť, Dočkal, zadané). Celkové skóre v CHITT teste, ako miera dosiahnutej úrovne čítania s porozumením, je preto v skupine maďarských detí vyjadrená súčtom skóre v subtestoch A + B + C + D a v skupine rómskych detí súčtom skóre B + C + D. Získané dáta sme podrobili korelačnej analýze. Podľa výsledkov Shapiro-Wilkovho testu normality sme volili výpočet Pearsonovho alebo Spearmanovho korelačného koeficientu.

CHITT test a Zoraďovanie obrázkov

V subteste Zoraďovanie obrázkov dosiahli piataci s materinským jazykom maďarským priemerné skóre M = 29,66 (SD = 10,18), čo je výkon zodpovedajúci veku 11,5 roka (Dočkal, Kretová, Kundrátová, Sedlačková, Tesař, 2006). Žiaci s materinským jazykom rómskym dosiahli priemerné skóre M = 11,54 (SD = 7,07), teda výkon zodpovedajúci podľa dostupných národných noriem veku 6,5 roka (Dočkal et al., 2006).

	CHITT a	CHITT b	CHITT c	CHITT d	CHITT skóre
mat. jazyk maďarský	0,102 (S)	0,071 (S)	0,440* (P)	0,272 (S)	0,362 (S)
mat. jazyk rómsky	-	0,217 (S)	0,442** (S)	0,520** (P)	0,582** (P)

Tab.1: Korelačné vzťahy medzi dosiahnutým skóre v subteste Zoraďovanie obrázkov a skóre v jednotlivých subtestoch CHITT a celkovým skóre v CHITT teste v skupine žiakov s materinským jazykom maďarským a rómskym.

* korelácia je signifikantná na úrovni $p < 0,05$ (S) Spearmanov korelačný koeficient

** korelácia je signifikantná na úrovni $p < 0,01$ (P) Pearsonov korelačný koeficient

U detí s materinským jazykom rómskym sme zistili signifikantný vzťah medzi celkovým skóre v teste CHITT a skóre v subteste Zoraďovanie obrázkov. Koeficient determinácie R^2 má hodnotu 0,34, čo znamená, že čítanie s porozumením a neverbálny úsudok zdieľajú v tejto skupine detí 34% rozptylu. U detí s materinským jazykom maďarským nebol zistený významný vzťah medzi týmito dvoma premennými.

CHITT test a Hľadanie symbolov

Žiaci s materinským jazykom maďarským dosiahli v subteste Hľadanie symbolov priemerné skóre $M = 21,79$ ($SD = 4,67$), čo je výsledok zodpovedajúci podľa národných noriem testovému veku 7,5 roka (Dočkal et al., 2006). Žiaci s materinským jazykom rómskym dosiahli skóre $M = 14,89$ ($SD = 6,41$), teda výkon zodpovedajúci veku pribl. 6 rokov (Dočkal et al., 2006).

	CHITT a	CHITT b	CHITT c	CHITT d	CHITT skóre
mat. jazyk maďarský	0,267 (S)	0,243 (S)	0,324 (P)	0,267 (S)	0,397* (S)
mat. jazyk rómsky	-	0,259 (S)	0,048 (S)	0,360* (P)	0,341* (P)

Tab.2: Korelačné vzťahy medzi dosiahnutým skóre v subteste Hľadanie symbolov a skóre v jednotlivých subtestoch CHITT a celkovým skóre v CHITT teste v skupine žiakov s materinským jazykom maďarským a rómskym.

* korelácia je signifikantná na úrovni $p < 0,05$ (S) Spearmanov korelačný koeficient

(P) Pearsonov korelačný koeficient

Medzi celkovým skóre v teste CHITT a skóre v subteste Hľadanie symbolov bol zistený signifikantný korelačný vzťah v oboch skúmaných skupinách.

CHITT test a RAN test

Priemerný dosiahnutý čas v teste RAN bol u detí s maďarským materinským jazykom 40,24 sek. ($SD = 8,63$) a u rómskych detí 41,24 sek. ($SD = 8,16$). Z našich skúseností ide o pomalšie výkony v porovnaní s piatakmi so slovenským materinským jazykom ($M = 29,73$, $SD = 6,11$, $N = 22$).

	CHITT a	CHITT b	CHITT c	CHITT d	CHITT skóre
mat. jazyk maďarský	-0,388* (S)	-0,171 (S)	-0,328 (P)	-0,105 (S)	-0,285 (S)
mat. jazyk rómsky	-	-0,143 (S)	-0,152 (S)	-0,110 (P)	-0,192 (P)

Tab.3: Korelačné vzťahy medzi dosiahnutým časom v teste RAN a skóre v jednotlivých subtestoch CHITT a celkovým skóre v CHITT teste v skupine žiakov s materinským jazykom maďarským a rómskym.

* korelácia je signifikantná na úrovni $p < 0,05$ (S) Spearmanov korelačný koeficient

(P) Pearsonov korelačný koeficient

Medzi celkovým skóre v teste CHITT a výsledkom v teste RAN nebol zistený významný korelačný vzťah ani v jednej zo skúmaných skupín.

Diskusia

Výsledky analýzy vzťahu testu CHITT a vybraných kognitívnych schopností sú v súlade s našimi predpokladmi, s výnimkou vzťahu k neverbálnemu úsudku v skupine žiakov s materinským jazykom maďarským a vzťahu k rýchlemu automatickému pomenovaniu farieb. V prípade subtestu Zorad'ovanie obrázkov u detí s materinským jazykom maďarským naznačuje hodnota korelačného koeficientu očakávaný smer závislosti, no štatistická významnosť nebola preukázaná. Vzťah medzi čítaním s porozumením a neverbálnym úsudkom budeme ďalej overovať na väčších vzorkách a v ďalších jazykových skupinách.

Test RAN bol žiakom administrovaný v slovenskom jazyku, teda v jazyku, ktorý nie je ich materinským. Je možné očakávať, že za takýchto okolností test nemeria rovnaké kognitívne procesy ako pri administrácii v materinskom jazyku. Pod zistený výsledok sa takisto mohol podpísať i vek našich participantov. Metaanalýza autorov Araújo, Reis, Petersson a Faisca (2015) totiž naznačuje, že so zvyšujúcim sa vekom a teda s narastajúcimi čitateľskými zručnosťami sa vzťah medzi rýchlym automatickým pomenovaním a niektorými ukazovateľmi čitateľských spôsobilostí oslabuje.

Záver

Výsledky nášho výskumu podporujú predpoklad, že na úrovni 5. ročníka ZŠ súvisí čítanie s porozumením s psychomotorickým tempom a pozornosťou; a v skupine žiakov s materinským jazykom rómskym aj s neverbálnym úsudkom. Vzťah výkonu v teste CHITT s vybranými kognitívnymi schopnosťami budeme ďalej overovať v jednotlivých cieľových skupinách žiakov, pre ktoré je test CHITT určený.

Literatura:

- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., Faisca, L. (2015). Rapid Automated Naming and Reading Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868-883.
- Cain, K., Oakhill, J. (2007). Reading Comprehension Difficulties: Correlates, Causes, and Consequences. In K. Cain, & J. Oakhill, *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A cognitive perspective* (s. 41-76). New York: The Guilford Press.
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V., Miller, C. A. (2002). The Role of Speed of Processing, Rapid Naming, and Phonological Awareness in Reading Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 510-525.
- Dočkal, V., Kretová, E., Kunderátová, B., Sedláčková, B., Tesař, M. (2006). *WISC-III - Wechslerova inteligenčná škála pre deti*. Praha: Testcentrum - Hogrefe.
- KAIL, R., HALL, L. K., 1994. Processing Speed, Naming Speed, and Reading. *Developmental Psychology*, 949-954.
- Kmet', M., Dočkal, V., zadané. Tvorba skríningového testu čítania s porozumením.
- Mikulajová, M., Váryová, B., Vencelová, L., Caravolas, M., Škrabánková, G. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: MABAG, spol. s.r.o.
- Milan, M. (1969). *Skúška G*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Miller, A. C., Fuchs, D., Fuchs, L. S., et al. (2014). Behavioral Attention: A Longitudinal Study of Whether and How It Influences the Development of Word Reading and Reading Comprehension Among At-Risk Readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 232-249.
- Nation, K., Clarke, P., Snowling, M. J. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 549 -560.
- Norton, E. S., Wolf, M. (2012). Rapid Automated Naming (RAN) and Reading Fluency: Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities. *Annual Review of Psychology*, 427-452.

- Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G. C., Georgiu, G. K. (2016). How Is RAN Related to Reading Fluency? A Comprehensive Examination of the Prominent Theoretical Accounts. *Frontiers in Psychology*.
- Rand Reading Study Group (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., Viana, F. L. (2016). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 107-115.
- Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., et al. (2006). Processing Speed Deficits in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Reading Disability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 585-602.
- Solan, H. A., Shelley-Tremblay, J., Ficarra, A., Silverman, M., Larson, S. (2003). Effect of Attention Therapy on Reading Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 556-563.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Tighe, E. L., Schatschneider, C. (2014). A dominance analysis approach to determining predictor importance in third, seventh, and tenth grade reading comprehension skills. *Reading and Writing*, 101-127.
- Yildiz, M., Çetinkaya, E. (2017). The Relationship between Good Readers' Attention, Reading Fluency and Reading Comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 366-371.

POROVNANIE VÝSLEDKOV SKRÍNINGOVÉHO TESTU ČÍTANIA S POROZUMENÍM (CHITT) s TESTOM ČÍTANIA S DOPLŇOVANÍM SLOV (MIKULAJOVÁ a spol.) U ŽIAKOV 5. ROČNÍKA ZŠ

COMPARISON OF RESULTS OF READING COMPREHENSION SCREENING TEST (CHITT) WITH RESULTS OF READING WITH ADDING WORDS TEST (MIKULAJOVÁ et al.) IN PUPILS ATTENDING THE 5th GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Martin KMEŤ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, Slovensko, e-mail: martin.kmet@vudpap.sk

Abstrakt: V rámci procesu podrobnejšej validizácie autorského skríninového testu čitateľskej gramotnosti – čítania s porozumením (CHITT) pre žiakov s iným ako slovenským jazykom, ponúka autor čiastkové zistenia o vzťahu s Testom čítania s doplňovaním slov (dvoch slov) od autorky Mikulajovej a kol. Na vzorke žiakov 5. roč. bežnej ZŠ s materinským jazykom rómskym a maďarským ($N = 66$) ponúka niekoľko zistení. Porovnáva HS v CHITT-e, ktoré je rozhodujúcou mierou čítania s porozumením s výsledným skóre čitateľského výkonu a skóre presnosti čítania v Teste čítania s doplňovaním slov. Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať, že pri inojazyčných deťoch, výkony v týchto testoch významne stredne až silno korelujú ($p < 0,001$), a napriek odlišnej konštrukcii a administrácii oboch nástrojov, oba merajú podobné globálne procesy čitateľskej gramotnosti potrebné na čítanie s porozumením.

Abstract: Within the frame of process of more detailed validation of author's screening test of reading literacy – reading comprehension (CHITT), the author offers partial findings regarding the relationship with Reading with adding words (two words) test by Mikulajová et al. The author proposes several findings based on the sample of pupils attending the 5th grade of common primary school with mother tongue of Roma and Hungarian ($N = 66$). The author compares HS in CHITT, which is a critical criterion of reading comprehension with the final score of reading performance and score in reading accuracy in the Reading with adding words test. On the basis of obtained results, it can be concluded that, in the case of children with other mother tongue, the performance in these tests significantly moderately or strongly correlates ($p \leq 0,001$), and despite of different construction and administration of both instruments, both of them measure similar global processes of reading literacy necessary for reading comprehension.

Kľúčová slova: čitateľská gramotnosť, čítanie s porozumením, validizácia

Keywords: reading literacy, reading comprehension, validation

Úvod

V rámci procesu podrobnejšej validizácie autorského skríninového testu čitateľskej gramotnosti – čítania s porozumením (CHITT) nás zaujímalo, či je vzťah medzi nami vytvorenou a štandardizovanou metodikou – Testom čítania s doplňovaním slov (dvoch slov) od autoriek M. Mikulajovej, L. Vencelovej a M. Caravolas. Tzn. Či, do určitej miery odlišné metodiky merajú podobné procesy čitateľskej gramotnosti potrebné na čítanie s porozumením. Na tomto mieste ponúkame niektoré čiastkové zistenia.

Celkovo na Slovensku sledujeme trend znižovania čitateľskej gramotnosti (tzv. funkčnej gramotnosti), konkrétne klesá úroveň porozumenia čítanému textu. Na tento fakt poukazujú aj závery výskumných štúdií PISA (15ročný žiaci) z posledných rokov (Koršňáková et al., 2010; Ferencová et al., 2015; Miklovičová et al., 2017). Výsledky slovenských žiakov sú

signifikantne nižšie než priemer dosiahnutý v krajinách OECD, v roku 2015 sa umiestnili na 32. mieste spomedzi 34 zúčastnených krajín OECD.

Aj Slovensko patrí medzi krajiny, v ktorých sa ako najčastejší zdroj poznatkov používajú tlačené učebnice, a žiak, ktorý nedostatočne rozumie čítanému textu, má teda obmedzenú možnosť úspešne napredovať v štúdiu. Výrazný podiel slovenských detí v rizikovej skupine (32,1 % – pozri Miklovičová et al., 2017) je negatívnym signálom, ktorý nás nabáda zaoberať sa systematicky touto problematikou.

Tieto skutočnosti, ako aj požiadavky školskej praxe nás inšpirovali k pokusu vytvoriť jednoduchý diagnostický nástroj, ktorým by bolo možné už v počiatkových rokoch školskej dochádzky odhaliť deti s problémami v čítaní s porozumením, aby im bolo možné poskytnúť pri osvojovaní si čitateľských spôsobilostí v slovenskom jazyku potrebnú pomoc.

Úlohu realizoval tím pracovníkov VÚDPaP-u v období 2015-2016. Jej cieľom bolo vytvoriť časovo nenáročný skríningový nástroj s jednoduchou administráciou, ktorý by slúžil na zisťovanie aktuálnych čitateľských spôsobilostí so zameraním na porozumenie textu a bol primárne určený pre cieľovú skupinu žiakov prvého stupňa ZŠ. Predpokladali sme, že nájde uplatnenie pri posudzovaní čitateľských spôsobilostí detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, s vývinovými poruchami učenia a tiež detí so sluchovým postihnutím. Nástroj sme konštruovali tak, aby bol pre dieťa z majoritnej populácie ľahko zvládnuteľný, tzn. že žiak s materinským jazykom slovenským s bežnou psychomotorickou výbavou a zručnosťami by nemal mať pri jeho vypracovávaní problém. To nám umožnilo vyskúšať použitie testu aj v skupinách detí s iným ako slovenským materinským jazykom, s ktorými sa v našich školách stretávame a čoraz častejšie budeme stretávať. K problematike jazykovej kompetencie rómskych žiakov, ktorej sa tiež venujeme na našom pracovisku, sme publikovali niekoľko príspevkov (napr. Kmeť, Dočkal 2012, Kmeť, 2013)

Čítanie je zložitý proces, na ktorom sa v rôznej miere podieľajú viaceré schopnosti. V stručnosti ide o dekódovanie znakov – grafém spájaných do slov, viet a porozumenie takejto grafickej forme reči. Za prediktory čítania sa považujú kľúčové kognitívne procesy, fonematické uvedomovanie, poznanie písmen a schopnosť rýchleho automatického pomenovania (Mikulajová a kol., 2012). Ďalšími determinantmi procesu rozvoja čitateľskej spôsobilosti sú primeraná úroveň zrakového a sluchového vnímania, motoriky, jazykových schopností, podnetnosť prostredia atď.

Na zisťovanie úrovne čitateľskej gramotnosti sa používajú rôzne metodiky, podľa zamerania a cieľovej skupiny, pre ktorú sú určené. Medzinárodné výskumné štúdie PISA a PIRLS používajú tlačené texty, ktoré si majú žiaci prečítať a neskôr odpovedať na otázky, pričom sa jednotlivé texty líšia nielen obsahom (opis, rozprávanie, argumentácia, návod, rozličné protokoly a zápisnice), ale aj formou (texty súvislé, nesúvislé, kombinované, zložené). Jednotlivé metodiky výskumu PIRLS sú zamerané na zisťovanie procesov porozumenia, cieľov čítania a čitateľských zvyklostí a postojov. Čo sa týka procesov porozumenia, členia sa na vyhľadávanie informácií, následné vyvodzovanie záverov, ich interpretáciu a hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov. Ciele čítania obsahujú podkategórie ako čítanie pre literárny zážitok a čítanie pre získavanie a využívanie informácií. Pomocou jednoduchých otázok v dotazníku sa zisťujú aj postoje detí k čítaniu. Testy v spomínaných výskumných štúdiách sa orientujú na čítanie textu a jeho následnú interpretáciu pri položených otázkach. Z hľadiska možnosti individuálnej diagnostiky je nevýhodou podobne konštruovaných testov časová náročnosť testovania i vyhodnocovania výsledkov.

Okrem starších diagnostických nástrojov na zisťovanie úrovne čítania, dodnes používaných v našich podmienkach, ako sú Štúrova (1968), Matejčekova (1987) skúška

čítania, príp. „Skúška G“ od autora M. Milana (1969), ktorých normy je potrebné aktualizovať, treba spomenúť testovú batériu *ČÍ(s)TA* autorov E. Žovinca a A. Dufekovej (2014) s orientačnými normami. Táto testová batéria pozostáva z Dyslektického dotazníka pre starších a dospelých, šiestich textov určených na zistenie schopnosti čítať s porozumením, úlohy Delenie slov a dvoch subtestov zameraných na zisťovanie fonematického uvedomovania. Odporúča sa doplniť ju textom Latyš zo spomýnaného Matejčekovho čítacieho testu (Matejček a kol., 1987).

Za komplexnú metodiku s aktuálnymi normami, ktorá na našom trhu dlho chýbala, možno považovať batériu testov sprístupnenú v práci Maríny Mikulajovej s kolektívom (2012) *Čítanie, písanie a dyslexia*. Batéria obsahuje test prediktorov gramotnosti, skúšky čítania pre mladší školský vek, test čítania s dopĺňovaním slov, hodnotenie pravopisných schopností mladších a starších žiakov vrátane dotazníkov pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti. Práve uvedený Test čítania s dopĺňovaním slov (dvoch slov) sme použili na porovnanie s nami vytvoreným skríningovým testom (CHITT).

Vzorka a metodika

Výskumný súbor tvorilo 66 detí z toho 37 s rómskym materinským jazykom a 29 s materinským jazykom maďarským vzdelávajúcich sa na bežných základných školách. (Tabuľka 1.), jedná sa zatiaľ o čiastkové výsledky, plánovaná je početnejšia vzorka. Testovali sme žiakov 5. ročníka, bez dôrazu na vek, pretože postupový ročník sa na rozdiel od biologického veku preukázal ako dôležitejší faktor pri úspešnosti v čítaní (Kmeť, Dočkal, 2012). V 5. ročníku ZŠ sme predpokladali už utvrdenú techniku a spôsob čítania, teda môžeme hovoriť o automatizácii čítania. Porovnávali sme výkon – hrubé skóre v CHITT-e a skóre výkonu a presnosti v Teste dopĺňania dvoch slov.

CHITT – skríningový test čítania s porozumením skladajúci sa z nasledujúcich subtestov:

A. Konanie podľa písomnej inštrukcie: Zácviak a sedem úloh, v ktorých má respondent vykonať činnosť podľa inštrukcie – pokynu, ktorý si prečíta. Príklad: Po prečítaní inštrukcie „ukáž na dvere“ dieťa ukáže na dvere. Za správne splnenú úlohu získava dva body, za čiastočne splnenú (v uvedenom príklade sa na dvere iba pozrie, alebo ukáže na okno) získava jeden bod.

B. Eliminácia slova a jeho nahradenie: Zácvičná úloha a sedem hodnotených úloh, v ktorých má respondent zo skupiny štyroch slov vylúčiť (prečiarknutím) jedno slovo, ktoré k ostatným nepatrí, a na voľné miesto dopísať ľubovoľné iné slovo, o ktorom si myslí, že sa k ostatným hodí. Správna odpoveď okrem porozumenia prečítaným slovám vyžaduje uplatnenie induktívneho myslenia (dieťa potrebuje poznať spoločné znaky pojmov), minimálnu slovnú zásobu a expresiu (dieťa hľadá vhodný výraz na doplnenie skupiny slov). Príklad: v zadanej skupine slov „brat, sestra, učiteľ, otec“ dieťa prečiarkne slovo „učiteľ“ a namiesto neho napíše napríklad slovo „matka“. Za správnu elimináciu sa pridáva bod, za doplnenie jeden (čiastočne správna odpoveď) alebo dva (bezchybná odpoveď) body.

C. Odpovede na otázky k textu: V tejto úlohe si dieťa najprv prečíta súvislý text (rozprávku). Administrátor ho vždy upozorní, aby čítalo pozorne, prípadne i dvakrát, lebo následne bude písomne odpovedať na otázky. Sedem položených otázok sa zameriava na reprodukciu faktov z textu a porozumenie – dieťa nemusí odpovedať doslovne, hodnotí sa pochopenie významu. Príklad: na otázku „kto mal troch synov“ napíše „kováč“. Presná odpoveď je za dva, približná za jeden bod.

D. Odpovede na otázky k vetám: Respondent má písomne (jedným slovom alebo predložkovou frázou) odpovedať na otázky k vetám, ktoré si prečíta. Subtest má opäť zácviak a sedem úloh. Inšpirovaný je G-skúškou M. Milana (1969). Na zvládnutie je potrebné porozumenie, orientácia v texte a jazykový cit. Príklad: Po prečítaní vety „Nad stromami letí

vták“ a otázky „Nad čím letí vták“ dieťa odpovedá: „Nad stromami“. Bezchybná odpoveď je hodnotená dvoma bodmi, vecne správna ale gramaticky chybná odpoveď jedným bodom.

Administrácia testu je individuálna trvá cca 10-25 min. Testuje sa v zásade bez časového obmedzenia, čas potrebný na vypracovanie testu (a jeho jednotlivých subtestov) však môže tiež slúžiť ako zreteľ a hodný údaj pri kvalitatívnej interpretácii. Test má 28 položiek v štyroch subtestoch a hoci každý zo subtestov posudzuje porozumenie prečítanému iným spôsobom, sleduje jedinou premennú – čítanie s porozumením, považujeme test za jednofaktorový s rozhodujúcou mierou výsledným HS.

Test čítania s dopĺňovaním (dvoch slov) (Mikulajová a kol.)

Test má 23 položiek, pričom každú tvorí veta alebo niekoľko viet, v ktorých sú vynechané slová. Úlohou dieťaťa je potichu si prečítať vety (úryvky) a doplniť chýbajúce slová. Ide o nútenú voľbu, pre každé chýbajúce slovo má žiak k dispozícii päť možností, z ktorých má vybrať tú správnu. Slovo ktoré chce do vety doplniť podčiarkne. Použili sme verziu s doplnením dvoch slov, určenú pre 5. ročník

Priklad: *Mlieko môžeš _____ A _____ z pohára alebo z _____ B _____ .*

Zjesť vidieť hodiť piť natrieť

A. Ulice trávy kravy koláča hrnčeka

(Caravolas, M - Mikulajová, M - Vencelová, L: Test čítania s dopĺňovaním slov. In Mikulajová, M a kol: Čítanie, písanie a dyslexia. Bratislava, 2012)

Autorky predpokladajú, že test s dopĺňovaním slov aktivuje predovšetkým sémantické a lexikálne jazykové schopnosti detí. „Pre úspešné zvládnutie úlohy je nevyhnutná aj istá automatizácia dekodovania pri čítaní, resp. čítanie využívajúce nielen sublexikálnu, ale aj lexikálno-sémantickú cestu čítania“ (tamtiež). Pracuje sa v časovom limite (6 min.), zručné úlohy sa riešia s administrátorom potom sa začne merať čas. Získavajú sa dve skóre - **Skóre čitateľského výkonu**, počet správne vyplnených slov, hrubé sumárne skóre zahŕňa presnosť čítania slov, rýchlosť čítania aj úroveň porozumenia. - **Skóre presnosti čítania**, ktoré vypovedá o úrovni porozumenia bez ohľadu na rýchlosť čítania. Získame ho tak že počet správnych odpovedí delíme počtom všetkých odpovedí a násobíme číslom 100. (tamtiež)

Obe metodiky sme administrovali v rámci batérie spolu s inými subtestami, testovanie prebehlo individuálne, neprevádzali sme skóre na percentily pracovali sme s hodnotou HS.

Výsledky

Získané údaje sme štatisticky spracovali korelačnou analýzou (pearsonov a spearmanov korelačný koeficient) Porovnávali sme hrubé skóre CHITT-u a skóre výkonu aj presnosti v Teste s dopĺňaním slov. Výsledky naznačujú, že výkony v týchto testoch významne stredne až silno korelujú ($p < 0,001$), a možno sa domnievať, že napriek odlišnej konštrukcii a administrácií oboch nástrojov, oba merajú podobné globálne procesy čitateľskej gramotnosti potrebné na čítanie s porozumením.

Tabuľka: Korelácie CHITT s Testom čítanie s dopĺňovaním dvoch slov (Mikulajová a kol.)

		výkon	presnosť
Maďari	N= r-pearson	,664 ***	,654 ***
Rómovia	N= r-pearson	,841 ***	
	ρ - spearman		,652 ***

$P < 001$

Záver

1. Konštatujeme vysokú mieru zhody medzi použitými nástrojmi (súbežná validita), aj napriek rozdielom v obsahu a administrácii.
2. Domnievame sa, že oba nástroje merajú podobné globálne procesy čitateľskej gramotnosti potrebné na čítanie s porozumením.
3. Napriek našim čiastkovým zisteniam nepredpokladáme, že skríningový test CHITT bude nahrádzať štandardizované diagnostické nástroje na meranie úrovne čítania u starších žiakov.

Základy čítania si deti osvojujú na 1. stupni základnej školy. Kým spočiatku sa sústredia na techniku čítania, postupne je čoraz dôležitejšie, aby prečítanému porozumeli. Preto diagnostiku čítania s porozumením pokladáme za dôležitú už v mladšom školskom veku.

Diskuse – možné limity a prínosy výskumu

Na rozdiel od techniky čítania, ktorú môžeme posudzovať priamo na základe rýchlosti a počtu chýb (Matějček a kol., 1987), na porozumenie prečítanému textu možno usudzovať iba z výkonov, ktoré okrem samotného čítania súvisia s uplatnením ďalších psychických funkcií, zväčša kognitívnych. Výsledok testovania teda nikdy nie je „čistý“: dosiahnuté skóre je ovplyvnené technikou čítania, porozumením a tými funkciami, ktoré na základe porozumenia muselo testované dieťa do svojej odpovede zapojiť.

Pri predpoklade automatizácie dekodovania, vzhľadom k postupovému ročníku sa v našom teste CHITT porozumenie manifestuje motorikou a psychomotorickou koordináciou (subtest A), induktívnym myslením, generalizáciou a schopnosťou vybrať z lexikálnej zásoby (subtest B), pozornosťou, orientáciou v texte a jazykovým citom (subtest C), chápaním súvislostí a pamäťovou reprodukciou (subtest D). Porozumenie textu je však pre možnosť vyriešenia každej úlohy podstatné. V Teste s dopĺňaním slov, sa obe skóre získavajú pri predpoklade primeraných predovšetkým sémantických a lexikálnych jazykových schopností, autorky považujú za nevyhnutné využívanie nielen sublexikálnej, ale aj lexikálno-sémantickej cesty čítania (Mikulajová a kol. 2012). Napriek rozdielom v použitých diagnostických nástrojoch konštatujeme vysokú mieru zhody medzi nimi (súbežná validita). Získané čiastkové výsledky podporujú našu nádej, že nami vytvorený skríningový test môže napomôcť k zaCHITTeniu rizikovej skupiny čitateľov.

Literatura:

- Kmeť, M., & Dočkal, V. (2012). Čítanie rómskych žiakov 1. až 6. ročníka základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 46, č. 3, s. 230-251.
- Kmeť, M. (2013) Čitateľské spôsobilosti u rómskych žiakov. In. M. Hurtiová a kol. (ed.) *Možnosti a limity výskumu v speciálnej pedagogice*, str. 138-145. Olomouc VÚP, 2013, ISBN 978-80-244-3930-3
- Kmeť, M., & Dočkal, V. (2016). CHITT – skríning čítania s porozumením. Príručka. Nepublikovaný materiál. Bratislava: VÚDPaP.
- Koršňáková, P., Kováčová, J., Heldová, D. (2010). PISA 2009 Slovensko. Národná správa Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/1_narodne_spravy/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2009.pdf
- Matějček, Z., Šturma, J., Vágnerová, M., Žlab, Z. (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.

- Miklovičová, J., Galádová, A., Valovič, J., Gondžúrová, K., (2017) (Eds.). Národná správa PISA 2015 [online]. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//27//NS_PISA_2015.pdf
- Mikulajová, M. a kol. (2012). Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Milan, M. (1969). Skúška G. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- PIRLS (2016). Prvé výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka ZŠ.* 2017. [online]. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pirls/publikacie/Prv%C3%A9_v%C3%BDsledky_Slovenska_v_%C5%A1t%C3%BAadii_IEA_PIRLS_2016.pdf
- TIMSS & PIRLS (2011). Prvé výsledky výskumu úrovne kľúčových kompetencií žiakov štvrtého ročníka základných škôl.* 2012. [online]. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pirls/predchadzajuca_studie_pirls/pirls_timss_2011/sprava_TiPi.pdf
- Žovinec, E., & Dufeková, A. (2014). ČÍ(s)TA – Čítanie starších: textová príručka k diagnostickej batérii. Nitra: UKF.

VPLYV SVALOVEJ DYSTROFIE NA EDUKAČNÝ PROCES ŽIAKA S TÝMTO OCHORENÍM

THE IMPACT OF MUSCULAR DYSTROPHY ON EDUCATIONAL PROCESS OF PUPIL WITH THIS DISEASE

Kristína NAGYOVÁ, Zuzana PETRIEÁKOVÁ

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave,
Slovenská republika, e-mail: nagyova.kristina@gmail.com

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá špecifikami edukácie žiakov s nevyliciteľným a život limitujúcim ochorením – Duchenovou svalovou dystrofiou. Prezentované sú základné poznatky a informácie o Duchenovej svalovej dystrofii, osobitosti, ktoré tieto diagnóza prináša a rovnako aj čiastkové výsledky pilotného prieskumu, ktorého sa zúčastnila rodina s dieťaťom s Duchenovou svalovou dystrofiou. Cieľom pilotného prieskumu bolo identifikovať osobitosti žiaka s Duchenovou svalovou dystrofiou v špecifických oblastiach – socializácia, nevyhnutné úpravy a špecifické zmeny, vzťah diagnózy a IQ, vzťah diagnózy a porúch učenia, vzťah diagnózy a porúch správania.

Abstract: The paper deals with the specifics of educating pupils with incurable and life-limiting illness – Duchenne muscular dystrophy. Presented are the basic knowledge and information about Duchenne muscular dystrophy and the specificities that this diagnoses bring. In the paper are also presented partial results of the pilot research, which was attended by a family with a child with Duchenne muscular dystrophy. The aim of the pilot research was to identify the specificities of the pupil with Duchenne muscular dystrophy in specific areas – socialization, necessary adjustments and specific changes, relationship of diagnosis and IQ, relationship of diagnosis and learning disorders, relationship of diagnosis and behavioural disorders.

Kľúčové slová: Duchenova svalová dystofia, edukácia, osobitosti edukácie žiaka s Duchenovou svalovou dystrofiou, rodičia, pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených.

Keywords: Duchenne muscular dystrophy, education distinctiveness of pupil with Duchenne muscular dystrophy, parents, pedagogy of physical disabled, ill and health declined.

Úvod

Vzdelávanie žiakov s rozličnými druhmi postihnutia je vždy veľmi individuálne. V rámci pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených možno hovoriť o veľmi širokej cieľovej skupine, a teda aj o veľkom množstve rozdielov, ktoré so sebou výchova a vzdelávanie týchto žiakov prináša. Špecifická povaha diagnózy, akou je muskulárna dystrofia, so sebou prináša viacero faktorov, ktoré je nutné zohľadniť. Táto diagnóza predstavuje chronické svalové ochorenie, ktorého progredujúci charakter má za následok telesné postihnutie. V dôsledku takéhoto stavu je nutné pri výchove a vzdelávaní brať do úvahy špecifiká edukácie žiakov s chronickým ochorením, s telesným postihnutím a tiež s letálnym ochorením. Zároveň je pri tejto problematike nevyhnutný multidisciplinárny prístup, zahŕňajúci oblasti medicínske, psychologické, pedagogické i sociálne. Vzhľadom k týmto skutočnostiam, je len málo odbornej literatúry, ktorá by sa zameriavala konkrétne na tému edukácie žiakov s diagnózou muskulárnej dystrofie. Z tohto dôvodu bolo nevyhnutné pri tvorbe tejto práce využívať odborné zdroje z rôznych oblastí, nie len z oblasti pedagogickej či špeciálnopedagogickej.

Duchennova muskulárna dystrofia

Duchennova muskulárna dystrofia (ďalej len DMD) je najčastejšie sa vyskytujúcim letálnym genetickým ochorením diagnostikovaným v detstve. Charakterizuje ju, tak ako ostatné typy svalových dystrofií, postupná strata svalovej funkcie a nezávislosti. Tento typ sa však prejavuje predovšetkým u chlapcov všetkých etníc a kultúr a postihuje približne 1 z 3500 chlapcov. Na celom svete sa každý rok narodí asi 20 000 detí s týmto ochorením. Vo väčšine prípadov je za vznik zodpovedná dedičnosť, približne 35% prípadov je však výsledkom spontánnej mutácie génov (Parent Project Muscular Dystrophy, 2010b).

Jankovský (2006) tento typ definuje ako dedičné ochorenie postihujúce mužské pohlavie, ktoré vedie k postupnému úbytku svalstva, v rôznej miere a postupnosti, vo všetkých svaloch. Prvé príznaky sa začínajú prejavovať v 2. až 3. roku života a celková prognóza tohto ochorenia je nepriaznivá.

Genetickú podstatu tohto ochorenia charakterizujú Hendriksen a kol. (2011) ako mutáciu génu kódujúceho svalovú bielkovinu dystrofin. Táto mutácia následne spôsobuje svalovú slabosť, ktorá má za následok problémy s motorickými funkciami. Nakoľko sa jedná o ochorenie progresívneho charakteru, telesné následky hrajú ústrednú rolu v každodennom fungovaní chlapcov s DMD.

Podľa Vondráčka, Petráskovej a kol. (2007) tieto chyby v dystrofinovom géne spôsobujú, že telo postihnutého jednotlivca nie je schopné produkovať dystrofin. Ak v tele dystrofin nie je prítomný, svalové bunky iba odumierajú a nové sa už netvoria.

Tempo priebehu a závažnosť symptómov sa u každého z chlapcov s DMD líšia, avšak všetci prechádzajú určitými štádiami ochorenia, nezávisle od individuálnych osobitostí, ktoré sa u nich môžu prejaviť. Na základe publikácie Parent Project Muscular Dystrophy (2010c) obvykle rozoznávame štyri štádiá DMD:

5. Včasná fáza – od určenia diagnózy do približne 7. roka života

Dieťa sa pohybuje pomalšie a s väčšími problémami ako jeho rovesníci. Môže sa zdať nemotorné a často padať. Jeho lýtka môžu pôsobiť zväčšene a nadmerne vyvinuto vzhľadom na vek. Skákanie v stoju môže byť pre tieto deti takmer nemožné.

6. Prechodná fáza – od 6. do 12. roka života

V tomto období má dieťa obvykle problém s chôdzou, pretože jeho svaly stehna sú už oslabené. Toto oslabenie mu spôsobuje problémy s rovnováhou, keď sa snaží uniesť svoju váhu a chodiť. Môže sa pohybovať so zaťaženými chodidlami alebo na špičkách a mierne sa kolísať.

7. Obdobie straty schopnosti chôdze – u väčšiny chlapcov medzi 8. až 14. rokom života

Okolo 12. roka života už potrebuje väčšina chlapcov s DMD vozík, pretože sú ich svaly oslabené a ľahko sa unavia. Po strate schopnosti chôdze sa stáva proces oslabovania svalstva viac viditeľný. Aktivity vyžadujúce zapojenie rúk, nôh alebo trupu si vyžadujú asistenciu, alebo mechanickú podporu. Väčšina chlapcov je v tomto období ešte stále schopná využívať prsty, takže dokážu udržať pero, písať a používať počítač.

8. Vrcholná fáza – od 15. roka života

V období dospievania sa začínajú viac prejavovať život ohrozujúce srdcové a respiračné problémy. Medzi hlavné príznaky srdcových a pľúcnych komplikácií patrí dýchavičnosť, ukladanie tekutiny v pľúcach a opuch nôh a chodidiel, ktoré sú spôsobené zadržiavaním tekutiny v dôsledku zlyhávania srdca. Mladí muži s DMD obvykle umierajú následkom podobných komplikácií pred dosiahnutím 30. roka života.

Pre porovnanie uvádzame aj iný druh klasifikácie priebehu ochorenia z publikácie vydanéj OMD v SR (2012), Duchennova svalová dystrofia: Diagnostika a liečba, ktorá namiesto 4-stupňovej škály používa 5-stupňové členenie štádií DMD:

6. Presymptomatická fáza

V tejto fáze sa väčšina prípadov ešte nediagnostikuje, okrem prípadov rodín, v ktorých sa DMD už vyskytla. Ak sú symptómy prítomné, v tomto štádiu sa ešte nejavia významne a väčšinou nebývajú spozorované.

7. Raná fáza chodenia

V druhej fáze ochorenia sú už typické symptómy ochorenia prítomné a rozpoznateľné. Deti ešte zvládajú chôdzu do schodov, ale pri stúpaní prikladajú jednu nohu k druhej, namiesto pravidelného striedania oboch nôh.

8. Neskorá fáza chodenia

Chôdza sa stáva čoraz náročnejšou a objavujú sa čoraz väčšie problémy pri stúpaní do schodov a vstávaní zo zeme do vzpriamenej polohy.

9. Raná fáza po strate schopnosti chodiť

V tejto fáze je už pre stratu schopnosti chodiť nutné používanie invalidného vozíka. Najskôr ho chlapci dokážu ovládať aj samostatne a udržať sa v ňom vo vzpriamenej a stabilnej polohe.

10. Neskorá fáza po strate schopnosti chodiť

V poslednej fáze je už samostatné udržanie polohy a ovládanie vozíka postupne čoraz náročnejšie, až sa napokon stáva nemožným. Vznikajú aj ďalšie problémy a komplikácie spojené s ochorením.

Obe klasifikácie sú si podobné, nachádza sa v nich však aj niekoľko odlišností. V prvej klasifikácii sa jedná o základné delenie, ktoré možno rozdeliť na dve významové časti podľa toho, či je dieťa ešte schopné samostatne chodiť (1. a 2. štádium) alebo sa už samostatne pohybovať nedokáže a potrebuje invalidný vozík (3. a 4. štádium). V druhej klasifikácii môžeme vidieť podrobnejšie rozloženie jednotlivých štádií nie len podľa schopnosti či neschopnosti dieťaťa chodiť, ale aj podľa konkrétnej úrovne chôdze. V 2. a 3. štádiu ešte dieťa dokáže chodiť samostatne, avšak môžeme pozorovať rozdiely v chôdzi, ktorá sa postupne zhoršuje. V 3. a 4. štádiu už dieťa nie je schopné samostatného pohybu, no znova možno vidieť členenie podľa toho, akú pomoc si vyžaduje pri používaní invalidného vozíka. Môžeme teda tvrdiť, že aj napriek veľmi podobným klasifikáciám badať rozdiely v presnosti, s ktorou sa zameriavajú na úroveň pohybových schopností dieťaťa v tom ktorom štádiu.

Špecifiká edukácie jednotlivcov s Duchennovou muskulárnou dystrofiou

Edukácia žiakov s DMD je špecifickým prípadom edukácie, ktorý je charakteristický mnohými osobitosťami. Žiakov s touto diagnózou možno v kontexte edukácie začleniť medzi žiakov s telesným postihnutím, chorobou a zdravotným oslabením a zároveň možno ich edukáciu charakterizovať aj vo vzťahu k letálnosti tohto ochorenia. V tejto časti sme sa sústredili konkrétne na edukáciu žiakov s DMD a jej špecifiká vzhľadom k náročnosti vymedzenia jednej konkrétnej oblasti, kam by mohla spadať. Na základe štúdia a analýzy odbornej literatúry uvádzame jednotlivé oblasti, ktoré najčastejšie a najvýznamnejšie ovplyvňujú edukačný proces žiaka s DMD.

Socializácia žiaka s DMD

Podľa Vágnerovej (2008) v školskom prostredí dochádza ku konfrontácii postihnutého dieťaťa s jeho spolužiakmi, čo predstavuje dôležitý prvok pre socializačný vývoj tohto dieťaťa. Dieťa sa musí naučiť chápať a prijímať svoje obmedzenejšie schopnosti, odlišnú sociálnu rolu a niekedy získava aj skúsenosti s odmietaním či negatívnym hodnotením zdravými rovesníkmi. Handicapované dieťa môže byť v triede prehliadané, môže byť v izolácii alebo dokonca aktívne odmietané.

Deti s DMD môžu mať častejšie problémy v správaní a v sociálnej oblasti ako takej. Tieto ťažkosti vznikajú v dôsledku kognitívnych nedostatkov vychádzajúcich z ich diagnózy. Môžu

sa u nich objaviť ťažkosti s flexibilným uvažovaním, v dôsledku čoho sa niekedy môžu tvrdohlavo upnúť na vlastné názory a myšlienky a odmietajú zmeny. Taktiež môžu mať problém s interpretáciou rozdielnych pohľadov a názorov iných ľudí a s porozumením významu mimiky a gestiky (Parent Project Muscular Dystrophy, 2010a).

Poysky a kol. (2011) uvádzajú, že až jedna tretina chlapcov s DMD zvykne mať výrazné problémy v sociálnej oblasti, ako napríklad nadväzovanie kontaktu a vzťahu s rovesníkmi, sociálna nezrelosť a podobne. Tieto problémy môžu byť spôsobené tak fyzickými a pohybovými obmedzeniami, ako aj nedostatkami v kognitívnej oblasti, ako sú problémy s rečovým prejavom, impulzivita, hyperaktivita alebo nedostatok sociálneho úsudku, chápania vzťahov a správania iných či problém s adekvátnymi a primeranými reakciami na rôzne situácie.

Nevyhnutné úpravy a špecifické zmeny pri žiakovi s DMD

Prítomnosť žiaka s DMD v triede so sebou prináša množstvo úprav, ktoré je potrebné uskutočniť v priestoroch učebne či v celej budove školy, ale jedná sa aj o ďalšie špecifické zmeny, ako je prispôsobenie hodín potrebám žiaka, komunikácia o diagnóze s ostatnými žiakmi, rešpektovanie zvýšenej miery absencie žiaka a podobne. Na základe dostupných zdrojov sme sa pokúsili vybrať a charakterizovať základné kategórie, v ktorých sa pri žiakoch s DMD objavujú určité osobitosti, ktoré by mal jeho učiteľ poznať a rešpektovať.

- Pohyb

Vzhľadom k dennodennému kontaktu s dieťaťom, môže byť učiteľ prvý, kto si všimne postupné zmeny v úrovni pohyblivosti a chôdze žiaka. Učiteľ by mal byť trpezlivý a dopriať žiakovi viac času napríklad pri presune na obed či z obeda alebo medzi jednotlivými triedami. Je tiež dobré zvoliť pre takéhoto žiaka spoločníka, ktorý by sa s ním presúval a premiestňoval jeho tempom a robil mu tak spoločnosť. Takýto spôsob participácie má pozitívny vplyv nie len na žiaka s postihnutím, ktorý sa necíti vylúčený z kolektívu, ale aj na jeho ostatných intaktných spolužiakov, ktorí sa učia nevyklúčať ho, ale pomáhať mu a asistovať (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Miesto v triede

Ak sa už žiak pohybuje výhradne za pomoci invalidného vozíka, je dôležité prispôbiť tomu aj zariadenie v triede. Rozloženie lavíc či iného nábytku by malo byť také, aby žiakovi umožňovalo pohybovať sa bez obmedzení. Rovnako je dôležitý aj výber miesta pre daného žiaka. Ak žiak ešte nevyužíva invalidný vozík, jeho miesto na sedenie by malo byť pohodlné a prispôsobené jeho individuálnym potrebám, ako je opora chrbta, ramien, rúk a nôh. Dôležitá je aj výška a prispôsobenie pracovného stola potrebám žiaka. V triede je nevyhnutné vytvoriť žiakovi také podmienky a prostredie, aby mohol pracovať čo najnezávislejšie a najsamostatnejšie (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Únava

Väčšina žiakov s DMD je vplyvom liekov a ďalších faktorov častejšie unavená a vyžadujú si častejší odpočinok. Únava a s ňou aj automaticky spojená nižšia sústredenosť prichádza predovšetkým v poobedňajších hodinách. Je preto dobré upraviť si štruktúru dňa v škole tak, aby sa väčšina nového a ťažšieho materiálu preberala počas ranných a dopoludňajších hodín a na popoludňajšie hodiny voliť aktivity vyžadujúce si menšiu koncentráciu. Je tiež možné, že si žiak s DMD bude potrebovať z času na čas práve v popoludňajšom čase oddýchnuť a úplne vynechať účasť na aktivitách s triedou. Je dobré umožniť a vyhradiť mu na to priestor a čas a dbať na to, aby počas tohto času neprichádzal o dôležité či zábavné aktivity s triedou, čo by v ňom vyvolávalo pocit odlúčenia od kolektívu (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Absencia

Žiak bude mať vzhľadom k jeho progresívnemu ochoreniu viac vymeškaných hodín ako väčšina jeho rovesníkov. Je to zapríčinené predovšetkým návštevami nemocnice, rehabilitáciami či rôznymi nevyhnutnými liečebnými procedúrami ktoré podstupuje. Je dôležité viesť si evidenciu jeho absencie a dbať na to, aby žiak zameškané poznatky spätne získal. Je tiež dobré komunikovať s rodičmi aj kvôli informovanosti o prípadných zmenách v zdravotnom stave (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Asistencia

Aj napriek tomu, že je žiak na invalidnom vozíku, neznamená to, že si vyžaduje neustálu asistenciu, je nesamostatný a odkázaný na pomoc druhých. Z tohto dôvodu je dôležité najskôr sa žiaka opýtať, či pomoc potrebuje a ak áno s čím presne. Automaticky poskytovaná pomoc žiakovi bez jeho opýtania môže byť aj napriek dobrému úmyslu viac na škodu ako na pomoc, nakoľko môže u žiaka vzbudzovať pocit nesamostatnosti. Je dobré viesť samostatný rozhovor s rodičmi a so žiakom o možnostiach a situáciách, v ktorých si pomoc vyžaduje i o tom, do akej miery ju potrebuje (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Očný kontakt

Je dôležité viesť rozhovor so žiakom, ktorý je na invalidnom vozíku ako rovnocenný partner. Očný kontakt je nevyhnutný a zabezpečíme ho, ak sa k žiakovi skloníme alebo si sadneme na stoličku vedľa neho, aby sme dostali oči do rovnakej úrovne (Muscular dystrophy association of New Zealand, 2013).

- Informovanosť spolužiakov

Pre adekvátne začlenenie žiaka s DMD do kolektívu triedy je nevyhnutná primeraná informovanosť ostatných žiakov o zdravotnom stave integrovaného dieťaťa. Deti dokážu zvládať témy zdravotného stavu a liečby spolužiaka s DMD tým lepšie, čím viac o veciach vedia. Z výsledkov výskumov tiež vyplýva, že žiaci, ktorí boli informovaní o diagnóze a jej dôsledkoch na ich spolužiaka s DMD, majú tendenciu tohto spolužiaka skôr chrániť a pomáhať mu, ako si z neho uťahovať či ho šikanovať. Možno teda tvrdiť, že informovanosť spolužiakov formou primeranou ich veku nevedie k vysmievaniu, ale práve naopak, pomáha ostatným žiakom porozumieť situácii, v ktorej sa ich spolužiak nachádza (Parent Project Muscular Dystrophy, 2010a).

- Adaptovaná telesná výchova

Aj keď je DMD nervovo-svalovým ochorením a svaly žiaka postupne ochabujú, nebolo by správnym riešením úplne ho izolovať od akejkoľvek účasti na hodinách telesnej výchovy. Okrem iného to má vplyv aj na zvyšovanie pocitu menejcennosti, úzkosti a podobne. Adaptovaná telesná výchova je termín pre telesnú výchovu, ktorej osnovy sú upravené pre žiaka s fyzickými schopnosťami odlišnými od jeho rovesníkov. Využíva alternatívne formy skupinových aktivít a alternatívne zariadenia a stratégie, ktoré umožňujú maximálne možné zapojenie študenta s DMD do hodiny telesnej výchovy. Je nevyhnutné pred úpravami a prispôbeniami hodiny telesnej výchovy najskôr prediskutovať všetky možnosti a obmedzenia žiaka s jeho rodičmi a ďalšími zainteresovanými osobami.

Vzťah DMD a IQ

Podľa Hendriksena a kol. (2011) možno celkové IQ, a teda úroveň intelektových schopností, rozdeliť na verbálne a výkonové (neverbálne). Verbálne IQ je spojené s rečou a jeho výška súvisí so schopnosťou riešiť určité typy úloh. Výkonové (neverbálne) IQ súvisí s predstavivosťou, myslením a pohybovými úlohami. Všeobecne možno tvrdiť, že chlapci s DMD majú IQ zvyčajne v oblasti nižšieho priemeru (80 bodov). Zároveň však platí, že na rozdiel od postupného úbytku svalového potenciálu, inteligencia s pribúdajúcim vekom

neklesá. IQ chlapcov s DMD zostáva v čase stabilné, dokonca sa mierne zvyšuje vo verbálnej oblasti.

Vondráček, Petrásková a kol. (2007) uvádzajú, že podľa niektorých odborníkov je za zníženým intelektom emocionálna úzkosť dieťaťa a rodiny, zhoršená pohyblivosť a následný nedostatok životných skúseností. Ďalším dôvodom môže byť aj vplyv postoja niektorých rodičov a učiteľov, ktorí si myslia, že vzdelanie pre takéto dieťa nie je podstatné, pretože pravdepodobne nikdy nebude mať možnosť uplatnenia poznatkov v zamestnaní. Za rozhodujúci faktor ale možno považovať nedostatočnú prítomnosť až neprítomnosť dystrofinu v oblastiach mozgu, kde by sa mal za normálnych okolností vyskytovať. Týmito oblasťami sú cortex (mozgová kôra), cerebellum (mozoček) a hippocampus. Cortex je u človeka najvyšším riadiacim a integračným centrom, cerebellum zaisťuje koordináciu pohybu a udržiavanie rovnováhy a hippocampus je centrom mozgu pre učenie a pamäť.

V roku 2005 bola realizovaná štúdia skúmajúca vzťah medzi intelektovými funkciami a vekom u detí a mladých dospelých s DMD. Výskumnú vzorku tvorilo 1224 detí s DMD. Používaný bol štandardizovaný Wechslerov Inteligenčný test (škála) a Stanford-Binetov inteligenčný test (škála). Táto štúdia je zameraná na deti rozdelené do 5 vekových skupín. Deti do 9 rokov, 9 až 11 ročné deti, 11 až 14 ročné, 14 až 19 ročné a mladí dospelí vo veku 20 a viac rokov. Porovnávali sa zhromaždené údaje ako závažnosť ochorenia, predpokladaná celková úroveň inteligenčných schopností a inteligenčná škála na základe Wechslerových inteligenčných testov (Cotton a kol., 2005). Z výsledkov štúdie vyplýva, že najčastejšie sú na základe DMD nepriaznivo ovplyvnené vyjadrovacie schopnosti a verbálna inteligencia, zatiaľ čo výkony v neverbálnej zložke sú zachované. Bol zistený signifikantný rozdiel vo verbálnych schopnostiach, vzhľadom na vek detí. Výsledky štúdie podporujú predstavu, že mladšie deti s DMD majú nedostatky vo verbálnom uvažovaní a spracovávaní informácií. U starších detí s DMD, od 14 rokov vyššie, boli tieto problémy menej viditeľné. Percento detí s celkovým IQ menším alebo rovným 70, čo predstavuje hraničnú hodnotu medzi normou a ľahkou mentálnou retardáciou, s narastajúcim vekom klesá. Najväčší rozdiel bol zistený pri porovnaní verbálneho IQ, kedy takmer 40 % detí vo veku do 9 rokov malo namerané hodnoty menšie alebo rovné 70, v porovnaní s viac ako 13% detí vo veku 20 a viac rokov. Najstaršia veková skupina, 20 rokov a viac, prekonala ostatné vekové skupiny vo väčšine subtestov. Na základe štúdie možno povedať, že s pribúdajúcim vekom detí s DMD sa zvyšuje aj ich úroveň intelektových schopností. Pozitívne zmeny v úrovni intelektových schopností sa však nejavia ako globálne, skôr sa zdajú ako izolované predovšetkým v určitej oblasti schopností. Nesúlad medzi týmito úrovňami bol skôr vysvetľovaný poklesom úrovne neverbálnych schopností. Súčasná štúdia toto tvrdenie nepodporuje, nakoľko sa úroveň neverbálnych schopností ukázala ako relatívne stabilná naprieč vekovými skupinami. Pokles rozdielu medzi verbálnymi a neverbálnymi schopnosťami teda možno chápať ako dôkaz zvyšovania úrovne verbálnej zložky inteligencie (Cotton a kol., 2005).

