

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

2 2021
ročník 10



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

VEDECKÁ RADA ČASOPISU:

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
prof. Mohammad Tariq Ahsan, Ph.D., University of Dhaka (Bangladéš)
prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Karlova univerzita v Prahe (Česká republika)
prof. Karola Dillenburger, BCBA-D, The Queen's University of Belfast (Severné Írsko)
prof. Ibrahim El-Zraigat, Ph.D., University of Jordan, Amman (Jordánsko)
prof. (emerit.) Dr. Berit Groven, Queen Maud University College (Nórsko)
prof. Mickey Keenan, Ph.D., BCBA-D, Ulster University (Severné Írsko)
prof. PaedDr. Vladimír Klein, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Jozef Liba, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Božena Šupšáková, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., Karlova univerzita v Prahe (Česká republika)
prof. Cheryl A. Young-Pelton, Ed.D., BCBA-D, LBA, Montana State University at Billings (Spojené štáty americké)
assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc., Trnavská univerzita v Trnave (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostrave (Česká republika)
doc. PaedDr. Terézia Harčariková, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Ladislav Horňák, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
dr. hab., prof. Daniel Kukla, Ph.D., Jan Dlugosz University in Czestochowa (Poľská republika)
doc. PaedDr. Jana Lopúchová, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PhDr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Karlova univerzita v Prahe (Česká republika)
dr. hab. Beata Maria Nowak, Ph.D., Warsaw University of Life Science (Poľská republika)
doc. PhDr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
doc. PaedDr. Alica Petrasová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D., Slezská univerzita v Opave (Česká republika)
assoc. prof. Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D., Univerzita Pardubice (Česká republika)

REDAKČNÁ RADA ČASOPISU:

Šéfredaktor:

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

Zástupca šéfredaktora:

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

Jazyková korektúra:

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

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

Ďalší členovia edičnej rady:

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

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

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

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

Peter Szombathy, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove (Slovenská republika)

Časopis je registrovaný v medzinárodnej databáze vedeckých časopisov ERIH PLUS v Nórsku, CEEOL v Nemecku, ako aj v Slovenskom národnom korpuse jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV v Bratislave na Slovensku

Vydavateľ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

Sídlo vydavateľa:

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

Návrh obálky:

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Tlač:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu
Prešovskej univerzity v Prešove

Periodicita vydávania:

dvakrát ročne

Dátum vydania:

október 2021 (ďalšie číslo vo februári 2022)

Dostupné na internete:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

Evid. číslo: EV 4561/12

ISSN 2585-7363

OBSAH

Slovo na úvod/Editorial

<i>(Bibiána Hlebová, Jana Kožárová)</i>	4
---	---

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

A Systematic Review of Signaling in Delayed Timeout in School Settings with Children who have Emotional Difficulties <i>(Elissa H. Appling, Cheryl Young-Pelton)</i>	10
A Practical Use of the Random Alternating Treatments Design as a Package to Increase Compliant Behavior in Preschool Children <i>(Jennifer L. Lambert, Cheryl Young-Pelton)</i>	25
Komparace dílčích funkcí u žáků prvních ročníků základních škol intaktních s diagnostikovanými deficity dílčích funkcí a žáků se suspekci deficitů – auditivní podnětový materiál, prostorová orientace <i>(Milan Valenta, Dita Finková, Jaromír Maštalíř, Libuše Ludíková)</i>	36
Profesiogram učiteľa a výchova k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia <i>(Jozef Liba)</i>	47
Sociální bariéry u žáků a studentů se specifickými poruchami učení <i>(Eva Dostalová, Jan Viktorin)</i>	53
Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním <i>(Eva Dostalová, Jan Viktorin)</i>	66
Analýza dokumentov na hodnotenie denného správania detí v podmienkach prevýchovy <i>(Jarmila Žolnová)</i>	87
Model odborné praxe a charakteristika studentů katedry speciální pedagogiky <i>(Lukáš Stárek, Jarmila Klugerová)</i>	108
Vztah mezi akademickou úspěšností a dalšími proměnnými u vysokoškolských studentů <i>(Eva Sedláková)</i>	125

Rozhovor

Rozhovor s Janou Juráškovou a Martinou Mátychovou – zakladateľkami Centra nadania na Slovensku <i>(Luboš Lukáč)</i>	138
--	-----

Recenzie

ŠKOVIERA, A.: <i>Metody resocializační výchovy</i> . Pardubice: Univerzita Pardubice, 2021. 126 s. ISBN 978-807560-347-0 <i>(Erich Petlák)</i>	147
---	-----

DOSTALOVÁ, E., VIKTORIN, J.: <i>Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu</i> . Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 106 s. ISBN 978-80-7510-422-9	
(Bibiána Hlebová)	151
KRUŽÍKOVÁ, L. a kol.: <i>Hudba v inkluzivním vzdělávání</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 184 s. ISBN 978-80-244-56638	
(Luboš Lukáč)	153
KRUŽÍKOVÁ, L. (ed.): <i>Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 268 s. ISBN 978-80-244-5665-2	
(Lucia Mikurčíková)	155
NOVÁKOVÁ, I., NOVÁKOVÁ SCHOFFELOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M.: <i>Když dítě vidí, co má slyšet. Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina u dětí so sluchovým postižením</i> . Praha: Pedagogická fakulta KU, 2020. 144 s. ISBN 978-80-7603-184-5	
(Lubica Kročánová)	157
POLÍNEK, M. D. a kol.: <i>Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně-dramatické obory</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2020. 106 s. ISBN 978-80-244-5748-2	
(Barbora Kunderatová)	159
VIKTORIN, J.: <i>Přístup k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách</i> . Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 137 s. ISBN 978-80-7510-424-3	
(Bibiána Hlebová)	161
ŽOLNOVÁ, J., KEČKĚŠOVÁ, M.: <i>Prevýchova v teoretických koncepciách pedagogiky psychosociálne narušených a legislatívy</i> . Brno: MSD, 2020. 178 s. ISBN 978-80-7392-354-9	
(Dorota Smetanová)	163