Táto štúdia ďalej podporuje názor, že u detí s DMD sa môžu v zvýšenej miere vyskytnúť špecifické poruchy učenia. Dôkazov podporujúcich toto tvrdenie je viac. Prvým z nich je fakt, že iba časť detí s DMD spĺňa kritériá mentálneho postihnutia, väčšina má IQ v normálnom rozmedzí, no napriek tomu vykazujú známky problémov s učením a to v konkrétnych oblastiach. Dôkazom podporujúcim toto tvrdenie sú aj ťažkosti zvlášť mladších detí s DMD v oblasti aritmetiky, počítania, slovnej zásoby a spracovávaní a ukladania informácií, ktoré sú obyčajne spájané so špecifickými poruchami učenia (Cotton a kol., 2005).

DMD a poruchy učenia

Na základe špecifického kognitívneho profilu silných a slabých stránok, ktoré sú spôsobené špecifickou povahou diagnózy a jej vplyvu nie len na svaly, ale aj na mozog, je u žiakov s DMD

zvýšená pravdepodobnosť výskytu špecifických porúch učenia. Je však dôležité zdôrazniť, že tak ako pri silných a slabých stránkach, aj tu platí, že sa jedná o zvýšené riziko vzniku týchto problémov v porovnaní s intaktnou populáciou, a nie o automatický profil nedostatkov všetkých žiakov s diagnózou DMD. Tieto poruchy sa môžu objaviť u žiakov s rôznou úrovňou intelektu, čo potvrdzujú aj Poysky a kol. (2011), ktorí uvádzajú, že za vznikom špecifických porúch učenia u detí s DMD sú predovšetkým spomínané nedostatky vo verbálnej pamäti, krátkodobej pamäti a fonologických procesoch a môžu nastať u detí s rôznou úrovňou IQ.

- **Dyslexia u žiakov s DMD**

Podľa Hendriksena a kol. (2011) je dyslexia porucha učenia, ktorá sa vyznačuje predovšetkým technickými problémami pri čítaní a/alebo hláskovaní. Táto porucha nie je spôsobená nízkymi rozumovými schopnosťami ani zmyslovými vadami, nespôsobuje ju ani nedostatok vzdelania či chybná výučba. Deti s dyslexiou sú charakteristické buď pomalým a presným čítaním, alebo naopak rýchlym a nepresným.

Pravdepodobnosť výskytu problémov s čítaním je u chlapcov s DMD vyššia ako v bežnej populácii. Hendriksen uvádza, že až 20 % chlapcov s DMD má vážne problémy s čítaním a ďalších 20 % problémy stredné. Celkovo má teda problém s čítaním až 40 % hodnotených chlapcov aj napriek inteligencii v norme. Pričom Lechta (1990, in Harčariková, 2010) uvádza prevalenciu tejto poruchy v bežnej populácii na úrovni 2-3%

Vondráček, Petrásková a kol. (2007) v súvislosti s úlohou učiteľa žiaka s DMD, ktorý má navyše diagnostikovanú dyslexiu uvádzajú, že je vhodné, ak si učiteľ zavedie stupnicu, na ktorej je možné merať pokrok, a tiež pravidelne prehodnocovať úroveň čítania žiaka v priebehu roka. Hendriksen a kol. (2011) ďalej považujú za základ práce s takýmto žiakom podávanie nových informácií ústnou formou, aby ich žiak nemusel čítať. Rovnako je dobré umožniť žiakovi namiesto písania testov odpovedať ústne a v prípade písomného skúšania ponechať viac času na vypracovanie úlohy.

- **Dyskalkúlia u žiakov s DMD**

Pod pojmom dyskalkúlia rozumieme podľa Hendriksena a kol. (2011) poruchu učenia, ktorá sa vyznačuje vážnymi problémami s osvojovaním a používaním matematických znalostí a pravidiel. Osoby s touto poruchou si matematické pravidlá osvojujú, vybavujú a aplikujú príliš pomaly. Podobne ako pri dyslexii nestojí za touto poruchou zlá výučba, či neochota dieťaťa učiť sa, ale chybné procesy vybavovania informácií v mozgu. Prevalencia tejto poruchy je v bežnej populácii približne 2–4 %, pričom u žiakov s DMD boli zistené vážne problémy s matematikou u 10 % žiakov, a ďalších 10% žiakov malo stredne veľké problémy.

Podľa Vondráčka, Petráskovej a kol. (2007) sú najvýznamnejšie problémy v oblasti priamej úmery, postupnosti, vnímania smeru a priestoru, počítania z pamäti. Dôležitým prvkom pre pomoc dieťaťa v prekonávaní týchto ťažkostí je pretváranie matematických problémov na čo najkonkrétnejšiu formu, a teda ich vizualizácia napríklad použitím peňazí, kociek, korálok či vizualizácia zlomkov za pomoci nakreslenia koláča. Hendriksen a kol. (2011) uvádzajú ďalšiu radu pre učiteľov, ktorí by nemali zabúdať na pravidelné opakovanie a volenie alternatívnych, a pre dieťa zábavných a zaujímavých foriem osvojovania vedomostí. Rovnako je dôležité neučiť dieťa príliš veľkému množstvu možných riešení jednej úlohy, nakoľko mu viacero možností neponúka možnú alternatívu pri riešení, ale naopak, vyvoláva chaos a frustráciu.

DMD a poruchy správania

Podľa Vondráčka a Petráskovej (2007) emocionálne problémy a problémy v správaní, ktoré súvisia s DMD sú porovnateľné ako u iných neurovývinových porúch. Niektoré problémy v správaní môžu byť spôsobené vrodenu etiológiou, iné zasa môžu byť reakciou na priebeh ochorenia. Depresívne či úzkostné prejavy, ktoré môžu následne viesť k problémom v správaní tak doma ako aj v škole môžu byť spojené s tým, ako sa s diagnózou vyrovnávajú rodičia týchto

detí. Z toho vyplýva, že čím lepšie sa rodičia s ochorením svojho syna vyrovnajú, tým je menšia pravdepodobnosť výskytu depresívneho a frustrovaného správania u ich detí.

Medzi poruchy správania o ktorých vieme, že sa u chlapcov s DMD vyskytujú relatívne často patria podľa Hendriksena a kol. (2011) poruchy autistického spektra (ďalej len PAS), porucha pozornosti s hyperaktivitou (ďalej len ADHD) a obsedantno-kompulzívna porucha (ďalej len OCD). Tieto poruchy správania sa vyskytujú u chlapcov s DMD častejšie ako v bežnej populácii, avšak aj napriek tomu zasahujú len malé percento detí s touto diagnózou. Možno teda tvrdiť, že aj keď je ich prevalencia častejšia ako je tomu v intaktnej populácii, nemožno ich považovať za charakteristickú črtu, ktorá by automaticky sprevádzala diagnózu DMD. Hendriksen a kol. (2011) predpokladajú, že vo zvýšenom výskyte týchto behaviorálnych porúch u týchto chlapcov opäť hrá rolu nedostatok dystrofinu, a jeho následný vplyv na zmenené funkcie mozgu. K rozvoju porúch môžu tiež prispieť psychické a psychosociálne faktory ako stres z diagnózy, únava, napätie, problémy v rodine či s učením.

Edukácia žiaka s Duchennovou svalovou dystrofiou

V rámci štúdia problematiky bol uskutočnený pilotný prieskum v rodine s dieťaťom s diagnózou Duchennova svalová dystofia. Za cieľ prieskumu sme si stanovili komparáciu teoretických poznatkov medzinárodných projektov venujúcich sa edukácii žiakov s Duchennovou svalovou dystrofiou so špecifikami a osobitosťami edukácie konkrétneho žiaka s diagnózou DMD. Sústredili sme sa predovšetkým na osobitosti žiaka v konkrétnych oblastiach, ktorými sú socializácia dieťaťa s DMD, nevyhnutné úpravy a špecifické zmeny, vzťah DMD a IQ, DMD a poruchy učenia a DMD a poruchy správania.

Na základe osobného kontaktu s rodičmi žiaka s diagnózou DMD sme sa snažili predložiť charakteristiku a popis základných odlišností pri edukácii takéhoto žiaka predovšetkým na základe pohľadu a skúseností rodičov.

S cieľom získania, spracovania a vyhodnotenia údajov a informácií sme ako hlavnú metódu využili metódu narácie a pološtruktúrovaného rozhovoru. Súčasťou využitých metód bolo tiež spracovanie správ z psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia žiaka.

Výskumnú vzorku tvoria rodičia žiaka s DMD. Zvolili sme možnosť realizácie rozhovoru s oboma rodičmi súčasne, aby sme zabezpečili možnosť vzájomnej komunikácie, komparácie a dopĺňania informácií. Z dôvodu ochrany osobných údajov používame vymyslené meno žiaka s DMD.

Výsledky pilotného prieskumu

Ako uvádzame v teoretickej časti príspevku, existuje viacero oblastí edukácie, v ktorých žiaci s diagnózou DMD vykazujú nedostatky. Jednotlivé oblasti sme už uviedli a charakterizovali podľa spomínaných autorov. V tejto časti sa zameriavame na to, ako vidia nedostatky v týchto oblastiach rodičia konkrétneho žiaka trpiaceho týmto ochorením. Tvrdenia, ktoré v tejto časti uvádzame prezentujú názory rodičov, vyjadrené počas rozhovoru. Informácie a vyjadrenia rodičov k jednotlivým oblastiam doplníme taktiež vyjadreniami odborníkov pracujúcich s týmto dieťaťom, ktoré sú uvedené v správach zo špeciálno-pedagogického a psychologického vyšetrenia dieťaťa.

Socializácia dieťaťa s DMD

Pri oblasti socializácie žiaka s diagnózou DMD sme sa zamerali predovšetkým na rozdiel v socializácii pri integrovanej a pri segregovanej forme vzdelávania, nakoľko si Danko prešiel oboma možnosťami. Rodičov sme sa pýtali, ako by porovnali jeho začlenenie do kolektívu a celkové vzťahy s rovesníkmi v čase, kedy Danko navštevoval bežnú základnú školu a v súčasnosti, kedy je vzdelávaný segregovanou formou vzdelávania. Z tvrdenia otca vyplýva,

že udržiavanie vzájomných priateľských vzťahov so spolužiakmi bolo počas jeho prvých ročníkov ovplyvnené predovšetkým jeho úrovňou chôdze. Približne do obdobia tretieho ročníka, teda v čase, kedy už bola Dankova chôdza zhoršená, ale dokázal sa ešte pohybovať samostatne bez pomoci invalidného vozíka, bol vnímaný zo strany spolužiakov podľa otca relatívne normálne. K zhoršeniu vzťahov došlo podľa rodičov v čase, kedy už bol Danko odkázaný na vozík. „Ako náhle sa dostal na vozík, tak z celej triedy zostali možno traja kamaráti, ktorí s ním komunikovali, ostatní len keď museli, len keď k tomu boli donútení asistentkou alebo učiteľkou.“ Na základe tohto vyjadrenia rodičov môžeme súhlasiť s Poyským a kol. (2011), ktorí, ako sme uviedli v teoretickej časti práce, tvrdia, že nedostatky v sociálnej oblasti môžu byť u týchto žiakov spôsobené fyzickými a pohybovými obmedzeniami. Na základe Dankovho postupne sa zhoršujúceho pohybového obmedzenia a následných viditeľnejších fyzických odlišností bol postupne aj spolužiakmi horšie vnímaný a menej prijímaný, čo malo vplyv aj na jeho ďalšie sociálne fungovanie a interakcie v kolektíve.

V súčasnosti je Danko začlenený do triedy, v ktorej je ako jediný nechodiaci, avšak podľa rodičov sa tam o seba deti navzájom starajú, nehodnotia a neposudzujú jeden druhého, „všetci sú na jednej lodi“. Dobré vzťahy, priateľstvá a vzájomná pomoc fungujú aj medzi žiakmi, ktorí nie sú spolu v jednom ročníku ani v jednej triede. Deti tu majú väčšie pochopenie voči vzájomným rozdielom a individuálnym nedostatkom iných, dokážu s viac vcítiť do potrieb iných detí a dokážu si teda lepšie porozumieť a nezištne pomôcť. Dankov otec zhrňa rozdiel v socializácii svojho syna v dvoch odlišných formách vzdelávania nasledovne: „Je to vlastne segregácia do špeciálnej školy, ale tam je urobená tá integrácia, tam sa tie decká viac integrujú ako je tomu na bežnej základnej škole.“

Zo správy z psychologického vyšetrenia z júna 2015 možno posúdiť úroveň Dankových sociálnych schopností vo vzťahu k dospelým na základe tvrdenia psychologičky, ktorá uvádza, že počas vyšetrenia „sociálny kontakt bol nadviazaný spontánne, dieťa aktívne nadväzuje a udržiava očný kontakt“. S týmto tvrdením súhlasí aj vyjadrenie v správe zo špeciálno-pedagogického vyšetrenia z februára 2016, v ktorej sa uvádza nasledovne: „Kontakt je bezproblémový, Danko je pozitívne ladený a nepozorujeme žiadne obavy z vyšetrenia.“ V správe sa ďalej uvádza, že Dankova spolupráca je primeraná a vyznačuje sa ochotou vyhovieť výzvam a požiadavkám, ktoré sú na neho kladené.

Nevyhnutné úpravy a špecifické zmeny pri žiakovi s DMD

Oblasť úprav a zmien, ktoré so sebou táto diagnóza prináša možno rozdeliť na zmeny, ktoré sa týkajú domáceho prostredia a prípravy na vyučovanie a zmeny a úpravy, ktoré je potrebné vykonať v škole. Podľa rodičov možno vidieť niekoľko špecifik a individuálnych osobitostí pri Dankovej príprave na vyučovanie. „Učiť sa musí hneď ako príde zo školy, hneď v tom momente ako príde zo školy, naje sa a musí robiť úlohy, dokiaľ tá hlava funguje, dokiaľ je v zábere, pretože keď sa mu dá voľnosť, tak potom má na všetko čas, nechce sa mu a podobné veci. Ďalej si učenie vyžaduje väčšie sústredenie. To znamená napríklad to, že keď si Danko robí úlohy, mladší Samko je vzadu v izbe, aby ho nerušil. Ak by bol Samko pri ňom, Danko by nespravil nič, sústredil by sa na to, čo tam robí brat a je celé zle.“

Zmeny v triede a škole, ktoré si prítomnosť žiaka s DMD vyžaduje, vidia rodičia predovšetkým v odstránení bariér a nutnosti väčšej prispôsobivosti a ústretovosti zo strany školy. Vo vzťahu k bezbariérovosti, ktorá je nevyhnutná pri prítomnosti žiaka s pohybovým obmedzením na škole, otec uvádza: „Snažíme sa umelo vytvoriť podmienky, vybudujeme nejaké nájazdové plošiny, riaditelia sľúbia bezbariérové prístupy všade, pritom nie sú schopní zabezpečiť ani obyčajný schodolez, lebo na to peniaze nemajú.“ Podľa slov rodičov sa v meste, v ktorom žijú nachádza iba jedna základná škola, ktorá by aspoň čiastočne spĺňala bezbariérové podmienky umožňujúce integráciu Danka. Keď Danko túto školu navštevoval, jeho trieda sa

síce nachádzala na prízemí, a teda prístup k nej bol bezproblémový, avšak celý zvyšok budovy bol plne bariérový. Podľa slov matky bol problém už aj pri základnej veci, ako je návšteva jedálne, ku ktorej viedlo 36 schodov. Otec tento problém, ktorý pri návšteve školy pre nedostatočne upravené podmienky vznikol, ďalej vysvetľuje nasledovne: „Po prvé, na obed by mal problém vyjsť, keď bol na vozíku, a po druhé, on sa nesústredí, aby jedol za dvadsať minút ako ostatné deti, on na to potrebuje svoj čas.“ Na základe vyjadrení rodičov však musíme zdôrazniť a doplniť, že tieto úpravy nie sú nevyhnutné len z hľadiska možnosti pohybu a presunu žiaka v rámci budovy, ale sú vo vzťahu s ďalšími ťažkosťami súvisiacim s touto diagnózou. Ako tvrdí otec, problémom napríklad pri návšteve jedálne neboli len schody, ktoré k nej viedli, ale aj samotný čas, vymedzený na obed, nakoľko si Danko nie len pre oslabenú motoriku horných končatín, ale aj pre problémy so sústredením vyžaduje dlhší čas aj na základné úkony ako je aj obed. Na tomto príklade môžeme vidieť, že prítomnosť takéhoto žiaka v triede a škole si vyžaduje široké spektrum úprav, ktoré nie sú izolované, ale navzájom spolu súvisia a vytvárajú tak špecifické podmienky, ktorým je nutné prispôbiť sa v čo možno najväčšej miere a vytvoriť tak žiakovi optimálne prostredie pre jeho vzdelávanie i celkový rozvoj.

Zmenené a prispôsobené musí byť nie len prostredie, ale aj samotný priebeh vzdelávania žiaka s DMD. Spôsob, akým je žiakovi predkladané nové učivo, či akým je skúšaný z už osvojených poznatkov musí byť upravený v dôsledku problémov s pozornosťou, vnímaním či pamäťou žiaka. Chceme uviesť dôležitosť faktorov, ktoré sa netýkajú materiálneho, technického či priestorového charakteru, a často sú teda prehliadané a nekladie sa na nich dostatočný dôraz. Jedným z takýchto faktorov, ktorý je veľmi dôležitý pre správne začlenenie a fungovanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na škole je aj prístup a ústretovosť učiteľov vo vzťahu k tomuto žiakovi a taktiež prítomnosť špeciálneho pedagóga na škole. Podľa rodičov je nevyhnutné, aby bol na škole špeciálny pedagóg, ktorého jeho práca baví, má k nej pozitívny vzťah, rozumie sa jej a má tiež vytvorené optimálne podmienky a priestor pre túto svoju prácu. Na otázku ako funguje Danko v triede odpovedali rodičia porovnaním vzťahu a prístupu učiteľov na súčasnej škole a na škole, ktorú navštevoval predtým. Dankov otec hovorí: „Na predošlej škole mu dávali samé jednotky a dvojky, všetko bolo v poriadku, a keď prišiel polrok, zrazu prepadal. Aby ho povzbudili a motivovali, tak mu dali jednotky.“ Jeho slová dopĺňala mama chlapca, ktorá uvádza: „Keď sme sa pýtali ako to ide, tak všetko je vraj v poriadku, všetko je super, snaží sa, a na pol roka nás potom zavolať riaditeľ, že Danko prepadá, tak aby sme s tým niečo robili, my aby sme s tým niečo robili.“ Otec ďalej pokračuje a uvádza, že predošlá škola počas celých rokov, kedy ju Danko navštevoval ani nesplnila podmienky, určené špeciálnym pedagógom v individuálnom pláne, podľa ktorých mala mať škola zabezpečeného špeciálneho pedagóga, ktorého však podľa slov rodičov nemajú na tejto škole ani v súčasnosti. Prístup učiteľov na Dankovej súčasnej škole popisuje jeho otec nasledovne: „Učitelia sa mu na tejto škole venujú podstatne lepšie, a z ničoho nič je z problémového štvorkára a päťkára výborný dvojkár a trojkár, ktorý keby viac zabral, je z neho čistý dvojkár. Je tam vidieť ten rozdiel, keď je v triede špeciálny pedagóg a vie s týmito deťmi robiť, je to úplne niečo iné, ako keď škola nemá špeciálneho pedagóga a nemá ani záujem si ho zabezpečiť.“ Na základe týchto informácií môžeme jednoznačne uviesť, že prítomnosť špeciálneho pedagóga a celkový prístup učiteľov k žiakovi, sú v takýchto prípadoch nesmierne významné. Dôležitú rolu v procese edukácie žiaka s nejakým druhom handicapu hrá aj asistent učiteľa. Počas integrácie do bežnej školy mal Danko pridelenú asistentku, ktorou bola podľa slov otca učiteľka, „ktorá sa chystala odísť do dôchodku už päť rokov, lenže tým, že má takúto prácu, ktorá ju nezaťažuje ako učiteľku, tak to bude robiť, kým sa tam udrží“. Na Dankovej súčasnej škole sú štyri asistentky učiteľa, ktoré sa však venujú predovšetkým deťom v triedach s ťažšími diagnózami. V Dankovej triede je prítomný len jeden učiteľ, nakoľko ide o triedu so

šiestimi žiakmi, z ktorých je Danko jediný sediaci a všetky deti sú bez vážnejších diagnóz, ktoré by si nevyhnutne vyžadovali prítomnosť asistenta v triede počas celej doby vyučovania. Podľa tvrdenia rodičov je Dankov triedny učiteľ veľmi dobrý a vie s ním dobre pracovať a v prípade potreby povedať, čo všetko potrebuje Danko dobehnúť a prebrať doma. Danko vzhľadom na adresu trvalého pobytu spadá pod špecializované centrum v mieste svojho bydliska, zatiaľ čo do školy dochádza 25 kilometrov. Škola je však zároveň pedagogicko-psychologickým centrom s vlastným logopédom, psychológom a špeciálnymi pedagógmi, ktorí sú podľa otca veľmi ústretoví a ochotní a spolupráca s nimi funguje dobre aj napriek tomu, že Danko pod nich ako pod poradenské centrum nespadá.

Ďalšou zložkou spadajúcou pod nevyhnutné úpravy a zmeny, ktorej sme venovali pozornosť už v teoretickej časti tejto práce je absencia žiaka. Vzhľadom na Dankov stav sú z času na čas nevyhnutné rôzne zákroky, v dôsledku ktorých musí často aj na dlhšie obdobie prerušiť školskú dochádzku. Dankov otec uvádza: „V septembri pôjde na operáciu a možno až po Vianociach pôjde do školy. To je jediné, na čo sa on teší. On svojou hlavou nechápe, že bude mať sadry, nebude sa môcť hýbať, bude musieť byť na posteli, on proste nepochopí toto všetko okolo toho, on vie len to, že bude mať prázdniny predĺžené.“ Takéto prípady si znova vyžadujú ústretový prístup zo strany učiteľov, nakoľko sa nejedná o ojedinelé udalosti. Podľa slov rodičov je však komunikácia so školou počas Dankovej absencie veľmi dobrá a učelia vedia informovať rodičov, čo si Danko v takýchto prípadoch potrebuje dobrať a naučiť sa.

Poslednou zložkou, na ktorú by sme sa v tejto časti chceli zamerať je telesná výchova. Ako sme uviedli v teoretickej časti, v súvislosti s touto oblasťou možno hovoriť o pojme adaptovanej telesnej výchovy. V našom výskume zameranom na konkrétnu rodinu s dieťaťom s DMD sme sa pri rozhovore s rodičmi tejto oblasti taktiež venovali a uvádzame odpoveď rodičov na otázku, ako je to u Danka s telesnou výchovou: „Oblasť telesnej funguje jednoducho, oslobodený od telesnej výchovy. Teraz keď sme segregovaní a Danko chodí na špeciálnu školu, tak chodí na nultú hodinu do školy, ktorá sa mu nepočíta do hodín školy. V tom čase má vlastne rehabilitáciu. Tam je fyzioterapeutka, ktorá sa tam venuje každému, kto to potrebuje. Má takto dva krát do týždňa telesnú a každé ráno má vlastne svojich 45 minút ako bonus od školy. Tam cvičia ráno čokoľvek, čo on potrebuje, väčšinou teda cvičia ruky, lebo nohy on už teraz veľmi neodcvičí a precvičuje si prsty a jemnú motoriku, rozhýbava si krk a hlavu a také veci tam robí s tou fyzioterapeutkou. Na predošlej škole s ním počas telesnej dobiehali slovenčinu a matematiku, ktoré nestíhal, kým ostatné decká boli na telesnej.“

Vzťah DMD a IQ

Z výsledkov štúdie Cotton a kol., (2005), ktorej sme venovali pozornosť v teoretickej časti tejto práce vyplýva, že chlapci s diagnózou DMD majú ťažkosti predovšetkým vo vyjadrovacích schopnostiach a verbálnych intelektových schopnostiach, zatiaľ čo výkony v neverbálnej zložke sú zvyčajne zachované alebo menej zasiahnuté. Podľa Hendriksena a kol. (2011) majú chlapci s DMD IQ vo väčšine prípadov v oblasti nižšieho priemeru (80 bodov). Vo vzťahu k Dankovej úrovni intelektových schopností uvádzame vyjadrenie psychológa zo správy zo psychologického vyšetrenia z júna 2015: „Aktuálna úroveň intelektových schopností je profilovaná v pásme ľahkej duševnej zaostalosti. Myslenie je konkrétne, slovná zásoba málo obsažná vzhľadom k fyzickému veku dieťaťa. V rámci individuálneho rozptylu sa ako najlepšie rozvinuté, v pásme subnormy javia schopnosti vizuálnej diferenciacie, vizuomotorickej koordinácie, schopnosť manipulovať s predmetmi v priestore a schopnosť zrakovej analýzy a syntézy. Ostatné schopnosti celkovo zodpovedajú obrazu ľahkej duševnej zaostalosti.“ Schopnosti, ktoré sú u Danka charakterizované ako najlepšie rozvinuté, spadajú do oblasti neverbálnych schopností, zatiaľ čo myslenie a slovná zásoba, ktoré sú podľa psychológa u Danka slabšie, spadajú do oblasti verbálnych schopností. Tento posudok teda podporuje

uvedenú teóriu, podľa ktorej majú chlapci s DMD vo verbálnej zložke nižšiu úroveň intelektových schopností v porovnaní so zložkou neverbálnou.

DMD a poruchy učenia

U žiakov s DMD je aj v dôsledku ich často sa vyskytujúcich nedostatkov v rôznych oblastiach, ktorým sme sa venovali v časti slabé a silné stránky, zvýšené riziko výskytu pridruženého (alebo viacerých) porúch učenia k ich primárnej diagnóze. V prípade nášho výskumu vykazuje Danko nedostatky vo viacerých oblastiach spojených s učením, avšak ani v jednej oblasti nedosahuje výsledky natoľko zhoršené, aby sa jednalo o diagnostikovanú poruchu učenia. Otec vysvetľuje tento fakt nasledovne: „Diagnostikované priamo papierovo nemáme nič, ani jednu poruchu učenia, ale z každého tam trošičku v tom podtexte je. To je vidieť na ňom, že z každej poruchy tam trochu je.“ V správe zo špeciálno-pedagogického vyšetrenia z februára 2016 sa nachádza podrobný popis Dankových schopností v jednotlivých oblastiach, ktorými sú čitateľská zručnosť, grafomotorika a matematické schopnosti. „Aktuálna úroveň čitateľských zručností: v teste Skúšky čítania (Mikulajová) zaznamenávame veľmi pomalé tempo čítania, vo výkone za 2 minúty, ako aj vo výkone za celý text. Čítanie je neplynulé, intonácia oslabená, telegrafická. Danko hláskuje a slabikuje dlhšie slová, pri únave aj kratšie. Celkovo výkon v pásme výrazného podpriemeru. Porozumenie a pochopenie prečítaného textu je v pásme poruchy. V zápise na diktát potrebuje neustále usmerňovanie zo strany examinátora.“ Uvedené nedostatky sú charakteristickými znakmi poruchy čítania, dyslexie, avšak u Danka sa tieto nedostatky a ťažkosti síce objavili, no celkovo boli na úrovni slabšieho podpriemeru až podpriemeru, a teda neboli natoľko závažné, aby bolo možné diagnostikovať dyslexiu. Matka žiaka popisuje Dankove problémy v tejto oblasti takto: „On číta, ale dvanásť ročný chalan by mal čítať normálne, plynule a on slabikuje.“ Otec ju ďalej dopĺňa: „Druhá vec je tá, že už keď vidí začiatok slova, prvé písmená, tak si to domýšľa. Prvé a posledné písmeno musí sedieť, ostatné mu je jedno čo je vo vnútri slova.“

Narušenie v oblasti písania je v spomínanej špeciálno-pedagogickej správe charakterizované nasledovne: „V diktáte zaznamenávame chyby najmä v zámene tvarovo podobných písmen, vynechávanie písmen v slove. Tvary písmen fixované. Pri testovaní pozorujeme vysoký rozptyl pozornosti. V grafomotorike zaznamenávame oslabenie v priestorovej organizácii... Písmo je neisté, roztrásené, kolísajúci sklon.“ Ďalšou z možných a po dyslexii aj najčastejšie sa vyskytujúcich porúch učenia u detí s DMD je dyskalkúlia. Podľa špeciálneho pedagóga má Danko „matematické schopnosti oslabené, dobrý výkon podáva vo verbalizácii a lexikalizácii, správne aplikuje matematické operácie v jednoduchých príkladoch, oslabený výkon v úlohách zameraných na analógiu a úsudok. Pri sčítaní a odčítaní cez základ 10 potrebuje pomoc. Celkový výkon v pásme podpriemeru“. Ďalšie problémy v matematickej oblasti popisuje otec chlapca: „Čo sa týka čísel, tak to je tak, že keď má nejaké väčšie číslo prečítať, tak maximálne po desiatkach, stovky už sú problém. On napríklad číslo 1970 prečíta ako 19 a 70, nedokáže to dať dokopy.“ Psychologické vyšetrenie, na základe ktorého boli Dankove schopnosti takto diagnostikované bolo vykonané ešte vo februári 2016. Podľa slov rodičov nie je aktuálnejší záznam o prípadných zmenách v týchto oblastiach, avšak v blízkej budúcnosti čakajú Danka rediagnostické testy tak psychologické, ako aj špeciálno-pedagogické, pre posúdenie aktuálneho stavu a následné prehodnotenie jeho vzdelávania na danom type školy.

DMD a poruchy správania

Ako sme už uviedli, u detí s DMD je väčšia pravdepodobnosť výskytu niektorých porúch správania, ako je tomu v bežnej populácii. Dankov otec toto tvrdenie podporuje svojim vyjadrením: „Danko má diagnostikované z porúch správania len ADHD, ale títo chlapci majú

oproti zdravým chlapcom neskutočne zvýšené riziko týchto troch porúch ako sú ADHD/ADD, PAS a OCD. Zoberme to tak, že máme určité percento populácie, ktorá má ADHD, ale v populácii týchto našich DMD chlapcov, je ten výskyt vyšší v porovnaní s bežnou populáciou.“ Poysky a kol. (2011) uvádzajú ako bežné príznaky tejto diagnózy impulzivitu, hyperaktivitu, nepozornosť, neposednosť, nepokoj, vrtenie a neschopnosť vydržať pokojne sedieť. U detí, ktoré majú ADHD diagnostikované súčasne s nejakým pohybovým obmedzením, akým je napríklad DMD možno predpokladať, že sa bude ADHD v niektorých oblastiach demonštrovať iným spôsobom, vplyvom zmenených podmienok v dôsledku telesného postihnutia či obmedzenia v schopnosti pohybu. Rozdiel v prejavoch ADHD u chlapca s DMD popísal aj Dankov otec v rozhovore: „Je tam akurát ten rozdiel, že títo sú sediaci proste. On keby mohol, tak to by bolo veľmi divoké, bol by po celom meste a by sme ho mohli tak akurát zháňať, že kde je. Jemu sa tá hyperaktivita prejavuje hlavne v tej koncentrácii a pozornosti. A čo sa ešte týka hyperaktivity, ja ešte len prídem domov z práce a hneď prvá otázka je, či ideme von. Sadne na elektrický vozík a dve hodiny sme vonku. V sobotu ostávala často mama s menším doma, ja som zobral bicykel, Danko vozík a prejazdili sme celé mesto krížom krážom, aby sa on vybúril.“ Ako uviedol aj otec, v Dankovom prípade sa diagnóza ADHD prejavuje predovšetkým v koncentrácii a pozornosti. „Keď sa hrá, tak prechádza z lega na notebook a z notebooku zasa na lego, pritom dokáže ešte bez problémov sledovať aj televízor, vie kde sa čo šušká, odpovedá mi na to, čo sa ja opýtam manželky.“ Problémy s koncentráciou a pozornosťou však patria medzi časté prejavy chlapcov s DMD, ako sme už uviedli pri popise ich silných a slabých stránok. Je teda náročné zhodnotiť a posúdiť, či sú hyperaktívne prejavy, neposednosť a nedostatok pozornosti a koncentrácie iba sprievodným javom primárnej diagnózy, ktorou je DMD, alebo či sa jedná o pridruženú diagnózu ADHD. V správach od psychológa a špeciálneho pedagóga, ktoré nám rodičia poskytli, a s ktorými sme mali možnosť pracovať, sa diagnóza ADHD nespomína. V správe zo psychologického vyšetrenia dieťaťa sa však uvádza, že „v priebehu celého vyšetrenia je prítomný psychomotorický nepokoj“.

Závery

Výsledkami pilotného prieskumu sa nám podarilo potvrdiť vyjadrenia odborníkov o najčastejších nedostatkoch pri edukácii týchto žiakov. Z nášho prieskumu vyplýva, že sa tieto nedostatky prejavujú najčastejšie v oblastiach socializácie, nedostatkoch v krátkodobej pamäti, pozornosti a porozumení a taktiež možno hovoriť o zvýšenom riziku výskytu porúch učenia a správania.

Uvedomujeme si, že na základe malej výskumnej vzorky a taktiež výskumnej metódy založenej len na komunikácii s rodičmi dieťaťa a štúdiu diagnostických správ nemožno hovoriť o všeobecne platných záveroch, ale potvrdzujú výskumy a štúdie odborníkov len v tomto jednom konkrétnom prípade. Z tohto dôvodu odporúčame rozšíriť výskumnú vzorku s cieľom identifikovať špecifické oblasti vzdelávania týchto žiakov.

Cieľom tejto práce teda nebolo vytvoriť ucelený pohľad na túto problematiku a vytvoriť všeobecne platné zásady týkajúce sa edukácie žiakov s touto diagnózou, ale poskytnúť bližší náhľad na túto tému analýzou konkrétneho prípadu dieťaťa.

Literatura:

Cotton, S. M., & Voudouris, N.J., & Greenwood, K.M. (2005). Association between intellectual functioning and age in children and young adults with Duchenne muscular dystrophy: further results from a meta-analysis. *Developmental Medicine and Child Neurology*, č. 4. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15832549>

- Harčariková, T. (2011). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených*. Bratislava: IRIS.
- Hendriksen, J., & Hendriksen, R., & Kuijer, J. & Vroom, E. (2011). *The psychology of Duchenne Muscular Dystrophy*. Netherland: Parent Project.
- Jankovský, J. (2006). *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON.
- Muscular Dystrophy Association of New Zeland. (2013). *A teacher's guide to Duchenne muscular dystrophy in primary schools*. Retrieved from: <http://www.mda.org.nz/media/23708/2013%20Duchenne%20MD%20primary%20manual.pdf>
- OMDvSR. (2012). *Duchennova svallová dystrofia: Diagnostika a liečba. Príručka pre rodiny*. Bratislava: Organizácia muskulárnych dystrofikov v SR.
- Parent Project. (2010a). *An introduction to education matters for parents*. Retrieved from: http://www.parentprojectmd.org/site/DocServer/EdMatters-Parents_Guide.pdf?docID=2402%20-%2037k
- Parent Project. (2010b). *Education Matters: Adaptive Physical Education*. Retrieved from: <http://www.parentprojectmd.org/site/DocServer/EdMatters-AdaptivePE.pdf?docID=2401>
- Parent Project. (2010c). *Education Matters: A teacher's guide to Duchenne muscular dystrophy*. Retrieved from: <http://www.parentprojectmd.org/site/DocServer/EdMatters-TeachersGuide.pdf?docID=2403%20-%20113k>
- Poysky, J. T. (2011). *Learning and Behavior in Duchenne Muscular Dystrophy for parents and educators*, USA: Parent Project Muscular Dystrophy.
- Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vondráček, P., & Petrásková, P. (2007). *Zlatý standard péče o pacienty s Duchenneovou a Beckerovou svalovou dystrofií*. Broumov: Parent Project.

HERNÍ AKTIVITY V KONTEXTU ROZVOJE JEMNÉ MOTORIKY A GRAFOMOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

GAME ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS AND GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Pavel SVOBODA

Ústav speciálněpedagogických studií pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci,
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika, e-mail. pavel.svoboda@upol.cz

Abstrakt: V průběhu roku 2017 byla v PPP a SPC Olomouckého kraje realizována speciálně-pedagogická vyšetření, v jejichž rámci se posuzovala úroveň grafomotorických dovedností spolu s úrovní jemné motoriky. Těchto vyšetření se zúčastnily děti se SPU a tato šetření navazovala na předchozí základní výzkum, který proběhl na základních školách a v interaktivní muzejní expozici „oživlého modelářství“. Příspěvek seznamuje s výsledky výzkumu, který se pokusil prokázat spojitost mezi rozvojem jemné motoriky a přesně cílenými herními aktivitami u skupiny dětí s diagnostikovanými specifickými poruchami učení (10pt)

Abstract: In the course of 2017, special-pedagogical examinations were carried out in the PPP and SPC Olomouc Region, where the level of graphomotor skills was assessed, along with the level of fine motoring. These examinations were attended by children with SPU, and these investigations were based on previous basic research, which took place at elementary schools and the interactive exhibition of "animated modeling". The article introduces the results of research that attempted to demonstrate the link between the development of fine motoring and precisely targeted game activities in a group of children with diagnosed specific learning disabilities.

Klíčová slova: Jemná motorika; grafomotorika; herní aktivita, oživlé modelářství

Keywords: Fine motor skills; graphomotor skills, game activities, animated modeling

Úvod

Autor příspěvku informuje o realizovaném výzkumu, který navazuje na rozsáhlé šetření proběhlé v letech 2016/17. Cílem tohoto předchozího výzkumu bylo doložit vzájemnou korelaci mezi motorickými aktivitami dětí při jemné manipulaci v trojrozměrném prostoru (závodění miniaturního "lyžaře" taženého na niti v plastickém terénu) a jejich výkonnost byla posléze porovnávána s úrovní jejich grafomotorických dovedností, kdy pracovní plochu tvořil pouhý rovný papír s načrtnutými dráhami a pohyb tužky byl tedy omezen pouze na dvojrozměrný prostor os x a y .

Motivačním prvkem byla v obou experimentech soutěživá hra, kdy se posuzovala rychlost a přesnost provedení. V prvním případě musel lyžař projet slalom mezi tyčkami od startu až do cíle a ve druhém dílčím úkolu zvládnout bez pádu pravostranné obloučky kolem tyček (špendlíků). Oba tyto úkoly byly simultánně převedeny na pracovní plochu papíru, kdy děti projížděly po načrtnuté slalomové dráze tužkou. Děti měly vždy na provedení úkolu k dispozici tři pokusy, autor šetření registroval pro následující výpočty vždy jejich nejlepší výkon.

V tomto předchozím šetření tvořily výzkumný vzorek děti 3. a 4. ročníku základní školy (N = 55). Výsledky výzkumu byly překvapivé. Neprokázala se očekávaná korelace mezi oběma rozdílnými druhy herních aktivit a autor musel konstatovat, že se nepodařilo doložit vzájemnou souvislost mezi trojrozměrnými herními aktivitami a grafomotorickými dovednostmi. Jinými

slovy - děti, které úspěšně zvládaly první dva úkoly s malým "lyžařem" v plastickém terénu nepatřily vždy mezi úspěšné při měřených grafomotorických činnostech.

Vzájemné korelace jednotlivých herních aktivit ilustruje tabulka č. 1.

Tabulka. č. 1

Korelace	Mot. slalom (MS)	Mot.kruh (MK)	Graf. slalom (GS)	Graf.kruh (GK)
Mot. slalom (MS)	X	0,352	0,204	-0,201
Mot. kruh (MK)	0,352	X	0,29	0,047
Graf. slalom (GS)	0,204	0,29	X	0,234
Graf. kruh (GK)	-0,201	0,047	0,234	X

V následujícím výzkumu autor využil svého téměř ročního působení v pedagogicko psychologické poradně a pokusil se najít analogickou korelaci a závislost mezi herními aktivitami "v terénu" a "na papíře" u vzorku dětí se specifickými poruchami učení, zvláště u dětí s diagnostikovanou specifickou poruchou učení dysgrafie. Během svého devítiměsíčního působení v PPP vždy na konci standardního speciálně-pedagogického vyšetření nechal děti závodit v obou aktivitách a měřil a zapisoval jejich výkonnost. Jako motivaci pro oba druhy herních aktivit využil interakční expozice Muzea oživlého modelářství iiiLand, které se nachází ve Šternberku u Olomouce. Při koncepci tohoto šetření využil poznatky A. Brabcové (2008), která ve své publikaci *Brána muzea otevřená* vyzdvihuje interaktivní charakter muzeí, která nejsou pouze statickou expozicí, ale která nabízejí také různorodé zapojení návštěvníků včetně možnosti si s exponáty pohrát.

Výzkum byl inovován také změnou podmínek herních aktivit. Oproti předchozí verzi byly úkoly v terénu zjednodušeny. Nyní děti opět tahaly za nitku a pohybovaly tak s malým lyžařem, ale lyžař jel po rovné ploše, kterou tvořil polystyrén, upravený nahoře latexem tak, aby připomínal sníh. Lyžař se při slalomu pouze vyhýbal zabodnutým špendlíkům, jež byly umístěny v jedné přímce. Nemusel tedy projíždět uměle vytvořené prohlubně a další nerovnosti. U druhého úkolu byla situace podobná, děti však musely kolem zabodnutých tyček (špendlíků) kroužit ve směru hodinových ručiček. I v tomto případě jely po rovné ploše. I přes tyto změny děti při tahání lyžaře pohybovaly volně celou rukou v prostoru. Neopíraly se loktem o pracovní plochu stolu tak, jako tomu bylo v následujících analogických grafomotorických úkolech. Zde autor využil modifikovaných cvičení své vlastní publikace sloužící k rozvoji elementárních grafomotorických dovedností (Svoboda, 2010). V prvním případě se tedy jednalo o vytváření vlnovky, ve druhém o kresbu (jízdu) v posouvajícím se kruhu. Takto vlastně vzniká v písemném projevu tzv. horní klička. Pro zjednodušení popsání následujících tabulek tuto aktivitu autor označil jako motorický, resp. grafomotorický kruh (MK, GK).

Jako teoretická východiska posloužily autorovi výzkumy a náměty B. Sindelarové, (in Mlčáková. 2009) H. Tymichové (1987) a V. Pokorné ((2000). Všechny tyto autorky zdůrazňují ve svých publikacích význam rozvoje hrubé motoriky (v podstatě „trojrozměrná“ cvičení)

v počátečních fázích psaní. Program rozvoje grafomotoriky za pomoci i některých „negrafomotorických“ cvičení sestavily i Y. Heyrovská (1995) a M. Lipnická (2007). Pohybová cvičení rozvíjející úroveň hrubé motoriky také tvoří první fázi známé Metody dobrého startu, kterou v České republice rozšířila J. Swierkoszová (1993).

Výběrový soubor

Výzkumu se zúčastnili žáci základních škol okresu Olomouc. Jejich celkový počet byl 46. Dívek bylo 10, chlapců 36. Nejmladší žák měl 7 roků, nejstaršímu bylo 15 let. Mezi dětmi s diagnostikovanou SPU dygrafií mělo nejmladší z nich 9 let a nejstarší 14 roků. Tabulka č. 2 ilustruje naměřené výkony dětí v herních motorických aktivitách (MS = motorický slalom, MK = motorický kruh) a v herních aktivitách grafomotorických (GS = grafomotorický slalom, GK = grafomotorický kruh). Čas výkonu je uváděn v sekundách, ve grafomotorických úkolech se dětem připočítávala k výslednému času jedna vteřina za každé přejetí vyhrazené čáry. Věk dětí byl zaokrouhlen na roky. V diagnózách převládaly SPU (dg = dysgrafie, dx = dyslexie, do = dysortografie), následovaly poruchy pozornosti (ADHD, ADD), snížení intelektu (ve všech případech se jednalo o IQ v rozmezí pásma mírného podprůměru, tj. 80 - 84) a pak některé další méně obvyklé diagnózy (zdr = zdravotní oslabení, eto = problémové chování, viz = oslabení vizuální percepce, fon = oslabení fonematického vnímání).

Tabulka č. 2

žák č.	MS	MK	GS	GK	pohlaví	věk	diagnóza
1	4,66	9,61	7,69	15,46	M	11	ADHD
2	5,34	12	6,99	10,19	Ž	11	dx
3	10,07	13,07	8,53	8,36	M	11	ADHD
4	5,99	10,03	7,07	12,18	M	12	dg
5	5,23	11,97	10,95	17,93	M	9	do, zdr, eto
6	11,03	11,24	7,1	10,32	Ž	11	IQ
7	6,61	9,62	6,3	9,28	M	12	dx
8	4,47	15,4	7,76	16,84	M	12	dg
9	5,98	28	7,14	18,09	M	10	dg
10	9,02	12,32	8,56	13,53	M	12	IQ,ADD
11	7,35	12,37	8,37	11,62	M	9	do
12	5,25	9,89	4,79	7,93	M	13	dg
13	4,75	16,77	8,75	18,16	Ž	10	do
14	5,63	9,27	8,69	13,18	M	10	dg
15	4,57	11,15	6,61	12,06	M	10	viz, fon
16	6,8	27,41	7,22	24,76	Ž	9	do
17	5,76	10,47	10,75	15,21	M	10	do, dg
18	4,25	6,3	8,41	14,41	M	10	do, ADHD
19	6,66	8,87	11,69	18,47	M	7	ADHD
20	5,41	14,13	7,9	12,34	M	9	ADHD, IQ
21	4,47	9,6	5,51	8,64	M	14	dg, dx
22	7,66	12,48	9,44	21,15	M	9	dg
23	5,41	14,13	7,9	12,34	M	9	ADHD, IQ

24	6,39	11,09	8,79	14,12	Ž	9	dx
25	6,23	10,19	5,74	11,94	Ž	10	do
26	6,26	10,28	7,41	18,63	Ž	9	do, viz
27	7,26	12,9	8,17	10,52	M	10	dg, do, IQ
28	6,55	10,69	8,03	17,16	M	10	ADHD
29	4,8	8,21	7,67	10,41	M	12	dg
30	8,51	10,44	14,65	18,59	M	8	dx
31	3,89	5,5	4,48	7,91	Ž	15	dg
32	3,88	6,14	5,67	9,41	M	13	dg
33	5,74	13,53	10,66	14,87	M	11	dg
34	4,99	5,87	10,42	11,15	M	10	dg, dx
35	7,29	28,2	9,01	16,5	Ž	8	IQ
36	5,57	7,25	6,7	16,53	M	12	dg, dx
37	3,92	6,56	7,04	6,74	M	13	dg
38	3,81	7,17	7	10,66	M	12	dg
39	4,23	6,85	4,76	8,58	M	14	IQ
40	4,27	8,7	12,63	19,98	M	9	dg
41	4,54	7,62	7,01	8,97	M	12	dg, do,
42	8,52	13,43	11,59	18,69	M	9	IQ, zdr
43	9,81	16,34	5,56	8	M	10	dg
44	5,93	7,87	6,35	15,25	Ž	10	dg, dx, do
45	5,25	8,82	9,73	20,97	M	12	dg, dx, do
46	5,66	6,11	6,08	22,1	Ž	14	dx, dg

Po logické analýze dat byly děti pro následující komparaci rozděleny do tří skupin. V první skupině byli žáci s diagnostikovanou SPU dysgrafie (N = 23), ve druhé skupině zbývající (N = 23). Tato skupina byla posléze ještě rozdělena na děti s diagnostikovanou poruchou pozornosti (N = 9) a na zbývající (N = 14). Toto rozdělení zvolil autor kvůli následujícímu porovnávání výkonnosti dětí v kontextu jejich diagnóz. Smyslem bylo najít případné korelace a upřesnit sílu těchto korelací.

Metodologie komparací

V první fázi výzkumu byly stanoveny Pearsonovy korelace v celé základní skupině zkoumaných dětí (Chráška, 2007). Toto šetření mělo odpovědět na výzkumnou otázku, zda existují nějaké korelace mezi výsledky motorických aktivit a grafomotorických dovedností. Autor výzkumu poměřoval nejprve korelační vztah mezi výsledky v motorickém slalomu a grafomotorickém slalomu (MS:GS), následně pak mezi motorickým kruhy a grafomotorickými kruhy (MK:GK) a nakonec mezi zbývajícími dvěma korelacemi, tj. MS:GK a MK:GS.

Tyto korelace byly poté následně provedeny i ve všech třech dílčích skupinách obsahujících děti se SPU dysgrafie, děti s ADHD + ADD a ve skupině zbývajících dětí

Výsledky korelací uvádí tabulka č. 3.

Tabulka č. 3

Korelace	Celý soubor (N = 46)	Žáci se SPU dg (N=23)	Žáci s ADHD+ADD (N=8)	Zbývající (N = 15)
MS:GS	0,232	0,027	0,199	0,370
MK:GK	0,429	0,350	-0,604	0,612
MS:GK	0,102	0,151	-0,446	0,094
MK:GS	0,092	0,065	-0,349	0,105

Na základě těchto výsledků autor výzkumu obrátil pozornost znovu na skupinu dětí s poruchami pozornosti (ADHD+ADD) a zaměřil se ještě na posouzení jejich chybovosti. V rámci motorických trojrozměrných aktivit započítal dětem všechny zkažené pokusy (lyžař na nitce spadl nebo neprojel vytyčenou trať) a v rámci grafomotorických aktivit započítal jako chyby každé vyjetí tužkou z načrtnuté dráhy. Průměrný počet chyb u všech skupin uvádí tabulka č. 4.

Tabulka č. 4

Chyby	Celý soubor (N = 46)	Žáci se SPU dg (N=23)	Žáci s ADHD+ADD (N=8)	Zbývající (N = 15)
Motorika	2,86	2,82	3,87	2,40
Grafom.	6,97	7,13	8,62	5,86

Dalším výzkumným úkolem bylo zjistit, zdali spolu nějak korelují chyby motorické a grafomotorické. Viz následující tabulka č. 5

Tabulka č. 5

Korelace chyb	Celý soubor	Žáci se SPU dg (N=23)	Žáci s ADHD+ADD (N=8)	Zbývající (N = 15)
Motorika/grafom.	0,262	0,140	0,787	0,029

Interpretace výsledků

Korelace výsledků

Při poměrování korelačních vztahů se v celém souboru objevila pouze středně silná závislost mezi "motorickým kruhem" a "grafomotorickým kruhem". Znamená to, že úspěšnost žáků v obou aktivitách spolu souvisela (korelovala) středně silně. V souboru dětí se SPU dysgrafie se v tomto případě (MK:GK) prokázala pouze nízká závislost. Překvapivé výsledky se naproti tomu ukázaly u dětí s diagnostikovanými poruchami pozornosti (ADHD+ADD). Zde se objevily opačné korelace. Opačná střední závislost se objevila opět mezi schopností dosáhnout úspěšného výsledku mezi "motorickým kruhem" a "grafomotorickým kruhem". Výsledek ovšem znamená, že ty děti, které byly úspěšné v jedné z těchto disciplín, následně "pohořely" v disciplíně druhé. Středně silná závislost opačně směřovaná se zde ještě objevila mezi disciplínami "motorickým slalomem" a "grafomotorickým kruhem". Nízká opačná závislost pak mezi "motorickým kruhem" a "grafomotorickým slalomem". Ve zbývajícím skupině dětí s rozličnými diagnózami zaujal pouze výsledek středně silné závislosti mezi výsledky v disciplínách "motorický kruh" a "grafomotorický kruh".

Posouzení stupně korelací ukazuje následující tabulka (Chráška, 2007)

Tabulka č. 3: Interpretace korelací

Koeficient korelace	Interpretace
$r = 1$	Naprostá závislost
$1,00 > r \geq 0,90$	Velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	Vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	Střední závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	Nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	Velmi slabá závislost
$r = 0$	Naprostá nezávislost

Poznámka: Při záporném znaménku lze hovořit o „opačné naprosté závislosti“, „opačné velmi vysoké závislosti“...

Korelace chyb

Korelace chybovosti nízké závislosti se objevily pouze u celého souboru, velmi slabá pak u dětí se SPU dysgrafie. Překvapivě vysoká korelace chyb se ukázala u dětí s poruchou pozornosti (ADHD a ADD) a naopak – velmi nízká u dětí s rozličnými diagnózami (tzv. zbývající skupina, viz tabulka č. 5). Při dalším rozboru chybovosti se potvrdil očekávaný předpoklad týkající se největší chybovosti u dětí s poruchami pozornosti, a to jak v herních aktivitách motorických, tak i v grafomotorice (viz. tab. č. 4).

Závěry a diskuze

Mezi herními motorickými aktivitami (trojrozměrný pohyb) a grafomotorickými elementárními dovednostmi existuje u dětí, které tvoří klientelu PPP velmi slabá nebo nízká závislost. Vyjimku tvoří korelace mezi motorickým kruhem a grafomotorickým kruhem, která je středně silná v celém souboru (0,429) a u dětí s rozličnými diagnózami dokonce atakuje hranici vysoké závislosti (0,612). U dětí s diagnostikovanou poruchou pozornosti (ADHD a ADD) je tato korelace překvapivě opačná (viz. tab. č. 3). V tomto případě se zde opět jako nejvýraznější opačná korelace objevil vztah mezi herní aktivitou motorický kruh a grafomotorický kruh.

Na základě těchto výsledků lze soudit, že herní aktivity, které podporuje při svém působení interakční expozice Muzea iiiLandu, jsou vhodné i pro děti se SPU. A to nejenom pro děti s diagnostikovanou SPU dysgrafie, ale také pro skupinu dětí s ostatními obligátními diagnózami. Tyto aktivity korelují s jejich grafomotorickými dovednostmi a lze tedy předpokládat, že tyto motivačně přitažlivé hry tyto grafomotorické dovednosti i rozvíjí a jsou tedy pro ně užitečné přinejmenším ze školního hlediska. Zajímavé a zatím ne plně vysvětlitelné jsou pouze výsledky menší skupiny dětí s diagnostikovanou poruchou pozornosti. Autor šetření se v tomto případě domnívá, že zde, při soutěživých disciplínách, existuje nějaký silný faktor týkající se zvýšené neurotické či emoční lability těchto dětí, který jim znemožňuje dosáhnout v obojích sledovaných aktivitách úspěšných a vzájemně korelujících výsledků.

Literatura:

- Brabcová, A. (2008) *Brána muzea otevřená*. Náchod: Juko.
- Heyrovská, Y. (1995) Grafomotorické obtíže u dětí. *Rodina a škola*, vol. 42, č. 11.
- Chráská, M. (2007) *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, s. 105.
- Lipnická, M. (2007) *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál.
- Mlčáková, R. (2009) *Motorika a počáteční psaní*. Praha: Grada.
- Pokorná, V. (2000) *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 2. opravené vydání Praha: Portál.
- Svoboda, P. (2010) *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. Praha: Portál.
- Tymichová, H. (1987) *Nauč mě číst a psát*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

SPRÍSTUPNENIE FRAGMENTOV KULTÚRNEHO DEDIČSTVA NEVIDIACIM A SLABOZRÁKÝM NÁVŠTEVNÍKOM NA PRÍKLADE MUZEJNEJ VÝSTAVY

ACCESSIBILITY OF FRAGMENTS OF THE CULTURAL HERITAGE OF BLIND AND PARTIALLY SIGHTED VISITORS ON THE EXAMPLE OF A MUSEUM EXHIBITION

Daniela PRELOVSKÁ, Silvia ELIAŠOVÁ

Katedra muzeológie Filozofickej Fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre,
Slovensko, dprelovska@ukf.sk, e-mail: seliasova2@ukf.sk

Sprístupňovanie múzeí hendikepovaným a sociálne znevýhodneným návštevníkom predstavuje napĺňanie práva širokej verejnosti v otázke participácie na kultúrnych prejavoch. Snaha o kultúrnu demokratizáciu je jasne demonštrovaná v postojoch štátnych kultúrnych politik jednotlivých krajín a víziu postupnej debarierizácie kultúrnych inštitúcií možno vnímať ako všeobecne platnú v globálnom rozmere. Hovoríme o snahe o rovnomernejšie zastúpenie rôznych sociálnych skupín medzi návštevníkmi „vysokej“ kultúry Slovenské múzeá sa problematikou sprístupnenia múzeí a galérií osobám so špecifickými podmienkami začali intenzívne zaoberať v roku 2002. Aktuálne patrí sledovaná problematika medzi ústredné prioritné zámery vládneho dokumentu.

V zmysle vládou deklarovaneho dokumentu sa v rámci cieľa 4 a bodu „Sprístupňovanie expozícií a výstav osobám so zdravotným postihnutím, seniorkám/seniorom a skupinám obyvateľstva patriacim k sociálne znevýhodneným spoločenstvám“ konštatuje, že je nutné upriamiť pozornosť na potrebu sprístupnenia expozícií a výstav ľuďom – osobám so zdravotným postihnutím, seniorkám/seniorom a skupinám obyvateľstva patriacim k sociálne znevýhodneným spoločenstvám (ľuďom ohrozeným chudobou a sociálnym vylúčením, marginalizovaným rómskym komunitám, migrantkám /migrantom, ľuďom bez práce a ľuďom bez domova a ďalším). Má ísť o fyzickú a informačnú debarierizáciu v súlade s článkom 30 Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím. V strategickom rámci sa ďalej uvádza, že je potrebné vytvoriť podmienky pre plánovanie a realizáciu projektov, ktoré zvýšia prístupnosť expozícií a výstav osobám so zrakovým, sluchovým, mentálnym postihnutím napr. prostredníctvom umelých vodiacich línií a zvukových sprievodcov (hovoriace boxy a mobilní audio sprievodcovia – mobile audio guide), reliéfnych alebo 3D modelov exponátov s popiskami v Braillovom písme, ako aj formou virtuálneho (elektronického, digitálneho) tlmočníka do posunkovej reči alebo zjednodušenými textami pre ľudí s mentálnym postihnutím (bulletiny apod.). Expedientom sa odporúča pri vytváraní tlačenej informácií (popisky, bulletiny) dodržiavať pravidlá „jasnej“ tlače⁵. Zároveň sa apeluje na zvýšenie prístupnosti informácií o exponátoch v múzeách a galériách ľuďom so zdravotným postihnutím aj prostredníctvom informácií šírených internetom (Stratégia rozvoja múzeí a galérií v Slovenskej republike do roku 2018, s. 10)⁶.

⁵ <http://unss.sk/subory/2012-sme-medzi-vami/brozura-sprístupnovanie-informacii-pre-vsetkych.pdf>

⁶ V zmysle nástroja štátnej kultúrnej politiky sa mal: „Iniciovať spoluprácu s organizáciami osôb so zrakovým, telesným, sluchovým, mentálnym postihnutím a spracovať prehľad prístupnosti expozícií a výstav v múzeách a v galériách pre osoby so zrakovým, telesným, sluchovým, mentálnym postihnutím, prístupné prostredníctvom umelých vodiacich línií a zvukových sprievodcov (hovoriace boxy a mobilní audio sprievodcovia – mobile audio

Uvedenú problematiku sa snaží svojou metódikou a zdôrazňovaním princípov rovnosti riešiť „inklúzivná múzejná pedagogika“ (Pozri: Jagošová 2013, s. 24). Jej cieľom je rozvíjať inklúzivné múzeum v zmysle konceptu otvoreného múzea (Jagošová, Jůva, Mrázová 2010, s. 103). Podľa Jůvu je zámerom integrácie v oblasti kultúry vytvorenie podmienok umožňujúcich zapojenie jedincov so špecifickými potrebami do všetkých kultúrnych ponúk na rovnakej úrovni so zdravými návštevníkmi (Jůva, 2004, s. 156).

Podľa Hasaja (2015) medzi základné zásady sprístupňovania expozícií pre nevidiacich a slabozrakých návštevníkov patria nasledovné opatrenia:

1. bezbariérový prístup k exponátom, vodiaca línia prirodzená alebo účelovo vyrobená,
 2. reliéfná mapa priestorov výstavy, umiestnená pri vstupe a doplnená popisom výstavy a legendou jednotlivých exponátov v Braillovom písme,
 3. popisky exponátov v Braillovom písme a zväčšenej čiernotlačí,
 4. výber charakteristických exponátov a výroba ich kópií určených na dotýkanie,
 5. zhotovenie katalógu celej alebo sprístupnenej výstavy s popisom exponátov a reliéfnymi obrázkami vybraných exponátov (Hasaj, 2015, s. 34).
- vyhotovenie 3D objektu pri vstupe na výstavu (napr. celý objekt hradu – predstava celku),
 - vyškoliť pracovníkov múzeí na sprevádzanie a komunikáciu s takýmto návštevníkom.

Existujú „Národného programu rozvoja životných podmienok občanov so zdravotným postihnutím vo všetkých oblastiach života“, ktorého spracovanie vychádzalo z dokumentu „Štandardné pravidlá pre vytváranie rovnakých príležitostí pre osoby so zdravotným postihnutím“ prijatého Valným zhromaždením OSN, sa Katedra muzeológie FF UKF v Nitre, v rámci svojej výstavnej činnosti, zamerala na nevidiaceho a slabozrakého návštevníka (Pozri: Prelovská, 2009, s. 54–55). Vo všeobecnosti môžeme v procese debarierizovania múzeí hovoriť o vonkajšej a vnútornej fyzickej dostupnosti. Bezbariérový prístup je nutné zohľadniť už pred vstupom do múzea, vrátane inštalácie rámp v prípade existencie schodiska. Je nutné umožniť optimálne riešenie vchodových dverí a vstupnej haly múzea. Samozrejmosťou by malo byť označenie schodov reflexným náterom, vodorovným pruhom presklených výplní a označenie výťahov. V prípade samostatného pohybu nevidiaceho múzeom, sa ako vhodná forma javí realizácia vodiacich línií, ktoré môžu mať charakter umelých a prirodzených. Umelé línie predstavujú koberce situované v smere pohybu, rozmiestnenie výstavných panelov, stolov a inštalovanie zábradlí. Prirodzené línie tvoria steny a zmeny nášľapných povrchov (Hlubovič, 2015, s. 31–32, porovnaj: Oláhová, 2003) ⁷.

V rámci textových častí v exponovaní používame kombináciu zväčšeného a Braillovho písma. Popis predmetu musí byť dostupný hmatom a odporúča sa ho situovať na pravo od exponátu (Hlubovič, 2015, s. 32, pozri tiež: Bernard, Fabre, 1992, s. 33). Ideálne je umiestnenie popisov vo vodorovnej polohe (napr. stôl), v prípade zvislej polohy (napr. panel) by malo byť zabezpečené jeho pevné a stabilné osadenie. Predmety by mali byť inštalované vo výške stola (cca 65 cm) v jednej vodiacej línii. Popisné texty je ideálne stvárniť v čierno bielom prevedení s vysokým kontrastom a za optimálne sa považuje stredne tučné bezpätkové (Arial, Verdana)

guides), reliéfnych a 3D modelov exponátov ako aj prostredníctvom virtuálneho (elektronického, digitálneho) tlmočníka do posunkovej reči alebo zjednodušenými textami pre ľudí s mentálnym postihnutím (bulletiny, a pod.). Pri vytváraní tlačených informácií (popisky, bulletiny) dodržiavať pravidlá „jasnej“ tlače“. Pozri: Stratégia rozvoja múzeí a galérií v Slovenskej republike do roku 2018, s. 10.

⁷ Vyhybať sa treba použitiu vysutých reťazí a lán, nakoľko neumožňujú nevidiacim a slabozrakým dostatočnú stabilitu. K fyzickej a zmyslovej dostupnosti múzeí pozri aj: Muzea pro všechny. Příručka k fyzické a zmyslovej dostupnosti muzeí. Praha: ICOM, 2003.

vo veľkosti 14 bodov s riadkovaním 1,5 so zarovnaním doľava. Medzi slovami musia byť rovnaké medzery (Hutt'ánová, 2013, s. 46, pozri tiež: Hutt'ánová, 2017, s. 9–13).

Nevidiaci a slabozrakí návštevníci prijímajú kultúrny odkaz prostredníctvom haptiky, čiže hmatového vnímania za účelom spoznávania predmetov a javov, ako aj vzťahov medzi nimi. Ide o modely, reliéfy a tyflografiku. „Tyflografika zobrazuje trojrozmerný objekt reliéfnymi čiarami v dvojrozsmernej ploche. Tretí rozmer je redukovaný natoľko, že sa už jedná o techniku grafickú. Čitateľnejšia je reliéfná čiara pozitívna (vypuklá – konvexná) ako negatívna (konkávna). Je tiež kompenzačným prostriedkom zraku u osôb so zvyškami videnia a preto má mať podobu nielen reliéfnu haptickú, ale aj vizuálne farebnú“ (Hasaj, 2015, s. 36, pozri tiež: Jesenský, 1988). Model zobrazuje realitu v troch dimenziách a môže sa líšiť v určitom aspekte od skutočného objektu, ako napríklad odchýlka v rozmeroch, farebnosti, povrchovej štruktúre a detailoch. K základným prvkom tyflografického zobrazenia patrí reliéfný bod, ktorý označuje konkrétne miesto významné v mikroorientácii. V kresbe vystupuje bod samostatne. Zo zoskupenia reliéfných bodov vzniká reliéfná čiara alebo reliéfný obrazec (Bernáthová, 2007, s. 72). Reliéfná schéma určená pre čítanie hmatom by nemala byť rozmernejšia ako šírka dvoch rúk. Môže byť vnímaná ako medzistupeň medzi tyflografickým zobrazením a modelom.

Veľká časť nevidiacich návštevníkov už disponuje modernými technológiami ako napríklad mobilnými telefónmi s hlasovými výstupmi. Popisy exponátov sa tak dajú sprostredkovať formou QR kódov, ktoré by si môže návštevník zosnímať mobilným telefónom s pripojením k internetu. V budúcnosti sa počíta so zabezpečením QR kódov, umiestnením popisov na serveri a zaistením Wi-Fi pripojenia vo výstavných priestoroch múzea (Hlubovič, 2015, s. 31).

V rámci efektívneho sprístupňovania múzeí osobám so zrakovým hendikepom, nesmieme zabúdať na nutnosť osvojenia komunikačných princípov pri sprevádzaní slabozrakých a nevidiacich návštevníkov. Predpokladáme, že lektor, respektive múzejný pedagóg, musí ovládať bazálne poznatky a špecifiká jednotlivých segmentov múzejného publika, nevidiaceho návštevníka nevnímajúc. Odporúča sa jednať prirodzene. Pri pozdrave sa nevidiaceho môžeme jemne dotknúť v predlaktí, aby vedel, že sa obraciame na neho (Michálek, 2005; Bernátová, 2007; Demian, 2011). Počas rozhovoru sme tvárou otočení k osobe, s ktorou sa rozprávame. Po nadviazaní slovného kontaktu a vzájomného dotyku sa chytí sám, stačí mu povedať: „Chyťte sa ma, pôjdeme“. Sprievodca drží ruku zohnutú v uhle 90° tak, aby rameno voľne priliehало k telu. Sprievodca má ísť pol kroka pred sprevádzaným, čím mu zaisťuje bezpečnosť. Zrakovo postihnutý kráča vždy po bezpečnejšej strane (Oláhová, 2003).

Uvedené kritériá a princípy sme zohľadnili aj pri koncipovaní a samotnej realizácii výstavy „Život dotykom – spoznajme svet nevidiacich“. Výučba muzeológie na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre má okrem teoretickej roviny praktickú stránku. Táto sa premieta do praxe v múzeu a absolventských výstav študentov. Katedra má veľkú výhodu v tom, že má k dispozícii výstavné priestory v Ponitrianskom múzeu v Nitre. S výstavnou činnosťou študenti začali v roku 2003. Študenti realizovali štrnásť výstav na rôzne témy napr. Rím – hlava sveta, Hrad oživa, Egypt dar Nílu, Cesta do praveku, Mesto pod mestom, Za cisára pána, Vikingovia – dobyvatelia severu, Technológie starých Slovanov a iné.⁸

⁸Bližšie pozri napr. Eliášová, S.: Múzejná výstava za cisára pána v podaní študentov Katedry muzeológie FF UKF v Nitre. In: *Studia Historica Nitriensia*, 2014, roč. 18, č. 2, s. 409-416. Eliášová, S., Palárik, M.: Mesto pod Mestom. In: *Historický časopis* 2012, roč. 60, č.3, s. 563-565. Eliášová, S.: Vikingovia dobyvatelia severu. In: *Náš čas*, 2013, roč. 17, č.6, s. 35. Prelovská, D. Život dotykmi – spoznajme svet nevidiacich. In: *Múzeum*, roč. 55, č. 2, s.54-55.

V období, kedy študenti s výstavami začínali, zasiahli naše múzejníctvo nové trendy múzejnej prezentácie. Na rozdiel od statického vystavovania pred rokom 1989, prišlo do popredia „interaktívne vystavovanie“. Hlavným cieľom študentov a pedagógov bolo popularizovať múzejnú inštitúciu ako miesto otvorené spoločnosti a priestor pre neformálne učenie. Našou cieľovou skupinou sa stali deti – žiaci základných škôl, u ktorých je predpoklad, že sa môžu do múzea „naučiť chodiť“. Komunikácia v múzeu lektor – dieťa bola postavená na dialógu. Páve dialóg umožnil detskému návštevníkovi sa kreatívne a aktívne prejavovať. Na našich výstavách sme odbúrali zákaz: „nedotýkať sa“. Naopak, práve metóda „hands on“ sa stala prostriedkom vnímania a mimoškolského vzdelávania v múzeu.

Výstavné projekty boli pripravované v rámci múzejnej komunikácie s využitím múzejnej pedagogiky, múzejného managementu a marketingu. S postupnou implementáciou princípov múzejnej pedagogiky do múzejnej praxe, narastajú i nároky na diverzifikáciu kultúrnych produktov. V rámci dosahovania vyšších cieľov sme koncipovali výstavu pre nevidiacich a slabozrakých návštevníkov. Tak vznikla a bola realizovaná výstava „Život dotykmi – poznajme svet nevidiacich“. Výstava mala od začiatku dve roviny: nevidiaci návštevník a vidiaci návštevník. Obom skupinám sme sa rozhodli priblížiť svetové a národné kultúrne dedičstvo. V jeho rámci sme prezentovali osem pamiatok.

Na základe pilotážnych stretnutí s Úniou nevidiacich a slabozrakých Slovenska bolo zadefinovaných nasledovných osem objektov národného a svetového kultúrneho dedičstva: Nitriansky hrad, Bratislavský hrad, Rímsky kastel v Iži pri Komárne, Kaplnka sv. Margity v Kopčanoch, Chrám Vasilija Blaženého v Moskve, pyramída El Castelo Mexica, Chrám sv. Petra v Ríme a Stonehenge.

Zrakovo znevýhodnený človek nemá veľké možnosti poznávať kultúrne pamiatky. Môže ich navštíviť a možno získať určitú predstavu o danom objekte. My sme ponúkli návštevníkom možnosť „ohmatať“ si príslušnú pamiatku v celej jej veľkoleposti. Zamerali sme sa na architektúru a architektonické prvky pamiatky, a tým sme o nej vytvorili plastický obraz. Základom poznávania boli pôdorysy a bokorysy každej predstavovanej pamiatky. Okrem týchto bol vytvorená aj mapa sveta do ktorej mohli návštevníci jednotlivé pamiatky situovať. Ich konkrétnu hmatateľnú podobu vytvorili študenti. Tieto dopĺňal text v Braillovom písme. Realizácia celej výstavy by bola nemysliteľná bez spolupráce s pobočkou Únie nevidiacich a slabozrakých Slovenska v Nitre. Jej členovia nám radili ako správne pôdorysy a bokorysy vyrobiť tak, aby boli čitateľné a zúčastnili sa aj pilotného programu. Celú výstavu pripravili študenti so svojimi pedagógmi. Napísali libreto, scenár a technický scenár k výstave. Zozbierali veľké množstvo literatúry k predmetným pamiatkam, vzhľadom na skutočnosť, že si práca s návštevníkom vyžadovala dialóg a schopnosť odpovedať na otázky detí.

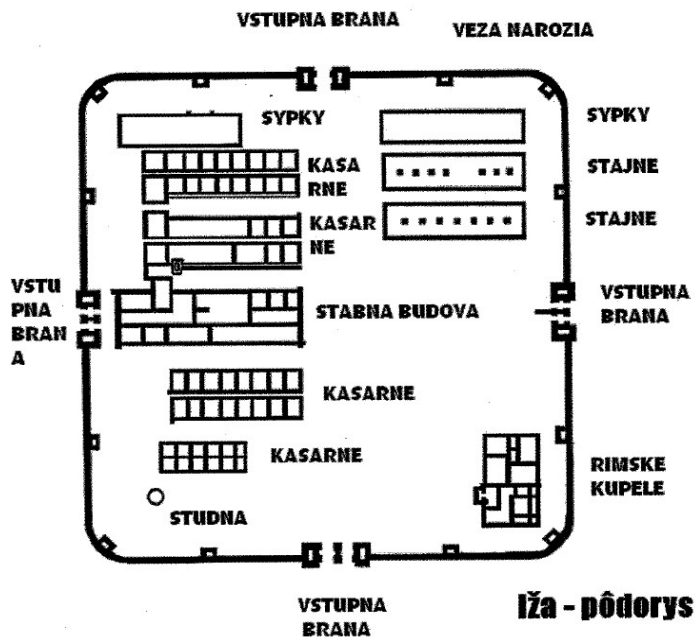
Vo výstavných priestoroch mohlo naraz pracovať osem detí. Miestnosť bola rozdelená do ôsmich samostatných zón podľa počtu pamiatok. Každá časť mala svojho vlastného lektora z radov študentov. Prezentácia sa odohrávala v sede. Lektor pamiatku predstavil a návštevník ju následne hmatom poznával. Celá pamiatka ako aj jej jednotlivé časti boli popísané Braillovom písme. Lektori pri poznávaní objektu pomáhali, a to tak, že „chodili“ po pôdoryse, resp. bokoryse spolu s prstami nevidiacich detí. Pri prehliadke pamiatky prebiehal dialóg. Deti sa mohli opýtať na čokoľvek, čo ich o danej zaujímalo. Po vzhliadnutí pamiatky prešli spolu s lektorom k mape sveta a pokúsili sa pamiatku, ktorú si prezerali správne umiestniť na jednotlivé kontinenty, resp. štáty.

Výstavu si prezrela aj veľká skupina vidiacich detí. Práca s nimi obsahovala všetky prvky ako pri nevidiacich. Návštevník dostal na oči klapky, čo mu umožnilo poznávať pamiatky v tme. Práve táto skutočnosť mala vidiacim návštevníkom priblížiť svet nevidiacich a poukázať na skutočnosť, že aj oni sa môže podieľať kultúre a spoznávať kultúrne hodnoty.

Jeden z prezentovaných objektov predstavoval Rímsky kastel v Iži, ktorý patrí k významným rímskym stavebno-historickým pamiatkam na území Slovenska. Ako predsunuté predmestie legionárskeho tábora Brigetio bol dvesto rokov súčasťou pevnostného systému *limes romanus* na severných hraniciach provincie Panónia. V súčasnosti sa spolu s kastelom Gerulata ležiacom na Slovensku a s ďalšími pamiatkami na príľahlom úseku rímskych hraníc na území dnešného Rakúska a Maďarska pripravuje jeho nominácia na zápis do Zoznamu svetového kultúrneho dedičstva UNESCO.

V dobe rímskej tvoril Dunaj severnú hranicu impéria i provincie Panónia. Územie ležiace severne od jeho toku bolo osídlené kmeňmi germánskych Markomanov a Kvádov. Táto časť tzv. barbarika sa dostala do bezprostredného kontaktu s antickým svetom a z hľadiska intenzity rímsko-germánskych vzťahov patrila k najexponovanejším oblastiam za hranicami Rímskej ríše (Bouzek, Ondřejová, 1990, 29).

Podľa výsledkov archeologických výskumov to bola pevnosť, ktorá zaberala plochu vyše 3 ha. Jej pôdorys v tvare pravidelného štvorca so zaoblenými nárožiami o vnútorných rozmeroch 172 x 172 m bol orientovaný podľa svetových strán. Pôvodná výška hradby, o ktorú sa z vnútornej strany opierala hlinená rampa, mohla na základe jej sklonu a mocnosti pevnostného múru (2 m) dosiahnuť výšku 4 až 5 m (Kuzmová, Rajtár, 2010, 16).



Obr. č. 1 Pôdorys rímskeho kastelu v Iži pri Komárne. Autor: Tomáš Demian

S vyššie uvedeným pôdorysom pracovali nevidiaci aj vidiaci návštevníci. Pre prvú skupinu bolo na miestach označených popisom Braillovo písmo. Jednoduchý princíp vodiacich čiar na pôdoryse s pomenovaním jednotlivých stavieb v priestore kastelu. Nevidiaci návštevník nemal problém sa v pôdoryse orientovať. Menší problém s týmto postupom mali vidiaci návštevníci. Nemohli zároveň čítať pôdorys a popisky, pretože tieto boli v Braillovom písme. Tu zohral svoju úlohu lektor, ktorý priebežne vysvetľoval v akej časti areálu kastela sa návštevník nachádza. Následne mal vidiaci návštevník overiť si poznatky práve na tomto pôdoryse. Zároveň mohol viesť dialóg alebo si informácie o kastele prečítať.

„V strede všetkých štyroch strán kastela boli umiestnené vstupné brány chránené dvojicami veží. Z vonkajšej strany bol kastel obohnaný dvoma, neskôr až piatimi hrotitými priekopami. Jeho vnútorná štruktúra zodpovedala obvyklej schéme stálych rímskych táborov, pričom jej hlavné osi tvorili cesty (via decumana praetoria a via principalis), ktoré spájali protíľhlé

brány. Vnútorňa zástavba kastela je tvorená kasárenskými barakmi pre mužstvo posádky, stajňami a skladmi usporiadanými do ulicového systému. Štábna budova nestála v strede tábora, ale bola neobvykle posunutá do priestoru pri západnej bráne kastela. Kúpele boli umiestnené v jeho juhovýchodnej časti“ (Kuzmová, Rajtár, 2010,16).



Obr. č. 2 Bokorys rímskeho kastela v Iži pri Komárne. Autor: Tomáš Demian

V prípade bokorysu postupovali lektor a návštevník v podobnom štýle ako pri pôdoryse. „V strede všetkých štyroch strán kastela boli umiestnené vstupné brány chránené dvojicami veží. Bránové veže mali obdĺžnikový pôdorys a čiastočne vystupovali pred líniu pevnostného múru. Južná brána (porta decumana) pri dunajskom brehu mala dvojpriechodovú konštrukciu s nosným stredovým pilierom klenby. Severná brána (porta praetoria) obrátená k potenciálnemu nepriateľovi mala len jeden priechod. Veže na nárožiach, ako aj ďalšie veže umiestnené v strede úsekov medzi bránami a nárožiami boli pristavané k pevnostnému múru z vnútornej strany“ (Kuzmová, Rajtár, 2010,16).

V rámci naplňania ľudských práv v oblasti dostupnosti kultúrneho dedičstva osobám s telesným znevýhodnením, rezonuje potreba postupnej debarierizácie múzejných inštitúcií. Napriek deklarovaniu uvedenej ambície v rezortných strategických rámcoch Slovenskej republiky, súčasný stav riešenia sledovanej problematiky je nepostačujúci. V zmysle participácie na celospoločenských kultúrnych zámeroch, sme sa do tohto procesu zapojili i my. Výstavu „Život dotykmi – spoznajme svet nevidiacich“ možno na základe získavania spätnej väzby u nevidiacich návštevníkov hodnotiť ako úspešnú. Jej pozitívne recenzovanie potvrdzuje i skutočnosť, že po skončení inštalácie sa stala putovnou. Nanovo bola inštalovaná v roku 2013 v priestoroch Historického múzea Slovenského národného múzea v Bratislave. Na základe popularizácie výstupov výstavného projektu, bol jeden z autorov (Tomáš Demian) prizvaný k spolupráci s Ľubovnianskym múzeom Stará Ľubovňa. V rámci diplomovej práce navrhol a zrealizoval sprístupnenie skanzenu múzea. Našu výstavu si prezrelo, v priebehu dvoch týždňov, 1200 detských návštevníkov. Zaznamenaný úspech je pre nás motivujúci a v súčasnosti koncipujeme výstavný projekt Život dotykmi II. Kontakt s kultúrnymi pamiatkami bude rozšírený o 3D modely. Plánujeme splniť želanie detí (zistené v rámci skúmania publika) a umožníme im navštíviť niektorú zo svetových a slovenských jaskýň.

Literatúra:

- Bernadr, P., Fabre, P. (2003). *Muzea pro všechny. Příručka k fyzické a smyslové dostupnosti muzeí*. Praha: ICOM. ISBN 80-86611-03-5.
- Bernáthová, P. (2007). *Slovenské poľnohospodárske múzeum a zdravotne postihnutí návštevníci*. Diplomová práca. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre v Nitre, Katedra muzeológie.
- Bouzek, J., Ondřejová, I. (1990). Třetí zóna mezi Římem a barbarikem při noricko-panonském limitu. In: *Arch. Rozhledy* 42, s. 22–355.
- Demian, T. (2011). *Návrh debarierizácie Národopisnej expozície v prírode v Múzeu v Starej Lubovni s akcentom na nevidiaceho návštevníka*. Diplomová práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Katedra muzeológie.
- Eliášová, S. (2010). *Sprístupňovanie múzeí nevidiacim a slabozrakým návštevníkom*. In: *Čo letí v múzejnej pedagogike*. Bratislava: SNM. ISBN 978-80-8060-252-9.
- Eliášová, S. (2014). *Múzejná výstava Za cisára pána v podaní študentov Katedry muzeológie FF UKF v Nitre*. In: *Studia Historica Nitriensia*, roč. 18, č. 2, s. 409-416. ISSN 1338-7219
- Eliášová, S., Palárik, M. (2012). *Mesto pod Mestom*. In: *Historický časopis*, roč. 60, č. 3, s. 563-565. ISSN 0018-2575.
- Eliášová, S. *Vikingovia dobyvatelia severu*. In: *Náš čas*, 2013, roč. 17, č. 6, s. 35. ISBN 978-80-558-0508-5.
- Hasaj, F. (2015). *Dotýkajte sa prosím!* In: *Práca s handicapovaným návštevníkom v múzeu*. Banaká Bystrica: *Zväz múzeí na Slovensku*. ISBN 978-80-972076-4-9.
- Hlubovič, J. (2015). *Požiadavky na sprístupňovanie výstav a expozícií múzeí občanom so zrakovým postihnutím*. In: *Práca s handicapovaným návštevníkom v múzeu*. Banská Bystrica: *Zväz múzeí na Slovensku*. ISBN 978-80-972076-4-9.
- Hutťanová, J. (2017). *Návštevníkmi múzea sú aj ľudia so špeciálnymi potrebami*. In: *Múzeum*, roč. 63, č. 1, s. 9–13. ISSN 0027-5263.
- Hutťanová, J. (2013). *Hmatová výstava – Príbeh Bratislavského hradu a pamiatky svetového kultúrneho dedičstva*. In: *Múzeum*, roč. 59, č. 2, s. 46–47. ISSN 0027-5263.
- Jagošová, L. (2013). *Muzea a sociální inkluze*. In: *Muzea a sociálně znevýhodnění. Hodonín: Masarykovo muzeum v Hodoníně*. ISBN 978-80-87375-08-2.
- Jagošová, L., Jůva, V., Mrázová, L. (2010). *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-807315-207-9.
- Jesenský, J. (1988). *Hmatové vnímaní informací s pomocí tyflografiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Jůva, V. (2004). *Dětské muzeum. Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-090-5
- Kesner, L. (2005). *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1104-4.
- Michálek, M. (2005). *Nebojte se pomoci nevidomým*. Praha: NVT Repro. ISBN 80-86932-01.
- Oláhová, R. (2003). *Komunikácia so zrakovo postihnutými občanmi*. In: *Múzeum*, roč. 48, č. 4.
- Prelovská, D. (2009). *Život dotykmi – spoznajme svet nevidiacich*. In: *Múzeum*, roč. 55, č. 2, s. 54–55. ISSN 0027-5263.
- Zelinová, H. (2014). *Špecifiká komunikácie múzeí s verejnosťou*. In: *Mediálna sebaaprezantácia a budovanie individuálneho imidžu múzea v 21. storočí*. Banská Bystrica: SNM, 2014. ISBN 978-80-8060-347-2 s. 11–19.

PROMĚNY VE VÝZKUMECH ŠIKANY⁹

CHANGES IN BULLYING RESEARCHES

Jiří KRESSA

Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých
Budějovicích, Jeronýmova 10,
371 15 České Budějovice, Česká republika, e-mail: jkressa@pf.jcu.cz

Abstrakt: Článek retrospektivně popisuje výzkumy především školní šikany od prvotních pokusů uchopit tento fenomén až po ucelené zkoumání týmů badatelů v dnešní době. Vědecká problematika šikany zaznamenala téměř za půl století výzkumů velký posun. Vedle reflexe celospolečenských změn, které se nutně odrazily v celé řadě výzkumných studií šikany, se také s rozvojem informačních technologií radikálně změnila možnost informovanosti lidí téměř ve všech oblastech. To například vedlo v poslední době k nárůstu projevů tzv. kybešikany.

Klíčová slova: šikana, Dan Olweus, nové formy šikany

Abstract: The article retrospectively describes the research, especially school bullying, from the initial attempts to grasp this phenomenon to a comprehensive examination of the research teams nowadays. In almost half a century of research, the scientific issues of bullying have seen a major shift. In addition to reflecting the societal changes, which have necessarily been reflected in a number of bullying research studies, the development of information technology has radically changed the possibility of informing people in almost all areas. This, for example, has lately led to an increase in cyberbullying.

Key words: bullying, Dan Olweus, new forms of bullying

Úvod

Dnešní především laické chápání šikany je poznamenáno obecně sdílenou představou o nárůstu šikany, která pravděpodobně také souvisí s rostoucí informovaností v této oblasti (Janošová, 2006). K zájmu o problematiku šikany přispěla také poměrně velká medializace a zveřejňování zejména závažných případů šikany (např. Běhouňková, Zapletalová, 2009). Šikana je mladé populaci prezentována jako společensky nepřijatelné jednání. Přes veškeré snahy pedagogů a dalších angažovaných odborníků šikana ze škol nemizí, spíše se mění její projevy. Zřejmě i následkem společenských změn dnes pedagogové a školní preventisté čelí především méně nápadným nebo nepřímým projevům šikany (Olweus, 2010; Říčan, Janošová, 2010).

Nepřímá a vztahová forma šikany je relativně nejbezpečnější cestou. Na přelomu 90. let minulého století byla poprvé ve Finsku zmíněna nepřímá agrese (*indirect aggression*), jako třetí forma agrese vedle přímé fyzické a přímé verbální (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992). Nepřímou agresi vymezují tyto charakteristiky: jedná se o agresi, která je ze své podstaty skrytá, užívá k realizaci třetí strany a je méně konfrontační než fyzické a jiné přímé konflikty (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992).

Autoři k ní přiřadili ničení majetku, brání věcí, navádění druhých k agresivnímu jednání. O několik let později, v polovině devadesátých let, se začalo v USA hovořit o tzv. vztahové agresi

⁹ Části textu tohoto příspěvku byly publikovány v disertační práci Jiřího Kressy (2016) *Sociální role „zastávce“ jako významný faktor k eliminaci šikany na ZŠ, 2017.*

(*relational aggression*), která zahrnovala pomluvy, vyčleňování, odmítání a ignorování (Crick, Grotpeter, 1995). Podobné projevy začaly být v této době u některých autorů označovány jako sociální agrese (*social aggression*; Galen, Underwood, 1997). V literatuře se setkáváme také s pojmem psychická šikana (*psychological bullying*), která bývá chápána v podobném smyslu jako vztahová (Hopkins a kol., 2013). Corvo a deLara (2010) ji užívají pro šíření pomluv, sexuální gesta a verbální urážky. Na rozdíl od nepřímé agrese může mít sociální a vztahová agrese i konfrontační podobu, protože zahrnuje i přímé nadávky, posměšky a zraňující gestikulaci. Obě mají také stejný negativní cíl – vedle ublížení oběti jde i o poškození jejich vztahů s druhými. Je tak zřejmé, že ke vztahové a sociální agresi dochází v rámci širší sociální skupiny, do níž patří agresor i oběť. Tyto okolnosti se však nemusí vyskytovat u nepřímé agrese.

Výzkumy šikany prošly od svého počátku do současnosti čtyřmi fázemi vývoje (Smith, 2012, 2013).

1. První fáze výzkumů – roky 1960–1988

Je zajímavé, jak dlouho byl výzkum šikany opomíjený, přestože již v roce 1857 vyšla novela *Tom Brown's school days* (Hughes, 1857, in Rigby, 1997). Tato kniha vyvolala silný odpor vůči šikaně a podnítila vznik různých návrhů jak šikaně čelit v odborných kruzích. Pravděpodobně ale nebyla ještě v té době společensko-politická poptávka po řešení a systematickém zkoumání fenoménu šikany. Proto bychom v souvislosti se školním prostředím, mohli počátky systematického výzkumu šikany datovat až do let 1960–1970. V té době byl ve skandinávských zemích silný společenský zájem o témata ubližování a obtěžování. Toto ubližování, obtěžování, pronásledování bylo označeno jako "mobbing" nebo "mobbing" (Heinemann, 1969, in Olweus, 2010). Tento pojem používal Heinemann v kontextu rasové diskriminace. Pojem "mobbing" převzal od známého etologa Konrada Lorenze. V etologii se slovo mobbing používá k popisu kolektivního útoku skupiny zvířat na zvíře jiného druhu, které je obvykle větší a které je přirozeným nepřítelem skupiny. Lorenz (1968, in Olweus, 2010) použil pojem mobbing také k vymezení agresivních akcí ve škole nebo ve vojenském prostředí. Pojem „mob“ (dav, masa) byl používán po nějakou dobu v sociální psychologii (Lindzey, 1954, in Olweus, 2010) a popisoval poměrně velkou skupinu jednotlivců se společnými aktivitami nebo cíli. Členové davu obvykle zažijí silné emoce a jejich chování a reakce jsou v mnoha případech iracionální (dnes je tento jev Kolářem označován jako „lynč“).

Heinemann ve své knize *Mobbing* definoval šikanu jako kolektivní agresivitu skupiny proti jednotlivci nebo skupině, kteří nějakým způsobem „provokují nebo přitahují“ agresivní chování (Heinemann, 1972, s. 7, in Horton, 2011). Tvrdil, že agresori nejsou „genotypem“ devianta sami o sobě, ale spíše se „obyčejné“ děti podílejí na šikanování při určitých situacích, které v dětských skupinách vznikají. Toto v pravdě revoluční pojmání šikany bylo však slavnějším Danem Olweusem zpochybněno. Olweus nesouhlasil s užitím pojmu „mobbing“ v sociální psychologii, jako popisu šikany ve školním prostředí (Olweus, 1978). Dle Olweuse může koncept „mobbingu“ vést k přehnaným důrazům na dočasné a situační okolnosti: "*Dav, náhle a nepředvídatelně, se podle okamžité nálady soustředí na jednoho člověka, který z nějakého důvodu vyvolal nepřátelství skupiny*" (Olweus, 1978, s. 5). I když si uvědomoval emocionální náboj skupinové dynamiky, důraz kladl Olweus především na jednotlivce, kteří systematicky ubližují druhým.

V roce 1973 publikoval Dan Olweus ve švédštině první studii (*Hackkycklingar och Översittare: Forskning om Skolmobbing*), která se věnovala školní šikaně. Tato studie byla rozšířena a v roce 1978 přeložena do angličtiny (*Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*). Zaznamenala obrovský ohlas a v podstatě odstartovala výzkumy školní šikany ve světě. Hlavním cílem skandinávských badatelů této doby bylo přiblížit výzkumníkům z různých zemí principy vrstevnické viktimizace ve školách a empiricky ověřit některé z

klíčových otázek, které v té době byly v centru pozornosti veřejných debat ve Švédsku. V průběhu roku 1980 Olweus spolu se spolupracovníky vyvinul dotazník šikany založený na sebeposouzení *The Bully/Victim Questionnaire*, který zahrnuje od roku 1996 vedle popisu kritérií šikany, také výčet jejích konkrétních projevů (Olweus, 2010). Souběžně s prvním národním programem proti šikaně z roku 1980 se v Norsku vytvářel intervenční školní program proti šikaně. Intervenční program „*What We Can Do About Bullying*“ (realizovaný v letech 1983-1985) byl empiricky ověřen na 42 základních a středních školách v Bergenu. Předmětem studie bylo asi 2500 chlapců a dívek ve věku od 10 do 15 let. Hlavní části programu byly: publikace pro učitele (obsahově podobná prvním dvěma částem Olweusovy knihy *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, 1978), skládací brožura pro rodiče, videokazeta a dotazník Útočník/oběť. Výzkumníci zjistili, že aplikace tohoto intervenčního programu do škol vedla v těchto školách ke snížení výskytu šikany o 50 procent.

To inspirovalo další vlnu výzkumů (Smith, 2013). Na práci Olweuse navázali v tomto období další výzkumníci (např. Lagerspetz, Björkqvist, 1982; Lindman, Sinclair, 1988; Perry, Kusel, 1988). K významným pracím této fáze patří také publikace anglického vyšetřovatele Lowensteina, který se pokusil o mikroanalýzu osobnosti agresorů (1978a,b).

Druhá fáze výzkumů v letech 1989 až 1990

Asi od roku 1989 se začaly objevovat knihy a časopisecké články, které reflektovaly výzkumy v dalších zemích (např. Besag, 1989). Výzkumy šikany se stávají více mezinárodními. Probíhá intenzivní bádání v Severní Americe a v Japonsku (Smith a kol., 1999). Kromě výzkumů využívajících dotazníku sebeposouzení (především verze Olweusova dotazníku), začaly některé studie používat metodiku vrstevnických nominací (Smith a kol., 1999; Coie, Dodge, Kupersmidt, 1990, Crick, Dodge, 1989). Intervenční programy jednotlivých zemí byly inspirovány skandinávským modelem.

Třetí fáze je založena na mezinárodních výzkumných programech 1990–2004

V tomto poměrně dlouhém období došlo k řadě klíčových změn a objevů ve výzkumu šikany. Výzkum "tradičních" forem šikany se stal součástí významným mezinárodních projektů. Důležité byly např. výzkumy viktimizace a šikany v USA (Espelage, Swearer, 2004), Austrálii a na Novém Zélandu (Rigby, 2002). Výstupy z těchto výzkumných programů se začaly objevovat na mezinárodních konferencích. Smith ve své příspěvku odkazuje na „zprávy o šikaně“ z 21 zemí (Smith a kol., 1999).

Důležité jsou pro toto období také realizace národních intervenčních programů proti šikaně v jedenácti zemích, které alespoň v první fázi vycházely ze skandinávského intervenčního programu Olweuse (Smith, Pepler, Rigby, 2004). Významný projekt inspirovaný Olweusovým intervenčním programem se uskutečnil v roce 1991–1993 na 26 základních a vyšších školách v Sheffieldu ve Velké Británii. Bylo v něm rovněž dosaženo vynikajících výsledků. Během prvního roku se snížilo šikanování o 48 % (Smith, Sharp, 1994).

Klíčovým metodologickým krokem byla empiricky ověřená identifikace sociálních rolí v šikaně ve výzkumech Christine Salmivalli (Salmivalli a kol., 1996). V publikacích tohoto období se objevují zmínky o tom, že fyzické formy šikany začínají ustupovat do pozadí a ve školních třídách začínají převažovat psychické formy šikany (Kalliotis, 1994). Významnou změnou v tomto období bylo rozšíření definice šikany o nepřímou šikanu a tzv. vztahovou šikanu (šíření pomluv, sociální vyloučení apod.).

V českém prostředí se prvotní výzkumy pojí se jménem Pavla Řičana, který Olweusovo pojetí šikany i jeho základní metodu popsal v české odborné literatuře (1993,1995). Výsledky

své klinické praxe s velkým úspěchem v českém prostředí publikoval Michal Kolář (1997, 2001).

Čtvrtá fáze 2004 – dosud

Je charakterizovaná výzkumy reflektujícími zachycený nárůst nepřímých forem šikany. Nejedná se o nový fenomén šikany, ale spíše o dříve přehlížený problém nepřímé agrese. Nepřímá agrese je realizovaná skrytě. Využívá k realizaci další jedince a je méně konfrontační než fyzické a jiné přímé konflikty (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992).

S nástupem nových technologií, je také stále více využíván k šikaně „kyber“ prostor. Výzkumy se tedy zaměřují na kyberšikanu, jako jednu z nových forem šikany (Tokunaga, 2010; Smith, 2010, 2012; Vazsonyi a kol., 2012; Černá, a kol., 2013; Dočekal, Eckertová, 2013; Šmahel, 2015). S výrazným nárůstem využití sociálních sítí, vznikly nové nástroje „zneužití moci“ pomocí e-mailové korespondence a chatů. Kyberšikana nyní představuje značný podíl celkově řešených případů šikany u dětí a mládeže (podle Jimersona a kol., 2010 se jedná zhruba o jednu třetinu). Kyberšikana závisí na určité míře technologické odbornosti šikanujících, je v první řadě nepřímá, tak může být anonymní. Šikanující obvykle nevidí reakci šikanovaného, přinejmenším v krátkodobém horizontu. V některých případech „jakoby chybí“ – není známý. Šíře potenciálního publika se v průběhu času zvyšuje, kyberšikana může zasáhnout zvlášť velkou vrstevnickou skupinu, ve srovnání s malými skupinami, které jsou obvyklé u tradičních forem šikany. Je proto zvlášť obtížné „uniknout“ před kyberšikanou v současném kybernizovaném světě.

Současné výzkumy také akcentují prosociální chování žáků, jako významného faktoru z hlediska eliminace násilí a šikany ve školách. Bádání se zaměřuje na možnost vytvořit např. na tzv. „školy bez šikany“ (Vacek, 2010). V preventivních opatřeních je důraz kladen na význam peer programů v eliminaci šikany (odkaz), význam je také připisován vnímané skupinové účinnosti ve třídách (*collective efficacy*) ve vztahu k eliminaci šikany (Sapouna, 2009).

Nedávné výzkumy diskurzivní psychologie vnesly do výzkumů šikany nové pohledy. Diskurzivní psychologie „zpochybnila dichotomii „dobra“ (tj. nevinné oběti) a „zla“ (tj. osobnostně „zkažených“ agresorů). Zaměřila se také na to, jak může označování aktérů šikany jako „agresorů“ a „obětí“ výrazně ovlivnit jejich působení ve škole. Rozšířila také optiku pohledu na jednotlivé incidenty šikany o další mocné vztahové a makrosociální tlaky, jejichž vliv nebývá na první pohled zřejmý (Zábrodská, 2016).

Literatura:

- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Běhouňková, L., Zapletalová, J. (2009): *Analýza prezentace šikany v médiích*. In: Philippová, L., Janošová, P. (Eds.), *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno, Tribun, 49–59.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A. (1992): *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression*. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). *Peer group behavior and social status*. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Corvo, K., deLara, E. (2010): *Towards an intergrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence?* *Aggression and Violent Behavior*, 15, 3, 181–190.

- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. (1995): Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 3, 710–722.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1989). Children's perceptions of peer entry and conflict situations: Social strategies, goals, and outcome expectations. In B. Schneider, J. Nadel, G. Attili, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Norwell, MA: Kluwer.
- Černá, A. (Ed.) (2013): *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha, Grada.
- Dočekal, D., Eckertová, L. (2013). *Bezpečnost dětí na Internetu. Rádce zodpovědného rodiče*. Computer Press. ISBN: 978-80-2513-804-5.
- Espelage, D. L., Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, (3), 365–383.
- Galen, B. R., Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 4, 589–600.
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal debatt*, p. 3–14.
- Hopkins, L., Taylor, L., Bowen, E., Wood, C. (2013): A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Children and Youth Services Review*, 35, 685–693.
- Horton, P. (2011): School bullying and social and moral orders. *Children & Society*, 25, 4, 268–277.
- Janošová, P. (2016, kap. 2). Definování šikany. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2992-3.
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009): The prosocial classroom: Teacher, social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 1, 491–525.
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., Espelage D. L. (2010), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge, 441–454.
- Kalliotis, P. A. (1994). A Comparison of the Incidents of Bullying in English and Greek Schools and for Pupils between 11 and 12 years old. Sheffield University, unpublished M. Ed. thesis.
- Kolář, M. (1997). *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vyd. Praha: Portál, 127 s. ISBN 80-7178-123-1.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-513-X.
- Lindman R, Sinclair S, (1988): Social roles and aspirations of bullies and victims. Paper presented at the 8th World Biennial ISRA Conference, Swansea, Wales, July 2-6, 1988.
- Lindzey, G. (Ed.). (1954). *Handbook of social psychology (Vol. 1)*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Lowenstein, L. F.(1978a). Who is the bully? *Bulletin British Psychological Society*, 31. pp. 316-318.
- Lowenstein, L. F.(1978b). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin British Psychological Society*, 31. pp. 316-318.
- Lorenz, K. (1968). *Aggression: Dess bakgrund och natur [Aggression: Its background and nature]*. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Olweus, D. (2010): Understanding and research bullying. In: Jimerson, S. H., Swearer, S. M., Espelage D. L. (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. New York, Routledge, 9–33.
- Olweus, D. (1978): *Aggression in the schools: Bullies and the whipping boys*. Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (2010): Understanding and research bullying. In: Jimerson, S. H., Swearer, S. M., Espelage D. L. (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. New York, Routledge, 9–33.

- Olweus, Dan. Hackkycklingar och Översittare: Forskning om Skolmobbing. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1973.
- Perry DG, Kusel SJ, Perry LC (1988): Victims of peer aggression. *Developmental Psychology* 6~807-8 14.
- Rigby, K. (2002): *New perspectives on bullying*. London, Jessica Kingsley Publishers
- Rigby, K. (1997). Reflections on Tom Brown's Schooldays and the problem of bullying today. *Australian Journal of Social Science*, 4, 85–96.
- Rigby, K., Cox, I. K., Black, G. (1997): Cooperativeness and bully/victim problems among Australian school students. *Journal of Social Psychology*, 137, 3, 357–368.
- Říčan, P. (1993). Šikanování jako psychologický problém. *Československá psychologie*, 37, (3), s. 208–217.
- Říčan, P. (1995). Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha, Portál.
- Říčan, P., Janošová, P. (2010): *Jak na šikanu*. Praha, Grada.
- Smith, P. K., Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Salmivalli, C., K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, & A. Kaukiainen (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive Behavior*, 22, p. 1-15.
- Smith, P. K., Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, and P. Slee (eds.) (1999), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, London & New York, Routledge.
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence*, 25, (10), p. 1912–1927.
- Smith, P. K., Pepler, D. J., Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge. Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2010). Cyberbullying: The European perspective. In J. Mora-Merchan & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying: A cross-national comparison* (pp. 7–19). Verlag Empirische Padagogik: Landau.
- Smith, P. K. (2012). "Cyberbullying and cyber aggression", in Jimerson. S. R, Nickerson. A. B., Mayer. M. J., and M. J. Furlong (eds.), *Handbook of School Violence and School Safety. International Research and Practice*, New York, Routledge, p. 93-103 (2nd ed.).
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98.
- Šmahel, D. (2015). Děti na internetu. In Ševčíková Anna. *Děti a dospívající online: Vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada, s. 19–34. ISBN 978-80-247-5010-1.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.
- Vacek, P. (2010) Škola bez šikany In: Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole: Zborník príspevkou z medzinárodnej vedeckej konferencie, Jaslovské Bohunice. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita v Trnavě, 2010, s. 210-222. ISBN 978-80-8082-420-4.
- Vazsonyi, A. T., Macháčková, H., Ševčíková, A., Šmahel, D., Černá, A. (2012): Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2, 210–227.
- Zábrodská, K. (2016). Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, Grada. ISBN: 978-80-247-2992-3.