Knižné novinky

DOSTALOVÁ, E., VIKTORIN, J.: <i>Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu</i> . Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 106 s. ISBN 978-80-7510-422-9	
KRUŽÍKOVÁ, L. (ed.): <i>Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 268 s. ISBN 978-80-244-5665-2	
POLÍNEK, M. D., RŮŽIČKA, M.: <i>Manuál a metodika tvorby školních vzdělávacích programů ZUŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 61 s. ISBN 978-80-244-5753-6	
VIKTORIN, J.: <i>Přístup k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách</i> . Opava: Fakulta	167

veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 137 s. ISBN 978-80-7510-424-3.....	168
Pokyny pre prispievateľov	169

Slovo na úvod

Vážení a ctení čitatelia,

z pozície šéfredaktorky Vás vítam na stránkach druhého čísla jubilejného 10. ročníka medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, ktorý vychádza pravidelne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove na Slovensku. Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach vedeckých časopisov – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku a CEEOL (Central and Eastern European Online Library) v Nemecku, ako aj v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave na Slovensku. Publikovanie všetkých príspevkov v časopise a ich zverejnenie na webovom sídle časopisu (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) podlieha písomnému súhlasu autorov, čo je v súlade s nariadením Európskeho parlamentu a Rady EÚ 2016/679 o ochrane fyzických osôb pri spracúvaní osobných údajov a o voľnom pohybe takýchto údajov a zákonom č. 18/2018 Z. z., o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (GDPR). Všetky doteraz publikované čísla časopisu sú zverejnené na webovom sídle časopisu: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk, ako aj na internete: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

Pri vydávaní vedeckého časopisu sa naďalej usilujeme o prezentáciu aktuálnych a originálnych príspevkov z odboru špeciálna pedagogika s interdisciplinárnym prienikom do jej hraničných vedných odborov (liečebná pedagogika, humánna defektológia), pomocných vied (patobiológia, patopsychológia, sociálna patológia) a súvzťažných vedných disciplín (semiotika, informatika, lingvistika), a to z hľadiska teórie a výskumu špeciálnopedagogických javov a procesov, ako aj z hľadiska edukácie detí, mládeže a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zároveň to vnímame ako nevyhnutný krok k naplneniu našej ambície, ktorá súvisí so skvalitnením tematického zamerania časopisu, otvorením sa širšiemu spektru čitateľov a jeho registrovaním v databáze vedeckých časopisov SCOPUS a Web of Science.

Z obsahu druhého čísla časopisu v roku 2021 (10. ročník) si dovoľujem upriamiť Vašu pozornosť na zaujímavé a aktuálne témy publikovaných vedeckých štúdií, ktoré súvisia s edukáciou detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku i v zahraničí. Rubriku ***Teoretické a vedeckovýskumné štúdie*** v tomto čísle časopisu prezentuje deväť príspevkov od domácich a zahraničných autorov. V prvých dvoch vedeckých štúdiách pod názvom *A Systematic Review of Signaling in Delayed Timeout in School Settings with Children who have Emotional Difficulties* (E. H. Appling, Ch. Young-Pelton) a *A Practical Use of the Random Alternating Treatments Design as a Package to Increase Compliant Behavior in Preschool Children* (J. L. Lambert, Ch.

Young-Pelton) sa autori sústreďujú na problematiku problémového správania detí a žiakov v školských podmienkach a poukazujú na možnosti ich eliminovania v procese inkluzívneho vzdelávania. V štúdií pod názvom *Komparace dílčích funkcí u žáků prvních ročníků základních škol intaktních s diagnostikovanými deficity dílčích funkcí a žáků se suspekci deficitů – auditivní podnětový materiál, prostorová orientace* (M. Valenta, D. Finková, J. Maštalří, L. Ludíková) sa autori zamerali na prezentáciu metodiky diagnostických a reedukačných cvičení podľa autorky B. Sindelarovej v edukácii intaktných žiakov s deficitmi v čiastkových funkciách mozgu i žiakov s potenciálnymi deficitmi, ktoré oslabujú ich školský výkon. Nasledujúce dve štúdie – *Profesiogram učitel'a a výchova k zdraví rómských žiakov zo sociálně znevýhodneného prostředí* (J. Liba) a *Sociální bariéry u žáků a studentů se specifickými poruchami učení* (E. Dostalová, J. Viktorin) poukazujú na problematiku edukácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (so zameraním na rómskych žiakov) v kontexte profesionálnej pregraduálnej prípravy učiteľov, ako aj na problematiku sociálnych bariér v edukácii žiakov a študentov so špecifickými poruchami učenia v rámci prezentovanej prehľadovej štúdie zo zahraničných výskumných zistení. Analýzu aktuálnych postojov učiteľov k vzdelávaniu žiakov s chronickým ochorením v bežných základných školách v Českej republike prezentuje štúdia pod názvom *Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním* (E. Dostalová, J. Viktorin). Aj v ďalšej štúdií pod názvom *Analýza dokumentov na hodnotenie denného správania detí v podmienkach prevýchovy* (J. Žolnová) sa autorka zaoberá v súčasnosti dôležitou témou hodnotenia správania detí vo vybraných reedukačných centrách, ako aj možnosťami ich prevýchovy. Posledné dve štúdie – *Model odborné praxe a charakteristika studentů katedry speciální pedagogiky* (L. Stárek, J. Klugerová) a *Vztah mezi akademickou úspěšností a dalšími proměnnými u vysokoškolských studentů* (E. Sedláková) prezentujú výsledky prieskumu realizácie odbornej špeciálnopedagogickej praxe v aktuálnych študijných programoch na Univerzite Jana Amosa Komenského v Prahe v Českej republike a výsledky prieskumu akademickej úspešnosti študentov so špecifickými potrebami na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v Slovenskej republike.

V rubrike **Rozhovor** Ľ. Lukáč realizoval zaujímavý rozhovor s Janou Juráškovou a Martinou Mátychovou – zakladateľkami Centra nadania na Slovensku, ktorý sa sústredil na problematiku edukácie detí a žiakov s intelektovým nadaním.