ČESKÝ ZNAKOVÝ JAZYK JAKO KOMUNIKAČNÍ PROSTŘEDEK VE VZDĚLÁVÁNÍ V 19. STOLETÍ

CZECH SIGN LANGUAGE AS MEANS OF COMMUNICATION IN EDUCATION IN THE 19TH CENTURY

Lenka OKROUHLÍKOVÁ

Ústav jazyků a komunikace neslyšících, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze,
náměstí Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, Česká republika, lenka.okrouhlikova@cuni.cz

***Abstrakt:** Text je syntézou informací o českém znakovém jazyce, jeho vzniku, vývoji a užívání ve vzdělávání neslyšících v průběhu 19. století, obsažených v dobových odborných textech věnovaných vzdělávání hluchoněmých.*

***Klíčová slova:** český znakový jazyk, historie, neslyšící, vzdělávání neslyšících, znak*

***Abstract:** The article is a synthesis of information about the Czech sign language, its origin, development, and use in education of people with hearing impairment during the 19th century, contained in contemporary professional articles devoted to the education of the deaf-mute.*

***Key words:** Czech sign language, history, people with hearing impairment, education of people with hearing impairment, sign*

Historické kořeny mnoha evropských znakových jazyků jsou úzce spjaty se vznikem prvních ústavů pro hluchoněmé v druhé polovině 18. a na počátku 19. století – zde se vzdělávali neslyšící a konstituoval se znakový jazyk jako systematický, přirozený, kolektivně užívaný komunikační systém. Užívání českého znakového jazyka je pak nejtěsněji svázáno se vznikem prvního Ústavu pro hluchoněmé v Praze v roce 1786. Zde se znakový jazyk běžně používal ve výuce i mimo ni; používal se i v dalších ústavech později založených na území Čech (např. v Litoměřicích, Českých Budějovicích, Hradci Králové). Mísily se zde vlivy školy francouzské, vídeňské i německé, které vyústily ve vznik originální pražské metody vzdělávání neslyšících.

Bližší informace o vizuálně motorické komunikaci neslyšících můžeme najít v odborné literatuře zaměřené na vzdělávání *hluchoněmých*. Autory těchto textů jsou převážně pedagogové (učitelé, ředitelé) působící v ústavech pro hluchoněmé: Johann Mücke, Václav Frost, Václav Staněk, Václav Kořátko, Karel Kmoch, Karel Huleš, Karel Škornička, Josef Kolář, Jan Krs, Karel Malý, František Fuchs (srov. seznam literatury, podrobněji k těmto textům srov. Okrouhlíková, 2015, 2017b, 2018). Na pozadí těchto textů se pokusíme ukázat, jak byl charakterizován český znakový jazyk – respektive *mluva tvářená, mluva posuňková, posunování, pantomimika, řeč posuňková, řeč známková, mimika, řeč posunová* – a jaká byla jeho úloha ve vzdělávání neslyšících.

Jaký obraz znakového jazyka před nás tedy staví autoři z 19. až přelomu 19. a 20. století? Většina z nich se znakovým jazykem běžně setkávala a často ho i sami v určité míře

ovládali. Při psaní svých textů tedy nezřídka vycházeli v první řadě ze své osobní zkušenosti s neslyšícími a jejich komunikací, dozajista však byli také ovlivněni a inspirováni literaturou zahraniční a samozřejmě i českou, v neposlední řadě pak živými kontakty mezi vzdělavateli neslyšících. Přestože tyto texty můžeme považovat z jistého úhlu pohledu za naivní a nelingvistické, můžeme v nich najít zajímavé informace o vzniku a vývoji znakového jazyka a jeho fungování. Pokusme se tedy syntetizovat zásadní myšlenky, které z citovaných děl vplynuly.

Není sporu o tom, že všichni autoři považovali, ať už ho nazývali jakkoliv, znakový jazyk za mateřštinu, respektive mateřskou řeč neslyšících. Neslyšící byli nadáni, takřka předurčení k tomu, aby si sami, v interakci se svými okolím, vytvořili téměř univerzální jazyk, vycházející z přirozených gest, která ostatně v prvních fázích komunikace užívají i slyšící děti, aby daly najevo své potřeby. A užívají je i slyšící matky, aby si usnadnily interakci se svým dítětem.

Vzhledem k tomu, že neslyšící dítě nemá možnost přirozeně postoupit od gest k mluvené řeči, začíná se repertoár jeho gest – *posunků* rozšiřovat. Z prvotního, dnes bychom řekli deiktického, ukazování na věci přítomné se postupně vyvíjí *posunky* pro různé objekty a činnosti, reflektující jejich charakteristické vlastnosti. Dítě si tak vytváří určitý systém, sloužící pro dorozumívání s okolím, který, dle autorů, většinou ulpívá pouze na úrovni konkrétní a zřídka přesahuje do úrovně abstraktní. Tento systém autoři označují jako *přirozené posunování*, *řeč známkovou přirozenou*, *mimiku přirozenou*, *přirozenou posuňkovou řeč* atp. Současnou terminologií bychom mohli říci, že se jedná o jakési domácí znaky (*home sign* – systém manuální komunikace vyvinutý neslyšícím dítětem, které nemá přirozený přístup k jazyku ve své slyšící rodině, je izolováno od komunity neslyšících). Tato řeč byla považována víceméně za univerzální a v podstatě srozumitelnou i slyšícím, kteří vlastně také běžně svou mluvenou řeč doprovázejí gesty, a jazyk rukou používají při dorozumívání se s příslušníky jiných národů.

Takto vybaveno přichází dítě, pokud se mu dostane tohoto dobrodiní, do ústavu pro hluchoněmé. Zde se setkává s dalšími neslyšícími souputníky a není již osamoceno ve slyšící společnosti. Ve škole pak na základě dohody mezi učitelem a žáky vznikají nové znaky, vzniká řeč, která se stále vyvíjí a proměňuje, zdokonaluje a zušlechťuje, a vytváří se i znaky pro abstraktní pojmy. Tak vzniká *řeč posuňková*, *posuňková*, *známková umělá*, která se dále předává mezi jednotlivými generacemi chovanců ústavu pro hluchoněmé. Dnešní terminologií bychom řekli, že vznikala a konstituoval se český znakový jazyk. Na půdě škol k tomu vznikaly ideální podmínky, sešlo se pohromadě mnoho neslyšících žáků, kteří spolu, kromě školních prázdnin, trávili veškerý čas. Navíc byli vzděláváni učiteli (slyšícími i neslyšícími), kteří se nebránili znakový jazyk používat buď jako jazyk vyučovací, nebo jako prostředek k výuce jazyka většinového. Znakový jazyk byl pokládán za důležitý prvotní dorozumívací prostředek mezi žáky a učitelem při elementárním vyučování. Pražská metoda ho povýšila na jazyk výuky náboženství, při kterém měl zcela rovnoprávné postavení s jazykem mluveným. Podle některých dokonce tato řeč v obrazech lépe a názorněji ilustrovala probíraná témata a byla neslyšícím dětem přístupnější než slyšícím dětem slovo, které má k reprezentované skutečnosti vzdálenější vtať. Toho, co se žáci naučili v hodinách náboženství, bylo pak hojně využíváno k urychlení výuky další. Zvládnutí němčiny či češtiny bylo samozřejmě kýženým cílem výuky,

avšak na stejné úrovni stálo i nabývání vědomostí a rozvoj myšlení chovanců, a znakový jazyk byl k tomu vítaným pomocníkem.

Tato *umělá řeč* již není tak univerzální, rozdíly v ní nejsou pouze mezi zeměmi, ale i mezi samotnými ústavy na našem území. Autoři však reflektují skutečnost, že neslyšící jsou poměrně rychle schopni se mezi sebou dorozumět a navzájem se přizpůsobit. Naproti tomu pro slyšící je velmi těžké této řeči spontánně porozumět, musí se ji naučit, nejlépe v přímé komunikaci s neslyšícími.

Jak přesně celý dorozumívací systém vypadal, samozřejmě nevíme, ale zhruba víme, jak se manifestoval navenek a na základě jakých principů vznikaly znaky. Vypadá to, že školství u nás bylo sice ve svých počátcích zčásti ovlivněno metodou francouzskou, vídeňskou či německou a jejich způsobem užívání znaků, ale poznenáhlu jsme si našli vlastní cestu, která měla pozitivní vliv zejména na přirozené utváření našeho znakového jazyka, který byl zřejmě vlivy mluvené češtiny a němčiny kontaminován minimálně. Zde máme na mysli zejména užívání uměle vytvářených metodických a jiných pomocných znaků, nadměrné inicializace či doslovných kalků nerespektující význam znakových pojmů. Troufáme si tvrdit, že v té době ještě nebyly položeny základy toho, co dnes nazýváme znakovou češtinou, domníváme se, že ta je dílem až 20. století.

Autoři celkem dobře charakterizují vizuálně-motorickou podstatu existence znakového jazyka, píše, že je tvořen pohyby těla a jeho částí, konkrétně pak jako nejdůležitější vyčleňují ruce a obličej, jmenovitě oči, čelo, rty, tváře, nos. Dnes bychom mohli říci, že zmiňují jak manuální, tak nemanuální složku znakového jazyka, respektive manuální a nemanuální artikulátory. Otázkou je, do jaké míry reflektují mimiku a další pohyby hlavy a těla jakožto nositele různých lexikálních a zejména gramatických významů. Zdá se, že je považují za náhradu některých neverbálně vokálních prostředků užívaných v jazycích mluvených, za vyjadřování postojů a citů a v neposlední řadě za prostředek dokreslení významu některých znaků, mohli bychom říci za povinnou součást artikulace některých znaků. Jsou si vědomi toho, že mimika hraje ve znakovém jazyce důležitou roli, avšak žádné jiné konkrétní funkce nezmiňují.

Asi nejzajímavější jsou stati popisující vznik jednotlivých znaků. Autoři zcela bezprostředně reflektují skutečnost, že se do podoby znaků přenáší vnímání okolního světa zrakem, zejména pak vnímání pohybu, tvaru, velikosti či umístění v prostoru. Dnes hovoříme o tzv. vizuálně motivovaných či ikonických znacích, které vizualizují charakteristické rysy označovaných skutečností a objektů. Autoři řadí znaky do různých skupin, většinou podle toho, co a jakým způsobem zobrazují, jaký charakteristický rys znázorňovaného je vyzdvihnout. Upozorňují na to, že v první fázi – v *přirozené posunkové řeči* – si různí neslyšící mohou vybrat různé charakteristiky pro označení téhož objektu. Též v rámci názorného vyučování bývají rozličným pojmům přiřazovány různé vlastnosti, respektive znaky. Takto složené, popisné znaky by však byly příliš rozvláčné, proto je nutné, aby byl na základě vzájemné dohody – konvence, nakonec zvolen znak reprezentativní, který vznikne postupným zkracováním. U mnoha znaků je dnes již jejich motivace nejasná, setřená. Díky těmto historickým záznamům můžeme odhalit motivovanost znaků či jejich komponentů, které jsou dnes vnímány jako arbitrární (k tomu srov. Okrouhlíková, 2016, 2017a, 2017b, 2017c).

Autoři bohužel nevěnují mnoho pozornosti způsobu tvoření abstraktních znaků, příkladů uvádějí poskrovnu. Upozorňují na to, že i znaky abstraktní jsou nezřídka odvozené od konkrétní, přirozené situace, ve které se objevují určité emoce, myšlenkové procesy atp. Tento proces však nejsou schopni zcela přesně uchopit a popsat. Možná proto se ve 20. století setkáváme pouze s tvrzeními, že znakový jazyk je pouze konkrétní a neumožňuje tudíž neslyšícím dosáhnout vyššího stupně abstraktního myšlení.

Zatímco způsob tvoření znaků dokázali autoři 19. století nahlédnout velmi pregnantně, existenci gramatiky znakového jazyka se jim pravděpodobně nepodařilo rozklíčovat, předpokládáme-li, že v té době existovala a měla zhruba podobné rysy jako dnes. O tom svědčí zejména velmi diskutovaný slovosled, nahlížený očima rodilých mluvčích mluveného jazyka, zejména pak flektivní češtiny. Z tohoto pohledu se jednalo o pouhé řazení znaků za sebe, jakožto obrazů, které nejsou provázány žádnými viditelnými vztahy a souvislostmi. Znaky byly kladeny za sebe v jiném pořadí než slova v češtině. Co můžeme z těchto informací vysoudit? Jednak si tím můžeme potvrdit, že užívaným systémem patrně opravdu nebylo cosi na bázi znakové češtiny – zde by slovosled musel být nutně odpovídající (a každé slovo by muselo být reprezentováno nějakým znakem, což evidentně nebylo), jednak že znakový jazyk měl svou vlastní strukturu a způsob řazení informací. Dle mínění autorů byly informace řazeny od nejdůležitějších po ty méně důležité, některé byly dokonce vynechány – rozuměj, ne každému českému slovu byl přiřazen samostatně fungující manuální znak (jednalo se zejména o předložky, spojky aj.).

Informace patrně byly propojeny pomocí prostorového uspořádání, interakce manuálních a nemanuálních nosičů a dalších prostředků typických pro nelineární znakové jazyky využívající simultánnosti. Znovu opakujeme, nevíme, do jaké míry a odkdy byl tento „gramatický“ systém skutečně takto sofistikovaný, ale jsme si jisti, že nějaký, byť třeba primitivnější, existoval. Je možné, že například Frost nebo Kmoch (brilantní uživatelé znakového jazyka), pokud by považovali za žádoucí se tímto zabývat, by tento specifický systém zobrazování skutečnosti, jakousi prostorovou syntax, byli schopni prohlédnout, ale to jsou pouhé spekulace. Každopádně to, že znakový jazyk nemá „správný“ slovosled, neskloňuje a nečasuje, se časem přetavilo v dogma, které během celého 20. století bylo bráno jako nezpochybnitelný fakt a důkaz toho, že český znakový jazyk není srovnatelný s češtinou.

Nemůžeme říci, že v 19. století převažoval názor, že znakový jazyk dosahuje ve všech svých funkcích úrovně jazyka mluveného, ale byl považován za jeho poměrně plnohodnotnou náhradu, umožňující neslyšícím rozvoj myšlení, i když tzv. viditelného. Zároveň byl znakový jazyk považován za něco, co je neslyšícím vlastní a neodmyslitelně k nim patří. Byl jakýmsi zrcadlovým viděním světa, jazykem, který zároveň „říká i ukazuje“ a zhmotňuje tak extralingvistickou zkušenost se světem viditelněji než jazyk mluvený.

Podíváme-li se na to, jakými směry se ubírá současná lingvistika znakových (i mluvených) jazyků můžeme najít jisté paralely s informacemi, které obsahují texty z 19. století. Máme na mysli zejména oblasti jako je vznik a vývoj mluvených i znakových jazyků, ikoničnost ve znakových i mluvených jazycích, úloha gesta v ontogenezi i fylogenezi znakových a mluvených jazyků i v běžné komunikaci, ale i tradiční oblasti lingvistiky znakových jazyků, které se zabývají tvořením a strukturou znaků, slovoslednými tendencemi, úlohou nemanuálních prostředků, kontaktem znakových a mluvených jazyků, nověji pak nově

vzniklými znakovými jazyky, vesnickými znakovými jazyky, domácími znaky, kognitivně lingvistickými otázkami aj. Je možné, že jen znovu přicházíme na to, co bylo považováno za nezpochybnitelné a jasně dané už v minulosti, i když ne v tak jasných obrysech, a vlivem okolností zapomenuto v průběhu 20. století. Přesněji od roku 1880, kdy byl díky usnesení Milánského kongresu učitelů neslyšících znakový jazyk pozvolna potlačován, z našich škol postupně mizí a od 30. let 20. století se zde oficiálně nesmí používat, neboť jsou preferovány pouze metody tzv. orální, kladoucí důraz na výuku a užívání mluvené řeči, jejíž ovládnutí je jedinou cestou k plnohodnotné integraci neslyšících do slyšící společnosti. Nové pohledy na český znakový jazyk a pokusy o znovuzavedení užívání znaků ve školách se začínají objevovat až v 80. letech 20. století.

Literatura:

- Beran, Novopacký J. (1978). O vzdělávání hluchoněmých. Osvěta: Listy pro rozhled v umění, vědě a politice, roč. VIII, díl II, s. 588–603.
- Frost, V. (1861). Český Tomáš a německý Michael Vážné slovo v sprostém rouše. Praha: tiskem Rohlíčka a Sieverse.
- Frost, V., Koťátko, V. (1846). Člowěk w podobenstwí čili zrcadlo pro každého, jemuž na tom záležeño, žeť člowěkem. Praha: Knihtiskárna synů Bohumila Haase.
- Fuchs, F. O posunové řeči. rkp, nedatováno.
- Hnátek, F. (1880). Hluchoněmý, jeho povaha, vzdělávání a sociální postavení. Brno: tiskem moravské akc. knihtiskárny.
- Huleš, K. (1891). O vychovávání a vyučování hluchoněmých. České Budějovice: J. Příbyl.
- KMOCH, Karel. O vyučování dětí hluchoněmých ve škole obecné. *Posel z Budče*, 1882, roč. XIII, č. 8, s. 157–158.
- KMOCH, Karel M. *Příspěvky k dějinám pražského soukromého ústavu pro vzdělání hluchoněmých na oslavu 100–letého jeho trvání*. Praha: Pražský soukromý ústav pro hluchoněmé, 1886.
- KOLÁŘ, Josef. *Návod ku předpravnému vyučování dítek hluchoněmých ve škole obecné*. Vídeň: Císařský královský školní knihosklad, 1897.
- KOLÁŘ, Josef. *Jak zacházeti s dětmi hluchoněmými*. Ivančice: F. Navrátil, nedatováno.
- KRS, Jan. Hluchoněmý a jeho vzdělání. *Posel z Budče*, 1887, roč. XVIII, č. 30 a 31, s. 587–596.
- Malý, K. O hluchoněmých. *Beseda učitelská*, 1875, roč. VII, s. 13–16, 39–43.
- Malý, K. Jak se přivádějí hluchoněmi methodou Frostovou ku poznání boha. *Beseda učitelská*, 1896 a, roč. XXVIII, č. 27, s. 372–374; č. 28, s. 387–390.
- Malý, K. Skutečně hluchoněmý a následky hluchoněmoty. *Beseda učitelská*, 1896 b, roč. XXVIII, č. 42, s. 547–549; č. 43, s. 564–566.
- Malý, K. (1897). *Děti hluchoněmé, nedoslýchavé, jakož i poruchami řeči stížené ve škole obecné*. Praha: I. L. Kober.
- Malý, K. O zvláštnostech skutečně hluchoněmosti. *Beseda učitelská*, 1899, roč. XXXI, č. 44, s. 570–574.
- Malý, K. (1907). *Hluchoněmost*. Praha: Fr. A. Urbánek.

- Mucke, J. (1834). *Anleitung zum Unterrichte der Taubstummen in der Lautsprache nebst einigen Bemerkungen über die Geberdenzeichen der Taubstummen*. Prag: Druck un Papier von Gottlieb Haase Söhne.
- Okrouhlíková, L. Český znakový jazyk – pohled do historie. *Speciální pedagogika*, 2015, roč. 25, č. 3, s. 278–298.
- Okrouhlíková, L. Znaky pro barvy v českém znakovém jazyce a jejich etymologie. *Studie z aplikované lingvistiky*, 2016, roč. 7, č. 1, s. 55–92.
- Okrouhlíková, L. Znaky pro měsíce a dny v českém znakovém jazyce a jejich motivace. *Speciální pedagogika*, 2017a, roč. 27, č. 1, s. 3–30.
- Okrouhlíková, L. Z historie českého znakového jazyka – Johann Mücke a první slovníček znaků (1834). *Studie z aplikované lingvistiky*, 2017b, roč. 8, č. 1, s. 65–80.
- Okrouhlíková, L. Zvířata ve znakových jazycích 19. století. In: Vaňková, I., Vodrážková, V. a Zbořilová, R. (eds.). *Horizonty kognitivně-kulturní lingvistiky Schémata a stereotypy v mluvených a znakových jazycích*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017c, s. 165–197.
- Okrouhlíková, L. (2018) *Obraz českého znakového jazyka v odborné literatuře 19. a 20. století*, rkp.
- Staněk, V. (1846) O hluchoněmotě. *Časopis českého museum*, roč. XX, s. 748–769.
- Škornička, K. (1890) *Výchova a vyučování hluchoněmých*. Ivančice: J. Vávra.

SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE SUBJEKTŮ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SE ŠKOLNÍMI SPECIÁLNÍMI PEDAGOGY Z ÚHLU POHLEDU ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ

COOPERATION AND COMMUNICATION OF INCLUSIVE EDUCATION SUBJECTS WITH SCHOOL SPECIAL EDUCATION TEACHERS FROM THE POINT OF VIEW OF SCHOOL SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Kateřina JEŘÁBKOVÁ, Kristýna VARNUŠKOVÁ

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého
v Olomouci, Česká republika, e-mail: jerabkova.katerina@gmail.com

Abstrakt: *Personální podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách formou přítomnosti školních speciálních pedagogů může být v České republice využívána již od roku 2005. Fakticky však k určitému navýšení počtu těchto pedagogických pracovníků došlo až s tzv. společným vzděláváním od školního roku 2016/2017. V příspěvku popisujeme dílčí výsledky výzkumného šetření na poli využívání školních speciálních pedagogů v běžných základních školách. Konkrétně přinášíme pohled školních speciálních pedagogů na jejich komunikaci a spolupráci s dalšími subjekty společného vzdělání v prvním roce jejich působení ve školách.*

Abstract: *In the Czech Republic the education of children, pupils and students with special education needs can be supported by means of school special education teacher since 2005. This support was de facto not really used until the school year 2016/2017, the year of the beginning of so called education for all or inclusion. Some of the outcomes of research dealing with the position of school special education teacher at regular elementary schools conducted in school 2016/2017 are presented in this article. It is those concerning the communication and cooperation of school special education teachers and other subjects of inclusive education from the point of view of school special education teachers.*

Klíčová slova: *společné vzdělávání; inkluze; školní speciální pedagog; komunikace a spolupráce; žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*

Keywords: *Education for all; inclusion; school special education teacher; communication and cooperation; pupils with special education needs*

Úvod

V posledních několika letech je v České republice velmi diskutována změna ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve směru inkluzivního, resp. společného vzdělávání. Legislativní a faktické změny vedly k mírnému nárůstu počtu školních speciálních pedagogů ve školách, které nejsou zřízeny podle odst. 9 §16 školského zákona. Na konci školního roku 2016/2017 bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření, které umožnilo nahlédnout do situace těchto poradenských pracovníků po prvním roce platnosti změn a tedy jejich působení na školách. Prezentovaný text přináší dílčí výsledky průzkumného šetření zaměřené na komunikaci a spolupráci školních speciálních pedagogů a dalších subjektů společného vzdělávání na běžných základních školách z úhlu pohledu školních speciálních pedagogů.

Představení problematiky

Novelizace § 16 školského zákona z roku 2015 a také všechny následující změny v prováděcích legislativních dokumentech vedly a stále vedou k faktickým změnám v poskytování podpory dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žáci se SVP). Podle statistické ročenky 2017 (ČSÚ, 2017) bylo v České republice v době provádění výzkumného šetření celkem 4140 základních škol, z čehož 349 bylo zřízeno podle odst. 9 §16 školského zákona. V Analýze prvního roku implantace společného vzdělávání I

(MŠMT, 2013–2018 [online]) se uvádí, že v tomto roce byla podpůrná opatření realizována na 3169 základních školách nezřizovaných podle odst. 9 §16 školského zákona (dále jen běžných základních školách). Prostým matematickým výpočtem tedy vychází, že na 84% běžných základních škol byla ve školním roce 2016/2017 realizována podpůrná opatření, tedy na těchto školách byli vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zavádění společného vzdělávání je složitým procesem. Jeho výsledná kvalita se však odvíjí také od jeho personálního zajištění. Potřebná podpora a poradenství pro žáky a studenty (s i bez SVP) a pro pedagogické pracovníky školy přímo v základních, středních a vyšších odborných školách je zajištěna zřízením školního poradenského pracoviště, kde působí zejména výchovný poradce a školní metodik prevence, a může být zajištěna i školním psychologem a školním speciálním pedagogem (odst. 1, §7, vyhlášky č. 72/2005 Sb. v aktuálním znění). Logickou personální podporou společného vzdělávání je tak působení školních speciálních pedagogů a školních psychologů, a v neposlední řadě i asistentů pedagoga. Poradenství, konzultace, podpora pro žáky, rodiče i učitele se tak stávají dostupnými, včasnými a jsou poskytovány bez zbytečných odkladů. Jejich činnost by měla mít i preventivní charakter.

Z výše citované vyhlášky (č. 72/2005 Sb.) vyplývá, že přítomnost školních psychologů a školních speciálních pedagogů není pro školy závazná a tak není zcela jasně dané ani jejich financování. V době výzkumného šetření byli tedy tito pedagogičtí pracovníci ve školách zajišťováni zejména formou tzv. personálních podpůrných opatření nebo pomocí tzv. Šablon pro MŠ a ZŠ I. financovaných MŠMT z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, případně na podkladě množství jiných projektů podávaných zřizovateli škol.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy neuvádí přesné statistiky, kolik základních škol využívá služeb školního speciálního pedagoga. Dohledat v době psaní tohoto textu můžeme pouze přepočtené plné úvazky speciálních pedagogů, a to pouze za školní rok 2015/2016, např. na 4115 základních školách to bylo 181,6 úvazků. Z výsledků Analýzy prvního roku implementace společného vzdělávání (MŠMT, 2013–2018 [online]) lze vyčíst, že podpůrné opatření – předmět speciálně pedagogické péče, které musí být zjištěno speciálním pedagogem (ideálně školním speciálním pedagogem), bylo vykázáno ve školním roce 2016/2017 v počtu 4761 podpůrných opatření v trvání 1 hodiny a 555 podpůrných opatření v trvání 2 hodin. Přičemž při doporučování školních speciálních pedagogů a školních psychologů jako podpůrného opatření školská poradenská zařízení vyhodnocují podmínky pro vzdělávání ve škole, jako je např. počet žáků ve škole (včetně počtu žáků ze sociálně nepříznivého prostředí, žáků se SVP, žáků s vyšším stupněm podpůrných opatření); aktuální pedagogický sbor školy; nutnost zajistit předměty speciálněpedagogické péče, intervence a reedukace u žáků; posouzení lokality školy atp. (Doporučení – školní psycholog a školní speciální pedagog, MŠMT, 2013–2018 [online]).

Počet základních škol využívajících služeb školních speciálních pedagogů lze přibližně odvodit z počtu podaných a schválených žádostí o podporu z výše uvedených Šablon nebo lze vycházet z údajů uváděných Českou školní inspekcí.

Na základě Výzvy MŠMT s názvem Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro MŠ a ZŠ I. zažádalo o financování školního speciálního pedagoga 606 běžných základních škol. V těchto výzvách bylo žádáno celkem o 3 039 mil. Kč a schválené a vydané byly finance ve výši 3 018 mil. Kč. Lze konstatovat, že převážná většina žadatelů získala požadované finance. Z celkem 3169 běžných škol, které realizovaly podpůrná opatření, jich 19 % (tedy zmiňovaných 606) získalo prostředky na školního speciálního pedagoga touto cestou.

Česká školní inspekce ve své Tematické zprávě (Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017, MŠMT, 2013–2018 [online], s. 12) udává, že pouze 24,5% základní škol má zavedenu pozici školního speciálního pedagoga, přičemž absenci této pozice vyhodnocuje pro školy jako „významnou překážkou pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání.“

Celých 84 % běžných základních škol ve školním roce 2016/2017 vzdělávalo žáky se SVP, a přitom ve stejném roce pouze na necelých 25 % běžných základních školách působil školní speciální pedagog.

Jaké jsou tedy činnosti, které tito školní speciální pedagogové ve školách vykonávají? Standardní činnosti školního speciálního pedagoga směřují do oblasti diagnostiky a depistáže; konzultačních, poradenských a intervenčních prací a metodické, koordinační a vzdělávací činnosti (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. v aktuálním znění). Vzhledem k zaměření článku ještě blíže zmíníme činnosti spojené se spoluprací a komunikací školního speciálního pedagoga s ostatními účastníky společného vzdělávání. Podle zmíněné přílohy (viz výše) sem patří především následující:

- Komunikace s vedením školy, pedagogy, zákonnými zástupci
- Individuální konzultace pro rodiče, zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodiči žáka/zákonnými zástupci
- Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálně vzdělávacích potřeb
- Konzultace s pracovníky školských a dalších poradenských zařízení
- Metodické činnosti, pracovní semináře pro učitele a další pedagogické pracovníky
- Kooperace s dalšími poradenskými pracovníky, školskými poradenskými zařízeními
- Koordinace a vedení asistentů pedagoga
- Besedy a osvěta zejména pro rodiče

Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo na konci školního roku 2016/2017 a mělo kvalitativní charakter.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit způsob a míru využívání školních speciálních pedagogů na běžných základních školách, kde působí. Cílem šetření relevantním pro zaměření tohoto článku bylo zjištění, jak probíhá spolupráce a komunikace školních speciálních pedagogů s dalšími účastníky společného vzdělávání.

Výběr respondentů pro šetření byl záměrný. Respondenti museli splňovat následující kritéria: pracovali na pozici školního speciálního pedagoga v běžné základní škole, v této pozici pracovali po celý školní rok 2016/2017 a ochota spolupracovat. Na základě těchto kritérií bylo vybráno 5 respondentů. Všichni podepsali informovaný souhlas a byla jim zaručena anonymita.

Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor měl svůj jasný rámec, který byl v případě potřeby doplňován např. pro vyjasnění odpovědi respondenta nebo bylo na základě aktuálního průběhu rozhovoru měněno pořadí otázek, atp. Fixace dat byla prováděna pořízením audiozáznamu, příp. zachycením výpovědí do předem připraveného strukturovaného záznamového archu. Data ze záznamových archů byla přepsána ihned po skončení rozhovorů, s cílem o co nejpřesnější fixaci zajištěných dat. Audiozáznamy byly také přepsány do textové podoby.

Pro analýzu získaných dat byly využity následující metody: metoda vytváření trsů, metoda kontrastů a srovnání a metoda prostého výčtu.

Určité „riziko“ výzkumného šetření může být spatřováno v tom, že se na problematiku spolupráce a komunikace zaměříme pouze z úhlu pohledu školních speciálních pedagogů a tudíž může dojít k určitému zkreslení objektivní reality. Ovšem cílem šetření bylo zjistit, jaký je pohled právě školních speciálních pedagogů a nikoli pokus o jakýsi objektivní pohled na spolupráci a komunikaci subjektů společného vzdělávání. V takovém případě by byly využité jiné metodologické postupy a objektivita by byla zajištěna triangulací dat. Vzhledem k tomu, že cílem nebylo získat popis objektivní reality, toto nevidíme jako riziko v pravém slova smyslu.

Získaná data

V následující části popíšeme data získaná z rozhovorů, a to pouze ta týkající se oblasti komunikace a spolupráce mezi jednotlivými subjekty společného vzdělávání a školními speciálními pedagogy – respondenty výzkumného šetření. Mezi subjekty společného vzdělávání řadíme: učitele ve škole, výchovné poradce, asistenty pedagoga, rodiče a školská poradenská zařízení. Žáky se SVP mezi subjekty neřadíme, považujeme v tomto případě spíše za objekty společného vzdělávání.

Respondenti popisují komunikaci a spolupráci *s dalšími učiteli ve škole* za výrazně náročnější činnost v porovnání např. s přímou prací se žáky se SVP, přitom zároveň považují komunikaci ohledně nastavení podpůrných opatření a metodické vedení učitelů vedle přímé práce s žáky za nejdůležitější činnost, kterou mají vykonávat. Např. respondent č. 1 považuje za jednu z nejdůležitějších činností „...*pomoc učitelům v nastavování pravidel a přístupu k žákům s SVP a pomoc při komunikaci s PPP, SPC, zorientování se v zákonech a tak.*“ nebo respondent č. 2, který se považuje za „...*takového prostředníka mezi školou a těmihle zařízeními...*“.

Ve směru komunikace a spolupráce s učiteli školy např. respondent č. 5 uvádí: „*Já mám největší problém s komunikací s učiteli. Oni inkluzi nevěří, jsou často zkostnatělí, rezignovaní...mě štve, vysvětlovat jim to stále dokola, když oni nic změnit nechtějí. Anebo naopak vysvětlit jim, jakou míru výstupů by po tom dítěti chtít měli. Máme tu dítě s takovou nepříjemnou diagnózou, a pokud ono nezlobí, tak oni po něm skoro nic nechtějí. A říknou: Ale on je hodný, nevádí, když má pětky; a nechají ho prostě sedět a on se nerozvíjí.*“ Problém v zkostnatělosti systému potvrzuje i výpověď respondenta č. 3, který popisuje jako hlavní problém v komunikaci a spolupráci „...*zkostnatělost systému a starších učitelů, ale to tak asi musí být a je to běh na dlouhou trať.*“

Respondent č. 4 hovoří o tom, že záleží na jednotlivcích: „*Spolupráce s učiteli a nějaké jejich vedení, to se různí. Člověk od člověka. Někteří se chodí sami ptát a konzultovat, jiní vůbec. Chce to čas, aby si zvykli, já se nevnucuju.*“ Podobnost s výpovědí respondenta č. 3 je v tom, že podle nich je potřeba určitý čas na to, aby si na jejich přítomnost „zvykli“. Respondent č. 5 se s respondentem č. 4 shoduje v tom, že spolupráce s učiteli je různá stejně tak, jak jsou různí učitelé. Setkával se se dvěma extrémů: „*S učiteli konzultuji hlavně, když je potřeba napsat IVP nebo PLPP, ale až v druhém pololetí. Oni to původně brali tak, že buď já to udělám za ně, nebo že oni si to udělají sami a pak mi to přijdou jen ukázat. Takže málokdy je to ten ideální střed.*“ Nicméně z této výpovědi je vidět již posun pozitivním směrem, respondent hovoří o tom, že taková byla původní situace v prvním pololetí. Tento posun potvrzuje i v další své výpovědi, když konstatuje, že důležitá je: „...*moje přítomnost ve smyslu nějaké osvěty, protože jsem první člověk, který tady je, první speciální pedagog na téhle škole. Protože tady to vnímání poradenských pracovníků není moc dobré. Troufám si říci, že kdyby tady někdo přišel po mně, tak už to bude trošičku jiné.*“

Jak popisují *komunikaci a spolupráci s výchovnými poradci na školách*, tedy s pracovníky, kteří měli do doby jejich příchodu v kompetenci většinu činností spojených s individuální integrací žáků se SVP. Poměrně pregnantně vystihl situaci respondent č. 1, když o spolupráci s výchovným poradcem řekl: „*S výchovným poradcem už trochu spolupracujeme, ale začátky byly horší. Já chápu, oni se taky trochu bojí o svoje pozice a mají k nám nedůvěru. Navíc my jsme teď nositelky všech problémů spojených s inkluzí, my jim tu držíme ty problémová děčka. (smích) Teda hlavně sociální pedagožka, ta to má v tomhle horší.*“ O přetrvávání nadřazené pozice výchovného poradce hovoří respondent č. 4, který se na počátku své práce potýkal s „...*vyjednáváním si pozic a vytyčováním si prostoru působnosti, např. co dělám já a co výchovná poradkyně.*“ Dále rozvádí, že „...*u nás má výchovná poradkyně nadřazenou pozici, ale je to tím, že ona je zaměstnanec školy a já jsem z projektu. Takže si vše hodně hlídá a třeba záznamy a materiály od dětí má u sebe, což je dost nepraktické.*“

Naopak respondent č. 3 hodnotí spolupráci a komunikaci s výchovným poradcem pozitivně, udává konkrétně: „s výchovným poradcem spolupracuji prakticky denně a je to tak dobré.“

Ve školské legislativě (příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. v aktuálním znění) je spolupráce školního speciálního pedagoga s *asistenty pedagoga* popisována jako koordinace a vedení ze strany speciálních pedagogů. V našem průzkumu jsme zjistili, že pokud nějaká spolupráce je, tak vypadá spíše jako podpora než koordinace a vedení. Respondent č. 1 uvádí: „...myslím, že pro ně znamená hlavně možnost sdílení, než že bych je metodicky vedla. Konečně je tu někdo, kdo je chápe a řeší s nimi jejich problémy. Teď nastoupila jedna nová, tak trochu vedu ji. Jinak funguju hlavně jako spojka mezi nimi a ředitelem.“ Respondent č. 5 měl o spolupráci zájem, ale „Čekala jsem, že pan ředitel bude mít zájem a pozve mě na schůzky, které s našimi asistenty má, ale nějak se to nestalo. Takže s nimi moc nespolupracuju a nijak je nevedu. Myslím si, že mě ani oni sami neberou jako osobu k tomu kompetentní, když to nejde shora od vedení.“ Také respondent č. 4 hovoří v podobném duchu: „Asistentů máme 8, ale nijak je nevedu, byli tu všichni, už když jsem nastoupila.“

Školní speciální pedagogové by měli v neposlední řadě spolupracovat a komunikovat s rodiči (zákonnými zástupci) dětí se SVP. Na základě výpovědí respondentů průzkumu lze konstatovat, že v jejich případě spíše ke komunikaci a spolupráci nedochází. Pokud k nim dochází, tak neodpovídají představám respondentů. Respondent č. 2 udává „U nás moc rodiče nespolupracují, sami nepřijdou, jen když je nějaký problém a pozveme si je do školy. Jinak to řešíme spíš s OSPODem.“ Snahu o navázání spolupráce s rodiči dětí se SVP popisuje respondent č. 5: „Konzultace s rodiči, to mě trochu mrzí, že se to tu moc nevyvinulo. Já jsem i psala mail rodičům dětí, které mají reedukace, aby se za mnou stavili na těch prvních třídních schůzkách, ale nebyl o to moc zájem. Myslím si, že je to tím, že to pořád berou tak, že reedukace je nepodstatná, že je to takový kroužek, taková věc, která je jakoby navíc.“ Jistý posun pozitivním směrem shledává v této oblasti respondent č. 1, který říká: „S rodiči konzultuju, když sestavujeme PLPP, posíláme je do poradny, nebo když přijdou s výsledkami a sestavujeme IVP. Občas přijdou i sami od sebe, ale to spíše méně. Přijdou hlavně, když si neví rady a připadají si bezmocní. A konečně tu pro ně někdo je! Můžu je utěšit, že se svými problémy se nepotýkají sami a že diagnóza není problém. Oni si to pak mezi sebou řeknou, už jich chodí víc než na začátku.“

Neoddiskutovatelná by měla být kvalitní komunikace a spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a školskými poradenskými zařízeními. Respondent č. 1 srovnává spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou a Speciálněpedagogickým centrem a konstatuje, že s Poradnou konzultuje často „ale z SPC mám horší odezvu.“ Respondent č. 2 naopak udává, že dobrá je spolupráce „zejména se SPC, které má v péči děti s těžšími postiženími.“ Rozdíl v zařízeních neshledává respondent č. 3, když tvrdí, že „S poradnou a SPC komunikuju asi tak stejně.“

Závěry

Z uvedených dat nelze vyvodit obecně platné závěry, nicméně dostáváme poměrně zajímavý pohled na spolupráci a komunikaci respondentů – školních speciálních pedagogů – s ostatními subjekty společného vzdělávání v prvním roce náběhu společného vzdělávání.

Ačkoli respondenti průzkumu významně pomáhají svým kolegům zorientovat se v informacích o společném vzdělávání, jež jak samo Ministerstvo ve své Analýze implementace přiznává „byly také příliš často nejednotné“ (MŠMT, 2013–2018 [online]), shodují se všichni v tom, že jsou na svém pracovišti vnímáni spíše negativně, jako „nositelé“ inkluze a změn, se kterými většina nesouhlasí (viz např. výsledky průzkumů zjišťujících názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání Syrková, M., 2018; Písková, K., 2018). Komunikace a spolupráce všech subjektů probíhá v a priori nepříznivém prostředí.

Přese všechno se respondenti však víceméně shodují v tom, že se za rok jejich působení situace v komunikaci a spolupráci s dalšími subjekty podílejícími se na společném vzdělávání pomalu a postupně mění v pozitivním směru.

Diskuze

Možný limit tohoto výzkumného šetření lze spatřovat (jak jsme již uvedli výše) v jeho určité neobjektivnosti. S tímto faktem od počátku počítáme a nikdy nebylo naším záměrem přinést data, která by byla všeobecně platná, a tudíž by bylo možné je generalizovat. Cílem bylo přinést informace o tom, jak sami školní speciální pedagogové vnímají komunikaci a spolupráci s dalšími subjekty společného vzdělávání v pozici, která je nová a mnoho škol s ní doposud nemá žádné zkušenosti.

Není pro nás překvapivým výsledkem to, že první zkušenosti s přijímáním školních speciálních pedagogů ve školách jsou spíše negativní, a to vzhledem k tomu, že celkové vnímání inkluze či společného vzdělávání laickou i odbornou veřejností je také spíše negativní. Domníváme se, že odpor či nesouhlas s inkluzí ze strany veřejnosti může pramenit z neznalosti, které bylo možno alespoň u pedagogických pracovníků do určité míry předejít jejich vzděláváním, čehož ovšem nelze docílit proškolením pouhých „5 % pedagogů“ (Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání. MŠMT, 2013–2018 [online]).

Za velký problém považujeme to, že v počátcích zavádění společného vzdělávání panovala velká nejednotnost v informacích ohledně praktických otázek společného vzdělávání a různé výklady nových legislativních ustanovení (jak přiznává i samotné Ministerstvo – viz výše). Na druhé straně uznáváme, že naivní by bylo domnívat se, že zrod nového systému bude zcela bez komplikací a nejasností. A přikláníme se k názoru respondentů výzkumného šetření, že teprve praxe a zejména určitý čas pomůže odhalit, co je v našem prostředí funkční a co ne, co je potřeba upravit a pro co najít jiný způsob řešení. Domníváme se, že právě školy, které od počátku změn zaměstnávaly školní speciální pedagogy, však měly potenciál projít tímto přechodným obdobím poněkud „lépe“ a věříme, že si to pedagogičtí pracovníci a další zainteresovaní účastníci uvědomili – viz pozitivní vývoj přijímání podpory ze strany školních speciálních pedagogů zmiňovaný některými respondenty výzkumného šetření. Nejednotnost informací komplikuje spolupráci jak se školskými poradenskými pracovišti tak také s rodiči, kteří logicky očekávají, že učitelé, potažmo speciální pedagogové vědí, jak systém „funguje“. Postavení školních speciálních pedagogů (ale i školních psychologů či sociálních pedagogů) ve školách neposiluje ani ta skutečnost, že Ministerstvo nezajistilo jejich jednoznačné financování. V praxi jde tak mnohdy o pozici dočasnou (nejčastěji zkrácený pracovní poměr na dobu určitou), obsazovanou mladými nezkušenými speciálními pedagogy. V neposlední řadě je třeba zde zmínit nešvar českého školství, a to je absence jednoznačné vize směřování vzdělávání, která by byla naplňována nehlédě na politickou situaci v zemi a názory jednotlivých (i v řádu měsíců se měnících) ministrů školství. Český pedagog tak může brát inkluzi pouze jako soudobý trend, který nebude mít dlouhého trvání jako řada jiných změn, které se „neosvědčily“.

Přínos výzkumného šetření spatřujeme právě v tom výsledku, že sami školní speciální pedagogové, i přes veškeré potíže, které nejen v komunikaci a spolupráci s dalšími subjekty společného vzdělávání prožívali, vidí i pozitivní směřování této profese v běžných školách. Výsledky tohoto šetření (i jiné než ty prezentované v tomto článku) nás motivují ke koncipování dalších podobných šetření, tentokrát např. pojímané z více úhlů pohledů či srovnání škol s a bez této pozice, atp.

Věříme, že pozice školních speciálních pedagogů v běžných školách může být posílena mnoha různými způsoby. Mezi jinými kupříkladu jednoznačným směřováním českého školství k naplnění cílů inkluzivní reformy bez „kroků“ zpět na podkladě změny na politických postech a to současně s přesně stanovenými pravidly jejího zavádění. Dále také zejména jasné financování těchto pedagogických pracovníků ze státního rozpočtu na podkladě změny legislativy, která by naplnila logické očekávání toho, že pokud jsou v běžných školách přítomni žáci se SVP, tak tam musí také být odborníci na jejich vzdělávání – školní speciální pedagogové. Poznáním učitelů běžných škol, že školní speciální pedagog je ve škole pro ně a pro žáky podporou v jejich nelehké situaci a nikoli „kontrolorem“ kvality jejich práce. A

v neposlední řadě také zlepšením povědomí o společném vzdělávání u odborné i laické veřejnosti, které by braly inkluzi jako společenskou hodnotu.

Literatura:

ČSÚ. 2017. *Statistická ročenka České republiky – 2017. Vzdělávání. Základní školy*. Český statistický úřad, © 2017 [online] [cit. 2018-01-28]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/csu/czso/23-vzdelavani-v11rbqtuq6>>.

ČŠI. 2017. *Tematická zpráva – Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017*. Česká školní inspekce. © 2017 [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/TZ-Spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>>.

MŠMT. 2016. *Doporučení – školní psycholog a školní speciální pedagog*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. © 2013-2018. [online] [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <[file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/Doporu%C4%8Den%C3%AD%20-%20%C5%A1koln%C3%AD%20psycholog%20a%20%C5%A1koln%C3%AD%20speci%C3%A1ln%C3%AD%20pedagog%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/Doporu%C4%8Den%C3%AD%20-%20%C5%A1koln%C3%AD%20psycholog%20a%20%C5%A1koln%C3%AD%20speci%C3%A1ln%C3%AD%20pedagog%20(1).pdf)>.

MŠMT. 2017. *Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání I*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. © 2013-2018. [online] [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-v-rci-faktu-aneb-kutecnost?highlightWords=po%C4%8Dty+asistent%C5%AF+pedagoga>>.

MŠMT. 2017. *O šablony pro mateřské a základní školy byl velký zájem*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. © 2013-2018. [online] [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/o-sablony-pro-materske-a-zakladni-skoly-byl-velky-zajem?highlightWords=%C5%A1koln%C3%AD+speci%C3%A1ln%C3%AD+pedagog>>.

PÍSKOVÁ, K. 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k nové legislativní úpravě vzdělávání žáků s mentálním postižením*. Olomouc. (diplomová práce)

SYRKOVÁ, M. 2018. *Náběh nové školské legislativy z pohledu učitelů I. stupně běžných škol*. Olomouc. (diplomová práce)

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN CALABAR (NIGERIA)

Francesca UKO

Institute of Special Education, Faculty of Education Palacky University Olomouc, Czech
Republic, e-mail: francescauko@upol.cz

***Abstract:** This study investigated attitudes of primary school teachers towards inclusive education of children with hearing impairment in Calabar, Nigeria. A sample of seventy-five (75) primary teachers of children with hearing impairment was selected through purposive sampling technique. A ten (10) item questionnaire with a five-point rating scale and reliability coefficient of 0.71 to 0.80 was used to collect opinions reflecting their attitudes towards inclusive education of children with hearing impairment. The data collected were statistically analyzed using descriptive statistics of percentage and bar chart. The findings revealed 34% of primary school teachers had negative attitudes toward inclusive education of children with hearing impairment. While 40% of teachers had indifferent attitudes only 26% of primary school teachers had supportive attitudes towards the inclusion of these children in regular classroom. This reveals that 74 percent of teachers still hold unsupportive attitudes towards inclusive education of children with hearing impairment in Calabar, and this is in reflection of other parts of the country. The authors recommended among others that Regular in-service training should be given to regular education teachers to enhance their pedagogical skills on promoting inclusive instructional and social classroom that recognizes and responds to diverse needs of all learners in the classroom. Regular incentives should be given to teachers of these children as a way of motivating and appreciating their efforts of taking extra responsibilities to ensure the effective learning of children with hearing impairment.*

***Key words:** Attitudes, primary school, teachers. Inclusive, hearing impairment.*

Introduction

The global trend in social policy during the past two decades has been to promote integration and participation and to combat exclusion. Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights. Within the field of education, this is reflected in the development of strategies that seek to bring about a genuine equalization of opportunity. Experience in many countries demonstrates that the integration of children and youth with hearing impairment is best achieved within inclusive schools that serve all children within a community. It is within this context that those with hearing impairment can achieve the fullest educational progress and social integration. Inclusive schools provide a favorable setting for achieving equal opportunity and full participation of children with hearing impairment.

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities in compliance with the global best practices (UNESCO 1994). In many countries like Nigeria, this resulted in changing education policies and in making inclusive education the standard provision for all students, including those with hearing impairment (Federal Republic of Nigeria, 2008). One of the core ideas behind these changes is that both children with and without hearing impairment experience social benefits in inclusive schools like acceptance of children with hearing impairment in society and friendships (Suza

2009). Inclusion of these children in inclusive classrooms has become a key way strategy for promoting solidarity and combating inequity in the society and the education system.

Hebron, (2017) submits that children with hearing impairment are those with various degrees of hearing loss that prevents successful processing of linguistic information through audition with or without amplification devices, and whose educational and learning needs cannot be met in an ordinary classroom without necessary adaptations. Inclusive education of these learners has both academic and social benefits for all students, such as providing opportunities for communication and social interaction. As Jenkins, (2010) puts it, inclusion implies that the regular classroom should change its culture and policies to accommodate all different learners and in the process, desirable services be offered to all children within the regular classroom.

There has been a paradigm shift globally regarding the adoption of inclusive education policies and procedures, as inclusion has seemingly become the preferred placement model for children with hearing impairment. Thus, teacher's attitudes towards including children with hearing impairment have become an important variable in creating a successful inclusive classroom. The world research on special needs education shared the assumptions that teachers' attitudes may act to facilitate or constrain the implementation of inclusion for children with hearing impairment (Florian, 2012). It has been recognized that teachers are at the furthest forefront and key actors in the implementation of inclusive education in the classroom. However, teachers still have varying views, anxieties, beliefs, and preconceive misconceptions about the successful inclusion of special needs children including those with hearing impairment in the general education classroom which culminate in a wide range of attitudes (Adrosa, 2013).

Resultantly, over the decade, children with hearing impairment continue to face challenges in many areas of their academic endeavors and these issues arise from teachers' attitudes towards the inclusion of these learners in regular schools (Suza 2009). Attitudes are a complex collection of beliefs, feelings, values and dispositions which characterize the way we think or feel about certain people or situations. People's attitudes are a product of life experiences, including the relationships we build with other people around us. Attitudes are basic and pervasive aspects of human life, Harvey (2010). Attitudes are very important in human beings in different ways including decision making, reacting to events and making sense our relationship with other fellow human beings. Harvey clarified this by stating that our attitudes are made up of the groups of feelings, likes, dislikes, behavioral intentions, thoughts, feelings, and ideas we all have about the people and things we encounter in our everyday lives. Attitudes are a combination of beliefs and feelings that predispose a person to behave a certain way. Some people may have negative, neutral or positive attitudes towards other people or things.

One of the most significant stipulations that allows for successful inclusion of children with hearing impairment is the attitudes or attitudes of the general education teacher towards the inclusion of these learners in their classroom. Classrooms are now becoming more diverse with respect to students' abilities, therefore sensitivity and awareness on the part of general education teacher is essential to promote successful inclusion. Studies have shown that successful implementation of inclusive education is not an easy task. One of the main obstacles is varying attitudes of teachers towards children with hearing impairment and towards inclusive education. For inclusion to be successful, teachers' attitudes are vital. Teachers' attitudes have been identified as being very crucial to the success of any inclusive programme as these not only set the tone for the relationship between teachers and hearing impaired students, but also substantially influence the attitudes of non-disabled classmates (Dele, Carpo & Tyangye, 2014).