Druhé číslo časopisu uzatvára osem recenzií nových domácich i zahraničných knižných titulov z odboru špeciálna a inkluzívna pedagogika, prezentácie štyroch domácich i zahraničných knižných noviniek, ako aj pokyny pre prispievateľov do nášho vedeckého časopisu.

V závere by som sa chcela aj v mene ostatných členov vedeckej a redakčnej rady časopisu poďakovať všetkým našim prispievateľom i čitateľom z radov akademickej i pedagogickej obce za ich doterajšiu priazeň. Veríme, že aj ďalšie

číslo nášho vedeckého časopisu svojím obsahom osloví našich priaznivcov nielen doma, ale aj v zahraničí. Naďalej s potešením uvítame všetky Vaše príspevky, nápady i pripomienky, a to v záujme vytvorenia nového priestoru na vzájomnú komunikáciu, na sprostredkovanie nových informácií, ako aj na skvalitnenie vydávania nášho vedeckého časopisu. V nasledujúcom čísle časopisu (č. 1, 2022), ktoré bude monotematicky orientované, s potešením uvítame Vaše príspevky o problematike diagnostiky, edukácie i reedukácie detí a žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia, ADHD a ADD.

Bibiána Hlebová
šéfredaktorka

EDITORIAL

Distinguished readers,

from the position of the Editor-in-Chief I would like to welcome you at the pages of the second issue of jubilee 10th volume international scientific peer-reviewed journal *Studies in Special Education*, which is published in the University of Prešov in Prešov Publishing. Journal is registered in international databases of scientific journals – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) in Norway and CEEOL (Central and Eastern European Online Library) in Germany, as well as at the Slovak National Corpus in Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Slovakia. Publication of all the papers in the journal and its disclosure on the journal web page (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) subjects to the written consent of author, which is in accordance with regulation of European Parliament and EU commission no. 2016/679 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation-GDPR). All of the journals issues published so far are available at the journal web-page: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk and at the web: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

Within the publishing of scientific journal we still attempt for presentation of current and original papers papers from the area of special education with interdisciplinary penetration into the interdisciplinary scientific fields (remedial education, human defectology), auxiliary sciences (pathobiology, pathopsychology, social pathology), and correlated disciplines (semiotics, informatics, linguistics), both in terms of theory and research of the special-educational phenomena and processes, as well as in terms of the education of children, youth and adults with special educational needs. Simultaneously, it is also considered as the first step towards achieving our ambition, which is related to our effort for improvement of its thematic focus, opening up to a wider spectre if readers and registration in the database of scientific journals SCOPUS and Web of Science.

From the content of second issue in 2021 (10th volume) I would like to focus your attention on interesting and actual themes of published research studies, which are related to the education of children and students with special educational needs in Slovakia and abroad. The section ***Theoretical and Scientific Papers*** in this issue of the journal is represented by nine papers from national and foreign authors. In the introducing two scientific papers titled *A Systematic Review of Signaling in Delayed Timeout in School Settings with Children who have Emotional Difficulties* (E. H. Appling, Ch. Young-Pelton) and *A Practical Use of the Random Alternating Treatments Design as a Package to Increase Compliant Behavior in Preschool Children* (J. L. Lambert, Ch. Young-Pelton) where the authors are focused on the issue of problem behaviours of

children and students in school settings and point out the possibilities of its elimination in the process of inclusive education. In the study titled *Comparison of Partial Functions in the First Grade Pupils and Those who have been Diagnosed with Deficits in Partial Functions and Pupils in Suspicion of Deficits – Auditive Initiative Material and Spatial Orientation* (M. Valenta, D. Finková, J. Maštalář, L. Ludíková) authors focused their attention on the presentation of B. Sindelar's methodology of diagnostic and re-education exercises within the education of intact students with deficits in partial functions of brain and in students with potential deficits, which might weaken their school performance. Following two studies – *Teacher's Professiogram and Health Education of Romany Pupils from Socially Disadvantaged Backgrounds* (J. Liba) and *Social Barriers of Pupils and Students with Specific Learning Disabilities* (E. Dostalová, J. Viktorin) point out the issue of education of students from socially disadvantaged backgrounds (with the focus on Roma students) in the context of professional under-graduate teacher training, as well as on the issue of social barriers in education of pupils and students with specific learning disabilities within the presented overview study from foreign research findings. Analysis of the current teachers' attitudes towards the education of students with chronic diseases in mainstream elementary schools in the Czech Republic is presented in the study titled *Teachers' Attitudes towards Inclusive Education of Pupils with Chronic Diseases* (E. Dostalová, J. Viktorin). Following study titled *Analysis of Documents Evaluating Daily Behaviour of Children in Reeducation Settings* (J. Žolnová) the author deals with currently very actual theme which is evaluation of behaviours of children in selected re-education centres, as well as the possibilities of their re-education. Concluding two studies – *Model of Professional Practice and Students' Characteristics at the Department of Special Education* (L. Stárek, J. Klugerová) and *Relationship between Academic Achievement and other Variables in University Students* (E. Sedláková) present findings from the survey of professional special-educational practice implementation in valid accredited study programmes at the Jan Amos Komenský University in Prague, Czech Republic and the survey findings focused on the academic performance of students with specific needs at the Faculty of Education, University of Prešov, Slovak Republic.

In the section **Interview** Ľ. Lukáč conducted an interesting interview with Jana Jurášková and Martina Mátychová – founders of Talent Centre in Slovakia, which was focused on the issue of education of children and students with intellectual talent.

The second issue is concluded with eight book reviews of new domestic and foreign book titles from the field of special and inclusive education, presentation of four domestic and foreign book news, as well as the instruction for authors for our peer-reviewed journal.

At the end, on the behalf of members of scientific and editorial board of the journal, I would like to thank all our contributors and readers from academic

and educational community for their present favour. We believe that the latest issue of our scientific journal with its content will reach supporters not only at national level, but also abroad. Farthest we will welcome with a pleasure all your contributions, ideas and suggestions, also with the interest for creating new space for mutual communication, for sharing new information, and for improvement of publishing of our scientific journal. In the next issue (no. 1, 2022), which will be oriented monothematically, we would like to welcome your papers focused on the issues related to issues of assessment, education, and re-edcation of children and students with specific learning disabilities, ADHD and ADD.

Bibiána Hlebová
Editor-in-Chief

Jana Kožárová
English translation

A SYSTEMATIC REVIEW OF SIGNALING IN DELAYED TIMEOUT IN SCHOOL SETTINGS WITH CHILDREN WHO HAVE EMOTIONAL DIFFICULTIES¹

**Systematické review signalizovania oneskoreného timeoutu
v školských podmienkach u detí s emocionálnymi problémami**

Elissa H. Appling,² Cheryl Young-Pelton³

Abstract: A Systematic Review (SR) to examined the efficacy of delayed punishment as it has been a naturally occurring event in school discipline procedures (e.g., withhold recess until work is completed, a fight leads to suspension, etc.). A gap in relevant literature was discovered on the use of delayed punishment and signals in delayed timeout. Teachers who implemented delayed timeout reported it to be an ineffective procedure due to their own failure to use signals. Boolean searches were used with relevant terms and regrouped and searched within databases and other sources. The PRISMA Statement followed with results that were also reported in a PRISMA flow diagram. Results supported delayed timeout as an effective technique for reducing disruptive and aggressive problem behaviors in school settings such as the playground and classroom settings. The authors conclude that delayed timeout when implemented correctly, with signaling, can effectively reduce disruptive behavior and achieve inclusion.
Keywords: punishment, delayed punishment, timeout, delayed timeout, emotional difficulties, emotional and behavioral disorder.

Abstrakt: Štúdia prezentuje systematické review (SR) s cieľom zisťovania efektivity oneskoreného trestania v zmysle prirodzene sa vyskytujúcej udalosti v podmienkach školskej disciplíny (napr. neumožnenie odchodu od úlohy, kým nie je dokončená a pod.). Review ukázalo tiež medzeru v relevantnej literatúre vo vzťahu k využívaniu oneskoreného trestania a signálov v oneskorenom timeoute. Učitelia, ktorí aplikovali oneskorený timeout, uvádzajú, že sa im javí byť ako neefektívny kvôli ich následnému zlyhávaniu v oblasti využívania signálov. Pre systematické review bolo použité Boolovské vyhľadávanie relevantných výrazov, zoskupené a následne opäť vyhľadávané v databázach a ďalších zdrojoch. Výsledky boli zdokumentované prostredníctvom PRISMA metódy v PRISMA vývojových diagramoch. Výsledky potvrdzujú, že oneskorený timeout sa javí byť efektívnou technikou na redukovanie nevhodného a agresívneho problémového správania v školských podmienkach ako je ihrisko alebo školská trieda. Autori zastávajú názor, že oneskorený timeout, pokiaľ je aplikovaný správne so signalizovaním, môže efektívne redukovat' nežiaduce správanie a dosiahnuť inklúziu.

Kľúčové slová: trest, oneskorený trest, timeout, oneskorený timeout, emočné problémy, poruchy správania a emócií.

Introduction

Teachers of pupils who have emotional and behavioral difficulties expend a significant amount of energy managing disruptive behavior especially when health and economic risks have raised tensions between home and school.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 18. 02. 2021

² Elissa H. Appling, M.S. Ed., Graduate Student, Montana State University Billings, 1500 University Drive, Billings, Montana 59101, USA. E-mail: appling58@yahoo.com. Personal information is provided with consent of the author.

³ Cheryl A. Young-Pelton, Ed. D., BCBA-D, LBA, Montana State University Billings, 1500 University Drive, Billings, Montana 59101, USA. E-mail: cyoung@msubillings.edu. Personal information is provided with consent of the author.

Methods of behavior change sought by teachers have been conceptually systematic, inclusive, and easy to implement in classroom settings without having to remove disruptive pupils. A delayed punishment strategy is one procedure used by teachers to keep children who exhibit disruptive behaviors in the classroom. Delayed punishment contingencies naturally occur in school settings motivating students to follow directions, complete assignments with good effort and show socially desirable behavior (Sy et al., 2016). Further, long-established contingencies of delayed punishment motivate children to avoid low grades, additional consequences from parents, suspension, detention, loss of privileges or disapproval of teachers and peers.

The authors present this systematic review of delayed punishment procedures but first include an important emphasis on timeout as appropriately used in school settings.

Theoretical background

History of Timeout

Timeout is a term that first appeared in *Schedules of Reinforcement* by Ferster and Skinner (1957). In the Harvard Pigeon Lab, 'timeout from reinforcement' was a brief period assigned to a pigeon who was placed in a cubby with no access to food, water, or light. It was considered 'absence or removal' of reinforcement and not a form of punishment. Over the years, the term *timeout* has generally become accepted as a form of negative punishment, the 'unwanted removal' of reinforcement (Pietras & Hackenberg, 2000).

Timeout in Schools

Typically, a pupil is immediately removed from a reinforcing learning environment after engaging in disruptive or challenging problem behavior. The child is told to remain in a timeout setting for a number of minutes as a consequence for improper behavior. An advantage to immediate timeout is that the child may miss a clearly reinforcing activity and future occurrences of problem behavior would be less likely to occur. However, immediate removal from an activity that is disliked or nonpreferred (i.e., reading out loud) may actually increase future occurrences of problem behavior and inadvertently decrease interest in learning activities (Frost, 1973). Immediate timeout disrupts teaching and learning in the classroom.

By delaying timeout, a teacher can avoid power struggles with defiant children who have emotional difficulties while avoiding escalations during inconvenient contexts all the while ensuring pupils do not escape consequences (Ramp, et al., 1971). Delayed timeout (DTO), allows an educational opportunity to learn replacement behavior and a chance to observe socially appropriate behavior modeled by peers (Warzak & Floress, 2009).

Signaling a Delayed Timeout

Signaling is an important part of establishing when certain behaviors will be rewarded or punished. In delayed timeout procedures, a signal contingent on the occurrence of problem behavior can indicate to a student that a timeout will occur in the future (Catania, 2017). Students quickly create associations between inappropriate classroom behavior and timeout consequences.