The success of inclusion of children with hearing impairment in inclusive classrooms largely depends on teachers' attitudes and their knowledge on how to properly educate them. In quite several studies, the attitude of teachers towards educating students with hearing

impairment has been put forward as a decisive factor in making schools more inclusive. It is reported that regular classroom teachers do not hold supportive attitudes towards educational inclusion while others stated that regular classroom teachers hold more favorable attitudes and some are at the fence, and this has significant impact on the inclusion of these learners in the regular school system, (Muir, 2011, and Lampe, 2017). If regular education teachers do not accept the education of these students as an integral part of their job, they will try to ensure that someone else (often the special educational needs teacher) takes responsibility for these students and this leads to a flop in the spirit of inclusive educational system.

Studies such as Winte (2012) and Lampe (2017) demonstrated that teachers hold varying attitudes towards the inclusion of children with hearing impairment in different parts of Nigeria. While many teachers hold negative attitudes against the inclusion of these children, some hold indifferent attitudes towards their inclusion and some welcome the education of these children in inclusive classrooms. This range of attitudes strongly influences their classroom practices and the way they support the education of these learners. Lampe (2017) noted that both indifferent and negative attitudes are not in the spirit of inclusive education as enshrined in the Salamanca Statement. This is because this blueprint noted clearly that inclusion should recognize and respond to the diversity in the class, taking into cognizance the different rates and styles of learning of all children and ensuring that all children maximally benefit from classroom instruction through learner-centered approach. Thus, Attitudes of teachers are the strongest force affecting the status of children with hearing impairment in inclusive settings. They are among the most powerful agents that have exerted and are still exerting influence on and to the detriment of inclusion of persons with disabilities, especially, those with hearing impairment.

Attitudes of primary school teachers towards inclusion of these children are important force for determining the achievement of inclusive sustainable education, and it is attracting a lot of research. It is against this background that this research is keen on investigating the different attitudes put forward by primary school teachers towards the inclusion of children with hearing impairment and to determine the percentage of each attitudinal disposition so as to measure the level of success inclusive education has yielded in the classrooms for children with hearing impairment.

Statement of the Problem

Although the universal mandate of inclusive education for children with disabilities including those with hearing impairment is part of a broad human rights agenda, many primary school teachers have serious reservations about supporting the widespread placement of pupils with hearing impairment in inclusive schools. Attitudes of primary school teachers have been recognized to constitute a massive force determining the extent to which inclusion is implemented in the classroom. It has been observed that this universal right has incited in teachers' various attitudes towards children with hearing impairment. Controversial views and reactions have been recognized among primary school teachers regarding the inclusion of these children in the regular classroom. This has overtime erupted into different attitudinal dispositions towards these learners which may have great implication on the success of inclusive education. It has been observed that some primary school teachers hold negative, positive and indifferent attitudinal disposition towards the inclusion of children with hearing impairment in inclusive classroom. Understanding the current attitudes and concerns of primary school teachers about inclusion of these children could help develop remedies and supportive procedures that can be implemented to improve inclusion program. Thus, this research is aimed at investigating the percentage attitudes of teachers (negative, positive and indifferent) towards inclusive education of children with hearing impairment in Calabar, Nigeria.

Purpose of the Study

The purpose of this study was to investigate attitudes of primary school teachers towards inclusive education of children with hearing impairment in Calabar, Nigeria. Specifically, the study aimed at investigating the relative percentage of teachers' attitudes (negative, positive and indifferent) towards inclusive education of children with hearing impairment.

Research Question

To achieve the purpose of the study, one research question was posed:
What is the relative percentage of teachers' attitudes (negative, positive and indifferent) towards inclusive education of children with hearing impairment?

Methodology

The research adopted a descriptive survey and purposive sampling technique was used to sample 75 (seventy-five) teachers of children with hearing impairment in their classrooms. The instrument for data collection was a questionnaire of ten (10) items with a 5-point rating scale. It was used to survey primary school teachers' attitudes towards inclusive education of children with hearing impairment. The instrument was validated by two experts and has reliability coefficient 0.71 to 0.80 obtained through Cronbach Alpha method of determining reliability. Descriptive statistics of percentage and bar chart were used to analyze the data collected from the field.

Presentation of Result

Research Question: What is the relative percentage of teachers' attitudes (negative, positive and indifferent) towards inclusive education of children with hearing impairment? The analysis of this Research Question is done in Table 1 below.

Table 1: Descriptive analysis of teachers' attitudes towards inclusive education of children with hearing impairment

S/NO	ITEM	SA	A	U	D	SD
	Attitudes					
1	I support the idea that deaf children cannot be educated in a regular classroom.	N=23 %=30.7	N=10 %=13.3	N=30 %=40	N=5 %=6.7	N=7 %=9.33
2	I have low expectation of children with hearing impairment in my class	N=22 %=29.3	N=8 %=10.7	N=34 %=45.3	N=6 %=8	N=5 %=6.7
3	I accommodate children with hearing impairment in my classroom instructional delivery	N=6 %=8	N=9 %=12	N=29 %=38.7	N=11 %=14.7	N=20 %=26.7
4	Children with hearing impairment have nothing to benefit from inclusive education	N=21 %=28	N=13 %=17.3	N=27 %=36	N=4 %=5.3	N=10 %=13.3
5	Special schools for the deaf are the most appropriate placement for these children	N=15 %=20	N=15 %=20	N=35 %=46.7	N=5 %=6.7	N=5 %=6.7
6	I create a welcoming classroom environment for all children with hearing impairment in my class	N=19 %=25.3	N=18 %=24	N=19 %=25.3	N=6 %=8	N=13 %=17.3
7	I believe children with hearing impairment can maximize their potentials in inclusive classroom	N=9 %=12	N=5 %=6.7	N=30 %=40	N=7 %=9.3	N=24 %=32
8	I promote and support equal learning opportunity for all my pupils in the class	N=11 %=14.7	N=8 %=10.7	N=30 %=40	N=14 %=18.7	N=12 %=16

9	I make sure that children with hearing impairment in my class benefit from classroom instruction as much as those without disabilities	N=8 %=10.7	N=9 %=12	N=32 %=42.7	N=20 %=26.7	N=6 %=8
10	I create a nonthreatening classroom environment through my interaction with them	N=12 %=16	N=9 %=12	N=35 %=46.7	N=11 %=14.7	N=8 %=10.7

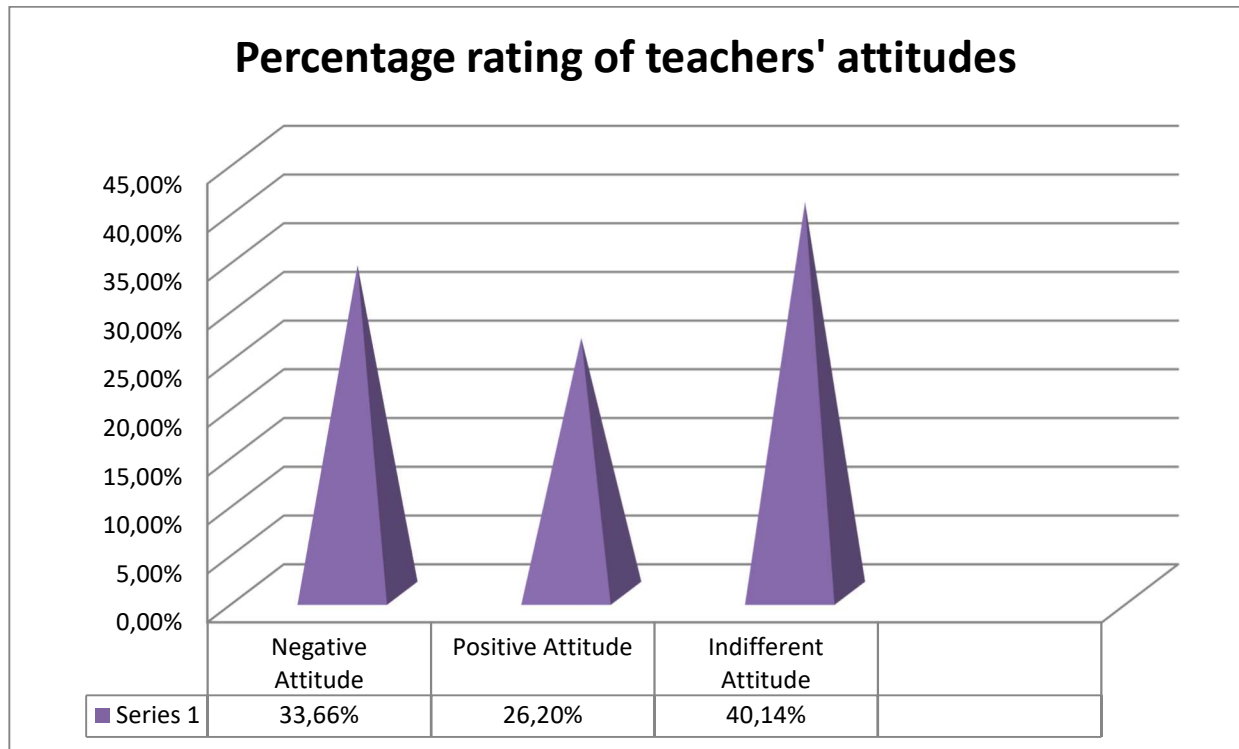


Figure 1: A bar chart showing the relative percentage of teachers’ attitudes (negative, positive and indifferent) towards inclusive education of children with hearing impairment in Calabar, Nigeria.

The chart above revealed that primary school teachers show varied attitudes towards the inclusion of children with hearing impairment. As revealed above, approximately 34 percent of primary school teachers have negative attitudes towards the inclusive education of children with hearing impairment. Also, the result of this research as shown above also revealed that only 26 percent of primary school teachers have positive attitudes towards the inclusive education of children with hearing impairment, while 40 percent of teachers show indifferent attitudes towards the inclusion of these children in the general education classroom. Since both negative and indifferent attitudes do not support inclusive education of these children, it therefore implies that about 73% of primary school teachers in the study area hold unsupportive attitudes towards inclusive education of children with hearing impairment.

Discussion

The findings of this research showed that primary school teachers show a wide range of attitudes towards inclusive education of children with hearing impairment with the least showing positive attitudes. The findings of this study are in line with that of Florian (2012) and Sideri and Vachou (2016) which affirmed that many general classroom teachers in Nigeria resist to include children with hearing impairment in their classes believing that inclusion

interferes with the quality and effective education of other students without disabilities. These studies reported that regular education teachers hold many restrictive as well as conflicting beliefs towards hearing impairment and educational inclusion of these children. These studies revealed that teachers generally do not support inclusive education of children with hearing impairment. First, teachers identified problems which they encounter in the implementation of inclusive practices in their classrooms. Moreover, they indicated that they lack sufficient resources, expertise or training on inclusive education. Teachers indicated in these studies that they see themselves to be unprepared to teach children with hearing impairment in their schools.

Similarly, Heflin and Bullock (2011) supported that teachers' attitudes were negative on the basis that there were: inadequate support and training, non-proportional ratios (more students with hearing impairment in classrooms than normally would be), teachers feeling unprepared to meet academic needs of these students, behavior management issues, and too much extra time making curriculum adaptations and collaborating. There is no form of motivation or emolument for teachers in making these extra efforts to ensure these children find a pride of place in the classroom. Overall, the results of this study showed that the special education and general education teachers agreed that there were benefits to inclusion, but they also agreed that not all adaptations were being made and that not all students' needs could be met in the general education classroom. Similarly, Ogbue, (2015) reported that of the 200 regular primary school teachers interviewed, 60% of them rejected inclusion, while 15% of them would want inclusion provided they were adequately trained. The remaining 25% were undecided on the issue. Thus, many of all these negative attitudes will have an adverse effect on the education of children with hearing impairment in Nigeria.

Soho, and Barker (2011) affirmed that teachers' attitudes about inclusion were related to their special education training and their experience with working with students with hearing impairment. In this study, over half of the teachers surveyed obtained negative scores about educating students who were deaf in their classrooms. Specifically, the teachers with the most negative attitudes were the ones who had the least amount of training and experience with working with students with special needs. The teachers with more negative attitudes expressed their concern with the impact students with hearing impairment would have on their classroom environment, their ability to instruct, and the overall quality of teaching.

Conversely, Macar (2010) reported a case study where learners with hearing impairment were educated in regular primary school together with hearing learners. The teachers treated these learners equally as others adapting the curriculum, both nondisabled learners and learners with hearing impairment were educated together at the same place, and sat for the same tests and exams as the regular pupils, played together, shared same desks and ate together during meal time. From such integration, the learners with hearing impairment were provided with opportunities to interact purposefully with their mainstream peers, foster better social integration and enhanced the learning experiences for these children. Individual conversation, academic remediation or other forms of support such as extra support lessons for learners with hearing impairment were all provided for these learners.

Also, Ogbenga (2015) supported that teachers showed positive attitude towards pupils with hearing impairment. Teachers agreed that inclusive education offers mixed group interaction that fosters understanding and acceptance of differences among students; the student with hearing impairment develops academic skills more rapidly in a regular classroom than in special classrooms and that inclusion of students with hearing impairment promotes their social independence. Teachers agreed that inclusive education enhances social interaction and inclusion among the students and thus, it minimizes negative stereotypes on those with hearing impairment. Children with hearing impairment receive additional instructional support in the context of the regular curriculum, not a different curriculum. The guiding principle is to provide all children with the same education, providing additional assistance and support to children requiring it. As the global best practices demands in the provision of special needs education service delivery, the content of education is geared to high standards and the needs of

individuals with a view to enabling them to participate fully in development. In this study, teaching was related to pupils' own experience and to practical concerns to motivate them better. For children with hearing impairment, a continuum of support were provided, ranging from minimal help in regular class rooms to additional learning support programs within the school and extending, where necessary, to the promote quality service delivery within child-centered pedagogy.

The findings of this study are in line with Giangeco (2013) who interviewed 19 general education teachers who have included students with hearing impairment in their classrooms. Initially, all the teachers reacted negatively towards accepting educational responsibility of students with hearing impairment. By the end of the first year, 17 out of 19 teachers interviewed reported an increase in ownership, involvement and personal interaction. The teachers indicated higher skill acquisition including communication, social skills, motor activities and academic skills in students with hearing impairment. The overall impact on these students and non-disabled counterparts was positive according to their teachers. There tended to be gains from the practice of inclusion than the former when attitudes were negative.

The findings are also in agreement with the study of Good and Brophy (2017) which supported that some teachers' attitudes toward including students with hearing impairment into the classroom context are not clear-cut; there have always been gray areas. General educators have not developed an empathetic understanding of disabling conditions, nor do they appear to be supportive of the placement of hearing impaired learners in their regular classrooms. This can be explained by the fact that inclusion had often been effected in an ad hoc manner, without systematic modifications to a school's organization, due regard to teachers' instructional expertise. Teachers often have 'I-don't-care' attitudes toward a student if they feel a student lacks a particular ability or has issues which inhibits him/her from learning in the same pace with others. Most felt they did not get needed support from the principal. However, teachers did feel that they lacked the adequate training needed to implement inclusion successfully. They also felt they were not given sufficient time to prepare and they needed more support in the form of smaller class size and assistance with modifying the curriculum. These made them overlook these learners in the classroom by not carrying them adequately alongside other learners. Similar, Hammond and Ingalls, (2013) supported that teachers felt they did not have enough training or collaborative teaching opportunities. However, their results showed a more negative outlook on inclusion. Both negative and indifferent attitudes do not support the inclusion of children with hearing impairment. Though, negative attitudes may show outright disapproval, indifferent attitudes result in accepting without meeting their learning needs in inclusive classroom. Hammond and Ingalls, (2013) argued that it is even better to show negative attitudes than pretend to include them when their learning needs are overlooked in the so called inclusive classrooms. There should be a change of attitudes, culture and reorientation.

Conclusion

Inclusive education remains the most appropriate placement for all children including those with hearing impairment. However, primary school teachers still hold unsupportive attitudes towards inclusive education of children with neither hearing impairment because neither negative nor indifferent attitudes work in the spirit of inclusive education. Thus, the attitudes of teachers who are the key implementers of inclusive education are critically essential in determining the success rate of inclusion in any setting. Primary school teachers in Nigeria holding restrictive attitudes towards the education of these children do not put our education system at par with other nations committing efforts towards achieving sustainable inclusive education in 2030. All actors of inclusive education in Nigeria have responsibilities to play to make the work of the teachers easier and these will make them become more positive towards the practice of inclusion.

Recommendations

Based on the findings of the study, the author recommended that:

- Government should ensure that it provide an enabling environment that ensures inclusive practice in schools through the provision of all necessary human and material resources required for implementation of inclusive education as enshrined in the national policy on education.
- Regular in-service training should be given to regular education teachers to enhance their pedagogical skills on promoting inclusive instructional and social classroom that recognizes and responds to diverse needs of all learners in the classroom.
- Regular incentives should be given to teachers of these children as a way of motivating and appreciating their efforts of taking extra responsibilities to ensure the effective learning of children with hearing impairment.

References:

- Adrosa, W. R. (2013). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20, 193–213.
- Dele, Carpo and Tyangye (2014). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–93.
- Florian, T. (2012). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21(3)
- Giangeco, H. F. (2013). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 3, 331–353.
- Good, D. and Brophy, F. S. (2017). Changing attitudes toward deaf people, *Teacher Education and Special Education*, 14, 121–126.
- Hammond, M.F. and Ingalls, C. C. (2013). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: The case of teachers in some selected schools in Nigeria. *The Journal of Advocacy and Rehabilitation in Special Education*, 6(1), 28–35.
- Hebron, D. G. (2017). Making inclusive education work in Nigeria: Evaluation of Special Educators' attitude. *Disability Studies Quarterly*, 32(2), 1 –16.
- Heflin, K. and Bullock, V. D. (2011). *What are teachers' attitudes towards inclusion in the general education classroom? Remedial and Special Education*, 10, 44–49.
- Jenkins, B. (2010). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students'. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53–59.
- Lampe, L. C. (2017). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Macar, J. U. (2010). Factors affecting teachers' attitudes towards the placement of slow learners into special classes. *African Journal of Special Needs Education*, 7(1), 13–20.
- Muir, E. (2011). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147
- Ogbenga, H. G. (2015). Attitude of students towards the inclusion of special needs students in some secondary schools in Oyo state. *Journal of Issues in Special Education*, 9(1), 1–10.
- Ogbue, E. R. (2015). Student attitude towards peers with disabilities inclusion and special education schools. *Disability and Society*, 19(1): 61-75
- Sideri, A. and Vachou, H. (2016). The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with hearing impairment and their educational integration, *Journal of Special Needs Education*, 7, 231–236.

- Soho, N. and Barker, C. D. (2011). Making decisions about service delivery in early childhood programs. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 40(4), 416–423.
- Suza, R. F. (2009). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole schooling*, 3(1) 44–56
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework of action for special needs education*. Salamanca: UNESCO
- Winte, D. F. (2012). Teachers' perception and understanding of diversity and inclusive education. *Journal of Inclusive Education* 4 (2) 78–99

INSTRUCTIONAL ACCOMMODATIONS AND ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN SPECIAL SCHOOLS IN CROSS RIVER STATE, NIGERIA

Samuel ORIM

Institute of Special Education, Faculty of Education Palacky University Olomouc, Czech Republic, e-mail: Samuelorim1@gmail.com

Abstract: *This study focused on the relationship between instructional accommodations and academic performance of students with learning disabilities in special schools in Cross River State, Nigeria. Four null hypotheses were formulated to guide the study, it adopted survey design and purposive sampling technique. The sample consisted of 60 teachers with more than five years of teaching experience who are members of either National Association for Exceptional Children or National Association of Special Education Teachers (NAEC & NASET) in Nigeria. Thirty items questionnaire with reliability coefficient of 0.82 determined through Cronbach Alpha method was developed, validated and used for data collection, Pearson product moment correlation was used to analyzed data. Findings revealed positive correlation relationship between the use of accommodations and students' performance in assessment. It was recommended among others that legislation be enacted to enforce policy on accommodations in education of students with learning disabilities to enhance their performance in schools.*

Key words: *Instruction, accommodations, disability, learning and performance*

Introduction

One of the typical features of an inclusive school is the presence of learners with varied abilities, disabilities and learning styles. Among these learners are those with learning disabilities. These categories of learners have normal intelligence but function below their potentials in most or specific content areas such as reading, mathematics and writing among others. The gap between the two ends of the child is source of concern to parents, special educator and other stakeholders. In developed part of the world like America provisions are made to enhance meaningful participation of learners in all academic activities and improve their performance in different subject despite their disabilities. One the provision is academic accommodations. These are adjustments in the way instructions are presented, how the response to task such as test are made, where to sit for the task and the timing of the activity primarily to provide a level playing field for all to access instruction and express what they have learnt.

Learners with specific learning disabilities in Nigeria school system have difficulties coping with academic activities. These difficulties are direct result of the effect disabilities and inability of stakeholders to make adequate instructional and professional provisions to reduce the effects of disability and limitations impose by undeveloped school system. Among categories of disabilities in special needs education, specific learning disabilities also referred to as high Incidence disability is the most common but unnoticed disabilities. The greatest problem associated with these disabilities is that it has no sensory evidence, always not even suspected, grossly neglected and ignored (Obani,2006). Regular teachers and other stakeholders often described children with these disabilities as lazy, unserious and unwilling to learn. Historically, it the newest category of disability yet it has over forty definitions. However, scholarly appraisal of definitions from Kirk, US office of education, national joint committee on learning disabilities to diagnostic and statistical manual (DSM-5) reveals that they have common elements such as:

- Central nervous system dysfunction
- comorbidity
- Uneven growth pattern
- Psychological processes
- Difficulty in academic and learning tasks
- Discrepancy between potentials and achievement
- Exclusion of other causes.

A critical and professional insight into the commonly cited definition giving by the National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) will reveal that the word heterogeneous is prominently used to describe the range of these disabilities (Lerner & Kline, 2006). The implication of the key word is that there are many subtypes categorized into mathematics disability (dyscalculia), reading disability (dyslexia), and handwriting disability (dysgraphia) each of these disabilities affect ability to learn in diverse ways.

Although it is not commonly possible for a person to have all of these subtypes of learning disabilities, there is a possibility of them coexisting. The high prevalence of these disabilities makes it practically and unarguably possible for any of these cases to be found in every Nigerian classroom. Thus, placing demand on teachers and other stakeholders to ensure that they are active members of every teaching-learning process. To be able to make adequate instructional provisions for these learners especially in the regular classroom teachers must be able to identify warning signs that will make a child to be suspected to have learning disabilities and refer same for further screening and diagnosis. According to Roger and Georger (2006), notes that it is not a single sign that shows or be used to identify specific learning disabilities. Diagnosticians use different tools ranging from anamnesis to specific tests. However there are certain clues that may prompt diagnosis of the child, they include but not limited to these:

- Confused mathematics symbols and misread numbers
- Have trouble learning alphabets, rhyming word and matching letter with their sounds and have problems with spellings
- Struggle to express idea in writing, have messy handwriting and hold pencil awkwardly
- Have difficulty following directions
- Have problem ending a task and starting another one
- Have undue difficulty understanding what he/she reads
- Have problem organizing what he/she wants to say in do and write
- Cannot tell a story orderly
- Have problem focusing on a task

Friends (2005), Gargiulo, (2004), Bowe (2005) agreed that no child will express all of these signs but they need adequate instructional provisions to learn like others. They also have different learning styles and coping skills. Principally, the need for teachers to collaborate with all relevant professionals is very imperative.

There are different etiological perspectives to understand learning disabilities. The National Joint Committee on Learning disabilities traced these handicap conditions to dysfunction of the central nervous system. This has been proved by neuropsychological assessment of the brain of children suspected to have dyslexia. It has been revealed by CT scan that students with dyslexia are symmetry in brain structures while those without are asymmetry in brain structure (Silver, 1999). However, the nature of these disabilities reveals that it is difficult to single out one neurological problem as the cause. This is why sibling, social economic status, and biochemical analysis have convincing evidence or relationship with learning disabilities (Deutsch-smith, 2004). Considering the reality of these disabilities in the society and school

system, the need for all children to access quality education, it has become imperative to think of best strategies to facilitate learning and reduce effect of disability on the learning process of children.

Accommodations on Instruction for children with learning disabilities

Learning disabilities as the name implies is primarily a school/learning based disability. That is, its effect is most noticed in school related task/activities such as writing, reading and perception. The child's ability to do well in school depends on his/her ability in these and other areas. Children with learning disabilities have constraints as they participate in instruction and assessment in school. However, accommodations on instruction offer learners with these disabilities opportunity to meaningfully access instruction and express what they have learnt during assessment activities such as test, examination or assignments. Accommodations in education of persons with disabilities are procedures that alter instructional procedure and participation in assessment activities without substantial changes in content, quality of assessment and criteria to measure performance (Furey, 2011).

Lang and Albertini (2002) studied the participation of students with SLDs in classroom activities and found out that accommodations enhance access to active participation in instructional activities and increase the chances of confidently expressing what they learnt during test, examination and other class work. In a related study Tomblin (2007), discovered that accommodations in instruction and assessment does not only make it easier for children with LD to learn, it gives them sense of equality and belonging to the school community or learning environment. Accommodations are considered appropriate to the extent that they remove disability related barriers to effective and meaningful involvement in two cardinal activities in school such as instruction and assessment. The closeness or link between these activities indicates that providing accommodations in only one does yield the desired result. Thus, Tomblin (2007) stressed that educating children with learning disabilities requires adequate planning on how to provide relevant accommodations in instruction, test and examinations. This planning involves determining the nature and severity of each learner's disability and the possible area(s) accommodations could be administered in professional practice to bridge the gap between disability and participation in instruction/assessment. The planning equally takes into consideration the essential roles of other stakeholders like parents and regular classroom educators. In a comparative study on the use of accommodations in UK and USA Marschank (2013) found that accommodations are essential elements of individualized educational programmes for each learner in these countries. To enforce its appropriate application legislations are required. This is why IDEA 1997, 2004 and No Child Left Behind ACT, 2001 mandates the inclusion of all students with disability in state wide assessment to use appropriate accommodations. According to Thompson (2005) ESPIN (2002) and Bowes (2001) accommodations could be in:

- Presentation of instruction and assessment.
- Mode of learners participation in instruction and response to assessment activities.
- Time/schedule of instruction and assessment.
- Setting for instruction, test and examination as assessment activities in school.
- Materials use in the presentation of instructional activities and facilities for tests and examinations.

Accommodations and Performance of Children with Learning Disabilities

Performance as used in this context refers to the grades or scores as measurement of knowledge on a content area. In most part of the world grade/scores are used as determinants or indicators of intelligence. A child who scores 70% is seen as being more intelligent than the one who scores 50%. This performance is substantiated if the scores are consistent overtime. However, for learners with LD, this may not be a true expression of the child performance. Conceptually, this disability creates a gap between the potential and actual performance or

achievement. This is where accommodations became very necessary in the education of children with this category of disability so that it can level up the discrepancies. Appropriate accommodations increases the chances of performing well in test, examination and other classroom activities.

The heterogeneous nature of learning disabilities makes accommodation tasking. However, NCLD (2006), found that mode of presenting test or examination may hinder or enhance the level of performance. The study reveals that children who are dyslexic who test/examination recorded and play for them to listen and respond performs better than those who questions are in print. In the same way, these with ADHD who were giving extra time, breaks and other accommodations in time/schedule did better in most examinations. The performances of dysgraphic who were allowed to use computer to type their answers recorded progress when child was assessed (Holt, 2004). Those with number disability (dyscalculia) who had access to calculator, abacus, and arithmetic table performed higher than those who did not access accommodations. Word problem, computations and others arithmetic task are done better without stress when learners are allowed to use specific accommodations that play down on their disability (VESID, 2006). Spelling and grammar checker for dysorthographic remarkably improve the performance of students in written expression. This was confirmed by NEC (2000) in its study of two groups of students with this disability and it was revealed that the treatment group had a better grade or scores. The council concluded based on the findings that accommodations and performance of learner with LD are closely related and should cardinal provision in their education.

Statement of Problem

Global awareness on education as a means to earn a livelihood, self and national development is traceable to efforts of concerned organizations, such as UNESCO, World Bank, UNDP, among others. Efforts of these organizations have given birth to policies that are disability friendly. Consequently, all categories of exceptionality now access education. However, for learners with learning disabilities opportunities to access quality education for survival is not yielding the desired results despite the increasing numbers in classroom and school. Obani (2006) puts the population of students with learning disabilities at about 20-40% in each school in Nigeria. Unfortunately, these disabilities are not identified and remediated. Most often they are seen as unserious and called names that have negative psychological and educational implications on self-esteem, learning process and the chance of success in life. The result of potential threat and ugly trend is high apathy to school, dropout rate, at best they learn with tears and frustrations for reasons that cannot be professionally attributed them. What is more worrisome is that despite their frustrations, lack of provision of quality services, instruction, teachers, and other resources the students sit for the same test/examinations without due professional considerations to their disabilities. Academic activities such as instruction, tests, assignments and examinations are not adjusted (accommodations) in method of presentation, mode of response time/schedule and setting. The students groaned each day they come to school due to stress and failure they experience. They are discouraged when they cannot meaningfully participate in instructional activities including expressing what they know because of disability-based limitations such as dyslexia, dysgraphia, dysorthographia among others. The problem of concern in this study is what is the relationship between instructional accommodation and performance of learners with learning disabilities?

Research Hypothesis: To guide this study, four null hypotheses were formulated:

1. There is no significant relationship between accommodations in method of presenting assessment and performance of students with learning disabilities.
2. There is no significant relationship between accommodations in mode of response to assessment and the performance of students with learning disabilities.

3. There is no significant relationship between accommodations in time/schedule for assessment and the performance of students with learning disabilities.
4. There is no significant relationship between accommodations in the setting for assessment and the performance of students with learning disabilities.

Materials and Methods

The study adopted a survey design and purposive sampling technique was used to select 60 out of 100 special educators, 20 each from the three special schools in Cross River State, Nigeria. They had teaching experiences ranging from five years and above belong to either National Association Exceptional Children or National of Special Education Teachers (NAECE & NASET) and hold academic qualifications ranges from Bachelor to Master's Degree in Special Education. The instrument tagged Questionnaire on Accommodations and Students' Academic Performance (QASAP) was used for data collection. QASAP had 30 items with likert response scale. The items cover four categories of accommodations and performance with reliability coefficient of 0.82 obtained through Cronbach Alpha method of determining reliability. The researcher administered the instrument directly with the consent of the school authority and participants. Pearson product moment correlation Analysis was used as statistical tool to analyze data from the field.

Presentation of Result

Research hypothesis 1: There is no significant relationship between accommodations in method of presenting assessment and performance of students with learning disabilities. The hypothesis testing and its analysis are done in Table 1 below.

Table 1

Pearson Product Moment Correlation Analysis of the Relationship between accommodations in method of presenting assessment and performance of students with learning disabilities (N=60)

Variables	Mean	SD	ΣX^2 ΣY^2	ΣXY	Sig	R
Accommodations in method of presenting assessment	11.91	4.91	1102.05			
Performance of students with learning disabilities	12.10	5.03	1002.72	812.10	0.003	0.51

P-value <0.05, Degree of Freedom =58

From the Table 1 above, it is revealed that accommodations in method of presenting assessment and performance of students with learning disabilities have a mean of 11.91 and SD of 4.91 and mean of 12.10 and the corresponding SD of 5.03 respectively at sig. of 0.003 and degree of freedom of 58 produced a correlation coefficient ($r= 0.51$) shows that accommodations in method of presenting assessment statistically relate with performance of students with learning disabilities. Therefore, the null hypothesis was rejected. This shows that accommodations in method of presenting assessment are quintessentially critical in realizing improved performance in children with learning disabilities. Consistent accommodations in method of presenting assessment yields a corresponding improved performance in specific area(s) of evaluation.

Research hypothesis 2: There is no significant relationship between accommodations in mode of response to assessment and the performance of students 'with learning disabilities. The analysis is done in Table 2 below.

Table 2

Pearson Product Moment Correlation Analysis of the Relationship between accommodations in mode of response to assessment and the performance of students 'with learning disabilities(N=60)

Variables	Mean	SD	ΣX^2 ΣY^2	ΣXY	Sig	R
Accommodations in mode of response to assessment	10.45	4.00	909.98			
Performance of students 'with learning disabilities	12.10	5.03	1002.72	981.03	0.000	0.42

P-value <0.05, Degree of Freedom =58

In the Table 2, accommodation in mode of response to assessment has a mean and standard deviation of 10.45 and 4.00 respectively and performance of students 'with learning disabilities has a mean of 12.10 and standard deviation of 5.03. The r value obtained from Pearson Product Moment Correlation between accommodations in mode of response to assessment and the performance of students 'with learning disabilities is $r=0.42$ at the degree of freedom of 58 is significant at $p\text{-value}<0.05$. The result indicates that accommodation in mode of response to assessment is statistically related with performance of students 'with learning disabilities. Based on this, the null hypothesis was rejected. This shows that accommodation in mode of response to assessment is a measure of increasing the performance of students 'with learning disabilities in the affected area.

Research hypothesis 3: There is no significant relationship between accommodations in time/schedule for assessment and the performance of students with learning disabilities. The analysis is done in Table 3 below.

Table 3

Pearson Product Moment Correlation Analysis of the Relationship accommodations in time/schedule for assessment and the performance of students with learning disabilities (N=60)

Variables	Mean	SD	ΣX^2 ΣY^2	ΣXY	Sig	R
Accommodations in time/schedule for assessment	13.37	5.50	852.67			
Performance of students with learning disabilities	12.10	5.03	1002.72	731.47	0.001	0.40

P-value <0.05, Degree of Freedom=58

In Table 3, accommodations in time/schedule for assessment with a mean of 13.37 and SD of 5.50 and performance of students with learning disabilities with mean of 12.10 and SD of 5.50 is significant at $p<.05$. The correlation coefficient between accommodations in time/schedule for assessment and the performance of students with learning disabilities is $r=0.40$ at degree of freedom of 58 showing that accommodations in time/schedule for assessment is significantly related with performance of students with learning disabilities. Based on this result, the null hypothesis was rejected. This shows that accommodation in time/schedule for assessment is a strategy for up-rating the performance of learners with learning disabilities.

Research hypothesis 4: There is no significant relationship between accommodations in the setting for assessment and the performance of students with learning disabilities. The analysis and interpretation are done in Table 4 below.

Table 4

Pearson Product Moment Correlation Analysis of the Relationship between accommodations in the setting for assessment and the performance of students with learning disabilities (N=60)

Variables	Mean	SD	$\frac{\Sigma X^2}{\Sigma Y^2}$	ΣXY	Sig	R
Accommodations in the setting for assessment	13.01	4.43	1210.01			
Performance of students with learning disabilities	12.10	5.03	1002.72	993.99	0.001	0.63

P-value <0.05, Degree of Freedom =58

The Table 4 above shows that accommodations in the setting for assessment with a mean of 13.01 and SD of 4.43 and performance of students with learning disabilities with a mean of 12.10 and SD of 5.03 is significant at $p > .05$. The correlation coefficient was $r = 0.80$ at 58 degree of freedom. This shows that accommodation in the setting for assessment has a significant relationship with performance of students with learning disabilities. Based on this result, the null hypothesis was rejected. This result indicates that accommodation in the setting for assessment create a less apprehensive atmosphere that boosts high performance among learners with learning disabilities.

Discussion

Four hypotheses were formulated to direct the study. The findings of the study are in support by the work of Kayoed (2005) which remarked that Nigeria educational system is limited to the use of paper-and-pen assessment practice which is the traditional method of assessment. This lack of variability in assessment instruments/methods has made a majority of the learners who do not excel in logical intelligence under-achievers and misnomers in educational settings. A child who cannot write unaided cannot excel in academics. On this vein, Ode, (2008) revealed that children with learning disabilities possess a wide range of motors disorders and may be inept in manual dexterity thus, may not use paper-and-pencil effectively. The often fail or repeat classes not because they are not intelligent, rather the teachers cannot tap into their learning for desired outcome. Thus, children with learning disabilities are one of the most vulnerable categories of learners that bear the brunt of unprofessional assessment practices in the Nigerian education system.

Billy (2007) affirmed that adaptation of assessment practices is not limited only to the expansion of test-taking parameters (such as redistribution of time on power test, use of scribes for reading purpose). According to this researcher, this class of accommodations in assessment encompasses using multiple criteria to assess learners' products, providing structured answer frame on worksheets and tests, evaluating processes equally with final products, and offering learners variety of practice strategies and choices for producing required assessments. These measures arguably promote learner-oriented assessment and foster increased educational outcome in learners with various educational needs.

Wodge and Shelli, (2009) corroborated that in Nigeria schools, emphasis is placed on norm-referenced and criterion-referenced assessment procedures which may not really be good enough to reveal the academic progress and development of learning disabled children. An alternative way of assessing these learners could be through oral response and demonstration. They suggested that children, who are taught the history of Nigeria, could be asked to orally present the answers, and scored accordingly while the non-disabled peers write the answer using

paper-and-pencil method in a different classroom at same time. Moue and Kafue (2006) recommended that in order to improve the academic performance these learners, teachers should use oral test or Multiple Choice Questions (MCQ) instead of the traditional prose writing. Depending on the needs of the learner(s), read the questions for them to tick the correct answer(s) and also present assessment items in a less structured or apprehensive environment or atmosphere. Similarly, Anaya, (2010) enjoins teachers that during assessment of these learners, scaffolding is appropriate but not directly proving the answers, rather support system that facilitates the recall and effective output of the learning that has taken place.

Mule (2006), in line with this agreed that when students with learning disabilities are given adequate time during tests and examinations, they tend to score higher than when they are given limited time to complete their work. Allen, (2007) supported that other ways of improving the performance of children with learning disabilities could be through the use of objective tests such as completion tests (fill the blanks), true-false tests, matching tests, multiple choice tests and short answer items; and should be presented in manner that does not compromise the standard. René, (2006) in congruence stated that those who answer multiple choice questions, verbally dictate answers, allow to use speech synthesizers, use keyboard or audio tape instead of the traditional pencil, short answers perform better than those who in prose. Reversing the situation using the same questions produces a contrary result. Those that would initially perform well when given the same questions in reverse formats, would tend to perform very poor. Thus, variability in assessment practices improves the academic performance of these learners and should be used to promote flexibility rather expecting learners to adjust to the inflexible school standards that make learning disabled students a misfit in the school system.

Yore and Rotan, (2010) in affirmation, supported that certain assessment practices significantly upraise the academic performance of children with learning disabilities while some, even though they may know but may not be able to put to paper what they actually know. From their study, they outlined the following assessment practices as success-oriented methods in the education of children with learning disabilities: alternate response item test (where the testees are required to select the answer from the alternatives given by the examiner), power tests (having items of varying difficulty but with time limit that allows for completion of all items), subjective tests (the scoring is influenced by factors such as the scorer's opinion about the testee and the learning needs of the testee), norm referenced tests, typical performance tests (seeks to measure the individual's usual or habitual performance; what is typical of the individual in a given situation) and diagnostic tests (which seeks to determine the individual's learning difficulty). Such variability and accommodations hacked into learning depositories and untapped reservoir of a child with learning disability as well as offer flexible medium of producing educational outcome of the learner.

Ajani, (2003) confirmed that students allowed to use learner-centered assessment method(s) that meet their unique needs perform better than those that respond through paper-and-pencil method. Thus, accommodations based on the specific learning needs of students reveal their academic progress more than the inflexible traditional formats. Children assessed through adapted format perform significantly better than those assessed through the traditional paper-and-pencil format. The author recommended that learners with learning disabilities should be pre-assessed appropriately with the intent of identifying learner-based assessment measures to promote flexibility and accommodations in formal assessments.

Conclusion

Disabilities remain part of human society and existence. This is one of the reasons why there is no school without students especially those with learning disabilities. As result of both international and national policies on education there is increased access to education, consequently, the number of students with LD in schools has increased. This has correspondence implications on all the stakeholders particularly teachers. To achieve the

mandate of these policies and worthy school system all learners must be given equal opportunity to participate in every school activity most importantly all academic activities. While those without learning disabilities may not have problems those with the disabilities cannot maximize their potentials in instruction and assessment activities like test, examination etc due to disability based limitations. Thus, this study advocates that instructional accommodations should become part of the school system and student IEP to entrench the principle of fairness, equality, and justice for all in every aspect of human endeavor.

Recommendations

Based on the findings the following recommendations were made; Nigeria education system, policies and laws should be reviewed to make provisions for instructional accommodations as a tool for promoting inclusion and fair play among all learners in the school.

- Legislations should be enacted to enforce the administration of instructional accommodations in schools for students with disabilities.
- Capacity of teachers and students should be improved to enhance the administration of academic accommodations.
- Awareness should be created among parents on the use, relevance and objectivity of instructional accommodations in the child IEP and schools.

References:

- Ajani, U. C. (2003). Setting the stage for success: Investigating the assessment environments. *Preventing School Failure* 41(2), 53–56.
- Allen, A. A. (2007). Implementing adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *A Journal of Special Remedial and Special Education* 15(19), 106–119.
- Anaya, G. O. (2010). *Curriculum modification for children with learning disabilities: A handbook for inclusive education teachers*. *Journal of Curriculum Development*, 12 (7)789–799
- Billy, B. Y. (2007). *Meeting the needs of children with learning disabilities in an inclusive classroom*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bowe, E. (2001). *Approaching equality: Education of the deaf*. Silver spring MD: T. J Publishers.
- Bowe, F. (2005). *Making inclusive work*. Upper saddle River, N. J: Merrill/printice hall
- Deutschh – smith, D. (2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity* (5th edition). Boston: Allyn & Bacon
- Espin, C. A. (2002). Identifying indicators of written expression proficiency for middle school students. *Journal of special education*, 34, 140–153.
- Friends, M. (2005) *special education cotemporary perspective for school professionals*. Boston. Allyn & Bacon.
- Furey, R. (2011). Test accommodation for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of educational research*, 74 (4), 457–490.
- Garguilo, R. (2004). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. CA: Thompson.
- Holk, J. (2004). Classroom attribute and achievement test scores for deaf and hard of hearing students. *American annual of the deaf*, 139 (4), 430–437.
- Kayoed, J. J. (2005). Meeting the needs of all a variegated classroom. *International Journal of Special Needs Education* 9(4), 145–170
- Lang, H. U & Alsortivi, J. A. (2002). *Educating deaf students from research to practice*. New York: oxford press.
- Learner, J. W. and Kline, F. (2006). *Learning disabilities and related disorders characteristics and teaching strategies*. NY: Hongton Mifflin Company.

- Marschark, M. (2013). Intellectual functioning of persons with disabilities: questions and answers. *European Journal of cognitive psychology*, 18 (1) 70–89.
- Moue, A. D. and Kafue, K. I. (2006). Variability in assessment of children with learning disabilities. *Journal of Measurement and Evaluation of Children with Learning Difficulty*13(8), 564–577.
- Mule, W. L. (2006). *Educating the developmentally disabled: Meeting the needs of children and families*. London: Tailor and Francis Ltd
- National Exceptional Council (2000). Making assessment accessible to all. Author.
- NCLD (2006). Accommodation for children with learning disabilities. Retrieved from www.idonlone.org/orleric.
- Obani, T. C. (2006). Learning disabilities in regular (UBE) School and classrooms. In T. C. Obani (Ed) *Teaching pupils with special educational needs in regular UBE Classrooms*.
- Ode, U. (2008). *Theory of multiple intelligences: Diversifying classroom instruction for a collage of learners*. London: Harvard University Press.
- René, D. C. (2006). Teachers' competence in mainstreaming/ inclusion. *Journal of Exceptional Children*7(6), 59–74.
- Roger, P. & George, C. (2006). *Learning disabilities theory. A practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching*. Boston: Pearson.
- Thompson S. J. (2005). An introduction to instructional accommodations. Retrieved from www.specialconnections.ku.edu/cgisim
- Tomlinson, C. A. (2009). *The differentiated classroom: Responding to needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- VESID (2006). *Test access and accommodation for students with disabilities: Policy and tool guide for decision making and implementation*. Author.
- Wodge, I. and Shelli, S.S. (2009). Enhancing students' learning through differentiated assessment approaches: A Maltese perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*4 (2), 91–97.
- Yore, E.C. and Rotan, F.B. (2010). Using hi-tech and low-tech to teach children with learning disabilities: Towards improving educational outcome. *Journal of Curriculum and Technology* 15(5), 41–49.

SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS AS CORRELATES OF PARENTAL CHOICE OF SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN PLATEAU STATE

Francesca UKO, Samuel ORIM

Institute of Special Education, Faculty of Education Palacky University Olomouc, Czech
Republic, e-mail: Samuelorim1@gmail.com

***Abstract:** This study investigated Socio-demographic factors (socioeconomic status of parents and safety of the school environment) as correlates of parental choice of school for children with hearing impairment in Plateau State, Nigeria. A sample of two hundred and ten (210) parents of children with hearing impairment was purposively sampled for the study. Two null hypotheses were formulated to direct the study. A twenty (20) item questionnaire with a five-point rating scale and reliability coefficient of 0.80 to 0.84 was used to canvass opinions of parents on the relationship between socio-demographic factors and parental choice of school for children with hearing impairment. The data collected were statistically analyzed using Pearson Product Moment Correlation Analysis. The findings revealed that socioeconomic status of parents and safety of the school environment have correlation with parental choice of school for children with hearing impairment. The authors recommended among others that Government through its Universal Basic Education mandate should improve the facilities and status of public schools to minimize the difference between school choices between high and low-income families as a way of promoting equal access to education by all.*

***Keywords:** socioeconomic status, school safety, parental choice*

Introduction

Parents' school choice is an important component of educational planning process in which parents make crucial decisions about their most preferred schools for their children especially those with hearing impairment based on certain factors. These factors may reflect their own status as well as the social and demographic indices of the place they live. Majority of parents want to provide their children with the best educational environment possible. Their decision to invest in their children's education depends on a number of social, economic and cultural factors. Thus, many issues are taken into considerations by parents when choosing a school for their children with hearing impairment. Parents have different educational believes and values which influence their choice of school for the children in this category. There are also constraints that may force a parent to choose a school that is less preferred, because of availability or affordability (Folari, 2012). Several socio-demographic factors tend to have a strong relationship with parental choice of school for children with hearing impairment. Sociodemographic factors as conceptualized here are parameters bordering on wealth, geography, safety and other group characteristics which provide a base for parental decision making (UNESCO 2009; Opara, Orim & Orji, 2017 and Hossain & Zeitlyn, 2010). Parental and social circumstances, such as their attitudes, family socioeconomic status and safety influence parental choice of school for their children (Epstein, 2010).

Socioeconomic status (which is conceptualized here as the income level of parents) as well as safety are critical factors that influence parental choice of school for children with hearing impairment and thus are correlated with parental choice of school. Research and experience have shown that Plateau State is one of the poorest and crisis prone states in Nigeria (Azarra & Yusuf, 2016). Poor socioeconomic status of parents and insecurity in most parts of the State tend to influence parental choice of school for children with hearing impairment in the area. Parents with affluent backgrounds and those from low income backgrounds tend to demonstrate certain preferences in choice of school for their children. Parents' socioeconomic status is a critical factor of consideration in the choice of school for children with hearing impairment because schools that provide educational services for this crop of children vary in quality from those of low quality with dilapidated facilities to affluent schools that provide

quality educational services that comply with global best practices in education of children with hearing impairment. Parents make choice of schools for their children to reflect their income level. Parents' socioeconomic status is a central element of the view that strengthens school choice. Despite the relatively high degree of equality of opportunity in many countries, parents' socioeconomic status still play an important role in choice of schools for children affirming the fact that the quality of school a child with hearing impairment access largely depends on the income status of the parents. While it is common to observe that affluent parents enroll their children in affluent private schools to reflect their status, poor parents send their children to public schools that mostly offer free education characterized by poor quality (Breen, 2004).

Also, the security challenge in some parts of the State tend to give parents great concern in their choice of school for these children. Children with hearing impairment are vulnerable to school crises because of their inability to respond swiftly to emergency situations as their hearing counterparts. Therefore, parents take great caution in choosing schools that are free from crises to ensure safety of these children. The safety of a child in school remains one of the most crucial factors parents greatly consider in school choice because of the natural value parents have for their children with or without disability. In this light, the upsurge in security concerns in the country such as kidnapping, Boko Haram etc. have hugely drawn the attention of parents to making the most appropriate school choice for their children with hearing impairment because these children's inability to perceive and respond appropriately to emergencies in their environments (Atobi & Ititim, 2015). It is against this background that this study is conceived to find out what relationship may exist between socio-demographic factors (socioeconomic status and safety of the school) and parental choice of school for children with hearing impairment.

Statement of the problém

Parents are responsible for making crucial decisions vis-a-vis their child's education and are regarded as the primary stakeholders in education of their children and wards with hearing impairment. Several circumstances surrounding the parents as well as the social and environmental milieu of parents (such as socioeconomic status and safety of the environment) may greatly inform their choice of school for these children. Thus, parents are continually faced with the challenge of making the best decisions regarding choice of school that reflect their status and safety of the school environment in a bid to maximize the educational opportunity for their children.

Research and experience have demonstrated that affluent parents tend to make school choices for their children that are quite different in value from choices made by those from low income backgrounds. Experience has shown that high income families tend to enroll their children with hearing impairment in prestigious schools with perfect learning condition while low income parents mostly explore and maximize opportunity of free education in public schools. Secondly, it has been observed that with the upsurge in security challenge in the country, school safety tops the chart of factors considered by parents when making school choices for their children with hearing impairment. Parents tend to prefer school with minimal or no cases of security challenge or with sophisticated security system.

It is against this background that this study is keen to investigate the influence of certain sociodemographic factors on parental choice of school for children with hearing impairment. The problem of this study is what correlation exists between these factors, parents' socioeconomic status and school safety, and parental choice of school for children with hearing impairment?

Purpose of the Study

The purpose of this research was aimed at investigating socio-demographic factors as correlates of parental choice of school for children with hearing impairment in Plateau State, Nigeria. Specifically, the study was aimed at finding out the relationship between:

1. Parent's socioeconomic status and parental choice of school for children with hearing impairment
2. Safety of the school environment and parental choice of school for children with hearing impairment

Research Hypothesis

To direct the study, two null hypotheses were formulated:

1. There is no significant relationship between parent's socioeconomic status and parental choice of school for children with hearing impairment
2. There is no significant relationship between safety of the school environment and parental choice of school for children with hearing impairment

Methodology

The research adopted a correlational design and purposive sampling technique was used to sample 210 (two hundred and ten) parents of children with hearing impairment in the selected local government areas of Plateau State, Nigeria. The instrument for data collection was a questionnaire of twenty (20) items with a 5-point rating scale. It was used to survey opinions of parents on the relationship between the two socio-demographic factors and parental choice of school for children with hearing impairment. The instrument was validated by three experts and has reliability coefficient of 0.80 to 0.84 obtained through Cronbach Alpha method of determining reliability. Pearson Product Moment Correlation Analysis was used for hypotheses testing and analysis of the data obtained from field.

Presentation of Result

Research hypothesis One: There is no significant relationship between parents' socioeconomic status and parental choice of school for children with hearing impairment. The hypothesis testing and its analysis are done in Table 1 below.

Table 1

Pearson Product Moment Correlation Analysis of the Relationship between parent's socioeconomic status and parental choice of school for children with hearing impairment (N=210).

Variable	Mean	Standard Deviation	ΣX^2 ΣY^2	ΣXY	Sig	r
Parent's socioeconomic status	12.01	4.04	1101.09			
Parental choice of school for children with hearing impairment	12.34	4.99	1543.07	445.05	0.001	0.70

$P < 0.05$ Degree of Freedom (df) = 208

The analysis in Table 1 showed that parents' socioeconomic status has a Mean of 12.01 and Standard Deviation of 4.04 and parental choice of school for children with hearing impairment has a Mean of 12.34 and Standard Deviation of 4.99. These correlated variables produced an $r = 0.70$ with the $P < 0.05$, it is significant at 0.001 at degree of freedom of 208. This revealed that parent's socioeconomic status is significantly related to parents' choice of school for their children with hearing impairment. Therefore, the null hypothesis was rejected. This indicates that parental choice of school for children with hearing impairment largely depends on the income level of the parents. While affluent parents may prefer quality schools with high

tuition fee, low income parents may maximize the opportunity presented by public or free education schools for their children.

Research hypothesis Two: There is no significant relationship between safety of the school environment and parents' choice of school for their children with hearing impairment. The hypothesis testing and its analysis are done in Table 2 below

Table 2

Pearson Product Moment Correlation Analysis of the Relationship between safety of the school environment and parental choice of school for children with hearing impairment (N=210)

Variables	Mean	Standard Deviation	ΣX^2 ΣY^2	ΣXY	Sig	r
Safety of the school environment	13.10	5.11	1005.82			
Parental choice of school for children with hearing impairment	12.34	4.99	1543.07	954.50	0.000	0.76

P<0.05 Degree of Freedom (df) =208

The Table Two above revealed that the Mean of safety of the school environment is 13.10 and standard deviation is 5.11 while parental choice of school for children with hearing impairment has a Mean of 12.34 and Standard Deviation of 4.99. The correlation coefficient ($r=0.76$) obtained with $P<0.05$ is significant at 0.000. The result shows that safety of the school environment is statistically and significantly related to parental choice of school for children with hearing impairment. By this result, the null hypothesis was rejected. This result shows that safety of the school environment has become a critical factor influencing parents' choice of school for their children with hearing impairment.

Discussion

The findings of Hypothesis One revealed that there is a significant relationship between parents' socioeconomic status and parents' choice of school for their children with hearing impairment. Parents' socioeconomic status is a central element which expands and strengthens school choice. Despite the relatively high degree of equality of opportunity in many countries, parents' socioeconomic status still plays an important role in choice of schools for children affirming the fact that the quality of school a child with hearing impairment accesses largely depends on the income status of the parents. While it is common to observe that affluent parents enroll their children in affluent private schools to reflect their status, poor parents send their children to public schools that mostly offer free education which are often characterized by poor quality. The findings of this research is in agreement with the study of Kane and Ayit (2011) which affirmed that parents' socioeconomic status plays a significant role in children's educational development and attainment. The socioeconomic status (SES) of a family in a given society impacts on their attitude within the family towards education and their ability to afford school fees and school supplies of their children with hearing impairment. In a society open to social mobility, the quality of education imparted upon these children greatly reflect the social mobility of their parents

Similarly, Nzewunwah, (2005) and Abari (2005) supported that, in impoverished families, the limited resources available will be used to educate other children to the detriment of those with hearing impairment, with the expectation that they will ultimately help support the family. Children with hearing loss are likely to be poorly educated because they are costlier to send to school if they need disability-related equipment. A child with hearing loss from middle and upper-class families not only are much more likely to attend good quality schools than those from poor families, but also may have greater access to both educational and vocational opportunities than their counterparts from poor homes. However, there are clearly mechanisms by which income can directly influence attainment such as child care quality, the home environment, social activities, neighbourhoods and schools. If these are important then

increasing inequality in family income will translate into inequalities in children's educational outcomes and their life chances. A clearer understanding of these issues is key to appreciating the extent to which goals of equality of opportunity (or meritocracy) can be reconciled with wide income inequalities, and they are essential to evaluating the educational benefits of reducing child poverty.

Many parents work long hours at low-paying jobs just to make ends meet, but no matter how hard they work, or how many hours they put in, there is still not enough money to pay the rent and feed the family at the end of the month to have extra for the child's education (Preto, 2008). Poverty and the challenges associated with living in poverty can impact the child's ability to access better schools. This may be due to the inability to concentrate because of lack of food, frequent changing of schools' due to precarious living arrangements. There are various actions which can be taken to create an inclusive education system. Compulsory free education for all becomes the only available option parents maximize in their children's education. The removal of financial barriers to education and equal distribution of learning facilities will help encourage parents to send their children with hearing impairment not only to schools but high-quality schools.

Ezewu (2013) stated that some schools are more prestigious than others in that they attract the most qualified teachers. These prestigious educational institutions are usually attended by children and wards of the wealthy families because they are costly and it is presumed that these institutions provide the best routes to success in academics and life. The most essential findings of the study of Alade, Nwadingwe and Victor (2014) is that there is a positive relationship between children early attendance at school, provision of books and other materials, children attendance at higher quality schools, encouragement in school education, children provision of model English, development of interest in school activities, and children academic and socioeconomic status of families. The type and quality of school that children attend is significant predictor of parents' socioeconomic status. Selecting a school for their children with hearing impairment can be one of the most important and hard decision parents will make. Early educational intervention in children with hearing impairment lays the foundation for the child in many ways: academically, socially, linguistically and developmentally. Because not all schools adequately meet all the academic and social needs of children with hearing impairment and while some affluent schools use many quality facilities and low-class schools lack the quality needed to meet the needs of these children, it becomes obvious that parents' socioeconomic status becomes critically essential in determining which of the categories of schools parents would prefer for their children based on their financial capability. This study revealed that parents who had enough money enrolled their children in schools with quality facilities needed to meet the social, academic and language needs of their children with hearing impairment while parents from poor backgrounds sent their children mostly to free education Missionary schools that were ceded to government. It was concluded that socioeconomic status of parents has a positive correlation with parental choice of schools for children with hearing impairment.

The Nigerian society is made up a large percentage of low income families who struggle to meet the basic daily needs of the family such as providing food, shelter and clothing. It is common to see that all the efforts of those parents are directed towards meeting these basic needs and any other secondary needs of a child with hearing impairment is mostly considered unimportant. Particularly the educational needs of these children are not given the needed attention which results in huge deprivation of language thereby compounding the social and linguistic difficulty of these children. With the provision of Universal Basic Education in the country which is free, these parents see this as a golden opportunity for their children with hearing impairment to see the light of education. Thus, they become limited to choosing only the poor-quality universal basic education schools for their children not because those are the preferred schools but because of their financial limitation which encumbers them from enrolling their children in affluent schools around them. Parents in Abari's (2005) study affirmed that

they would have preferred their children to access quality education where there are adequate facilities and opportunities for their children to overcome their language limitation but they cannot because they do not have the high fees to pay the tuition fees and as such they resort to the ones that do not require tuition fees. It was concluded that parental income level influences their choice of schools for their children with hearing impairment.

The Hypothesis Two of this study revealed that there is a significant relationship between safety of the school environment and parental choice of school for children with hearing impairment. School safety has become a critical issue in Nigerian education system with the recent serial national crises and insecurity. These serial crises force many to vacate their homes to safer areas, and have caused great concern to parents regarding their children's education. Hassan and Dura (2017) have stated that transfer of school children from one school to another has greatly increased in recent times particularly in northern part of Nigeria. In affirmation, Assar and Hildar (2017) stated that in attempt to ensure safety of their children, parents are transferring their children from crisis prone areas to places where their children have violence-free and conducive learning environment. Safety is an integral and indispensable component of the teaching and learning process. Indeed, no meaningful teaching and learning can take place in an environment that is unsafe and insecure to both learners and staff. It is, therefore, imperative that educational stakeholders foster safe and secure school environments to facilitate increased learner enrolment, retention and completion and hence attainment and quality education. Hassan and Dura (2017) stated that school safety has become imperative to parents and a critical factor of consideration in choice of school for their children with hearing impairment because of the recent hike in security cases and schools need to undertake measures to either minimize or eliminate risky conditions or threats that may cause accidents, bodily injury as well as emotional and psychological distress to these children.

Children with hearing impairment may lack the facility to access emergency information such as an impending crisis. This situation is worrisome to parents, and are often cautious to ensuring that their children with hearing impairment are not exposed to the risk of such crises. Today's climate has led to increased preparation and protocols for emergency situations. Schools are expected to have plans in place, know that there are different emergency situations that call for different responses, and practice for these eventualities each semester. Professionals who understand the needs and abilities of students who are deaf and hard of hearing can be instrumental in the hands-on preparation of students to ensure they are not at risk during emergency situations. Children with hearing impairment are vulnerable to school crises because of their inability to respond swiftly to emergency situations as their hearing counterparts. Therefore, parents take great caution in choosing schools that are free from crises to ensure safety of these children. In agreement to the findings of this study, Dwyer and Osher (2015) affirmed that influence of school safety on parents' choice of school for children with hearing impairment. The findings of the research revealed that all parents regardless of socioeconomic classes and educational backgrounds are always poised to ensure that their children with hearing impairment learn in an environment that is safe and offers the most emotional and psychological stability. Parents noted that they worry that their children with hearing impairment are the most vulnerable children and are often victims of school crises because they are often unaware of impending security issues. Because of this, parents are always committed to ensuring that these children learn in the safest environment.

Ghali, Dadose and Folake (2015) revealed that many parents fear that their children with hearing impairment may become victims of security issues, therefore they ensure that their choice of school is such that would afford their children a safe learning environment. Presently, the safety of the school chosen for a child is of primary concern to parents in Nigeria. This is because school insecurity is becoming a nagging problem sweeping across the nation. Parents are worried about their children and wards' protection in the face of terrorists' attacks in Nigeria, especially in the northern part. A terrorist group known as Boko Haram is on the rampage, attacking and bombing public places including schools. They kidnap adults, women,

girls, school children and teachers. Majority of the 276 Chibok secondary school girls kidnapped by the Boko Haram insurgents in 2014 are yet to be found. Even school assemblies were not spared. Bombs were detonated in school assemblies or around the school. Education has been severely disrupted in the North-eastern part of Nigeria, especially with the regular murder and abduction of innocent students. Such incidents helped in creating fear in the minds of students, teachers and parents; causing withdrawal of students from schools or outright closure of schools for long periods. Also, in different parts of the middle-belt and the North, religious crisis had erupted leading to violent attacks that hindered smooth learning of students in schools. Many Christian students had been withdrawn from Mission schools located within Muslim-dominated areas in Jos (and vice versa) consequent to series of religious attacks. The few Christian students remaining in such schools often carry out their academic activities with hidden fear of the unknown and cautious actions (Ekor, Udoren & Funke, 2015).

In the other parts of Nigeria, other forms of environmental insecurity abound. These include kidnappings, violent attacks and cultism. Kidnapping is growing at an alarming rate in Nigeria. Adults, children, teachers and students are kidnapped for days and ransom demanded. In any education system, peace and tranquility is an antidote for a successful teaching and learning. In recent times, however, millions of school children in Nigeria are caught up in conflicts that result in insecurity not only of their school attendance but to their lives and property (Afore, 2014). Challenges of security in Nigeria have been in the forms of armed militancy, ethno-religious crises, insurgency, terrorism and bombings as manifested in the Niger Delta problem (which seemed to have died down recently because of the Amnesty Program), Jos ethno-religious killings, Boko Haram massacres and bombings in the Northern parts of Nigeria, including the Federal Capital Territory, Abuja, among others. The picture security challenges (especially with the spate of killings and bombings and suicide massacres by the members of Boko Haram) in Nigeria give parents an issue of thought in choosing schools for their children with hearing impairment.

Olade and Adela (2016) in their study reported that parents have come to realize that the foundation of all learning is safety and security. Attendance and academic performance were closely linked to how safe students perceive the school environment to be. It was hard for children with hearing impairment to concentrate on learning when they feel vulnerable, and a climate of fear forces teachers to shift their focus from teaching to policing. Safety and security concerns are fast becoming an important part of any dialog about improving school wide academic performance. They further added that a child should feel pulled towards the school, in the same way that they react when a mother's face welcomes them with a wide smile and kind eyes. The school building and grounds can be made to convey this same feeling.

Conclusion

From the findings of this study, it is concluded that parents' socioeconomic status and safety of the school environment are important factors of consideration by parents in making school choices for their children with hearing impairment. The peculiarity of these children and their needs have great implications on the family finances. With the intricate link between disability and poverty, there is huge financial implication for having a child with hearing impairment, and parents' socioeconomic status plays out greatly in the quality of education these children access. Also, these children's vulnerability to danger prone environments intensifies parents' caution in their choice of school to ensure safety and nonthreatening learning environment. Therefore, the current security challenge in addition to the economic issues in the country has broadened the options of parents vis-à-vis their choice of school for these children.

Recommendations

Based on the findings of this research, the author recommends the following:

- Government through its Universal Basic Education mandate should improve the facilities and status of public schools to minimize the difference between school choices between high and low-income families as a way to promoting equal access to education by all.
- Government should be proactive in tackling the recurrent national crises that impact the education system as a commitment to achieving sustainable Universal Basic Education for children with hearing impairment.
- Government should strengthen its efforts to achieving sustainable education and security in the country as commitment to key into global vision of sustainable development.
- Private school owners should reduce the fees for children with hearing impairment as their contribution towards the education of this group of persons.

References:

- Abari, K. P. (2005). Socioeconomic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *Journal of Psychology, 47*, 723–729.
- Afore, W. (2014). School safety: The concerns of parents. *Journal of Peace Education, 5*: 2–10.
- Alade, T. Nwadingwe, O. I. and Victor, A. (2014). Family socioeconomic status and parental choice of school for the deaf. *Developmental Psychology, 38*, 719–734.
- Assar, J. and Hildar, N. I. (2017). Creating a safe and welcoming school, *Journal of Multidisciplinary Research, 3(5)* 98–111
- Atobi, E. G. and Ititim, M. (2015). Boko Haram insurgency and schools closure: Food for thought. *Journal of Safety and Security 6*: 343–359
- Azarra, W. and Yusuf, S. I. (2016). Consequences of living in poverty for young children with deafness and early school achievement. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 132–189). New York: Russell Sage Foundation.
- Breen, G. (2004). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology, 89*, 527–537.
- Dwyer, U. and Osher, F. L. (2015). Boko Haram steps up its war on kids. *Journal of Contemporary Issues in Education, 4 (2)* 122–134
- Ekor, D., Udoren, B. C, and Funke, F. (2015). School safety and parental choice of school: Securing the life of deaf children in school. *Journal of Contemporary Issues in Education, 4 (8)* 22–28
- Epstein, E. E. (2010). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development, 7*, 35–51.
- Ezewu, K. G. (2013). The relation between parental values and parental choice of school for children with hearing loss. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 139–147.
- Folari, K. O. (2012). What parents want: Indices of parental school choices for deaf children. *Developmental Psychology, 38*, 179–193.
- Ghali, E., Dadose, M.K. and Folake, A.D. (2015). Education and conflict: The role of education in the creation, prevention and resolution of social crisis-consequences for development cooperation. *Journal of Peace Education, 5*: 23-37
- Hassan, H.C. and Dura, B.A. (2017). School Safety and Security in Nigeria. *Journal of Social Issues, 4 (2)* 45-57
- Hossain, K. and Zeitlyn, C. (2010). The relative importance of parental socioeconomic status in the development of literacy skills for middle grade deaf students. *African Journal of Education, 102*, 286–329.
- Kane, H. and Ayit, F. U. (2011). Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, school choice, and social support? *Journal of Marriage and the Family, 56*, 441–455.

- Nzewunwah, I. (2005). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development, 73*, 1861–1879.
- Olade, G. and Adela, E. E. (2016). Boko Haram: Parents withdraw children from Yobe schools. *Journal of Contemporary Issues in Education, 4 (8)* 130–141
- Opara, U. E., Orim, M. A. and Orji, O.C. (2017). Parental socio-demographic variable as correlates of education of a girl child with disability in Imo State. *The Exceptional Child, 19 (2)* 263–274.
- UNESCO (2009). Educational opportunities for African children. Geneva: UNESCO

A REVIEW OF RESEARCHES ON PROFESSIONAL BURNOUT OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN MAINLAND CHINA

Guo LING, Miloň POTMĚŠIL

Institute of Special Education, Faculty of Education Palacky University Olomouc,
Czech Republic

***Abstract:** In order to provide reference for further studies, this study attempts to summarize and present current research situation of Chinese professional burnout among special education teachers based on the bibliometric analysis of academic articles about this topic from 2007 to 2017 in mainland China. The findings are as follows: (1) there is significant increase in the number of articles and centralized distribution of research results; (2) limited research subjects and lack of research team is the problem to be solved in the future; (3) there is limited research methods and constant expanding of research content in the current research. According to the research situation, following suggestions are proposed for follow-up researches: (1) accelerating construction of research team and to form stable research force; (2) expand multidisciplinary and across-system cooperation research; (3) enrich research content and pay more attention to job burnout of special education staff in different areas and intervention strategies to improve SET's professional burnout .*

Key Words: *Special Education Teacher, Professional Burnout, Bibliometric Analysis*

Introduction

Occupational stress has always been a hot topic among researchers and teachers themselves. Evidence has been obtained in earlier studies that working in education involves continuous periods of tension and may lead to professional burnout.^[1] In considering of great workload, diversified working environment , tremendous emotional and physical loads , complex communication requirements and interpersonal relationships, strict regulation and supervision from administration system, insufficient respect and unsatisfying salary.^[2]

Special education teachers (SET) are someone who work with children and youths who have any kinds of disabilities or special educational needs in inclusive schools, public special schools or private institutions. In consideration of the complex possibilities of teaching subjects who may have a wide range of special educational needs including intellectual disabilities, hearing impairment, visual impairment, autistic spectrum disorder, ADHD, emotional and behavioral problems and so on , special education teachers have to face more instructional difficulties and behavioral management challenge than general teachers which inevitably cause enormous stress to special education teachers. As a result, professional burnout and the upcoming attrition among special education teachers have become risks to maintain sufficient SET with high qualities since attrition is the major factor causing shortage problem.^[3] Recent estimates indicate that there is critical shortage of SET in China, for example about 1180 SETs will be needed only in one province in the southwest of China and teacher-student ratio is 1:5.4 which is much lower than the government requirement 1:3.^[4]

In practice, almost every teacher experiences some kinds of stress in the process of performing their professional responsibilities and has more or less negative feelings to their profession. But some teachers experience these negative feelings more acutely or with greater frequency which is described as professional burnout.^[5] As a jargon, burnout was first identified by a psychiatrist Freuderberger to denote one particular mental state of exhaustion and was promoted by Maslach a social psychology researcher.^[6] According to Maslach, professional burnout means a prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors on the job, which includes three key dimensions :an overwhelming exhaustion, feelings of cynicism and detachment from the job, and a sense of ineffectiveness and lack of accomplishment.^[7]

These three dimensions are also the critical differences from occupational stress although stress always highly correlates to professional burnout.

Professional burnout is not only a frequent phenomenon among teachers, but also has far-reaching effects, impacting more than solely teachers experiencing this syndrome. Recent studies indicates that the impacts of teachers' professional burnout range from teacher health and student outcomes. Specifically speaking, professional burnout could directly lead to teachers physical symptoms including chronic fatigue, colds, recurrent flu , musculoskeletal pain and even mental illness as teachers with burnout experience eight out of nine symptoms of depression.^{[8][9]} Besides this, as subjects of teachers' instruction, students are another group of victims from teachers' professional burnout based on related researches. Teachers' social and emotional competence contribute to creating a classroom climate that is more conducive to learning and that promotes positive developmental outcomes among students. On the contrary, students with disengaged or exhausted teachers are frequently disruptive, struggle socially and emotionally, and attain their IEP goals less frequently—all of which impact students' academic development (Jennings & Greenberg, 2009)^[10].

Even through the research about job burnout with a history of more than 40 years in western country, researches about SET's professional burnout just started from 10 years ago. From 2007, researchers in China started to focus on this topic and published many articles. In recent years, with more attention to teachers' mental health, SET's professional burnout has become a research hotspot in mainland China. Hence, in order to provide reference for further studies, this paper attempts to summarize and present current research situation of professional burnout among SETs in China, by doing the bibliometric analysis of related articles about this topic from 2007 to 2017.

Methods

Research Subject

The subjects of this study are the Chinese articles which had been published from Jan.1,2007 to Jun.30,2017. By using the Leshan Normal University node of China National Knowledge Infrastructure (CNKI) and VIP Journal integration S Platform(VIP) as databases of article sources and “Special Education Teachers” “Professional Burnout/Job Burnout” as subject terms to search, we have found 45 useful articles, including 3 master theses.

Research Procedures

The research procedures include two steps. Firstly, sort the initial found articles and remove the useless ones which means articles with inconsistent or un-highly correlated contents and topics. Secondly, determine the areas and specific dimensions of analysis, and then encode all of the articles according to pub-year, journal source, article type, authorship, research method, research topic and etc.

Overview of the articles

Annual Distribution of Articles

Number of articles is an indicator of researchers attention to certain topic, so the annual distribution of articles reveals general research situation of certain topic. So firstly, we count the number of articles about SET's professional burnout in mainland China according to years which shows in figure1.

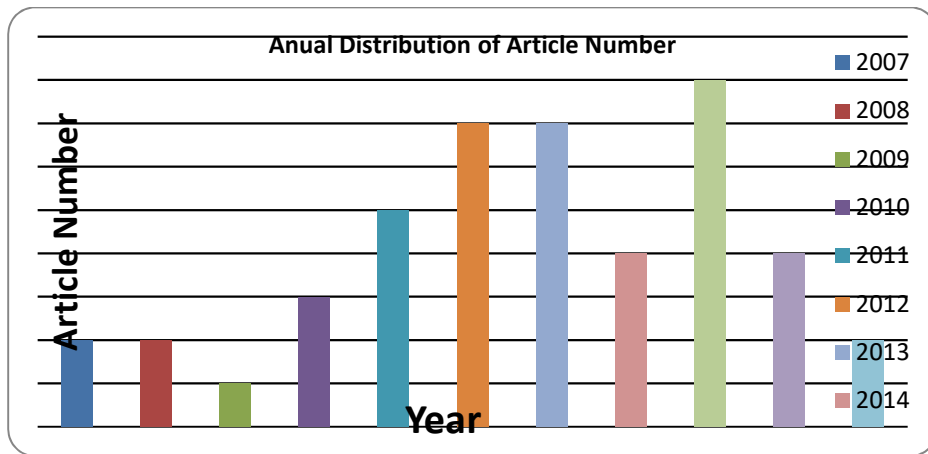


Figure 1 Annual Distribution of Articles about SET's professional burnout in Mainland China

According to figure 1, a generally upgoing tendency can be seen among articles about SET's professional burnout in the past 10 years, which can be divided into three phase. The first one is the initial period of research on this topic with same and even decreased number of articles at low level in the first three years. From 2010, along with the outspreading of theories about positive pyschology and people's attention on teachers's mental health, the following five years has witnessed a dramatical increase of article numbers about SET's professional burnout, which means about three or four times of article numbers comparing to the initial period and reached the highest point in 2015 with the article number of 8. In the latest two years, an obvious drop of article numbers can be seen from figure 1 which shows some kind of cool down of researchers' enthusiasm . Combined with the research content from articles in different phrase, a bottleneck period has emerged in the third phrase, which means after hot period of research on the topic of SET's job burnout by using empirical method to investigate the situation of burnout among special educational teachers, new research points need to be find for further study and more in-depth research worth to be done in the future.

Information about Article Sources

Related articles about BS have a wide range of sources. Classifying the 45 articles by journal type, the results are shown in table1.

Table 1 Number of articles about BS according to different journal types

Journal Type	Number of Journals(NJ)	Percentage of NJ	Number of Articles(NA)	Percentage of NA
Special Education	3	10.0	14	31.1
General Education	9	30.0	10	22.2
Journal of Colleges or Universities	13	43.3	16	35.6
Thesis	3	10.0	3	6.7
Physical and Rehabilitation	2	6.7	2	4.4
Total	30	100	45	100

According to table 1, 45 articles about SET's professional burnout are from several kinds of journals, including special education, general education, physical and rehabilitation, journal of universities and etc, five types and 30 journals in total. Among them, journals of universities and colleges are the most important source of related articles with the highest percentage of article number (35.6% specifically), but the number of journals is correspondingly the highest with the percentage of 43.4. It means the majority of related articles are from journals of universities and colleges, but the distribution is decentralized as the partial reason is that there are many this kind of journal in China and it is comparatively easier to publish articles in these journals. Moreover, similar situation can be seen in the journal of general education. On the contrary, the situation of journal type of special education is different with the second highest proportion of article number (31.1% specifically) but only 3 of the number of journals in this type. Journals of physical and rehabilitation and thesis also have concerns about SET's job burnout as well, but without high awareness.

Further count the main source journals which have published 2 articles or above in total. Among the 30 journals, only 3 journals named Chinese Journal of Special Education, Journal of Suihua College and journal of Bijie College have published two or more than two related articles. And the Journal of Special Education is the most important source of articles with 12 articles published there.

Furthermore, classify the 43 published journal articles (without 3 theses) by journal level which means core journals or non-core journals and count the number. Results are shown as figure 2. More than one half of all articles are from core journals with the article number of 22 and relatively 47.6% articles are from non-core journals, which indicates that researches about SET's professional burnout are in high quality.

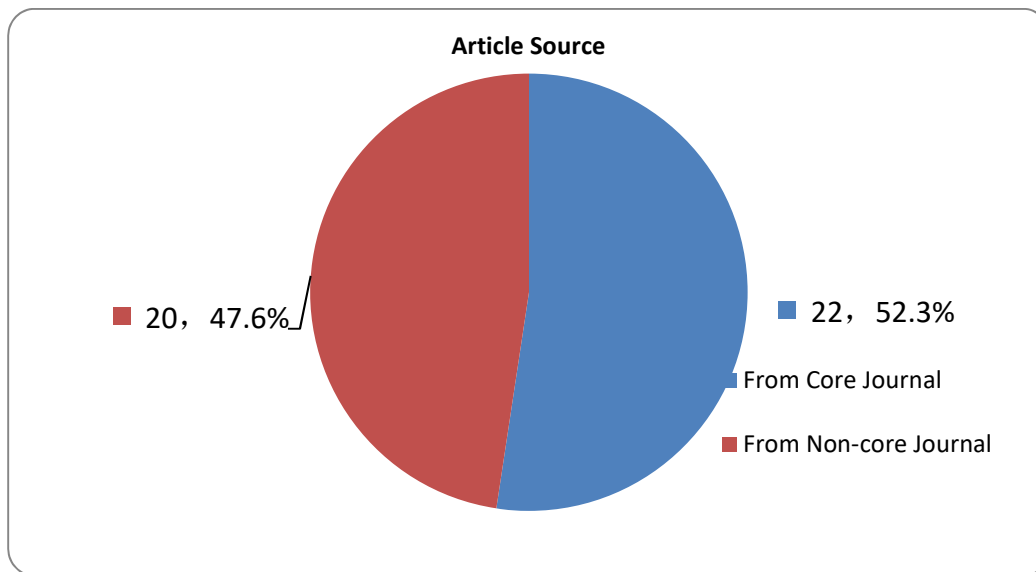


Figure 2 The Level of Articles' Source Journals (without thesis)

Research Force

(1) Researcher Identity

Categorize the identities of researchers of the 45 articles according to the working unit of the first author into the following 3 kinds: full-time research staff (including staff of specialized research agency, teachers in universities and colleges, undergraduate, master and doctor students); grassroots teachers (including staff in rehabilitation centre) and hospital personnel. The results shows in the table 2.

Table 2 Researcher Identities of Articles about SET's professional burnout in China

Researcher Identity	Number of Articles	Percentage
Full-time Research Staff	40	88.9
Grassroots Teachers	4	8.9
Hospital Personnel	1	2.2
Total	45	100

Based on table 2, vast majority of current related researches come from full-time research staff with the high ratio of 88.9%. To be specifically, the main researchers of SET's professional burnout are teachers or researchers in the higher education institutions, especially the faculty of education in the teacher training colleges or universities, for example Chongqing Normal University, Leshan Normal University and etc. What's more, grassroots teachers and hospital personnel are also important research subjects of this topic and comparatively, the former had made larger contribution for the article number with the proportion of near 10%.

(2) Main Research Unit

Based on the institution of first author, count the number of articles published by research units which had published three or more articles about EI. These units are the main research institution of EI in mainland China.

Table 3 The Number of Articles Published by Main Research Unit

Unit	CNU	LNU	BNU	AU	SU
N. of Articles	5	5	3	3	3
percentage	11.1%	11.1%	6.7%	6.7%	6.7%

(Notes: CNU=Chongqing Normal U.; LNU=Leshan Normal University; BNU=Beijing Normal University.; AC= Anshun University; SC=Suihua University.)

As shown in table 3, the main research units of research about SET's job burnout are all universities with major of special education. Among them, CNU and LNU has its leading strength of related research and both of this two universities and SU are in the southwest of China with long history of SET's cultivation and training. Moreover, BNU and SU are also important research force of SET's professional burnout in the north part of China.

(3) Authors with Different Number of Articles

Count article numbers of different authors among the 45 articles by regarding leading author as the criterion. The results are shown in figure3. Only one researcher has published the most related articles (3, specifically) and just 3 authors have published 2 related articles. Authors with only one article are up to 36 persons, which take up 90% of the whole authors. This data is much higher than the estimated number of 60% according to Lotka's law^[11] and indicates that the research contingent of SET's professional burnout in mainland China is unformed and need to be improved .

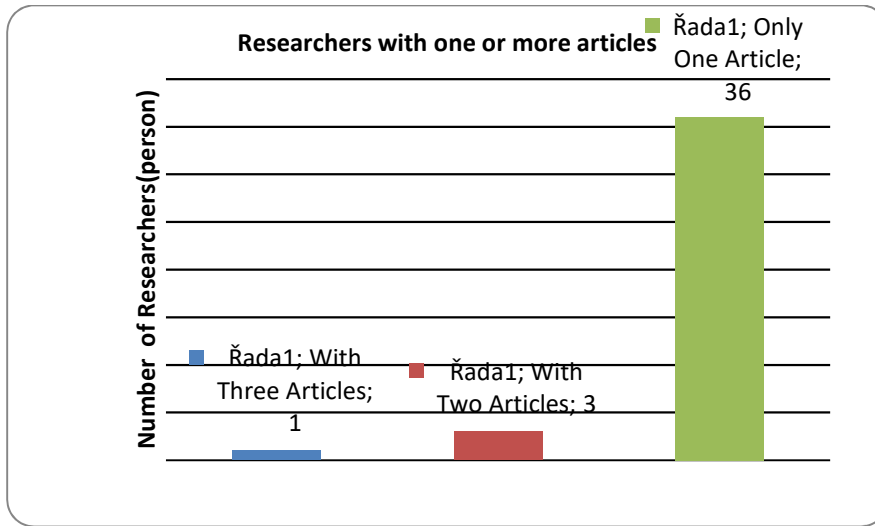


Figure3 Number of Researchers with One or More Articles

Generally speaking, the research force of SET’s professional burnout is centralized which means the researchers are mostly from similar research fields or institutions. It helps for convenient communication among researchers but also may make restriction for research cooperations across different departments and identities.

Research Method

As different research methods can be used to study SET’s professional burnout, count the number of articles according to different research methods by regarding the main method as the criterion for classification. The result is shown in the following figure.

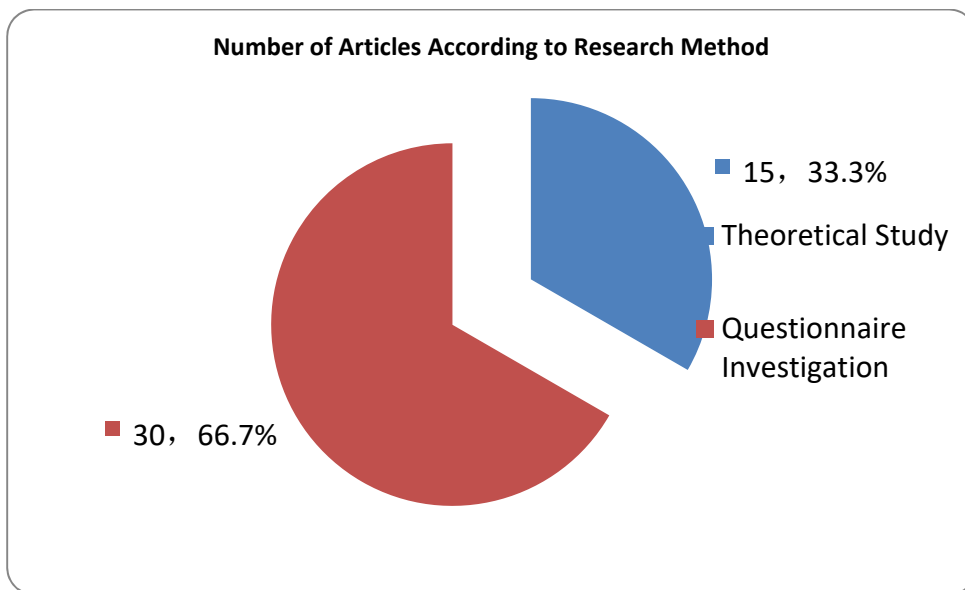


Figure 4 The Number of Articles according to Different Research Methods

According to the figure above, the research methods of related articles are very limited: theoretical study and questionnaire investigation. Undoubtedly, research method of studies about SET’s professional burnout is limited and need to be expanded. Furthermore, about two thirds of related studies are done by using questionnaire to know the current situation of SET’s professional burnout and its correlations to other factors, for example professional stress, self-efficiency and etc. And theoretical study accounts for one third of the current research. Generally speaking, there is a need to enrich the research methods of EI and use more frequently of empirical methods.

Research Content

Analyze research content of the 45 relevant articles and summarize the main content according to different research themes as follows: current situation of SET's professional burnout (including compare with general teachers), correlation with other factor of teachers' professional psychology, reasons & responding strategies exploration, analysis of influence factors, summary of basic theory and related research. The results are shown in table 4.

Table 4 Number of Articles according to Different Research Topic

Research Theme	Number of Articles	Percentage
Current Situation	15	33.3
Correlation Factors	14	31.1
Summary	8	17.8
Reasons & Strategies	6	13.3
Influence Factors	2	4.4
Total	45	100

(1) Current situation of SET's professional burnout

As shown in tabel above, current situation of SET's professional burnout is the most popular research theme with the highest article number of 15. Going step into the research content in detail we find that the related researches aim at revealing general situation of SET's professional burnout and the differences in demographical variables like gender, age, marriage situation, teaching length and so on. Comparative research between SET and general teachers is also another type. According to the recented research about this theme (a) the research tool used for investigation of the current situation of SET's professional burnout is Maslach Burnout Inventory (MBI) which was designed by Maslach and Jackson in 1982 or the revised inventory in Chinese version; (b) job burnout is universally exists among special educaiton staff and within medium intensity;^{[12][13]} (c) significant differences of SET's professional burnout exists on several demographical variables, which means SET with low age, low teaching length, non special educaiton background, higher education degree (master) and single teachers are more vulnerable to job burnout^{[14][15]}; (d) professional burnout of general teachers is different from SET on certain demographical variables, which mean no significant difference exists of burnout on teachers' age or marriage situation among general teachers.^[16]

(2) correlation with other factor of teachers' professional psychology

According to table 4, studies about the correlation of SET's professional burnout with other factor of teachers' professional psychology attract most attention of Chinese researchers as it accounts one third of the whole articles. By doing further analysis of the articles, we can find that most researches about this theme are about exploring the relations between professional burnout and other psychological factor including teaching efficacy, social support, coping strategy, job stress, psychological capital, professional development, job demand, job characteristics and personality traits. Recent researches indicates that: (a) there is significant negative correlation between professional burnout and teaching efficacy or social support, which means teaching efficacy can significantly predict and effectively eliminate SET's professional burnout^{[17][18][19]}; (b) job stress could help positively predict the job burnout of SET, and such coping strategies as problem-solving, attention-transferring and rationalization could negatively predict job burnout^[20]; (c) Psychological capital helps

significantly negatively predict SET's job burnout which means it can be taken as a factor to effectively prevent and ease their job burnout^[21] and also SET's psychological capital has a significantly moderating effect on the relationship between their occupational stress and job burnout^[22]; (d) There is close and complex relationship between job burnout of special education teachers and their job characteristics which is mediated by Locus of control^{[23][24]}; Teacher's personality is of certain significance to job burnout, and specifically speaking, job burnout shows a significant positive correlation with the spiritual quality in personality and a negative correlation with introversion and extraversion^[25]. Beside this, there are also some articles about the relations between job burnout and general well-being, quality of life, mental health state and professional development. Research results indicate that (a) SET's general well-being is negatively correlated to professional burnout^[26]; (b) but the two factors of professional burnout -emotional exhaustion, reduced personal accomplishments are significant predictive variables for the special education teachers' quality of life, and that social support plays a partially intermediary role in the this relationship^[27]; (c) professional competency has a negative effect on their job burnout and the three dimensions of the job burnout of teachers from schools for the deaf are positively related to their mental health state^{[28][29]}.

(3) Other research themes

As shown in table 4, about 18% of articles aim at summarizing basic theory and related researches of SET's professional burnout, including explanation of the definition and characteristics of professional burnout, research tool for SET's burnout, new advances of research into SET's burnout abroad and so on^{[30][31]}. About reasons & strategies for professional burnout, related researches indicate that the reasons for burnout including personal factor, school factor and social factor (1) teachers' personality trait like attributional style affects their job burnout and certain demographical variables including gender, age, teaching length and so on; (2) school factor is mainly about SET's job characteristics especially the complexity of teaching subjects and professional stress from overmuch workload; (3) social factor is mainly about emotional support and knowledge or technical support from school manager, colleagues, students' parents and family members.^[32] Besides that, social expectation and unsatisfying salary and social status are also social factors for SET's burnout.^[33] As for the strategies for improving SET's burnout, there are just several abstract suggestions from the three domains of personal, school and social factors, but much more focus on teachers' inner enthusiasm to their job and social atmosphere.^[34] Teachers' reflection is also an important influence factor of job burnout. Research shows that SET's self-reflections, as well as their cognitive, meta-cognitive and emotional factors, have a negative effect on their job burnout.^[35]

Discussion

Current Research Situation of SET's professional burnout in Mainland China

According to the bibliometric analysis above, researches about SET's burnout has made lots of progress in last decade from 2007 to 2017, from an average annual articles number of 2 in the beginning to about 6 in later period. Apart from obvious growth of average number of articles, the depth and breadth of research also have substantial developments. Specific developments of research about this topic are as follows:

(1) Significant Increase in the Number of Articles and Centralized Distribution of Research Results

According to the article number and its yearly distribution, there is an overall upward tendency of researches about SET's job burnout in mainland China. Among the 10 years, year of 2010 to 2015 are the hot vintage of research with a sensible increase of article number. As for the reason of this increase, it is mainly because of the general attention to teachers' mental health and the influence of Positive Psychology. With the development of society, researchers have come to realize the importance of special education staff's mental health and explicitly regarded professional burnout as one intersectional research field of special education and social psychology. In terms of source journal of related articles, current research results have a

centralized distribution especially from 5 research units in the area of special education. Professional journals of special education and journal of some universities and colleges are the main source of articles about SET's professional burnout. As for the research quality, the majority of articles are from core journals, which means the research results of this topic is with comparatively high quality.

(2) Limited Research Subjects and lack of Research Team

According to the condition of research force, the research subjects of SET's professional burnout in mainland China are limited to full-time researchers in higher education institutions with high proportion near 90%. Grassroots teachers and hospital personnel are inactive research force in the research of this field and across-system cooperation in research is seldom. On the other hand, a stable and mature research team is still unformed as well as lack of core authors. This reality is very likely to become important limitations for the future study in this field. Hence, how to expand research force and form stable research team is the urgent problem to be solved.

(3) Limited Research Methods and Constant Expanding of Research Content

In terms of the research methods used by related researchers, research methods of SET's job burnout have is limited to two kinds theoretical study and questionnaire investigation with the ration of frequency of 1:2. Comprehensive use of various research methods will promote further development of this area. And there still should be some efforts to gradually change the current situation of too frequent use of single empirical method- questionnaire investigation in consider of its limitations. In term of the research content, various topics have been focused including current situation, correlation with other factor of teachers' professional psychology, reasons & responding strategies exploration, analysis of influence factors, summary of basic theory and related research. Among them, researches related to current situation of SET's professional burnout and its correlation with other professional psychological factors are the most popular research themes with more than half of the whole articles. On the contrary, researches about intervention strategies to SET's burnout is seldom and superficial and lack of empirical study. Moreover, the subjects of current researches are limited to special education teachers in public special schools. But in consider of that there are also many special education staff work in private schools or institutions and public school as resource teachers, will their professional burnout be different with SET in public schools. It is an unsolved question for future research. Meanwhile, job burnout of special education staff from minority groups and rural areas also need to be taken into account in the future.

Suggestions for Follow-up Researches Conclusions

Research of professional burnout of special education teachers in mainland China in the past decade has achieved fruitful results as well as many problems. Based on the analysis above, following suggestions are proposed for follow-up researches: (1) accelerating construction of research team and to form stable research force; (2) expand multidisciplinary and across-system cooperation research; (3) enrich research content and pay more attention to job burnout of special education staff in different areas and intervention strategies to improve SET's professional burnout .

References:

- Maija Zakrizevska. (2015). Professional Burnout of Special Education Teachers in Latvia. *Journal of Business Management*.9:47–5. Bonnie S Billingsley. (1993). Teacher Retention and Attrition in Special and General Education: A Critical Review of the Literature. *Journal of Special Education*.27:137–174.
- Zhang Yong. (2012). Study on Problems and Strategies of Special Education Teachers in Sichuan Province. *Forum of Educational Science*.12:55–57.

- Nelson C. Brunsting, Melissa A. Sreckovic. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*. 37:681–712.
- Wilmar B. Schaufeli, Christina Maslach, Tadeusz Marek. (2017). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Routledge Press.2.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*,12,189–192.
- Armon G., Melamed S., Shirom A., &Shapira I. (2010). Elevated burnout predicts the onset of musculoskeletal pain among apparently healthy employees. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 399–408.
- Bianchi R., Boffy C., Hingray C., Truchot D., & Laurent, E. (2013). Comparative Symptomatology of Burnout and Depression. *Journal of Health Psychology*, 18, 782-787.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*,79, 491–525.
- Luo Shisheng. (1986). An Introduction to Bibliometrics [M]. Beijing: *Bibliography and Document Publishing House*.
- Liu Chengyu, Ban Yongfei, Li Zhenyi. (2011).A Study on Job Burnout and Related Factors among Special Edsuation Teachers-Take Guizhou Province as an Example. *Journal of Anshun University*. 13(6):125–127.
- Yi Xiaolin. (2009). Analysis on Current Situation of Professional Burnout among Special Education Teachers. *Journal of Hetian Teaching College*.28(2):236–237.
- [Zhou Chao. (2016). Study on Current Situation of Professional Burnout among Special Education Teachers-Take Dalian City as an Example. *Liaoning Normal University*.
- Ma Fang. (2011). Study on Current Situation of Professional Burnout among Special Education Teachers in Shanxi Province. *Journal of Suihua University*.31(2):5–7.
- Linghu Liqin, Lu Yan. (2017).Comparative Study on Professional Burnout between Special Education Teachers and General Teachers.*Modenization of Education*.2017:70–71.
- Zhen Dufu, Shen Renhong. (2010). Analisis on the Pathway of Teaching Efficacy, Social Support and Professional-Burnout of Special Education Teachers.*Journal of InnerMongolia Normal University (Educational Science)*. 23(8):50–53.
- Fu Wei, Zhang Shaobo. (2011). Research on the Modiating Effect of Teaching Efficacy to Mental Health and Professional Burnout of Special Education Teachers.*Chinese Journal of Special Education*.8:14-19.
- Zhen Dufu, Shen Renhong. (2013). Research on Special Education Teacher’s Teaching Efficacy, Social Support and Job Burnout. *Journal of Bijie Normal University*.10:76–80.
- [Wang Ling feng. (2010). J ob Stress, Coping Strategies, and Job Burnout of Special Education Teachers. *Chinese Journal of Special Education*.1:55–59.
- Wang Ming, Zhang Muchu. (2015).On the Relationship between Special Eduction Teachers’ Psychological Capital and Job Burnout. *Chinese Journal of Special Education*.9:49-57.
- Li Yongzhan. (2014). Occupational Stress and Job Burnout among Special Education Teachers: the Moderating Effect of Psychological Capital. *Chinese Journal of Special Education*.6:78–82.
- Chen Li, Li Wenhui. (2014) The Relation between Job Demand and Job Burnout of Special Education Teachers: Mediating Effect of Locus of Control. *Psychological exploration*.34(1):77–82.
- Guo Lulu. (2008). Current Situation of Job Burnout and Its Relationship with Job Characteristics in Special Education Teachers. *Chinese Journal of Special Education*.1:22–27.
- Song Jingjie, Li Yuanwei, Huang Hailiang.(2013). Research on the Relationship between Ji'nan Special Education Teachers' Job Burnout and Personality Traits.*The Science Education Article Collects*.1: 26–38.

- Yang Junsheng, Chen Huijie. (2015). The Influence of Occupational Boredom of Special Education Teachers on the General Well-being. *Contemporary Continuing Education*.33:79–83.
- Ban Yongfei, Liu Yucheng. (2012). On the Effect of Special Education Teachers' Burnout on Their Quality of Life : the Mediating Effect of Social Support. *Chinese Journal of Special Education*. 10:61–66
- Wei Xin, Zhang Yong. (2013). The Special Education Teachers ' Current Professional Development in Sichuan Province and Its Relationship with Their Job Burnout. *Chinese Journal of Special Education*.12:27–30.
- Zhou Chaokun. (2012). The Related Study on the Occupational Burnout and Mental Health State of Teachers from Schools for the Deaf. Xizang University.
- Tangdan. (2013). Review of Professional burnout among Special Education Teachers in China. *Journal OF Suihua University*. 33(4):35–39.
- Yang Liu, Li Fangfang. (2016).New Advances in the Research into the Burnout of Special Education Teachers Abroad. *Chinese Journal of Special Education*.9:65–71.
- Zhao Yue, Huang Zheng. (2017). On the Strategies for Special Education School Teachers' Job Burnout from the Perspective of Positive Psychological Characters. *Chinese Journal of Special Education*.5:15–18.
- Qin Peifang. (2012). Reasons and Strategies for Special Education Teacher's Professional Burnout in Rural Areas. *Journal of Guangxi Education College*.2:167–169.
- She Wanbin. (2015). Professional Burnout among Special Education Teachers in minority areas under the Perspective of Dual Stimulant Theory-Take Sichuan Province as an Example. *Journal of Chifeng University*. 31(6): 269–271.
- Chen Yongjin, Zhang Hao, etc. (2014). The Effect of Special Education Teachers Self-reflections on Their Job Burnout-Take Some Special Education Teachers in Sichuan and Chongqing as an Example. *Chinese Journal of Special Education*.6:73–77.

OSVOJOVANIE POSUNKOVÉHO JAZYKA A MOŽNOSTI JEHO HODNOTENIA

ACQUISITION OF SIGN LANGUAGE AND ITS ASSESSMENT

Miroslava TOMÁŠKOVÁ

Katedra špeciálnej pedagogiky – PdF UK, Račianska 59, 813 34 Bratislava, e-mail:
miroslava.tomaskova@gmail.com

Abstrakt: Hodnotenie jazyka a komunikácie u detí/žiakov so sluchovým postihnutím v Slovenskej republike i v zahraničí je zamerané predovšetkým na hovorený jazyk. Pri používaní rozličných komunikačných foriem sa stretávame s hodnotením aj v oblasti posunkového jazyka. V Slovenskej republike je tejto oblasti venovaná malá pozornosť a absentujú aj diagnostické nástroje, ktoré by hodnotili slovenský posunkový jazyk. Z tohto dôvodu je príspevok zameraný na diagnostické nástroje, ktoré hodnotia posunkový jazyk v zahraničí. Prináša informácie o možnostiach diagnostiky jazyka a komunikácie v posunkovom jazyku u detí/žiakov so sluchovým postihnutím, popisuje metodologické kroky pri tvorbe diagnostických nástrojov, prípadne možnosti ich adaptácie v rámci národných posunkových jazykov. Tieto informácie by mohli byť v budúcnosti bázou pre výskum a tvorbu takýchto nástrojov aj v podmienkach Slovenskej republiky.

Príučové slová: posunkový jazyk, dieťa/žiak so sluchovým postihnutím, hodnotenie komunikácie, diagnostický nástroj, tvorba testov

Abstract: The assessment of language and communication among children / pupils with hearing impairment in the Slovak Republic and abroad focuses primarily on the spoken language. We also encounter evaluation in the area of the sign language, by using different communication forms. This area is paid little attention in the Slovak Republic. There are also missing diagnostic tools that evaluate the Slovak sign language. For this reason, the contribution is focused on diagnostic tools that evaluate the sign language in states. It provides information on the possibilities of language diagnosis and communication in the sign language of children / pupils with hearing impairment, describes methodological steps in the development of diagnostic tools or the possibility of their adaptation within the national sign languages. This information may be based on research and creation of such instruments even in the Slovak Republic in the future.

Key words: sign language, child / pupil with hearing impairment, evaluation of communication, diagnostic tool, test production

Úvod

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi definíciami termínov *jazyk* a *komunikácia*. Z lingvistického hľadiska môžeme nazerať na komunikáciu z dvoch hľadísk: 1. z užšieho a z 2. zo širšieho hľadiska. Z užšieho hľadiska charakterizujeme komunikáciu ako prenos informácií medzi minimálne dvomi osobami prostredníctvom kódu a jazykového systému (Čermák, 2011). Zo širšieho hľadiska ide o sociálnu interakciu, t.j. dorozumievanie sa medzi ľuďmi (Průcha a kol., 1995; Suralová a Langer, 2005). Najdôležitejším kódom v dorozumievaní medzi ľuďmi je jazyk, ktorý je potrebný pre interakciu v spoločnosti, psychické fungovanie, vytváranie obrazu o svete i sebe samom. Platí to nielen pre väčšinovú (počujúcu) spoločnosť, ale aj pre populáciu detí, žiakov a dospelých so stratou sluchu (Krakowiak, 2012; Tomášková, 2017).

V komunikácii sú znaky jazyka prezentované v troch formách: a) v *hovorenej (orálnej) forme*, b) v *pisanej (grafickej) forme* a c) v *ukazovanej (gestickej, manuálnej) forme* (Lehečková, 1997 in Vitásková a Peutelschmiedová, 2005). Od všeobecného pojmu komunikácia je teda potrebné rozlišovať ďalšie komponenty ako neverbálna komunikácia, komunikačná kompetencia a jazyková kompetencia. *Komunikačnú kompetenciu* chápeme ako súbor jazykových znalostí a schopností, ktoré umožňujú hovoriacemu realizovať rôzne komunikačné potreby či ciele, t.j. sociálne zručnosti, lingvistické znalosti a interpretačná schopnosť súvisiaca s komunikačnými bariérami (Průcha a kol., 1995; Dolník, 1999,

Schmidtová in Tarcsiová a kol., 2016). Ide teda o jazykové a rečové prejavy, ktorým je potrebné porozumieť na základe súhrnu poznatkov o systéme jazyka v súvislosti so spoločenským začlenením a v určitej komunikačnej situácii (Obert, 1998). Pod *jazykovou kompetenciou* rozumieme poznanie formálnych prostriedkov a schopnosť komunikanta využívať ich v reči a používať jazyk v súlade s normami, čiže ide o súbor poznatkov o jazykovom systéme a schopnosť uplatňovať pravidlá tohto systému v sociálnom kontexte (Mistrík, 2002; Rédei, 2008 in Tarcsiová a kol., 2016; Tomášková, 2017). Na definíciu pojmu jazyk nachádzame v literatúre taktiež rozličné odpovede v závislosti od rôznych koncepcií – filozofických, lingvistických, psychologických, neurolingvistických, atď. Z lingvistického hľadiska sú v rámci komunikácie a fungovania jazyka používané termíny *jazyk*, *reč* a *prehovor*. Termíny – jazyk (*langue*), reč (*langage*) a prehovor (*parole*) definoval švajčiarsky jazykovedec Ferdinand de Saussure (Černý, 1996). Aj na jazyk môžeme nazerať dvomi spôsobmi. Zo širšieho hľadiska ho chápeme ako akýkoľvek *komunikačný systém*. V užšom zmysle, je braný ako jedna zo zložiek celého systému, zahrňujúci systém znakov a pravidiel, ktorými sa riadime pri výmene informácií (Černý, 1996; Bímová a Okruhlíková, 2008).

Pojmy ako rozvoj komunikácie, osvojovanie jazyka a vývin reči sú často považované za synonymá. Vo vedeckom jazyku je ale mimoriadne dôležité ich rozlišovať. Komunikáciu chápeme ako základný pilier v osvojovaní jazyka a vo vývine reči:

- a) jazyk sa učí v rámci komunikácie,
- b) reč je jedným z nástrojov, ktorý používame na komunikáciu.

Progres vo vývine jazykových a komunikačných spôsobilostí nastane po tom, ako sa dieťa naučí vysielat' signály, ktorých cieľom je udržať pozornosť druhej osoby, t.j. po tom, ako sú osvojené základy komunikácie. Musí si osvojiť určité vedomosti a schopnosti, ktoré mu umožnia, aby sa stalo aktívne v komunikácii a „pripravené“ na osvojovanie jazyka (Ljubešić a Capanec, 2012). Počujúce dieťa v ranom veku si začína osvojovať jazyk počas prvého roku života. Osvojovanie sa začína „džavotáním“ (angl. „babbling“), cvičením produkcie zvukov a slov, pokračuje vnímaním a osvojovaním prvých slov a viet, ktorých expresia a recepcia sa postupne zdokonaľujú (Borg et al., 2002). Prostredníctvom jazyka a komunikácie sa tiež upevňuje vzťah rodič-dieťa. Dieťa sa socializuje a buduje si miesto v spoločnosti.