Ethical Consideration

Prior to implementing punishment procedures, behavior analysts must first take steps to implement reinforcement procedures unless the severity of the behavior warrants an immediate use of punishing strategies to achieve client safety (BACB, 2019). Further, punishing strategies must be monitored with a higher level of training and supervision to ensure effectiveness and all punishment interventions must include a plan to discontinue. The exclusion of punishment from a treatment plan may also be unethical when a client's behavior is detrimental to their own safety. Punishment is an important therapeutic technique that can protect an individual from permanent injury associated with self-harm (Cooper, et al., 2020).

Methods and Methodology

Systematic Review

This Systematic Review (SR) addressed the five components of PICOS: Population, Intervention, Comparators, Outcome, and Study design. The SR method also employed the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protocol for evaluation of interventions. The SR on delayed punishment provided a foundation of current knowledge and sought gaps in literature for behavior analyst practitioners and classroom teachers who wished to apply delayed punishment procedures in the future. A method for analysis and inclusion was prepared in advance and documented with a thesis proposal submission.

Eligibility Criteria

Inclusion Criteria

Criteria for inclusion in this SR included full text, peer reviewed articles in English that were published within the past ten years (2010-2020) related to a form of delayed punishment. An attempt was made to focus on studies using behavior analytic methods but no studies were excluded based on design criteria. Studies were organized according to types of research found and characteristics of participants who were young children or school-age pupils with disruptive behavior. Several studies were found outside dates for inclusion criteria and they were placed in an outdated 'old' file and saved for later use.

Exclusion Criteria

Studies excluded from this SR were older than the most recent ten years, involved animal subjects, did not include delayed punishment procedures or were written in languages other than English.

Sources

Studies were selected for the SR through database searches in the Montana State University Billings Library through off-campus access via PowerSearch, advanced search option. These included Wiley, ProQuest, ProQuest Education Database, PubMed/Refworks, NCBI, SAGE Journals, JSTOR, EBSCO, ASC, and ERIC. Hand searches were done in the following journals:

Journal of Applied Behavior Analysis, Journal of Child and Family Studies, Journal of Positive Behavior Interventions, and the Journal of the Experimental Analysis of Behavior. Ancestral searches were done on articles with related topics to find more sources. Search terms used for database searches included "punishment," "time*," "time out," "time-out," "timeout," "delay*," "defer*," and "signal*." See table 1 for an example of search terms used in combination.

Table 1 Groups of Search Terms⁴

Group 1	Group 2	Group 3	Group 4
A punishment	A signal*	A Delay*	A time*
		B Defer*	B time out
			C timeout
			D time-out

(Source: our own compilation)

⁴ *Note:* Table 1 represents search terms used in the systematic review. Searches were organized by grouping similar words together, separated by "AND" and then systematically combined to ensure a thorough and exhaustive search. A complete description of the search procedure is shown in Figure 1.

Figure 1.1 Boolean Search Procedure⁵

KEY:	Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Full text Peer Reviewed English Excluded Animals 2010 to 2020
	A punishment	A signal*	A Delay* B Defer*	A time* B time out C timeout D time-out	

Search	Database:	Terms	Results	2nd Search	Exported-REFWORKS
1	EBSCO/ASC/ERIC	(1:A)(2:A)(3:A)	9	9	Yes 9
2	EBSCO/ASC/ERIC	(1:A)(2:A)(3:B)	1	1	Yes 1
3	EBSCO/ASC/ERIC	(4:B)(2:A)(3:A)	9	10	Yes 10
4	EBSCO/ASC/ERIC	(4:B)(2:A)(3:B)	3	3	Yes 3
5	EBSCO/ASC/ERIC	(4:C)(2:A)(3:A)	1	1	Yes 1
6	EBSCO/ASC/ERIC	(4:C)(2:A)(3:B)	0	0	0
7	EBSCO/ASC/ERIC	(4:D)(2:A)(3:A)	141	146	Yes 145
8	EBSCO/ASC/ERIC	(4:D)(2:A)(3:B)	3	3	Yes 3
(ADD BUCKET 4)					
9	EBSCO/ASC/ERIC	(1:A)(2:A)(3:A)(4:A)	2	2	Yes 24
10	EBSCO/ASC/ERIC	(1:A)(2:A)(4:A)	24	24	Yes 24
11	EBSCO/ASC/ERIC	(1:A)(2:A)(4:B)	0	0	0
12	EBSCO/ASC/ERIC	(1:A)(4:B)	10	10	Yes 10
13	EBSCO/ASC/ERIC	(1:A)(2:A)(4:A)	24	24	Yes 24
14	EBSCO/ASC/ERIC	(1:A)(4:A)(3:A)	19	21	Yes 21
15	EBSCO/ASC/ERIC	(1:A)(4:A)(3:B)	5	5	Yes 5
16	MSUB POWERSEARCH	(1:A)(2:A)(3:A)(4:B)	133	60	Yes 60
17	MSUB POWERSEARCH	(1:A)(2:A)(3:B)(4:B)	8	6	Yes 6
18	Sage journals	(1:A)(2:A)(3:A)(4:B)	3	3	Yes 3
PROQUEST					
(1:A)(2:A)(3:A)(4:B)					
19	ProQuest Education	(A:1)(2:A)(3:A)(4B)	134	134	Yes 134
WILEY					
(1:A)(2:A)(3:A)(4B)					
20			82	88	Yes
21	JSTOR	(1:A)(2:A)(4:B)(3:A)	7	7	Yes 7
22	JSTOR	(1:A)(2:A)(4:B)(3:B)	2	2	Yes 2
PubMed/Refworks					
(1:A)(2:A)(3:A)(4:B)					
23	PubMed/Refworks			0	0
24	PubMed/Refworks	(1:A) (3:A) (4:C)		1	Yes 1
25	PubMed/Refworks	(1:A) (3:A) (4:D)		1	Yes 1
26	PubMed/Refworks	(1:A) (3:A) (4:B)		5	Yes 5
27	PubMed/Refworks	(1:A)(2:A)(3:A)(4:A)	10	0	0
28	PubMed/Refworks	(3:A) (4:A)		0	0
TOTAL DATABASE RECORDS IDENTIFIED:				582	
TOTAL DATABASE AFTER DUPLICATES REMOVED:				420	

(Source: our own compilation)

⁵ Note: Figure 1.1 See note for Figure 1.2

Figure 1.2 Boolean Search Procedure⁶

Search	Other Sources:	Terms	Results	2nd Search	Exported-REFWORKS
29	J of Applied Behavior Analysis				
30	ProQuest:JABA	(1:A)(2:A)(3:A)	37	19	Yes 19
31	ProQuest:JABA	(1:A)(2:A)(3:A)(4:A)	36	18	Yes 18
32	ProQuest:JABA	4C	7	10	Yes 10
J of Child and Family Studies					
33	JCFS	(1:A)(2:A)(3:A)	0	12	NO Exported to Excel
34	JCFS	(1:A)(2:A)(3:A)(4:C)	0	0	
35	JCFS	(1:A)(2:A)(3:B)	1	1	NO Exported to Excel
36	JCFS	(2:A)(4:B)	6	6	NO Exported to Excel
37	JCFS	(1:A)(4:A)	12	12	NO Exported to Excel
38	JCFS	(4:C)	4	24	NO Exported to Excel
39	JCFS	(4:D)	2	2	NO Exported to Excel
40	JCFS	(1:A) (4:D)		55	NO Exported to Excel
41	JCFS	(4:B)	10	10	NO Exported to Excel
Journal of Positive Behavior Interventions					
42	JPBI	(4:C)	4	4	Yes Refworks
43	JPBI	(1:A)(3:A)(4:D)	12	12	Yes Refworks
J of Experimental Analysis of Behavior					
44	PROQUEST: JEAB				
45	PROQUEST: JEAB	(1:A)(2:A)(4:C)(3:A)	29	29	Yes Refworks
ANCESTRAL SEARCH:					
46	Owen et al. 2020			1	Yes Refworks
47	Carroll et al. 2015			1	Yes Refworks
TOTAL OTHER SOURCES RECORDS IDENTIFIED:				216	
TOTAL OTHER SOURCES AFTER DUPLICATES REMOVED:				147	
Full TEXT REVIEWED				58	
INCLUDED in SYSTEMATIC REVIEW					
Articles from Search				4	
1971 Landmark Article				1	

Must Include
Delayed
Punishment
with
Children

(Source: our own compilation)

⁶ Note: Figure 1.1 and Figure 1.2 demonstrate the grouping of Boolean search terms and results for the PRISMA Flow Diagram of studies included in SR.

Internal Validity and Reliability of Systematic Review Procedure

To ensure reliability of results in the search process, searches were conducted on two separate occasions and documented for comparison (see Figures 1.1 and 1.2). Another purpose for replicating the SR search procedure was to ensure that search terms were adequately searched in various grouped combinations. Searches which could not be replicated or produced a high number of results (i.e., over 1,000) were excluded to ensure validity.

Risk of Bias

At the beginning of the SR, searches were conducted in pairs (graduate students or graduate and faculty or advisor/chair) so risk of bias could be discussed regarding findings. Location bias was taken into account by expanding the search to include sources outside the realm of behavior analysis, however, articles using delayed punishment procedures could be not found. No other potential threats to bias were found to have merit.

Study Selection

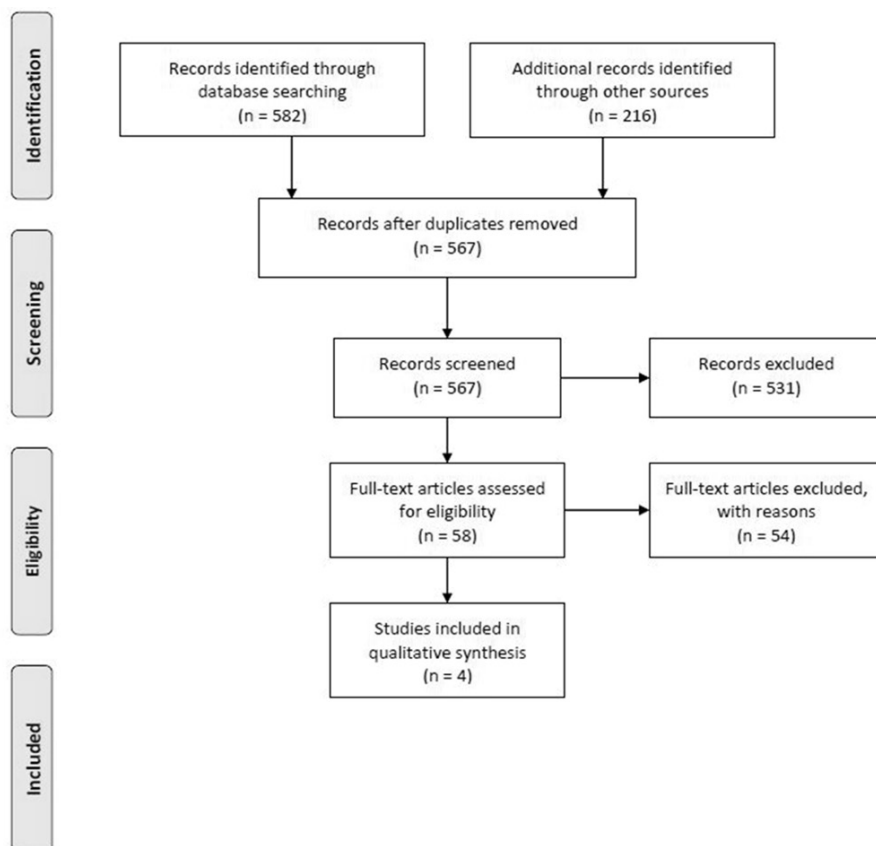
From a combined total of 798 articles narrowed by criteria to 58 articles screened, only 4 articles met inclusion criteria. Because one article was deemed extremely important to the development of the concept of delayed timeout with disruptive children in schools, the dates were expanded to 1971 to include it.