Jazyk a komunikácia u detí/žiakov s poruchou sluchu

U dieťaťa/žiaka s poruchou sluchu je spravidla sťažené osvojovanie jazyka. Dôsledky straty sluchu sa prejavujú v kognitívnej, lingvistickej, vzdelávacej, sociálnej, emocionálnej a pracovnej oblasti. Dôležité je brať do úvahy faktory ako vek dieťaťa, vek, kedy bola diagnostikovaná strata sluchu, stupeň straty sluchu, vek, kedy bola daná kompenzačná pomôcka a kedy sa začala špeciálnopedagogická starostlivosť (Tarcsiová, 2005a; Potměšil a kol., 2012). V pedagogike sluchovo postihnutých sa presadzuje *princíp 1-3-6*, ktorý je podmienený plošným skríningom sluchu novonarodených detí. V prvom mesiaci života dieťaťa je identifikovaná veľkosť straty sluchu (1), v treťom mesiaci (3) je mu pridelená kompenzačná pomôcka, čiže načúvací aparát a v šiestich mesiacoch (6) nastupuje špeciálnopedagogická starostlivosť. Diagnostikovanie straty sluchu hneď po narodení je podmienkou pre poskytnutie podpory, ktorá môže zabezpečiť adekvátny vývin aj týchto detí (Hovorková, Rzymanová a Tarcsiová, 2017; Tomášková a Tarcsiová, 2017). Vývin jazyka determinuje schopnosť komunikovať s okolím a schopnosť socializácie jednotlivca s postihnutím alebo narušením. Ide o prirodzený proces, v ktorom si dieťa osvojuje porozumenie, vyjadrovanie a používanie komunikačných schopností (Kapalková a kol., 2010). Pod pojmom *komunikačná schopnosť* rozumieme schopnosť človeka vedome a podľa príslušných noriem používať jazyk ako systém znakov či symbolov komplexne vo všetkých formách a s cieľom realizovania určitého komunikačného zámeru (Kerekrétiová, 2009). Pokiaľ vo vývine zapôsobí nepriaznivý faktor, respektíve niekoľko faktorov spoločne/následne, môže sa to prejaviť ako *narušená komunikačná schopnosť*. Znamená to, že niektorá rovina (ale aj niekoľko rovín súčasne) jazykových prejavov interferuje s komunikačným zámerom jednotlivca (Kerekrétiová, 2009,

Lechta, 1990). Narušená komunikačná schopnosť môže byť ako hlavný symptóm ochorenia/postihnutia alebo môže byť symptómom iného dominujúceho postihnutia/ochorenia/narušenia. Vtedy hovoríme o *symptomatických poruchách reči*. Poznáme tri modely vzniku symptomatických porúch reči. Predmetom nášho záujmu je prvý model u skupiny jednotlivcov/detí s poruchou sluchu, kedy primárna príčina spôsobí dominujúce postihnutie/narušenie a toto postihnutie sprevádza aj narušená komunikačná schopnosť – symptomatická porucha reči (Lechta, 2000, 1990). Práve osobitosti komunikácie sú primárnym dôsledkom poškodenia sluchu (Tarcsiová a kol., 2016). Vývin reči a jazyka u detí so sluchovým postihnutím patrí k najväčším ťažkostiam, ktorým čelíme (Lechta, 1990; Marschark et al. 2002, Moores, 2001 in Spencer a Marschark, 2010, Schmidtová, 2016 in Tarcsiová a kol., 2016). Zo surdologopedického pohľadu ide zvyčajne o obmedzený, prerušený, prípadne oneskorený vývin reči (Lechta, 1990; Tarcsiová, 2008). Problémy v komunikácii vyplývajú z nedostatočného zmyslového (sluchového) prístupu do zložiek komunikačného systému počujúcich, čo má za následok zníženie možnosti socializácie, ktorá je od začiatku narušená. Ak má dieťa problémy v komunikácii, t.j. vzniká komunikačná bariéra, nerozumie správaniu dospelých, a dospelí nedostatočne porozumejú správaniu dieťaťa (Krakowiak, 2012). Následne je vo vývine narušená aj sociálno-emocionálna stabilita, ktorá úzko súvisí s vývinom komunikácie a myslenia u každého dieťaťa.

Do úvahy treba brať aj faktor akou je jazyková preferencia v rodine. Keďže väčšina detí so sluchovým postihnutím sa rodí počujúcim rodičom, preferujúcim je hovorený jazyk (Kushalnagar et al., 2012; Horáková, 2012). Pokiaľ má dieťa komunikovať v počujúcej spoločnosti, ktorá neovláda posunkový jazyk, musí získať adekvátne schopnosti v oblasti odzerania, písania a hovorenia. Ak sa pohybuje v komunite nepočujúcich, musí si dostatočne osvojiť manuálne schopnosti a posunkový jazyk (Meadow, 2005). V súčasnosti sa v pedagogike sluchovo postihnutých zdôrazňuje, aby si dieťa osvojilo akýkoľvek jazyk, ktorý je prirodzený (hovorený/posunkový) v ranom a predškolskom veku (Kushalnagar et al., 2010). Jazyková preferencia je do určitej miery závislá od komunikačného partnera dieťaťa, ale iniciatíva komunikovať je nezávislá od jazykovej modality. Závisí predovšetkým od lingvistického vývinu samotného dieťaťa (Klatter-Folmer et al., 2006). V prípade používania posunkov v ranom veku dáva deťom (najmä s ťažkou poruchou sluchu) istotu v komunikácii a umožňuje rozvíjať jazyk i myslenie. Podľa rodičov nepočujúcich detí je používanie posunkov dôležité prinajmenšom do obdobia, kedy nie je istota, že má dieťa dobre skompenzovaný sluch. Dieťa sa používaním posunkov učí uvažovať o systéme jazyka (Hovorková, Rzymanová a Tarcsiová, 2017). Z výskumu Klatter-Folmer et al. (2006) vyplýva, že pre dieťa má veľký význam používanie aj tzv. „zmiešanej výpovede“, t. j. používanie posunku a slova. Reč samotná nie je pre dieťa dostatočným inputom, preto sa veľký dôraz musí klásť aj na sluchovú výchovu a využívanie kompenzačných pomôcok ako sú kvalitné načúvacie aparáty a kochleárne implantáty.

Z lingvistického hľadiska existuje niekoľko skupín detí/žiakov so sluchovým postihnutím:

1. skupina - ktorá si osvojuje jazyk, reč a komunikuje prostredníctvom auditívnej cesty,
2. skupina - ktorá si osvojuje jazyk, reč a komunikuje vizuálne prostredníctvom odzerania a čiastočne auditívne,
3. skupina - ktorá si osvojuje jazyk, reč a komunikuje sprostredkovanne prostredníctvom osvojeného posunkového jazyka (Tarcsiová, 2005, Schmidtová, 2016 in Tarcsiová a kol. 2016).

Z pohľadu pedagogiky sluchovo postihnutých nazeráme na skupinu detí so sluchovým postihnutím zo širšieho pohľadu z aspektu používania rôznych komunikačných foriem – *posunkový jazyk, hovorený jazyk, posunkovaná slovenčina, prstové znaky* a pod., ale aj vzhľadom na preferovaný spôsob/metódu vzdelávania na školách – *orálna metóda, totálna komunikácia, simultánna komunikácia, bilingválny prístup, auditívno-verbálny prístup* (Tarcsiová a kol. 2016; Tomášková, 2017). Predmetom nášho záujmu je predovšetkým skupina detí/žiakov, ktorí si osvojujú primárne posunkový jazyk.

1.1 Charakteristika posunkového jazyka

Posunkový jazyk patrí medzi primárne komunikačné formy, ktorá je úzko spojená so skupinou detí, žiakov alebo dospelých so sluchovým postihnutím, najmä nepočujúcich a kultúrou Nepočujúcich (Tarciová, 2005). V súčasnej lingvistike je posunkový jazyk považovaný za plnohodnotný jazyk rovnako ako všetky známe jazyky v majoritnej spoločnosti. Jedná sa o prirodzený jazyk, ktorý má rovnaké vlastnosti ako hovorený jazyk, t.j. *systémovosť, znakovosť, dvojitá artikulácia (členenie), produktívnosť, svojbytnosť, historický rozmer* (Stokoe, 1980; Bimová a Okruhlíková, 2008). Hoci neexistuje jedna všeobecne prijímaná definícia posunkového jazyka, existuje všeobecná charakteristika, ktorá označuje spoločné znaky, ktoré môžeme pozorovať (Tarciová, 2005; Langer, 2008; Vojtechovský, 2009):

- nonvokálny, ale verbálny jazykový systém
- je to vizuálno-priestorový jazyk
- je to jazyk s vlastnou gramatikou
- je to jazyk s vlastnou posunkovou zásobou
- je nezávislý od hovoreného jazyka
- má svoje vlastné jazykové roviny
- je prostriedkom dorozumievania sa a vyjadrovania nielen nepočujúcich, ale aj počujúcich.

Ďalšou významnou odlišnosťou posunkového jazyka od hovoreného jazyka je *trojdimenzionálny priestor a simultánnosť*. Trojdimenzionálny priestor vyjadruje horizontálny i vertikálny priestor, kde sa jednotlivé posunky produkujú. V posunkovom jazyku môžu byť znaky usporiadané za sebou (lineárne) podobne ako v hovorenom jazyku, ale iné môžeme produkovať v jednom časovom okamihu akoby nad sebou – simultánne (Langer, 2008; Černý, 1996; Macurová, 2001 in Tarciová, 2005). Pri charakteristike posunkov a posunkovej komunikácie sú zaužívané aj lingvistické termíny *ikonickosť* a *arbitrárnosť*. Ikonickosť a arbitrárnosť sa viažu na charakteristiku vzťahu medzi pomenúvaným a pomenovaním (Mistrík a kol. 1993). Znak je teda podobný veci, ktorú označuje a jeho forma sa podobá na skutočný predmet alebo činnosť. V posunkovom jazyku je táto ikonickosť čiastočná (Tarciová, 2005b). Arbitrárnosť vyjadruje základnú vlastnosť znaku každého jazyka, ktorá spočíva v neexistencii priameho vzťahu medzi jazykovou formou a označovaným javom reality (Mistrík a kol. 1993). Významy v posunkovom jazyku nie sú vedené len zvukom, ale aj dvojitým typom špecializovaných manuálno-motorických komunikačných prostriedkov (Langer, 2008; Vojtechovská a Vojtechovský, 2012):

- *manuálne prostriedky* – spravidla nesú lexikálny význam a patria sem tvar, pohyb, pozícia rúk a ramien
- *nemanuálne prostriedky* – spravidla nesú gramatický význam a patria sem mimika, pohľad, horná časť trupu, pohyb pier, ústny obraz.

Podobne ako v hovorenom jazyku, aj v posunkovom jazyku existujú dve stránky, t.j. *obsahová a formálna stránka jazyka*. Formálnu stránku posunkového jazyka reprezentuje foneticko-fonologická rovina (v minulosti označovaná ako manuálno-konštrukčná rovina) a obsahovú stránku tvoria lexikálna, gramatická, štylistická a pragmatická rovina (Csonka, 1998 in Tarciová, 2005). Jednotlivé roviny v posunkovom jazyku podliehajú určitým stupňom vývinu, ktoré sú porovnateľné so stupňami vývinu v hovorenom jazyku.

Osvojovanie posunkového jazyka

V postavení posunkového jazyka voči hovorenému jazyku, sa stretávame s nazeraním naň v úlohe primárneho, ale aj sekundárneho jazyka (Marschark et al., 2002), t.j. keď sa posunkový jazyk osvojuje ako prvý jazyk (L1) alebo sa učí ako druhý jazyk (L2). V úlohe primárneho jazyka sa s ním stretávame v predovšetkým u nepočujúcich detí nepočujúcich rodičov. Hovorený jazyk je najčastejšie primárnym jazykom nepočujúcich detí počujúcich

rodičov nezávisle od stupňa straty sluchu (Greenberg, Calderon, a Kusché, 1984 in Marschark, 2001). Otázky ohľadom osvojovania posunkového jazyka sú v posledných rokoch aktuálne hlavne v súvislosti s procesom presadzovania bimodálno-bilingválneho prístupu a vzdelávania, kedy prirodzený posunkový jazyk je prvým jazykom, ktoré si dieťa osvojuje prirodzene a následne sa učí prostredníctvom písania a čítania hovorený jazyk. *Bilingválny prístup* je poznamenaný v osemdesiatych rokoch s nástupom sebauvedomovania komunity nepočujúcich a presadzovaním posunkového jazyka ako prirodzeného jazyka kultúrnej menšiny (Tarciová, 2000). Termín *bilingvizmus* charakterizujeme ako použitie dvoch jazykov, pričom je tu charakteristická plynulosť rodeného hovoriaceho, s konštantným využívaním oboch jazykov. Znamená to dostatočnú znalosť oboch jazykových systémov s ohľadom na fonologickú, gramatickú, lexikálnu a pragmatickú stránku. Bilingvizmus u detí je stále v procese skúmania, hlavne v pedagogických a vzdelávacích aspektoch. Ak je dieťa vystavené obom jazykom od detstva, je vysoko pravdepodobné, že si nakoniec osvojí oba jazyky (Průcha, 2011). S pojmom bilingvizmus sa nestretávame iba pri osvojovaní si dvoch hovorených jazykov. Od začiatkov uvedomovania si komunity nepočujúcich a ich vlastnej identity, sa stretávame s pojmom *bilingvizmus posunkového jazyka*, resp. *bimodálny bilingvizmus*. U nepočujúcich detí, ktoré sa narodili počujúcim rodičom, a používajú hovorený jazyk, sú rodičia vždy monolingválni. Učia sa pravdepodobne posunkový jazyk v rovnakom čase, ako u ich dieťaťa začína celkové osvojovanie jazyka. Pre počujúce rodiny je bilingvizmus využitie vedomostí z posunkového i hovoreného jazyka (Kyle, 1994). U detí/žiakov s prelingválnou poruchou sluchu, a tých, ktorí sú súčasťou komunity Nepočujúcich sa posunkový jazyk považuje za primárny komunikačný prostriedok (Vojtechovský, 2011).

Osvojovanie jazyka sa začína od narodenia dieťaťa prostredníctvom jazykového inputu, komunikácie a dynamickej interakcie s rodičmi a súrodencami (Marschark et al., 2002). Jedná sa o komplexný proces, v ktorom je potrebné brať do úvahy ďalšie faktory ako kognitívny a sociálny vývin dieťaťa, mentálne predpoklady a prostredie (Nebeská, 1992). Počujúce dieťa sa stretáva po narodení s prvými zvukmi ľudskej reči, s ich rozmanitosťou, prvými dotykmi ľudskej ruky, ktoré sprevádzajú zvukové (akustické) stimuly. Vtedy hovoríme o *počiatocnom jazykovom inpute* (Průcha, 2011). Dieťa sa aktívne zapája do komunikácie, čím si komunikačnú i jazykovú kompetenciu získava prirodzeným spôsobom (Clark, 2000). Podľa výsledkov výskumu Strong a Pitz (1997) sa nepotvrdilo, že by používanie posunkov znižovalo rozvoj hovoreného jazyka. K podobným záverom dospeli vo výskume aj Davidson et al. (2013), ktorí naznačili, že raný jazykový input v posunkovom jazyku dokáže dokonca zmierniť negatívny efekt ranej sluchovej i jazykovej deprivácie. Mnohé nepočujúce deti nepočujúcich rodičov, ktoré sa učia posunkový jazyk v predškolskom veku, preukazovali lepšie akademické schopnosti a sociálne správanie počas školských rokov a osvojovali si posunkový jazyk na rovnakej úrovni ako počujúce deti hovorený jazyk (Newport a Meier, 1985; Siple, 1997 in Marcharck, 2001). Pri predpoklade, že medzi nepočujúcim dieťaťom a nepočujúcou matkou sa vytvorí komunikačná dyáda založená na komunikácii v posunkovom jazyku, môžeme vtedy uvažovať o podobných stupňoch alebo etapách vo vývine komunikácie ako u počujúcich detí v hovorenom jazyku s prihliadnutím na odlišnosť používania komunikačnej formy (Jurková, 2009). V detskom posunkovom jazyku zohrávajú významnú rolu aj gestá, mimika, situačný kontext, pantomíma, obrazy, ale aj intuícia. Zaznamenané sú aj niektoré rozdiely ako napríklad: *zjednodušený prejav, nižšia slovná zásoba, pojmovo široké znaky a existencia zdobenín* (Krahulcová, 2002). Mayberry a Squires (2006) charakterizovali základné znaky posunkového jazyka orientovaného na dieťa nasledovne:

- pomalšia, zreteľnejšia trajektória pohybu
- tendencia opakovania (Masataka, 1996)
- modifikované určité časti jazyka vzhľadom na vizuálne potreby dieťaťa.

Na to, aby bolo dieťa úspešné pri osvojovaní prvého jazyka, je treba brať do úvahy niekoľko podmienok. Medzi tieto podmienky patrí štádium dosiahnutého biologického vývoja, podnetné jazykové prostredie, osobnostné predpoklady, slovná zásoba, potreba komunikácie, príležitosť

k vlastnému prejavu, tvorivosť a cit pre jazyk (Strnadová, 1998 in Lišková, 2006). V období prvých raných komunikačných výmen (od narodenia do cca 9 mesiacov) počujúce aj nepočujúce deti vokalizovali a používali prvé gestá nezávisle od jazyka (Volterra citovaný podľa Braem, 1992 in Tarcsiová, 2000). Dojča v tomto období komunikuje so svojou matkou pohybom celého tela vrátane otáčania hlavy, hmatu, čuchu a mimiky tváre (Kročanová a Nováková, 1996 in Jurková, 2009). U počujúcich sa do veku 6-12 mesiacov vyvíja vokálne džavotanie. U nepočujúcich detí sa v tomto období objavuje fáza džavotania vyjadreného rukou, tj. *manuálne džavotanie*. Jednou z problémových oblastí pri výskumoch osvojovania posunkového jazyka bolo oddelenie prvých gest od prvých posunkov. Rané gestá, ktoré používajú malé deti sú základným pilierom pre ich neskoršie využitie v hovorenom, ale aj v posunkovom jazyku (Marschack, 2001). Prvé slová počujúce deti produkujú okolo 9-12 mesiacov veku života. Prvé posunky pozorované nielen u nepočujúcich detí nepočujúcich rodičov, ale aj u počujúcich detí nepočujúcich rodičov („coda“ detí) boli zistené/pozorované o tri mesiace skôr. Jedným z dôvodov skoršieho osvojovania posunkov je viditeľnosť a ikonický charakter posunkov, nakoľko dieťa skôr ovláda motoriku rúk ako oromotoriku. Pre nepočujúce dieťa je tiež ľahšie vnímať posunky ako reč (Marschack et al., 2002; Kyle a Woll, 1998 in Tarcsiová, 2000). Fázy ontogenézy posunkového jazyka definujú vzťahy medzi dieťaťom a rodičom, komunikačný kanál a kód informácie. Rozširovaním posunkovej zásoby sa zdokonaľuje aj lexikálno-sémantická rovina jazyka. Ako posledná sa rovnako ako u počujúcich detí, objavuje syntaktická rovina, ktorú si nepočujúce dieťa zdokonaľuje asi do 10. roku života (Woll in Lišková, 2006). Základné štádia ontogenézy posunkového jazyka v komparácii s ontogenézou hovoreného jazyka sú stručne charakterizované v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 1), ktorá vychádza zo zahraničnej štúdie realizovanej u počujúcich i nepočujúcich detí.

Tabuľka 1 Základné štádia osvojovania hovoreného a posunkového jazyka (Volterra a Caselli, 1986 in Tarcsiová, 2000)

Štádium	Základná charakteristika
1. Štádium ranej vokalizácie gest (cca 9-13 mesiacov)	Počujúce i nepočujúce dieťa vokalizuje, používajú gestá nezávisle od jazyka. Vyslovuje určitú hlásku (slabiku), prípadne používa to isté gesto na pomenovanie známeho obrázku/predmetu.
2. Štádium dekontextualizácie slov a gest (cca 1 rok)	Počujúce i nepočujúce dieťa je schopné produkovať a používať slová alebo posunky pri pomenovaní rozličných obrázkov a predmetov. Dieťa sa nachádza na stupni ranej vokalizácie, príp. gest.
3. štádium kombinácie dvoch slov, príp. dvoch posunkov (cca 18 mesiacov)	Počujúce i nepočujúce dieťa používa zmiešané akustické a gestické modality. Vo veku 18 mesiacov začínajú kombinovať dve slová alebo dva posunky. Kombinácie dvoch slov sa vyskytujú len u detí, ktoré boli vystavené len hovorenej reči. Kombinácie dvoch posunkov sa vyskytujú len u detí, ktoré boli vystavené prostrediu s posunkovým jazykom.

V pedagogike sluchovo postihnutých je všeobecne akceptované stanovisko, že právom každého rodiča je byť informovaný o všetkých metódach pravdivo a rovnocenne, aby si mohol rodič sám vybrať komunikačnú formu s dieťaťom. Z toho vyplýva, že aj pri používaní posunkov je potrebné prihliadať na silné stránky, t.j. čo dieťa s poruchou sluchu dokáže

(používať zrak) namiesto toho, čo môže potencionálne dokázať (používať plnohodnotne sluch) (Hovorková, Rzymanová a Tarciová, 2017). V našich podmienkach sa problematike osvojovania posunkového jazyka venovala pozornosť len sporadicky.

Kvalitatívny výskum v rámci dizertačnej práce publikovala Jurková (2009), v ktorej sa zameriavala na komunikačnú dyádu nepočujúca matka-nepočujúce dieťa v ranom veku. Keďže sa posunkovej komunikácii zatiaľ nevenovala hlbšia výskumná pozornosť, z toho dôvodu sme nemali možnosť zhodnotiť/popísať vplyv slovenského posunkového jazyka na slovenský jazyk.

Možnosti hodnotenia posunkového jazyka

V diagnostike jazykového vývinu a komunikácie je dôležité obdobie raného a predškolského veku, pretože už okolo jedného roku sa venuje pozornosť všetkým oblastiam vývinu, pričom okrem jazykových rovín pozorujeme aj komunikačné správanie. Z logopedického/surdologopedického hľadiska raná diagnostika v kognitívnej oblasti a v oblasti komunikačného správania odhaľuje, či má dieťa základné predpoklady pre vývin rečových schopností (Lechta, 2002). Zisťovanie vývinu komunikácie a komunikačnej kompetencie nemôže spočívať len v samotnom popise komunikačných schopností, ale musí zahrňovať aj subjekty zahrnuté do komunikácie, situácie (kontexty), v ktorých prebieha komunikácia, sociálne ale aj iné faktory, ktoré pôsobia na vývin (Průcha, 2011). Bez včasných a primeraných intervencií, t.j. skorej identifikácie poruchy sluchu, špecializovanej sluchovej starostlivosti, jazykovej stimulácie a edukačnej starostlivosti, je sťažené zisťovanie narušenia v jazykovom a komunikačnom, ale aj v socio-emocionálnom vývine i vo vzdelávaní (Leig a Newall, 2010 in Spencer a Marshark, 2010). Väčšinou sú testy na hodnotenie jazyka a komunikácie, ktoré sú k dispozícii, štandardizované na majoritnú populáciu a nie sú modifikované pre deti/žiaci s poruchou sluchu (Nováková, 2012 in Potměšil a kol., 2012). Jedným z dôvodov je nedostatok špecifických diagnostických nástrojov určených pre túto skupinu, respektíve problémy (nemožnosť) vytvorenia noriem pre slovenskú populáciu vzhľadom na heterogenitu tejto populácie. V surdologopédii je diagnostika dieťaťa sťažená nielen samotnou stratou sluchu, ale aj rôznorodosťou komunikačných foriem, nedostatočnou modifikáciou diagnostických testov pre deti, ktoré nerozumejú dostatočne hovorenému jazyku, čo vedie aj k nepresnostiam vo výsledkoch (Prezbindowski a Ledeborg, 2003 in Muzyka-Furtak a Haman, 2015). V zahraničí sa stretávame so širokým spektrom diagnostických nástrojov zameraných na deti/žiacov s poruchou sluchu, pričom ich môžeme rozdeliť na *diagnostické nástroje viazané na hovorený jazyk* a *diagnostické nástroje viazané na posunkový jazyk*. Diagnostické nástroje viazané na hovorený jazyk zisťujú jazykové kompetencie so zameraním na jednotlivé jazykové roviny. Testy v druhej skupine sú zamerané na posúdenie jazykových kompetencií v posunkovom jazyku, ktorý má v tomto prípade označenie (L1), t.j. chápe sa u nich ako ich primárny jazyk. Sú určené na rozličné účely, vekové kategórie a využívajú rôznorodú metodológiu (DeSign Bilingual, 2016; Tomášková a Tarciová, 2017). Prehľad testov zameraných na posunkový jazyk (**Tabuľka 3**) ukazuje, že ide o problematiku, ktorá sa intenzívnejšie rieši len počas posledných 20 rokov. Aj tu je štandardizácia testu problematická a je možná len vo väčších štátoch. Na druhej strane, potreba takýchto diagnostických nástrojov rastie a je potrebné ich neustále vyvíjanie. V každom diagnostickom nástroji nachádzame silné i slabé stránky, na základe ktorých ich môžeme posudzovať. Nasledujúca tabuľka (**Tabuľka 2**) poskytuje prehľad základných pozitívnych i negatívnych vlastností, s ktorými sa v jednotlivých testoch stretávame

Tabuľka 2 Silné a slabé stránky diagnostických nástrojov na hodnotenie posunkového jazyka (Haug in Baker a Woll, 2008; prel. Tomášková, 2018)

Silné stránky diagnostického nástroja	Slabé stránky diagnostického nástroja
1. silné psychometrické vlastnosti	1. obmedzený vekový rozsah
2. jasnosť v tom, či test hodnotí globálne, alebo sa zameriava na špecifickú jazykovú štruktúru	2. požiadavka na vysoko kvalifikovaného používateľa, ktorý ovláda jazyk
3. výber položiek/cieľových vlastností, ktoré sú podporené výskumom jazyka	3. nie sú k dispozícii veľké vzorky pre normy
4. jazykové vzorky vybrané z rôznorodých kontextov rozhovorov	4. nie sú dostupné informácie o psychometrických vlastnostiach
5. návrh, ktorý umožňuje efektívnu administráciu a analýzu	5. nevhodné využitie vo vzdelávacom prostredí, pretože test je príliš dlhý, zle sa administruje a analyzuje
6. možnosť využívania edukačných nástrojov určených pre nepočujúce deti	6. spoliehanie sa na tie jazykové vlastnosti, ktoré boli identifikované u iných posunkových jazykoch
7. možnosť využitia na výskumné účely	7. obmedzená dostupnosť
8. nástroj, ktorý hodnotí receptívnu i expresívnu stránku jazyka	
9. vývoj podporený s pomocou nepočujúcich výskumníkov	
10. široké uplatnenie pre jednotlivcov so sluchovým postihnutím i počujúcich: deti a dospelí	
11. široký vekový rozsah využitia	
12. hodnotenie komunikačnej kompetencie (celková jazyková schopnosť) a špecifických jazykových štruktúr	
13. všeobecná dostupnosť	
14. možnosť využitia v diagnostickom procese (test na vzdelávacie účely)	
15. možná adaptácia v takých oblastiach akými sú ikonicita	
16. dostupnosť vekových noriem	

Vzhľadom na špecifická podmienok Slovenskej republiky (neexistencia výskumu posunkového jazyka, málo informácií o špecifických podmienkach osvojovania si posunkového jazyka, malá výskumná vzorka, atď.) si myslíme, že prvý diagnostický nástroj by mal byť zameraný na deti raného až mladšieho školského veku, ktorý by umožnil hodnotiť ich pokrok v oblasti osvojovania posunkového jazyka. Zahraničné diagnostické nástroje by mohli priniesť nové informácie o možnostiach diagnostiky v tejto oblasti, preto sa ďalej zameriavame na popis metodológie, prípadne možnosti adaptácie diagnostických nástrojov zameraných na posunkový jazyk v rámci národných posunkových jazykov v zahraničí v rámci USA alebo Európy, kde je silná podpora pre vývoj diagnostických nástrojov. Myslíme si, že tieto informácie by mohli byť užitočné pre výskum a tvorbu takýchto nástrojov v budúcnosti aj v slovenských podmienkach.

Tabuľka 3 Diagnostické nástroje viazané na hodnotenie posunkového jazyka (Tomášková a Tarcsiová, 2017)

Názov diagnostického testu	Autor, rok	Jazyk	Jazyk, na ktorý sa zameriava	Veková skupina	Jazyková rovina	Štandardizácia	Teoretické pozadie	Inštrukcie	Pomôcky
Carolina Picture Vocabulary Test for D and HH Students (CPVT)	Layton, Holmes, Kline (1985)	anglický	PJ	2;6-16;0	lexikálno-sémantická, pragmatická	✓	✓	✓	×
German Sign Language Receptive Skills Test	Haug, T. (2008).	nemecký (prel.)	PJ	3;9-10;10	morfologicko-syntaktická, sémanticko-lexikálna	×	✓	×	×
British Sign Language Receptive Skills Test	Herman, R., Holmes, S., & Woll, B. (1998)	anglický	PJ	3;0-13;0	morfologicko-syntaktická, sémanticko-lexikálna	✓	✓	×	×
Web-based British Sign Language Vocabulary Test	Mann & Marshall (2012)	anglický	PJ	4;0-15;0	sémanticko-lexikálna, pragmatická	×	✓	✓	×
American Sign Language Proficiency Assessment	Simms, Baker & Clark (2013)	anglický	PJ	6;0-12;0	lexikálno-sémantická, syntaktico-morfologická	×	✓	×	×
The MacArthur CDI for ASL (ASL-CDI)	Anderson & Reilly (2002)	anglický	PJ	0;8-3;0	lexikálno-sémantická, syntaktická, pragmatická	✓	✓	✓	✓
The Language Proficiency Profile-2 (LPP-2)	Bebko & McKinnon (1993)	anglický	PJ	5;0-16;0	lexikálno-sémantická, pragmatická	×	✓	×	×
The Signed Language Development Checklist	Mouny, J. (1993,1994)	anglický	PJ	3;0-18;0	fonetická, morfologicko-syntaktická, pragmatická	×	×	×	×
Visual Communication and Sign Language Checklist	Simms, Baker & Clark (2013)	anglický	PJ	0;8-5;11	sémanticko-lexikálna, pragmatická, syntaktická	✓	✓	✓	✓
Assesing BSL Development- Production Test	Herman, et al. (2004)	anglický	PJ	4;0-12;0	morfologicko-syntaktická, lexikálno-sémantická	✓	×	×	×

Vysvetlivky k tabuľke:

HJ	hovorený jazyk
PJ	posunkový jazyk
✓	k dispozícii
×	chýba, nie je k dispozícii

Tvorba a adaptácia diagnostických nástrojov na hodnotenie posunkového jazyka

Jedným z výsledkov využívania bilingválneho prístupu u detí/žiakov s poruchou sluchu vo svete je používanie diagnostických nástrojov s cieľom zhodnotiť a monitorovať vývin posunkového jazyka. V tvorbe testov, ktoré porovnávajú individuálne výkony dieťaťa/žiaka v porovnaní s rovesníkmi, je jedným z možných prístupov identifikovať cieľovú štruktúru, ktorú si dieťa/žiak osvojuje v konkrétnom veku alebo v určitom vekovom rozsahu (Haug, 2012). Testy na posunkový jazyk môžeme kategorizovať do troch základných kategórií (Haug, 2008 in Haug, 2011):

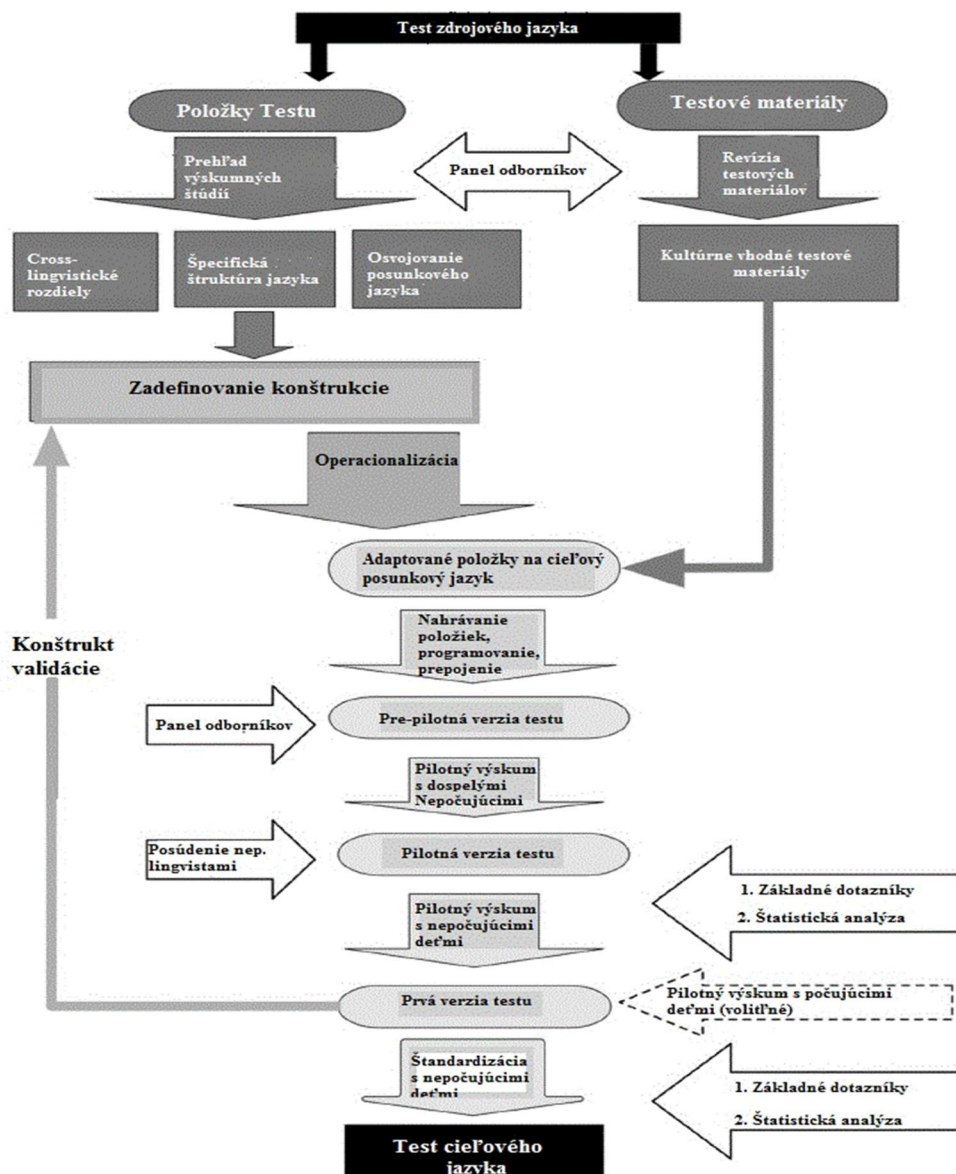
- a) nástroje na výskumy v lingvistike
- b) nástroje na edukačné účely
- c) nástroje na zistenie osvojovania posunkového jazyka u nepočujúcich detí.

Keďže absentujú výskumy s cieľom zhodnotiť osvojovanie posunkového jazyka (nielen v Slovenskej republike), vývoj a adaptácia existujúcich testov je veľmi zložitá. Táto absencia výskumov má za následok veľmi málo vyvinutých testov komerčne prístupných verejnosti. Väčšina z nich je stále v štádiu vývoja. Jedným z najčastejších faktorov, ktoré ovplyvňujú úspešnosť respektíve neúspešnosť sú rozdiely v *lingvistickej štruktúre, kultúrny vplyv a psychometrické vlastnosti* (validita a reliabilita, štandardizácia) (Haug a Mann, 2008; Haug, 2008 in Haug, 2011b). Dobře vytvorené testy dokážu zdokumentovať vplyv rôznych stupňov jazyka v rozličnom veku v závislosti od toho, či je prvým alebo druhým jazykom (Mayberry a Eichen, 1991; Mayberry, Lock a Kazmi, 2002; Morford a Mayberry, 2000 Haug a Mann, 2008). Výskumníci často hľadajú taký nástroj, ktorý by hodnotil prirodzený posunkový jazyk v rámci daného štátu. Využívajú sa existujúce diagnostické testy, ktoré slúžia ako šablóna pre iné národné posunkové jazyky. Nie vždy je takáto adaptácia alebo preklad testu možný (Haug a Mann, 2008). V tejto súvislosti považujeme za dôležité zdefinovať rozdiel medzi termínmi „preklad“ testu a „adaptácia“ testu. Za *preklad* považujeme prevod informácie (textu, správy) z jedného jazykového kódu na iný bez zmeny lingvistických rozdielov (Encyklopédia jazykovedy, 1993, zost Místrík a kol.). Preložený test by nemal obsahovať zmeny v cieľovom jazyku pre žiadne položky zo zdrojového jazyka napriek lingvistickým významom cieľového jazyka, ktoré nie sú súčasťou zdrojového jazyka. Preložený test môže poskytnúť len limitované hodnotenie vývinu gramatiky v cieľovom jazyku (Haug a Mann, 2008). Geisinger (1994 in Haug a Mann, 2008) používa skôr pojem adaptácia namiesto prekladu. *Adaptáciu* definujeme ako proces zmeny, prispôbenie, úpravu niečoho na nové účely (Encyklopédia jazykovedy, 1993, zost Místrík a kol.). V prípade adaptácie testov sa zohľadňujú obe lingvistické i kultúrne kritériá a zahŕňa sa viac flexibility v konštruovaní testu. Jedná sa o proces úpravy originálneho testu pre použitie v jednom štáte tak, aby bol test použiteľný v inom štáte. Cieľom je vytvoriť paralelný test, ktorý rešpektuje lingvistické, kultúrne a sociálne podmienky (Oakland a Lane, 2004 in Haug, 2010). Jedná sa teda o úmysel vyvinúť test pre cieľový jazyk, ktorý je čo najbližšie k zdrojovému jazyku a zároveň rešpektuje špeciálne potreby v cieľovom jazyku (Haug a Mann, 2008). Keďže štandardizovaných testov a dostatok informácií o testoch, ich tvorbe a adaptácii nie je veľa, nazdávame sa, že dobrým príkladom pre cieľ nášho príspevku je jeden z dobrých príkladov adaptácie zo štandardizovaných testov zameraných na posunkový jazyk *The British Sign Language Receptive Skills Test – Test na hodnotenie receptívnych zručností v britskom posunkovom jazyku* (Hemran, Holmes a Woll, 1998), ktorý bol adaptovaný na nemecký posunkový jazyk v teste s názvom *The German Sign Lanuguage Receptive Skills Test– Test hodnotenia receptívnych zručností v nemeckom posunkovom jazyku* (Haug, 2008). Test bol adaptovaný aj na americký posunkový jazyk (Enns a Herman, 2011), austrálsky posunkový jazyk, dánsky posunkový jazyk a taliansky posunkový jazyk (Haug a Mann, 2008). Tento test ako jeden z mála spĺňa dôležité kritériá, t.j. (a) psychometrické vlastnosti, (b) hodnotenie porozumenie jazyka – dôležitá, ale často prehliadnutá oblasť v testovaní jazyka, a (c) zameranie na vekovú skupinu, kde môže byť použitý štandardizovaný formát (>3 roky)

(Haug, 2010). Takýto typ diagnostického nástroja pomáha odborníkovi pri práci s nepočujúcimi deťmi uskutočniť základné hodnotenie, identifikovať problémy v jazyku, a zhodnotiť výsledky pre ďalšiu intervenciu (Herman, 1998; Haug a Mann, 2008). Test je určený pre deti a žiakov vo veku od 3 do 11 rokov. Zameriava sa na vybrané aspekty morfológie a syntaxe v posunkovom jazyku. Štruktúra testu je nasledovná: 1. *Kontrola slovnaj/posunkovej zásoby*. 2. *Test receptívnych zručností na základe videosekvencií*. Vyplňaný je samotným dieťaťom/žiakom a hodnotí sa porozumenie morfológie a syntaxe v posunkovom jazyku. Test je špecifický spôsobom vyhodnocovania, ktorý sa realizuje prostredníctvom počítača, na ktorom sú participantom prezentované sekvenčné videá v posunkovom jazyku (Herman, 1998; Haug, 2010). Využívanie nových technológií, akými sú počítače alebo internet je v súčasnosti dôležitou zložkou v procese diagnostiky, pretože je to blízke a motivačné aj pre testované subjekty, akými sú napríklad deti. Dôležitým predpokladom pre testovanie je, aby dieťa ovládalo základné používanie počítača, myši a klávesnice (Friend and Keplinger, 2008; McKay, 2006 in Haug, 2015). Ďalšou dôležitou súčasťou vyhodnocovania testu, najmä v časti slovnaj/posunková zásoba, je výborná znalosť posunkového jazyka, pretože sa vyhodnocuje súčasne spolu s videonahrávkou. Pilotná štúdia britskej verzie testu bola skúmaná na 41 nepočujúcich deťoch vo veku 3-11 rokov a 13 počujúcich deťoch, ktorí boli natívni používatelia posunkového jazyka. Test bol revidovaný a štandardizovaný na 135 deťoch (Herman, 1998; Haug a Mann, 2008). Nemecká verzia testu nie je v súčasnosti štandardizovaná, ale podľa autora testu sa postupne získavajú dáta na normy a jeho následnú štandardizáciu (Haug, 2012; Tomášková a Tarcsiová, 2017). Podobne si štandardizáciu vyžaduje aj americká verzia testu (Enns a Herman, 2011).

Model adaptácie testu na posunkový jazyk

Na základe dostupnej literatúry, ktorá sa zaoberá tvorbou a adaptáciou diagnostických nástrojov zameraných na posunkový jazyk, je cieľom nášho príspevku poskytnúť informácie o genéze tvorby týchto diagnostických nástrojov, ktorá je založená predovšetkým na výsledkoch empirických častí štúdií. Nedostatok výskumov medzi jazykmi sťažujú situáciu ešte viac. Na ilustráciu tejto situácie, budeme prezentovať príklad tvorby a adaptácie týchto testov prostredníctvom navrhovaného modelu, ktorý vytvoril Haug (2012). Je zobrazený v nasledujúcej schéme (**Obrázok 1**). V čiernych rámkoch sú zaznačené „zdrojový jazyk“ a „cieľový jazyk“. Prvé kroky k adaptácii sú zaznačené v tmavosivých rámkoch, ktoré predstavujú „položky testu“ a „testové materiály“. Tmavo sivá šípka na ľavej strane zahŕňa „prehľad výskumnej literatúry“ a šípka na pravej strane zahŕňa „revíziu testových materiálov“ (napr. zmena obrázkov). Šípka „prehľad výskumných štúdií“ poskytuje empirickú podporu/input pre špecifikovanie „konštruktu“ (sivá šípka) na rôznych úrovniach, ktoré je potrebné „operacionalizovať“, čo je výsledkom pre adaptovanie testových položiek, ako i vstup pre revíziu testových materiálov.



Svetlosivé bubliny uprostred popisujú jednotlivé stupne „pilotného výskumu“ a „revízie“ adaptovaného testu, čoho výsledkom je štandarizovaný „test pre cieľový jazyk“. Dôležitou súčasťou procesu adaptácie je zapojenie nielen odborníkov, ale aj lingvistov (biele šípky na ľavej strane v strede). Šípky na pravej strane v strede indikujú, že informácie budú zhromažďované prostredníctvom dotazníkov a štatistických procedúr pre analýzu dát. „Prvá verzia testu“ (sivá bublina) ukazuje proces validácie konštruktu. Adaptácia testu zameraného na posunkový jazyk z jednej vizuálno-priestorovej modalít na druhú je komplikovaná. Výskumníci musia brať do úvahy najmä veľké lingvistické rozdiely zdrojového a cieľového jazyka (Maason, 2005 in Haug a Mann, 2007). V našom príspevku sme sa zamerali na konkrétny príklad postupu adaptácie z British Sign Language Receptive Skills Test na German Sign Language Receptive Skills Test, ktoré sú špecifické vo využívaní počítačovej technológie. Podľa autora je hlavným cieľom navrhovaného modelu vysvetliť zadefinovanie konštruktu a navrhnúť metódu pre validáciu adaptovaného diagnostického nástroja. Adaptácia musí zodpovedať lingvistickým variáciám, aspektom vývinu jazyka, a potvrdzovať validitu a reliabilitu (Haug, 2012).

Záver

Používanie informačných a komunikačných technológií u nepočujúcich detí v predškolskom a mladšom školskom veku je nový a nádejný prístup pre budúce adaptácie testov a ich vývoj. Prezentovaný model pokrýva empirické, metodologické (prístup pre konštrukt validácie) a teoretické oblasti (definícia konštrukt), ktoré môžu byť základným návrhom pre budúci vývoj a adaptáciu podobných testov na posunkový jazyk aj v našich podmienkach. Nárast počtu štúdií, ktoré sa zaoberajú osvojovaním posunkového jazyka môže slúžiť ako zdroj informácií na vývoj a adaptáciu nových testov, a získané dáta (expresívne, receptívne) na veľkej vzorke nepočujúcich detí napomôžu k lepšiemu porozumeniu osvojovania konkrétneho posunkového jazyka. Získavanie nových poznatkov v tejto oblasti je preto nevyhnutné pre ďalšie kroky, ktoré prispievajú k rozvoju v tejto oblasti. V zahraničí bolo vyvinutých, resp. sa vyvíja veľa testov zameraných na diagnostiku komunikačných kompetencií v posunkovom jazyku, napriek tomu je ich stále nedostatok. Vzhľadom na presadzovanie myšlienky bimodálneho bilingvizmu, informácie o tom, že posunkový jazyk, respektíve posunková komunikácia je pozitívne vnímaná aj rodičmi, ktorí si želajú, aby ich dieťa primárne hovorilo (Hovorková, Rzymanová, a Tarcsiová, 2017), potreba takejto testu sa zvyšuje aj v podmienkach Slovenskej republiky.

Z analýzy dostupnej literatúry vyplýva, že mnoho problémov pri adaptácii týchto testov v iných krajinách sú zapríčinené rozdielnymi jazykmi alebo kultúrnymi rozdielmi. Poskytnutím dostatočného množstva informácií o silných i slabých stránkach testov a rôznych problémoch, s ktorými sa môžeme pri ich adaptácii stretnúť, sme dospeli k záveru, že je nutné pristupovať v jednotlivých krokoch s veľkou opatrnosťou. Väčšina vyvinutých testov je sprístupnená len v súvislosti s výskumnou činnosťou. Z toho vyplýva, že ďalšou otázkou budúcnosti je tvorba testov, ktoré by boli používané aj v iných podmienkach, napríklad vo vzdelávaní. Rovnako je tiež potrebné zamerať pozornosť na vekovú skupinu, na ktorú by boli/sú tieto testy zamerané, t.j. deti v ranom veku, deti/žiaci v mladšom školskom veku, a pod. Význam vývoja testov je aj v posudzovaní lingvistickej stránky jazyka, t.j. morfológia, syntax, lexika, fonológia, ale aj pragmatika. Je zrejmé, že diskusia ohľadom tejto témy ani v zahraničí nie je úplná a bude predmetom ďalších štúdií. Pokiaľ ide o súčasný stav výskumov posunkového jazyka a tvorby testov na jeho hodnotenie v podmienkach Európy, je nutné podotknúť, že je mimoriadne dôležitá medzinárodná spolupráca medzi odborníkmi, vzhľadom na poskytnutie dostatočného množstva užitočných informácií. Kooperácia by mohla uľahčiť možnosti rozvoja hodnotenia komunikácie v posunkovom jazyku aj u nás. Jedným z možných riešení je vytvorenie šablóny, ktorá by zahŕňala jednotlivé vlastnosti každého prirodzeného národného posunkového jazyka a tiež popis orientačného postupu pri adaptácii testu z jedného národného posunkového jazyka na iný.

Literatúra:

Auswahl von Test verfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen schwer höriger und gehörloser Kinder. (2016). De-SignBilingual. Retrieved from <http://www.univie.ac.at/teach-designbilingual/index.php?id=4&upId=141&fileId=263>.

Bímová, S. P. a Okruhlíková, L. (2008). *Rysy přirozených jazyků – Český znakový jazyk jako přirozený jazyk. Lexikografie – Slovníky českého znakového jazyka* (2nd ed.). Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.

Borg, E. et al. (2002). Language development in hearing-impaired children Establishment of a reference material for a 'Language test for hearing-impaired children', LATHIC. *International Journal of Pediatric Othorinolaryngology*, 65(1)5, 15-26. doi: [https://doi.org/10.1016/S0165-5876\(02\)00120-9](https://doi.org/10.1016/S0165-5876(02)00120-9).

Clar, B. A. (2000). First and Second Language Acquisition in Early Childhood. *Early*

- Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information*, pp. 181-188. Retrieved from <http://ericee.org/pubs/books/katzsym/clarkb.pdf>.
- Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda* (4th ed.). Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Davidson, K., Lillo-Martin, D. & Pichler, D. P. (2013). Spoken English Language Development Among Native Signing Children With Cochlear Implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19(2), pp. 238-250. doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/ent045>.
- Dolník, J. (1999). *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul.
- Enns, C. & Herman, R. (2011). Adapting the Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test into American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3), pp. 362–74. doi: 10.1093/deafed/enr004.
- Haug, T. & Mann, W. (2008). Adapting Tests of Sign Language Assessment for Other Sign Languages – A Review of Linguistic, Cultural, and Psychometric Problems. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), pp. 138-147. doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/enm027>.
- Haug, T. (2008). Review of Sign Language Assessment Instruments. In Baker, A. & Woll, B. (Eds). (2008). *Sign Language Acquisition* (pp. 51-86). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Bencie_Woll/publication/233486824_Methods_and_procedures_in_sign_language_acquisition_studies/links/0deec531b188f0b165000000/Methods-and-procedures-in-sign-language-acquisition-studies.pdf.
- Haug, T. (2010). Approaching Sign Language Test Construction: Adaptation of the German Sign Language Receptive Skills Test. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3), pp. 343-361. doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/enq062>.
- Haug, T. (2011). *Adaptation and evaluation of a German Sign Language Test – A computer-based receptive skills test for deaf children ages 4–8 years old*. Germany: Hamburg University Press. Retrieved from http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2011/111/pdf/HamburgUP_Haug_Adaptation.pdf.
- Haug, T. (2012). Methodological and theoretical issues in the adaptation of sign language tests: An example from the adaptation of a test to German Sign Language. *Language Testing*, 29(2), pp. 181-201. doi: <https://doi.org/10.1177/0265532211421509>.
- Herman, R. (1998). Issues in designing an assessment of british sign language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, (33), pp. 332–337. doi: 10.3109/13682829809179446
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postihení: úvod do surdologopedie* (1st ed.). Praha: Portál.
- Hovorková, S., Rzymanová, M. & Tarcsiová, D. (2017). *Máme dieťa s poruchou sluchu 2*. Bratislava: Alfa print, s.r.o.
- Jurková, J. (2009). *Komunikačná dyáda nepočujúca matka – nepočujúce dieťa (Kvalitatívna analýza komunikačných stratégií nepočujúcich matiek)*. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.
- Kapalková a kol. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku* (1st ed.). Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Kerekretiová a kol. (2009). *Základy logopedie* (1st ed.). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Klatter-Folmer, J., van Hout, R., Kolen, E. & Verhoeven, L. (2006). Language Development in Deaf Children's Interactions With Deaf and Hearing Adults: A Dutch Longitudinal Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 238-251. doi: 10.1093/deafed/enj032.
- Krahulcová, B. (2002). *Komunikace sluchově postižených* (2nd ed.). Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Krakowiak, K. (2012). *Dar języka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Kushalnagar, P., Mathur, G., Moreland, C. J., Napoli, D. J., Osterling, W., Padden, C., & Rathmann, C. (2010). Infants and Children with Hearing Loss Need Early Language Access. *The Journal of Clinical Ethics*, 21(2), 143–154.
- Kyle, J. (1994). Sign language acquisition. In Asher, R. E. & Simpson, J. M. (eds.) *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Langer, J. (2008). Komunikace s osobami se sluchovým postižením prostřednictvím znakového jazyka. In Ludíková, L. *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením* (zborník) (pp. 13-26). Olomouc: Univerzita Palackého. Retrieved from <http://ksp.upol.cz/cz/clenove/profil/langer/clanky/2008-Komunikace.pdf>.
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitívum*. Bratislava: SPN.
- Lechta, V. (2000). *Symptomatické poruchy reči*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lechta, V. (2002). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Osveta.
- Lišková, M. (2006). *Osvojování češtiny a znakového jazyka: srovnání*. Diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Ljubešić, M. & Ceganec, M. (2012). Rana komunikacija: u čemu je tajna?. *Logopedija*, 3, (1), pp. 35-45. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/file/182898>.
- Marschark, M. & Lang, H.G., Albertiny, J.A. (2002). *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. USA: Oxford University Press.
- Mayberry, R.I. & Squires, B. (2006). Sign Language Acquisition. In Keith Brown (ed.). *Language Acquisition - Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed.). Oxford: Elsevier. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/288153330_Sign_Language_Acquisition.
- Meadow, P.K. (2005). Early Manual Communication in Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social and Communicative Functioning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10(4), pp. 321-329. doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/eni035>.
- Mistrík, J. (2002). *Lingvistický slovník*. Bratislava: Media Trade.
- Mistrík, J. a kol. (Eds). (1993). *Encyklopédia jazykovedy*. Obzor.
- Muzyka-Furtak, E. & Haman, E. (2015). Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OTSR) w diagnostyce logopedycznej dzieci z uszkodzonym słuchem. *Logopedia*, (43-44), pp. 87-107. Retrieved from https://www.academia.edu/16927430/Obrazkowy_Test_S%C5%82ownikowy_Rozumienie_OTSR_w_diagnostyce_logopedycznej_dzieci_z_uszkodzonym_s%C5%82uchem.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha.
- Nováková, I. (2012). Komunikace. In Potměšil a kol. (2012). *Katalóg posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. Diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením* (pp. 85-98). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Obert, V. (1998). *Komunikativnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra.
- Potměšil a kol. (2012). *Katalóg posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. Diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením* (1st ed.). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace – Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Průcha, J. Walterová, E. & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Schmidtová, M. (2017). Zvukový (hovorený) jazyk a jeho kvalita u žiakov so sluchovým postihnutím. In Tarciová, D. a kol. (Eds), *Písmo a žiaci so stratou sluchu* (pp.124-148). Bratislava: IRIS.
- Souralová, E. & Langer, J. (2005). *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Spencer, E. & Marschark, M. (2010). *Evidence-Based Practice in Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students* (2nd ed.). USA: Oxford University Press.

- Stokoe, C. W. (1980). Sign Language Structure. *Annual Review of Anthropology* 9, pp. 365-390. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.09.100180.002053>.
- Strong, M. & Prinz, P. M. (1997). A Study of the Relationship Between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2(1), pp. 37-46. Retrieved from http://www.asleducation.org/assets/pdfs/Strong_Prinz_1997.pdf.
- Tarcsiová (2005a). *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry* (1st ed.). Bratislava: Sapiaentia.
- Tarcsiová, D. (2000). Osvojovanie si posunkového jazyka ako primárneho jazyka u nepočujúcich detí. In Lechta, V. (zost). *Effeta-otvor sa: Komplexná starostlivosť o deti a mládež so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami*, pp. 170-174. Retrieved from http://www.efeta.sk/upload/oldies/efeta_2000_5.pdf.
- Tarcsiová, D. (2005b). Ikonicita a arbitrárnosť v posunkovom jazyku. *Jazykovedný časopis*, 56(2), pp. 127-132. Bratislava: SAP, spol. s.r.o. Retrieved from http://www.juls.savba.sk/ediela/jc/2005/2/jc2005_2.pdf.
- Tarcsiová, D. (2008). *Pedagogika sluchovo postihnutých – vybrané kapitoly*. Bratislava: MABAG, spol. s.r.o.
- Tarcsiová, D. a kol. (2016), *Písmo a žiaci so stratou sluchu*. Bratislava: IRIS.
- Tomášková, M. & Tarcsiová, D. (2017). Možnosti diagnostiky komunikácie u jednotlivcov so sluchovým postihnutím s užším zameraním na posunkový jazyk. *Paedagogica Specialis*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. (zadané do tlače).
- Tomášková, M. (2018). Hodnotenie úrovne komunikácie u detí/žiakov s poruchou sluchu podľa poľského diagnostického nástroja KOZK. *Špeciálna pedagogika ako vedný a študijný odbor v 50. ročnej reflexii*. Zborník konferencie (zadané do tlače).
- Vitásková, K. & Peutelschmiedová, A. (2005). *Logopedie*. Olomouc.
- Vojtechovská, V. & Vojtechovský, R. (2012). *Špecifické posunky v slovenskom posunkovom jazyku* (1st ed.). Bratislava: Myslím – centrum kultúry Nepočujúcich.
- Vojtechovský, R. (2011). *Úvod do kultúry a sveta Nepočujúcich* (1st ed.). Bratislava: Myslím-centrum kultúry Nepočujúcich.

POSTOJE K INKLÚZII A FORMÁM VZDELÁVANIA ŽIAKOV S POSTIHNUTÍM VO VZŤAHU K NIEKTORÝM CHARAKTERISTIKÁM UČITEĽOV

ATTITUDES TOWARDS INCLUSION AND FORMS OF EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN RELATION TO SOME CHARACTERISTICS OF TEACHERS

Marian GROMA, Zlatica JURSOVÁ ZACHAROVÁ

Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovensko, email: groma@fedu.uniba.sk, zacharova@fedu.uniba.sk

Abstrakt: Viaceré výskumné zistenia poukazujú na vzťah medzi prijatím inklúzie a postojmi a osobnostnými charakteristikami učiteľa. Kompetenčný prístup za kľúčové faktory úspechu inklúzie považuje kompetencie učiteľa. Cieľom pokračujúceho výskumu bolo objasniť postoj učiteľov bežných škôl k inklúzii a rôznym formám vzdelávania žiakov s postihnutím vo vzťahu k sociálno-inkluzívnym kompetenciám učiteľov a ich psychickou inflexibilitou. Súhlas s rôznymi formami vzdelávania detí s postihnutím sa pohybovali od nižšej miery súhlasu so vzdelávaním detí s postihnutím v bežných školách, až po najvyššiu mieru súhlasu so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v špeciálnych triedach. Ukazuje sa, že súhlas s inklúziou/integráciou nie je v protiklade so súhlasom so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v špeciálnych školách. Výsledky poukazujú, že postoje učiteľov k inklúzii/integrácii súvisia s niektorými sociálno-inkluzívnymi kompetenciami učiteľa a psychická inflexibilita nie učiteľa nie je osobnostná charakteristika, ktorá by ovplyvňovala súhlas s inklúziou/integráciou.

Abstract: Several research findings point to the relationship between acceptance of inclusion and attitudes or personality characteristics of the teacher. The competency approach considers the competences of the teacher as the key factors for the success of inclusion. The aim of ongoing research was to clarify the attitudes of mainstream teachers to inclusion and different forms of education in relation to teachers' socio-inclusive competences and their psychological inflexibility. The acceptance of various forms of education of children with disabilities ranged from lower levels of consent to mainstream education to the highest level of consent to education for disabled pupils in special classes. It appears that acceptance of inclusion / integration is not in contradiction with the consent to education of disabled pupils in special schools. The results show that teachers' attitudes towards inclusion / integration are related to some socio-inclusive competences of the teacher. Psychological inflexibility is not a personal characteristic that influences inclusion / integration consent.

Kľúčové slová: inklúzia, vzdelávania žiakov s postihnutím, kompetencie učiteľa

Key words: inclusion, education of the pupils with disability, socio-psychological competencies

Úvod

V hľadani dôležitosti činiteľov sa viacerí autori zhodujú na úlohe učiteľa ako najvýznamnejšieho prvku inkluzívneho vzdelávania (Forlin, Lian, 2008; Forlin, Chambers, 2011; Bendová, Fialová, 2015; Šmelová, Ludíková, Souralová, 2016 a ďalší). Mnohé výskumné zistenia sa orientujú na vzťah medzi osobnostnými charakteristikami učiteľa, postojmi a úspechom inklúzie (Todorovic et al., 2011; Lee et al., 2014). Postoje učiteľiek a učiteľov k inklúzii/integrácii (zaradeniu žiakov a žiačok so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu) sledovali aj Hall a kolektív (2019). Zistili, že učiteľky a učitelia najmenej súhlasia s umiestnením do bežných tried žiakov a žiačky so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím, s autizmom, zmyslovým postihnutím a s poruchou správania. Naopak najviac súhlasia s umiestnením do hlavného prúdu žiakov a žiačky zo sociálne znevýhodneného prostredia, s nadaním alebo telesným postihnutím (Hall, et al., 2019).

V súčasnosti sa v inkluzívnom vzdelávaní často zdôrazňuje sa aj význam kompetencií učiteľa, alebo asistenta pedagóga (Bartoňová, Vítková, 2017, Michalík et al., 2014). Movkebaieva et al. (2011) ku kompetenciám učiteľov a učiteliek pre inkluzívne vzdelávanie zaraďuje schopnosť nového konceptuálneho myslenia, vysokú mieru zodpovednosti voči výsledkom vzdelávania a schopnosť realizovať profesionálne aktivity so silným sociálnym podtextom. Z pohľadu skúseností s inkluzívnou praxou učiteľky a učiteľa vnímajú za významné najmä schopnosti viažuce sa k hodnoteniu dieťaťa, diferencovanému vyučovaniu, manažmentu v triede a spolupráci (Majoko, 2019).

Výskumný problém

Z doterajších výskumov (Groma, Zacharová Jursová, 2018) vyplýva, že slovenské učiteľky a učitelia sa s inklúziou, resp. s integráciou ani nestotožňujú, ale ani ju neodmietajú. U študentov a študentiek učiteľstva inklúziu významovo reprezentujú ideály humanistických hodnôt, avšak učiteľky a učitelia z praxe ju vnímajú skôr ako problém vyžadujúci riešenie (tamtiež). Cieľom pokračujúceho výskumu je objasniť postoj učiteliek a učiteľov bežných škôl k inklúzii/integrácii a k rôznym formám vzdelávania žiakov a žiačok so zdravotným postihnutím (vzdelávanie v bežných školách, vzdelávanie v špeciálnych triedach bežnej školy, vzdelávanie v špeciálnych školách) ku sociálno-inkluzívnym kompetenciám učiteliek a učiteľov, psychickou inflexibilitou.

Metódy

K hodnoteniu postoja k inklúzii a postoja k rôznym formám vzdelávania žiakov s postihnutím (vzdelávanie detí s postihnutím v špeciálnych školách, špeciálnych triedach bežných škôl a v bežných školách) boli použité 7-bodové škály Likertovho typu vyjadrujúce mieru súhlasu (1 = úplne nesúhlasím; 7 = úplne súhlasím). Sociálno-inkluzívne kompetencie (senzitivita k inakosti, empatia, akceptácia, adaptácia) boli hodnotené rovnomennou subškálou škály sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteliek (Sokolová et al., 2015), psychická inflexibilita škálou Acceptance and Action Questionnaire - II (AAQ-II, Bond, Hayes et al., 2011). Škála sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteliek (Sokolová et al., 2015) vychádza z Paitonovho modelu sociálno-psychologických kompetencií učiteľa/učiteľky a je rozšírená o oblasť sociálno-inkluzívnych kompetencií (Lemešová, Sokolová, Cabanová, 2012; Sokolová et al., 2015). Psychická flexibilita je pre účely dotazníka AAQ-II definovaná ako schopnosť jednotlivca plne a bez zbytočnej obrany prežívať súčasný okamih, myšlienky a pocity a podľa toho, čo situácia dovoľuje, pretrvávajúť v správaní alebo meniť správanie sledujúc ciele a hodnoty (Hayes et al. 2006).

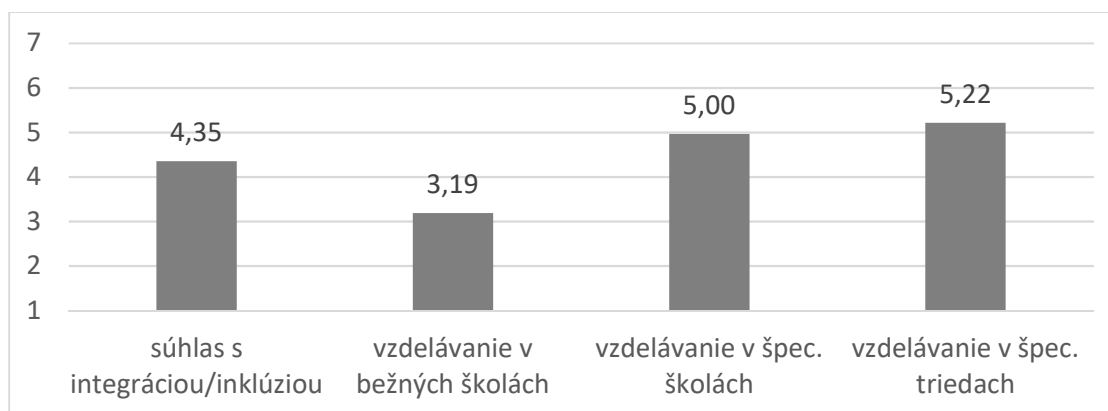
Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 172 učiteľov a učiteliek (91,3% učiteliek a 8,7% učiteľov) 1. a 2. stupňa bežných základných škôl (80,2 % učiteľov 1. stupňa, 19,8 % učiteľov II. stupňa) pochádzajúcich zo všetkých krajov Slovenska, so štatisticky normálne rozloženou dĺžkou praxe od 1 do 30 rokov, s najčastejšie zastúpeným intervalom dĺžky praxe od 1 do 5 rokov (32,4 % výskumnej vzorky).

Výsledky

1. *Súhlas s inklúziou/integráciou a formami vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím.* Priemerné skóre súhlasu učiteľov bežných škôl s inklúziou/integráciou dosiahlo hodnotu 4,35 na 7-bodovej škále Likertovho typu (SD = 1,65). Nižšie hodnoty na škále vyjadrujú nižšiu mieru súhlasu, vyššie hodnoty, naopak, vyššiu mieru súhlasu s inklúziou/integráciou. Priemerné hodnoty súhlasu s rôznymi formami vzdelávania detí s postihnutím sa pohybovali od najnižšej zaznamenatej miery súhlasu so vzdelávaním v bežných školách (AM = 3,19; SD = 1,71), až po najvyššiu mieru súhlasu so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v špeciálnych

triedach (AM = 5,22; SD = 1,72) (Graf č. 1). Výsledky poukazujú, že učiteľky a učelia vyjadrujú aj súhlas so vzdelávaním detí s postihnutím v špeciálnych školách (AM = 5,00; SD = 1,83).



Graf č. 1 Súhlas s inklúziou/integráciou a jednotlivými formami vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím

Štatistickým porovnaním miery súhlasov učiteliek a učiteľov s jednotlivými formami vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím pomocou Tukey HSD testu boli zistené štatisticky významné rozdiely medzi súhlasom so vzdelávaním v bežných školách a súhlasom so vzdelávaním v špeciálnych školách. Štatisticky vyššiu mieru súhlasu vykazovali učiteľky a učelia so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v špeciálnych školách (Tabuľka č. 1). Rozdiely sme našli aj v miere súhlasu so vzdelávaním v bežných školách a vzdelávaním v špeciálnych triedach, so štatisticky vyšším súhlasom so vzdelávaním v špeciálnych triedach pri bežných školách. Nepreukázali sa rozdiely v miere súhlasu so vzdelávaním žiakov s postihnutím v špeciálnych triedach a špeciálnych školách.

Tabuľka č. 1 Súhlas s inklúziou/integráciou a jednotlivými formami vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím

	Tukey HSD	p
Bežné školy vs. špeciálne školy	13,10	** p < 0,01
Bežné triedy vs. špeciálne triedy	15,01	** p < 0,01
Špeciálne školy vs. špeciálne triedy	1,25	p > 0,05

Zároveň sme sledovali korelačné vzťahy medzi súhlasom s inklúziou/integráciou a súhlasom so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím s jednotlivými formami vzdelávania (Tabuľka č. 2). S vyššou mierou súhlasu s inklúziou/integráciou narastá aj súhlas učiteľov so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v bežných triedach ($r = 0,498$; $p < 0,01$). Pozitívna korelácia sa potvrdila aj medzi súhlasom s inklúziou/integráciou a súhlasom so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v špeciálnych triedach bežných škôl ($r = 0,251$; $p < 0,01$). Štatistickým testovaním sme zistili nízku, ale štatisticky významnú zápornú koreláciu medzi súhlasom s inklúziou/integráciou a súhlasom so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v špeciálnych školách ($r = -0,162$; $p < 0,05$). Omnoho silnejší záporný vzájomný vzťah bol zistený medzi súhlasom so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v bežných školách a vzdelávaním týchto žiakov v špeciálnych školách. S vyššou mierou súhlasu so vzdelávaním v bežných školách klesá miera súhlasu učiteliek a učiteľov so

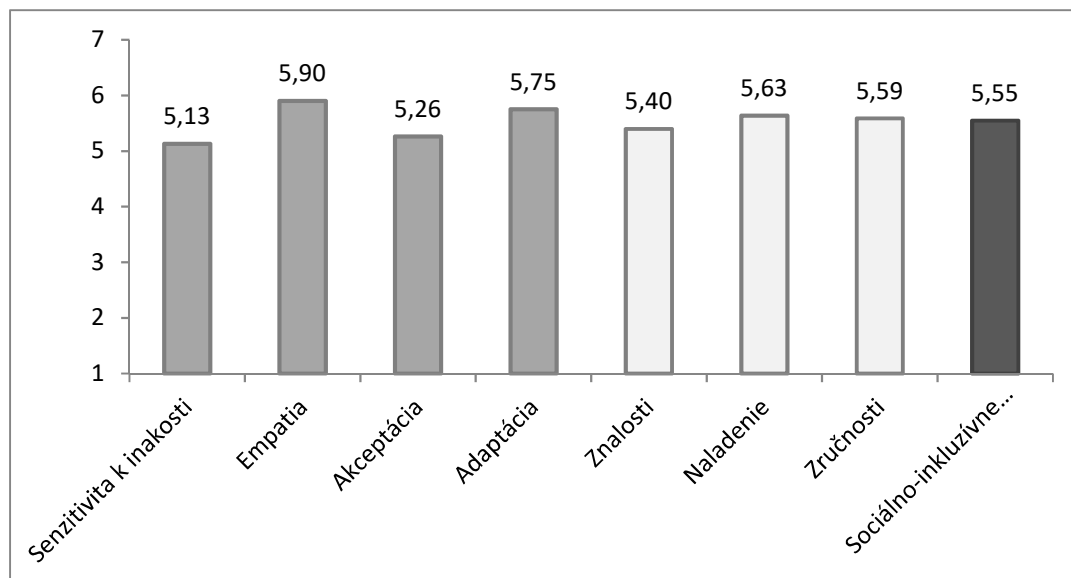
vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v špeciálnych školách, a naopak ($r = -0,313$; $p < 0,01$).

Tabuľka č. 2 Vzájomné vzťahy medzi súhlasom s inklúziou/integráciou a súhlasom so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v jednotlivých formách vzdelávania

	INKLÚZIA/ INTEGRÁCI A	VZDELÁVANI E V BEŽNÝCH TRIEDACH	VZDELÁVANI E V ŠPECIÁLNYC H ŠKOLÁCH	VZDELÁVANIE V ŠPECIÁLNYCH TRIEDACH
Inklúzia/ integrácia	1	0,498**	-0,162*	0,251**
Vzdelávanie v bežných triedach	0,498**	1	-0,313**	0,020
Vzdelávanie v špeciálnych školách	-0,162*	-0,313**	1	-0,027
Vzdelávanie v bežných školách v špeciálnych triedach	0,251**	0,020	-0,027	1

2. Sociálno-inkluzívne kompetencie učiteľov a súhlas s inklúziou/integráciou a jednotlivými formami vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím.

Sociálno-inkluzívne kompetencie respondentov, ktoré zahŕňali nasledovné dielčie kompetencie: senzitivita k inakosti, empatia, akceptácia, adaptácia, hodnotené sebaevaluačnou škálou sociálno-psychologických kompetencií, možno považovať za relatívne vysoké (Graf č. 2). Na škále od 1-7, kde hodnota 7 značí najvyššiu mieru kompetencie, sa jednotlivé úrovne kompetencií pohybovali v intervale hodnôt od 5,13 (senzitivita k inakosti) do 5,90 (empatia). Vyrovnané boli u učiteliek a učiteľov boli aj dielčie komponenty týchto kompetencií – znalosti, naladenie, zručnosti. Ich hodnoty sa pohybovali v úzkom intervale od 5,40 (znalosti) po 5,63 (zručnosti). Celkový priemer kompetencií dosiahol hodnotu 5,55.



Graf. č. 2 Sociálno-inkluzívne kompetencie učiteľov

Štatistickým testovaním boli hodnotené aj vzájomné korelačné vzťahy medzi sociálno-inkluzívnymi kompetenciami učiteliek a učiteľov a mierou súhlasu s inklúziou/integráciou a jednotlivými formami vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím. Výsledky odpovedajú na otázku, či úroveň kompetencií učiteliek a učiteľov súvisí so súhlasom k inklúzii/integrácii, resp. s postojmi k rôznym formám vzdelávania. Korelačnou analýzou boli zistené štatisticky významné vzťahy medzi súhlasom s inklúziou/integráciou a niektorými sociálno-inkluzívnymi kompetenciami učiteľa (empatiou, adaptáciou, akceptáciou) a emočným naladením. Taktiež súhlas so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v bežných školách a súhlas so vzdelávaním v špeciálnych triedach koreloval s akceptáciou. Nezistili sme štatisticky významný vzťah medzi mierou súhlasu so vzdelávaním v špeciálnych školách so žiadnou z uvedených kompetencií (Tabuľka č. 3). Z jednotlivých komponentov učiteľských kompetencií (znalosti, naladenie, zručnosti) boli zistené vzťahy medzi naladením a mierou súhlasu s inklúziou/integráciou, a mierou súhlasu so vzdelávaním v bežných školách, a taktiež medzi naladením a súhlasom so vzdelávaním v bežných triedach. Nezistili sme žiadne vzťahy medzi dimenziami (komponentami) kompetencií a súhlasom so vzdelávaním v špeciálnych školách (Tabuľka č. 3).

Tabuľka č. 3 Korelačné vzťahy medzi sociálno-inkluzívnymi kompetenciami a mierou súhlasu s inklúziou a jednotlivými formami vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím

KOMPETENCIE	MIERA SÚHLASU			
	s inklúziou/ integráciou	so vzdelávaním v bežných triedach	so vzdelávaním v špeciálnych školách	so vzdelávaním v špeciálnych triedach
senzitivita k inakosti	0,120	0,093	0,045	0,070
empatia	0,209**	0,152	0,002	0,104
akceptácia	0,208**	0,150	0,091	0,078
adaptácia	0,261**	0,181*	0,046	0,183*
znalosti	0,094	0,078	0,058	0,119
naladenie	0,384**	0,256**	-0,006	0,206*

zručnosti	0,147	0,115	0,073	0,049
kompetencie spolu	0,232**	0,167*	0,049	0,129

3. Súhlas s inklúziou/integráciou, súhlasu s jednotlivými formami vzdelávania žiakov s postihnutím a psychická inflexibilita učiteľov.

Psychická inflexibilita bola hodnotená škálou Acceptance and Action Questionnaire - II (AAQ-II). Aritmetický priemer dosiahol hodnotu vo 16,49 (SD = 9,34) v intervale možných hodnôt od 7 do 49. Nebol zistený žiaden štatisticky významný vzťah medzi súhlasom s inklúziou/integráciou, resp. mierou súhlasu s jednotlivými formami vzdelávania a psychickou inflexibilitou učiteľov (Tabuľka č. 4).

Tabuľka č. 4. Korelačné vzťahy medzi psychickou inflexibilitou a mierou súhlasu s inklúziou a jednotlivými formami vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím

	MIERA SÚHLASU			
	s inklúziou/integráciou	so vzdelávaním v bežných triedach	so vzdelávaním v špeciálnych školách	so vzdelávaním v špeciálnych triedach
Psychická inflexibilita	0,049	-0,057	-0,056	0,080

Záver

V zhode s predchádzajúcim výskumom (Groma, Zacharová Jursová, 2017) možno konštatovať, že postoje učiteľov a učiteliek primárneho vzdelávania k inklúzii/integrácii nie sú jednoznačné. Slovenské učiteľky a učelia sa s inklúziou/integráciou nestotožňujú, ale ani ju neodmietajú. To platí aj o postojoch učiteliek a učiteľov, kde majú byť žiačky a žiaci so zdravotným postihnutím vzdelávaní. Vo vzťahu k súčasným očakávaniam od učiteliek a učiteľov sa môže zdať zistenie o vyššej miere súhlasu so vzdelávaním žiačok a žiakov so zdravotným postihnutím v špeciálnych triedach a špeciálnych školách ako paradoxné a neočakávané. Na druhej strane sa ukazuje, že vzdelávanie žiačok a žiakov v špeciálnych triedach je vnímané postojovo v zhode so súhlasom s inklúziou/integráciou. Vysoká miera zhody bola zistená u učiteľov a učiteliek medzi súhlasom s inklúziou/integráciou a súhlasom so vzdelávaním detí v bežných školách.

Výsledky výskumu ďalej naznačujú, že postoje učiteliek a učiteľov k inklúzii/integrácii súvisia s niektorými sociálno-inkluzívnymi kompetenciami, ako je empatia, adaptácia a akceptácia. Neboli potvrdené vzťahy medzi znalosťami, zručnosťami ako zložkami sociálno-inkluzívnych kompetencií a súhlasom s inklúziou, resp. súhlasom so vzdelávaním žiakov so zdravotným postihnutím v bežných školách. Aj preto sa prikláňame k názoru, že postoje k inklúzii/integrácii sa javia byť ovplyvnené viac emočnou ako poznávacou zložkou. To korešponduje s výsledkami predchádzajúceho výskumu (Groma, Zacharová Jursová, 2018), v ktorých pozitívne emócie učiteliek a učiteľov asociované s prijatím žiaka s postihnutím sú častejšie u učiteliek a učiteľov vyjadrujúcich vyššiu mieru súhlasu s inklúziou. Tvrdenie autorky Rodrigo-Ruizovej (2016) mapujúcej efekt učiteľových emócií na ich žiačky a žiakov, že pozitívne emócie vyvolávajú pozitívne účinky, zatiaľ čo negatívne emócie vyvolávajú negatívne účinky, možno aplikovať aj na inkluzívne vzdelávanie. Práca s emóciami učiteliek a učiteľov by mala byť súčasťou prípravy učiteľov a učiteľov na inkluzívne vzdelávanie. Podľa autoriek Fargaovej a Camargovej (2018) najčastejšie spomínané negatívne emócie učiteliek a učiteľov vo vzťahu k vzdelávaniu detí so špeciálnymi potrebami v bežnej škole boli

neschopnosť, neistota, strach, úzkosť, bezmocnosť a izolácia. Vo všeobecnosti tieto emócie súviseli s nepripravenosťou učiteľa a učiteľky vykonávať prácu v inkluzívnej perspektíve.

Viacerí autori (Woodcock a Reupert, 2016; Kristiana a Hendriani, 2018 a ďalší) poukazujú na potrebu rozvíjania sebaúčinnosti a sebadôvery ako významného komponentu úspechu inkluzívneho vzdelávania. V takomto type vzdelávania je oveľa dôležitejšie ako v bežnom vzdelávaní, aby učiteľka alebo učiteľ zvládli manažment triedy, individuálnu prácu so žiakmi, boli schopní rozpoznať individuálne odlišnosti jednotlivých žiakov. Obsah vyučovania sa potom presúva do autonómnych procesov a koncentrácia pozornosti u učiteľky alebo učiteľa je počas vyučovacieho procesu zameriavaná na vnímanie potrieb detí. Predpokladá to u učiteliek a učiteľov využívanie viacerých techník vzdelávania, predovšetkým skupinové vzdelávanie a inovatívne formy vzdelávania. To môže poukazovať na potrebu zmeny paradigmy v príprave učiteľov pre prvý a druhý stupeň vzdelávania, tak aby vedeli zvládnuť potreby inkluzívneho vzdelávania a aby deti s postihnutím neboli vnímané ako príťaž, znemožňujúca sa plnej koncentrácii na preberané učivo.

Samotní učitelia a učiteľky prvého stupňa majú, podľa zistení (Jursová Zacharová, Lemešová, Sokolová, Groma, 2019), záujem o ďalšie vzdelávanie, prípadne tréningové kurzy a to predovšetkým v oblasti manažmentu triedy, najmenší záujem prejavili o tréning, ktorý by im pomohol sa uistiť, že všetci žiaci – ako nadaní, tak aj žiaci s postihnutím sa cítia ako sociálne, tak aj emocionálne bezpečne v triede. Záujem o túto oblasť rozvoja výrazne viac prejavili učiteľky predprimárneho vzdelávania. Autori tiež zistili, že učiteľky predprimárneho vzdelávania vykazovali vo vyššej miere akceptáciu odlišnosti u detí ako učitelia a učiteľky primárneho vzdelávania, čo podľa ich zistení súviselo s vyššou mierou empatických schopností a nižšou mierou predsudkov.

V zhode so Šmelovou a kol. (2016) sa domnievame, že je nevyhnutné i naďalej sledovať názory učiteliek a učiteľov na inklúziu, nielen ich postoje, skúsenosti, ale aj potreby ďalšieho odborného vzdelávania, ktoré významne ovplyvňujú vzdelávací proces a jeho výsledky.

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:

- Bartoňová, M., Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Bendová, P., Fialová, A. (2015). Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech Republic primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 812 – 819. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276264398_Inclusive_Education_of_Pupils_with_Special_Educational_Needs_in_Czech_Republic_Primary_Schools
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42, 676-688. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Faria, P. M. F., & Camargo, D. (2018). Teacher's Emotions in Relation to the School Inclusion Process: a Systematic Review *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 209-220. Dostupné z: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/en_1413-6538-rbee-24-02-0217.pdf
- Forlin, C., & Lian, M. G. J. (Eds.) (2008). *Reform, inclusion and teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific Region*. London and New York: Routledge.

- Forlin, CH., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2010.540850?scroll=top&needAccess=true>
- Groma, M. & Jursová Zacharová, Z. (2017). Prijatie (akceptácia) žiaka so zdravotným postihnutím v bežnej škole v asociáciách učiteľov. *Psychologické aspekty pomáhání 2016*. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 25-31.
- Groma, M., & Zacharová Jursová, Z. (2018). Prijatie (akceptácia) žiaka so zdravotným postihnutím v bežnej škole v slovných asociáciách učiteľov. In: M. Hutyrová, V. Růžičková (eds.) *Perspektivy společného vzdělávání. V. Olomoucké speciálněpedagogické dny*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 48-54.
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, P., Lukáč, S., Miškolci, J., Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. Dostupné na <https://analýza.todarozum.sk>
- Hayes, S. C., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes, and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., Sokolová, L., Groma, M. (2019). Perception of children's language diversity and their acceptance among teachers in Slovakia: Research findings. In Jones, I., Lin, M. *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education, Vol. 2 - International Perspectives*. Information Age Publishing. Dostupné: <https://www.infoagepub.com/products/Critical-Issues-in-Early-Childhood-Teacher-Education-vol-2>
- Kristiana, I., Hendriani, W. (2018). Teachers' self-efficacy in the implementation of inclusive education: Literature review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(2), 166-171.
- Lee, F., L., M., Tracey, D. Barker, K., Fan, J., C., M., & Yeung, A., S. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 60-70. 2014.
- Lemešová, M., Sokolová, L., & Cabanová, K. (2012). Rozvoj sociálno-psychologických kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. In: *Sapere Aude 2012: Vzdělávání a dnešní společnost 2*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2012, s. 596-604.
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*. 9. 215824401882345. 10.1177/2158244018823455. dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/330272746_Teacher_Key_Competencies_for_Inclusive_Education_Tapping_Pragmatic_Realities_of_Zimbabwean_Special_Needs_Education_Teachers
- Michalík, J., Langer, J., Švecová, V., & Křížiková, P. (2014). Sebehodnocení osobních a odborných kompetencií asistentů pedagoga. In D. Finková, J. Langer a kol. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, s. 105-131.
- Movkebaieva, Z., Oralkanova I., & Uaidullakzy E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 549-554. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813030231>
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), p. 7379. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/311949229_Effect_of_Teachers'_Emotions_on_Their_Students_Some_Evidence

- Sokolová, L., Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., Cabanová, K., & Šramová, Z. (2015). Sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteliek v ranej fáze pedagogickej kariéry. In: L. Sokolová, Z. Jursová Zacharová, *Osobnosť a sociálno-psychologické kompetencie učiteliek*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 7–68.
- Šmelová, E., Ludíková, L., Petrová, A., & Souralová, E. (2016). The Teacher as a Significant Part of Inclusive Education in the Conditions of Czech Schools. Current Opinions of Czech Teachers about the Inclusive Form of Education. *Universal Journal of Educational Research* 4(2): 326-334. Dostupné z: <http://www.hrpub.org>.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's Personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29 (2011) p. 426 – 432. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027200>
- Woodcock S., & Reupert A. (2016) Inclusion, Classroom Management and Teacher Self-Efficacy in an Australian Context. In Garvis S., Pendergast D. (eds), *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy*. Rotterdam: SensePublishers, p. 87–102.

TÁHNOUT ZA JEDEN PROVAZ ANEB NA CESTĚ K TÝMOVÉ SPOLUPRÁCI VE STŘEDNÍ ŠKOLE PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ

TO PULL TOGETHER OR ON THE WAY TO TEAM CO-OPERATION IN THE HIGH SCHOOL FOR VISUALLY IMPAIRED

Ivan ANTOV

Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborná škola pro zrakově postižené, Praha 5,
Radlická 115, Česká republika, e-mail: antov@goapraha.cz

Výuka ve střední škole zrakově postižené probíhá ve třídách, které kvantitativně představují malé skupiny. Právě nižší počet žáků umožňuje přizpůsobit výuku jejich specifickým vzdělávacím potřebám. Práce v malých skupinách a individuální přístup jsou významnými pozitivy této střední školy. Žákům se zrakovým postižením jsou vytvářeny podmínky ke vzdělávání tak, aby měli srovnatelná východiska s intaktními žáky v běžných školách. Právě v takových podmínkách je vedení žáků ke vzájemné spolupráci jednou z priorit. Žák by neměl být solitérem nebo jedincem vřazeným do izolovaných skupinek. Z pohledu praktického života a rozvíjení samostatnosti osob se zrakovým postižením je získávání zkušeností z týmové spolupráce velmi důležité. Tento proces probíhá v několika rovinách. Jednak v samotné kmenové třídě, kde pod vedením třídního učitele v průběhu studia může vznikat účinně spolupracující tým. Elementy týmové kooperace se prolínají jednotlivými předměty, jsou součástí interdisciplinární spolupráce v rámci projektů.

Dotazníkový průzkum a jeho výsledky

S ohledem na zvolené téma se jako potřebné jevílo zjistit, jakou zkušenost mají žáci naší školy s prací v týmu za období, kdy navštěvovali základní školu. Pro daný účel byla zvolena metoda dotazníku. Krátký a zjednodušený dotazník (viz Příloha) obsahoval otázky zaměřené na vnější faktory týkající se zapojení do týmové spolupráce, na cíle této kooperace i na subjektivní pozice respondenta. Všechny otázky dávaly možnost výběru z uvedených variant, u tří byl umožněn výběr více variant najednou, jedna otázka dávala u varianty další možnost vlastní odpovědi respondenta. V několika případech respondenti zvolili více variant i u otázek, které tuto možnost nepředpokládaly. Vzhledem k jejich malému počtu, byly i tyto odpovědi započítány.

Soubor respondentů tvořili žáci všech devíti tříd školy tří maturitních oborů vzdělání (79-41-K/41 Gymnázium, 63-41-M/02 Obchodní akademie, 75-41-M/01 Sociální činnost), které škola poskytuje. Dotazník vyplnilo celkem 29 žáků se zrakovým postižením (počet byl ovlivněn zvýšenou nemocností v daném období). Vyplněné dotazníky minoritní skupiny žáků s jinou formou zdravotního postižení než zrakového nebyly zahrnuty do výsledků. Respondenti z pohledu věkového složení i pohlaví představovali reprezentativní vzorek. Dotazník byl dobrovolný a anonymní.

Výsledky průzkumu ukázaly, že odpovědi žáků se zrakovým postižením vykazovaly výraznou podobnost, ať již žáci navštěvovali běžnou základní školu, základní školu zřízenou podle § 16 školského zákona nebo prošli oběma výše zmíněnými školami. Proto bylo možné hodnotit výsledky bez dalšího dělení dle druhu školy.

A – ZŠ běžná; B – ZŠ speciální; C – ZŠ běžná + ZŠ speciální

Pokud jde o způsob řešení úkolů, nadpoloviční většina dala přednost samostatnému přístupu, zatímco necelá polovina preferovala spolupráci s dalšími, jeden respondent odpověděl, že neví. Obě skupiny však při dobrém vedení týmu mohou být jeho zainteresovanými a platnými členy.

A – samostatný přístup; B – spolupráce s dalšími; C – nevím

Následující tři dotazy byly orientovány na prostředí třídy. Jako velmi pozitivní se jeví skutečnost, že naprostá většina žáků byla na základní škole do týmové práce zapojena, přičemž jedna třetina již v první třídě. Z pohledu včleňování žáků se zrakovým postižením i nabývání sociální zkušenosti pro další život se jedná o optimální stav.

A – 1. třída; B -2. až 5. třída; C - 6. až 9. třída; D - nikdy

Úloha třídního učitele v týmové spolupráci byla většinou spojena s manažersky odpovědnou rolí (vedoucí týmu, celkově odpovědná osoba, kouč). Relativně malý počet třídních učitelů převzal úlohu člena týmu, čímž žákům umožnil větší podíl na řízení a orientaci týmu. Stejný počet učitelů dle hodnocení žáků však nehrál žádnou roli v týmové spolupráci. Přitom je to právě třídní učitel, kdo má největší prostor a také hlavní zodpovědnost při vedení třídy tak, aby v maximální míře využívala svůj týmový potenciál.

A – vedoucí týmu; B – celkově zodpovědná osoba; C – kouč; D – člen týmu; E – žádná

Odpověď na pátou otázku ukázala, že ani na základní škole cesta ke spolupracujícímu týmu nebyla snadná – jen jedna třetina respondentů vyhodnotila svou třídu jako kooperující tým. Na druhou stranu negativní hodnocení, dle něhož třída tvořila nesourodou skupinu či souhrn jedinců různých zájmů, sdílela jen necelá šestina respondentů. Většinová pozice odpovědí žáků ostatně koresponduje s běžným sociálním fenoménem – ve větší sociální skupině se přirozeně utvářejí skupinky (na zájmové či jiné bázi, často proměnlivé).

A – nesourodá skupina; B – skupinky; C – souhrn jedinců různých zájmů; D – spolupracující tým.

Žebříčku předmětů, kde je týmové spolupráci dáván největší prostor, jednoznačně vévodí výchovy (tělesná, výtvarná a hudební) následovány jazyky. Vyplývá to ze samotné povahy předmětů, z možností a potřeb komunikace a kooperace v rámci uvedených předmětů. Naopak nejmenší prostor pro týmovou kooperaci dle počtu odpovědí dává matematika. Je to předmět, který na nemalou část žáků se zrakovým postižením klade poměrně velké nároky, a to i při maximální snaze pro optimální uzpůsobení podmínek výuky ze strany vyučujícího. Výsledek průzkumu však i při nižších dosažených hodnotách, pokud jde o matematiku a přírodní vědy, ukazuje, že i v těchto předmětech existuje možnost rozvíjet týmovou spolupráci a že je třeba o ni při výuce těchto předmětů usilovat.

A – matematika; B – český jazyk; C – cizí jazyk; D – tělesná výchova; E – přírodovědné; F – společenskovední; G – výtvarná výchova / hudební výchova

Využití projektů ve výuce otevírá možnosti, jak žáky vtáhnout a zapojit do cílevědomé spolupráce. Pozitivní trend odpovědí na předchozí otázky dotazníku byl potvrzen i v tomto případě, kdy pět šestin žáků uvedlo, že bylo v nějaké roli zapojeno do práce na školním projektu, jen minimum odpovídajících tuto možnost nemělo.

A – ne; B – jako spolupracující jednotlivec; c – jako výkonný člen týmu; D – jako vedoucí týmu

Mezi týmovými hodnotami žáci řadili nejvýše tvořivost, úspěšný výsledek, kvalitu a spolupráci. Jen menšinou podporu získala iniciativa. Přitom rozvoji této kvality by základní školy měly věnovat významnou pozornost, neboť v období dospívání i v dospělosti může napomoci při aktivním zapojení a prosazování se v praktickém životě. Jako jiné hodnoty byly jmenovitě uvedeny odevzdat a mít volno a rychlost.

A – úspěšný výsledek; B – kvalita; C – iniciativa; D – tvořivost; E – spolupráce; F – jiné (odevzdat a mít volno; rychlost)

Vyhovující rolí v týmu je pro polovinu respondentů spolupracující člen, téměř třetina inklinuje k pozici vedoucího. Určitě pozitivním jevem je skutečnost, že na okraji zůstala možnost žádného zapojení do práce týmu. Rozložení odpovědí zároveň naznačuje, že pedagog musí citlivě přistupovat k tomu, jak jednotlivé osobnosti žáků včlenit do práce týmu, zároveň se ukazuje potřeba tyto role v různých aktivitách obměňovat.

A – vedoucí; B – samostatný člen; C – spolupracující člen; D – podřízený; E – žádná

Dotazník potvrdil, že základní školy včleňují do svých aktivit takové postupy, aby žáky vedly ke spolupráci a budovaly předpoklady pro možnost aktivního zapojení do týmové kooperace. Je na pedagogickém sboru střední školy, aby tento potenciál dále rozvíjel a připravil své žáky na role, které mohou zastávat jak v profesním, tak i běžném životě.

Střední škola pro zrakově postižené a cesty k týmové spolupráci

Snaha vést žáky střední školy pro zrakově postižené k získání dovedností potřebných pro týmovou spolupráci se prolíná různými vzdělávacími i praktickými aktivitami školy. Pokusíme se tuto skutečnost ilustrovat na třech příkladech. Na samotném počátku studia škola pořádá pro žáky prvních ročníků adaptační kurz, v jehož průběhu se tým pedagogů v podmínkách pobytu mimo školu a různorodých činnostech snaží položit základy pozitivních vztahů a spolupráce mezi žáky samotnými i žáky a vyučujícími. Při výuce jednotlivých předmětů je bezesporu účelné vést žáky nejen ke zvládnutí příslušného učiva, ale i k poznání, že vzájemná spolupráce jim vytváří možnosti pro posílení sociálních vazeb a zbavení se pocitu izolace či závislosti na vzájemně soupeřících či jen koexistujících skupinkách.

Výuka anglického jazyka vytváří prostor nejen k postupnému zvládnutí jazyka, ale zároveň vede k poznání, že samotná znalost bez sociálního kontextu de facto limituje komunikační dovednosti jedince. Vzhledem k pozici anglického jazyka jako nástroje komunikace moderními technologiemi propojeného světa je motivace žáků zvládnout tento jazyk poměrně vysoká, což dává učitelům zpravidla dobré možnosti pro široké uplatnění kooperativních prvků výuky.

Projektová výuka ve škole umožňuje překračovat předmětové hranice, žáci a jejich učitelé si mohou přímo vyzkoušet, jaká pozitiva přináší plodná kooperace v týmu a zároveň jaké překážky musí překonat, aby byla vskutku efektivní. Dobře připravený a realizovaný projekt je pro žáky účinným impulzem, zbavuje školní výuku stereotypů a dává žákům šanci aktivního zapojení.

Adaptační kurz

Škola pořádá pravidelně adaptační kurz pro žáky 1. ročníku od roku 2006. Adaptační kurz je zařazen i do školního vzdělávacího programu Na cestě poznán, který jeho cíle definuje následovně: „Adaptační kurz slouží k tomu, aby žáci byli pozitivně motivováni pro středoškolské studium, odpovědně k němu přistupovali a dokázali se samostatně vyrovnávat se studijními problémy; aby si dokázali vytvořit optimální sociální vztahy ke svým spolužákům a učitelům; aby si byli vědomi významu studia na střední škole pro jejich další životní uplatnění a aby se i přes svá postižení neustále rozvíjeli a kultivovali míru své samostatnosti a nezávislosti.“(1)

Významnou etapou je samotná příprava kurzu. Znalost místa, podmínek a prostředí je nezbytná. V týmu pedagogů jsou třídní učitelé, vychovatel, školní psycholog, sociální pracovník a ředitel. Předem si rozdělí své role a úkoly tak, aby se vzájemně doplňovali a sladili z hlediska potřeb kurzu. Náplň kurzu tvoří sociálně psychologický seminář, seminář rozvoje studijních dovedností, úvod do prostorové orientace, vedení k samostatnosti (sebeobsluha, stolování, sociální chování). Nácvik dovedností pro nezávislý život se prolíná rovněž poznávacími výlety, exkurzemi a volnočasovými aktivitami.

Během čtyřdenního pobytu je kladen důraz na to, aby si žáci osvojovali zásady týmové spolupráce, které pak mohou uplatnit jak při studiu ve škole, tak i v dalším životě. Při evaluaci, která probíhá na závěr kurzu, je v návaznosti na priority adaptačního kurzu věnována pozornost tomu, jak se podařilo žáky prvního ročníku motivovat pro vzájemnou spolupráci, jaký efekt měly jednotlivé aktivity kurzu na překonávání bariér přechodu ze základní školy na střední školu, s jakým potenciálem znalostí a dovedností vstupují noví žáci do středoškolského vzdělávání.

Prvky týmové spolupráce ve výuce anglického jazyka

Výuka anglického jazyka nabízí široké možnosti využití prvků týmové spolupráce ve skupině i ve třídě. Dialog, který je stálou součástí hodin anglického jazyka, prolamuje bariéry sociální izolace, zbavuje žáka zbytečné ostýchavosti a včleňuje jej do komunikace s ostatními. Prostřednictvím dialogu žák může procházet různými rolami a v jejich rámci řešit praktické situace od zdánlivě všedních a banálních až po relativně náročné.

Výuka anglického jazyka umožňuje realizovat skupinová cvičení v komunikaci prostřednictvím jazykových her, které mají motivující účinek. Žáci vstupují do modelových situací, které by neměly být stereotypní. Na jedné straně se vskutku posilují ustálené způsoby, jež nacházejí svůj odraz i v jazykové rovině, na druhou stranu je akcentována schopnost adekvátní způsobem reagovat na proměny, kterými jazyk v průběhu času a měnících se podmínkách nutně prochází.

Náročnou formou vedení žáků ke spolupráci je projekt. Je na učiteli, aby odpovědně zvážil, zda je cíl projektu realizovatelný v daných podmínkách, zda skupina žáků, s níž bude projekt realizovat, má předpoklady úspěšně zvládnout práci na projektu. Tomu by měla odpovídat i vhodně zvolená délka projektu, dílčí produkty činnosti i závěrečný výstup. Nástin projektu by měl obsahovat rozdělení úloh v týmu, které by respektovalo stupeň zvládnutí anglického jazyka jednotlivými členy skupiny. Projekt by měl být nastaven tak, aby podíl na jeho realizaci představoval potřebnou a užitečnou zkušenost a aby jim přinesl pocit uspokojení z úspěšného zvládnutí stanoveného cíle. Z realizovaných projektů v předmětu anglický jazyk uveďme například překladové projekty (Burns, MacCaig) či dramatické (The Blue Men of Minch, Giovanni's Café), které probíhaly v delším časovém období s výrazným efektem získání pozitivních zkušeností z práce v týmu.

Mezipředmětová spolupráce

Interdisciplinární spolupráce v ucelenější podobě probíhá ve škole většinou formou projektů. Ty jsou realizovány na různých úrovních. Výsledky přírodovědného projektu každoročně prezentují žáci vyšších ročníků gymnázia před ostatními žáky školy. Výše byly zmíněny projekty v anglickém jazyce, které měly přesah do dalších předmětů. Jedním z příkladů zdařile realizovaného mezipředmětového projektu byl Projektový týden, na němž se podíleli žáci a pedagogové naší školy společně s žáky a pedagogy naší partnerské školy v Lublani.

V rámci Projektového týdne byla realizována celá řada aktivit: seminář Romantismus v literatuře, dramatický workshop, hudební workshop, workshop Národní symboly, Praha všemi smysly – poznávací procházky Prahou, utkání v bowlingu ad. Podrobněji bude rozebrána aktivita Národní symboly, kde za práci českého týmu odpovídal autor příspěvku. První informativní schůzka žáků a pedagoga proběhla zhruba půl roku před samotným Projektovým týdnem. Na základě vzájemné dohody byly rozděleny úkoly spojené se zpracováním tématu do jednoduchých textů srozumitelných pro cizince. Po jejich zpracování byly tyto žáky přeloženy do anglického jazyka a zároveň žáci připravili podklady pro reliéfní obrazové přílohy. V přípravném období probíhala elektronická komunikace se slovinskými partnery. V průběhu Projektového týdne se pak uskutečnil tvůrčí workshop, kde slovinský tým i český tým prezentovaly výsledky své dosavadní práce, poté přeložily anglické texty partnerů do svého národního jazyka. Vznikl přehledný soubor textů pojednávající o národních symbolech České republiky a Slovinské republiky, a to v české, slovinské a anglické verzi ve Wordu tak, aby texty mohly být vytištěny v Braillově písmu. Následně týmy připravily grafická vyjádření národních symbolů v hmatové podobě. Vznikla tak trojjazyčná hmatová publikace i její verze v elektronické podobě. Finální výstup se de facto stal veřejným zhodnocením samostatné i společné práce obou týmů.

Prvořadým záměrem však nebyl samotný výstup, ale cesty k němu. Práce na projektu byla úspěšná nejen vytvořením publikace o národních symbolech v Braillově písmu, ale především tím, že se na její tvorbě velkou měrou podíleli sami žáci, že se dokázali podřídit potřebám týmu a že si v praxi mohli ověřit, že práce v týmu pomáhá překonat úskalí, která pro jednotlivce či nezacílenou skupinu mohou být nezvládnutelná či jen s velkými obtížemi překonatelná. Žáci získali pozitivní zkušenost ze sociální identifikace s týmem a rovněž se školou, zároveň mohli odhalit skryté zdroje v sobě samých.

Závěr

Osvojení dovedností práce v týmu žákem se zrakovým postižením je jednou z cest ke zvládnutí bariér každodenního života.

Školní prostředí může vytvářet žákům se zrakovým postižením podmínky, aby poznali možnosti aktivní činnosti skupiny zaměřené na úkol, pracující koordinovaně, kde každý přispívá svým přínosem.

Efektivní týmová spolupráce v různých oblastech středoškolského studia účinně napomáhá dosažení cílů stanovených Školními vzdělávacími programy Na cestě poznání pro jednotlivé obory vzdělání.

Literatura:

Hayes, N. (2005). Psychologie týmové práce, Praha: Portál. ISBN 80-7178-983-6.

Krüger W. (2004). Vedení týmů. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-240780-2.

Kolektiv autorů (2010). Sociální práce v praxi. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818.

Poznámky:

(1) 79-41-K/41 Gymnázium – Školní vzdělávací program Na cestě poznání, č. j. GOA/539/An/2008; 63-41-M/02 Obchodní akademie – Školní vzdělávací program Na cestě poznání, č. j. GOA/622/An/2009; 63-51-J/01 Obchodní škola, Školní vzdělávací program Na cestě poznání; č. j. GOA/418/An/2010; 75-41-M/01 Sociální činnost, Školní vzdělávací program Na cestě poznání, č. j. GOA/670/An/2011.

Komunikace nejen ve speciálněpedagogickém kontextu

Editorky

Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Mgr. Veronika Růžičková, Ph.D.

Výkonný redaktor doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká

Publikace ve vydavatelství neprošla redakční jazykovou úpravou

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2020

Ediční řada – Sborníky

ISBN 978-80-244-5689-8

VUP 2020/0090 (online : PDF)

Neprodejná publikace