Apart from the 1971 exception, of the 798 total records found, 231 duplicate records were removed, then 531 records were excluded for not meeting criteria, 58 full-text studies were closely examined for eligibility. After assessing those articles, 54 did not meet criteria on the use of delayed punishment with children in schools. Information from the four studies is summarized in Table 2.

PRISMA

Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement was followed for the purpose of reporting the search results of the SR. The PRISMA Statement consists of a 27-item checklist and a four-phase flow diagram (Moher et al., 2009).

Results of the search were reported in a PRISMA flow diagram (See Figure 2). The Boolean search process produced 582 database results and 216 articles from other sources for a combined total of 798 articles. Once duplicates were removed, 567 articles remained. 531 articles were excluded through adherence to the exclusion criteria, leaving 58 articles. The remaining 58 articles were screened for inclusion criteria and of these only 4 articles met inclusion criteria.

Figure 2 PRISMA Flow Diagram⁷

(Source: our own compilation)

⁷ Note: PRISMA Flow Diagram depicts the flow of information through different phases of this SR. It maps the number of records identified, included and excluded and reasons for exclusions. Adapted from: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.

Assessment of Consistency (Heterogeneity)

Differences among studies included and those which were excluded brought to bear designs and standards for single-case studies leading researchers to determine a lack of heterogeneity or inconsistency in results. Homogeneity, which is a desired characteristic for quantitative meta-analysis, was not achieved in the studies that met criteria in this systematic review. Therefore, a decision was made that meta-analysis was not suitable.

Study Characteristics

Ramp et al. (1971) conducted a seminal study in which they implemented a delayed timeout (DTO) procedure within a public-school setting. The participant was a 9-year-old 3rd grade male with a history of prevalent disruptive behavior. In this study, researchers achieved inclusion during instruction or class time through the implementation of a DTO strategy in which a red-light bulb attached to the child's desk would light up contingent on problem behavior. A DTO was then scheduled to occur during the next scheduled free period (i.e., recess, gym, etc.). The response-to-punishment delay varied depending on when target behavior occurred as timeout was implemented during the following recess, gym class, or lunch period. Researchers reported delays of up to 24-hours when the parent picked up the child early or the teacher forgot to implement the DTO.

In a DTO strategy by Coppage and Meindl (2017), a one-minute video recording of problem behavior that occurred at least 15-minutes earlier was shown to the child immediately prior to the delivery of a timeout. The procedure allowed pupils to remain in their current setting but then they were required to watch a 1-minute recording of themselves performing a problem behavior. They were then sent to an immediate timeout (ITO). Delays ranged between 15 to 29 minutes after the child engaged in problem behavior.

Table 2 Summary of Studies Using Delayed Punishment Procedures⁸

Author/ Date	Participant/ Diagnosis	FBA Conducted? (Yes/No)	Research Design	Treatment	Response-to- Punishment Delay	Type of Signal Used	Signal Presented Immediately Follow Behavior (Yes/No)	Results
Ramp, Ulrich & Dulaney (1971)	9-year-old male (discipline problems N/S)	Not Mentioned	Multiple Treatment Reversal Design	Instruction, Red- light & Delayed Time-Out	Varied from minutes to 24 hours	Red-light	Yes	Instruction phase increased disruptive behavior; red- light & delayed time-out decreased to nearly zero rates
Coppage & Meindl (2017)	10-year old female & 7-year-old (gender N/S), ASD	No FBA	Reversal Design	1-min Video Clip & Delayed Time-Out	15-min to 29- min and 59 sec	Video Clip	No	Video clip decreased tantrum behavior in intervention phase rates fell to 0% and 20% and maintained lower rates than initial baseline
Slocum, Vollmer & Donaldson (2019)	3-year-old, 3 male, 1 female N/S or DD	No FBA	Reversal, Changing Criterion Design	Immediate Time- Out, Unsignaled or Vocal Signal & Delayed Time-Out	5 sec, 10 sec, 30 sec, 60 sec, 120 sec	Vocal Signal: "Time- Out"	Yes	Immediate time-out suppressed responding to a higher degree than delayed time-out, baseline significantly higher than both conditions across all children
Sy et al. (2016)	7-year-old, (2) 9-year old males ASD	Not Mentioned	Concurrent- Chains within Reversal Design	Unsignaled, Partially Signaled, or Completely Signaled Delayed Verbal Punisher: "No"	5 sec to 60 sec	Clicker Sound, Red- index Card	Yes	Idiosyncratic results across children, efficacy of verbal punisher decreased, large magnitude reinforcers may compete with punishing contingencies regardless of signaling procedure, uncontrolled variables (pre-session access to reinforcers) may have affected responding

(Source: our own compilation)

⁸ Note: Summary of Behavior Analytic Studies Using Delayed Punishment Procedures.

Slocum and colleagues (2019) compared the effects of signaled and unsignaled timeout conditions. In the unsignaled condition no signal was presented prior to the child being taken to timeout. In the signaled condition a verbal warning was given immediately following the problem behavior, then the child was guided to timeout following the delay period. Slocum et al. (2019) included access to a playground as well as classroom free play activities for settings in which they monitored for target behaviors and implemented delayed punishment procedures.

In 2016, Sy and colleagues compared the effects of different signals on target behavior in a delayed punishment strategy. In the first condition, a punisher was introduced following an unsignaled delay. Next, the researchers presented what they called a partial signal, created by a clicker, immediately following target behavior. In a third condition, the researchers introduced a signal, a red-index card, immediately following target behavior for the entire duration of the delayed interval prior to delivery of a punisher. Researchers found that mild delayed punishers produced variable results across children which were potentially due to competing contingencies.

Overall, the four studies demonstrated effective outcomes showing the importance of associating the behavioral infraction by the student (i.e., disruption or aggression) with the delayed delivery or assignment of the contingency (punishment, timeout, or choice as in Sy, et al.). Reliability of these outcomes was measured through internal interobserver agreement (IOA) with the following average means: Ramp et al., 99.5%; Meindl, et al. (not reported), Slocum, et al., 97.95% (IOA), 90.6% (TI); Sy, et al., 99.73%.

Assessment of social validity measures within the studies was not part of the inclusion or exclusion criteria, but it is worthy to mention as part of the overall summary. Benefits of the effective use of delayed timeout were reported to help pupils decrease the occurrence of problem behavior and increase socially appropriate skills. Delayed punishment strategies applied in conjunction with reinforcement-based procedures increased inclusion and assured pupils that they had opportunities to acquire and demonstrate skills in their regular education settings.

Discussion

This article describes a systematic review of effective delayed punishment in school settings with a focus on effective applications of signals in delayed timeout strategies. Methods of behavior change were sought in behavior analytic sources, to be inclusive and feasible for teachers to implement in a variety of educational settings. This study concludes that delayed punishment strategies that employ signaling procedures with temporal immediacy can be subtly applied to effectively reduce disruptive behavior and maintain inclusion beyond timeout.

Limitations of the Study

Limitations of this SR include the relatively few numbers of published studies found in current behavior analytic sources. A seminal study from 1971 was included due to this lack of current research. This SR included one SR on ways to increase the effectiveness of delayed punishment, and three applied studies that include delayed punishment procedures. It should be noted that several authors of the most recent studies included in this SR also noted this significant lack of research. Lerman and Vorndran (2002) published an article in the *Journal of Applied Behavior Analysis* titled "On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders" in which, 18 years previous to this study, authors note a significant lack of research into the area of punishment.

Future Studies

Recommendations for applied researchers includes the selection of signals that are novel within the environment that stand out noticeably. Choosing environments that are natural or known to the child should be also important for the implementation of signaling procedures to ensure the child's focus can be directed at creating an association between a signal and a target behavior to limit distraction to a novel situation. Studies that employ delayed punishment procedures should be designed with extended delays as they occur in natural settings, extending up to several hours. Researchers should explore the utility of acoustic, visual and sensory signals used singularly or in combination that can be individualized to accommodate the needs of the child. The development of a multi-component analysis procedure and treatment package might be a valuable resource for teachers and behavior analysts alike.

This SR produced four, peer reviewed articles on delayed punishment that were published in *Behavior Analysis in Practice*, *Behavioral Interventions*, *Behavior Modification*, and the *Journal of Applied Behavior Analysis*. Current applied research on delayed punishment involving human subjects is extremely limited. The authors encourage researchers and publishers to increase the applied and research base on this topic.

Practical Recommendations

The importance of DTO provides teachers and practitioners with a feasible and effective method for implementation. Based on the findings of this SR, the authors provide the following practical recommendations for improving the effectiveness of delayed punishment procedures. Delayed punishment is an efficacious procedure due to its utility and feasibility across various settings, especially when it may be inconvenient or untimely. Delayed punishment preserves the dignity of the individual in applied contexts and maintains association of a signal with the consequence. Teachers and practitioners may find it untimely or inconvenient in the contexts shown to assign a timeout at the exact moment misbehavior occurs. The authors of this SR have prepared three

examples of DTO which may be helpful for teachers and practitioners who wish to implement this procedure in applied settings (see Figure 3).

When children are on the playground, a teacher must keep a close eye on all children and may not be able to follow through with one child's timeout procedure. In this context, the authors recommend gaining the child's attention immediately following problem behavior then presenting a colored index-card as a signal to indicate to the child that their behavior has resulted in an assigned timeout. Following outdoor play, the teacher can implement a delayed punishment procedure (timeout) by presenting the matching colored-index card to the child and have them sit in a designated timeout location. Upon completion of DTO, remove the colored-index card and reset it to be used again.

While teaching in a busy classroom, upon discovering problem behavior, gain the child's attention using a colored symbol and place the symbol on a chart. At a later time, implement the DTO by presenting the same symbol and direct the child to a designated timeout area. Following the timeout reset the symbol to be used again.

When out in the community, practitioners and caseworkers may find it difficult to implement timeout in a public setting. By implementing the timeout following a community outing, care workers can preserve the dignity of the individual and the group without disrupting the event. By allowing the individual to remain in the setting, they will be allowed to learn appropriate behavior with their group. In this case, following problem behavior immediately present a ribbon as a symbol of an impending timeout and implement DTO in a private setting at a later time. When timeout is completed simply reset the ribbon to be used again.

The authors would like to stress the importance of using discretion when assigning a signal to protect the dignity of a child with emotional difficulties. Teachers should avoid using symbols that identify or draw attention to the student's name because attention may be the function of the problem behavior. A timeout should be served in a designated area as discreetly as possible to ensure fidelity to the intervention and limit reinforcing the behavior. Teachers should develop timeout signals and systems that are age appropriate and customized to be convenient in each setting.

Figure 3 Three Examples of DTO Procedures in School and Community Settings

Playground
• Upon observing problem behavior gain attention • Present signal (colored-index card) • Implement delayed punishment procedure with index card • Reset signal following timeout
Classroom
• Upon discovering overt/covert problem behavior gain attention • Present signal (colored-index card) • Implement delayed punishment procedure with symbol • Reset symbol when timeout is over
Community
• Contingent upon problem behavior gain attention • Present signal (attach ribbon to keychain or beltloop) • Implement delayed punishment procedure with ribbon • Reset ribbon after timeout is complete

(Source: our own compilation and adapted from Meindl & Casey 2012; Sy, Green, Gatz & Ervin, 2016)

Conclusion

The utility of delayed punishment research in applied settings has been subject to missed opportunities by researchers who ascribe to immediate temporal relationships emphasized by basic behavior scientists. This SR research has documented the effective use of signaling procedures in DTO and other delayed punishment procedures.

Delayed punishment is naturally occurring in the social and environmental world as well as in schools and classrooms. It should be acknowledged and thoroughly researched to benefit those subjected to its contingencies such as DTO – especially children; whose teachers cannot always reach them immediately in every context, following the occurrence of problem behavior to help them create associations between targeted behavior and punishing consequences.

Acknowledgement: A major portion of this work represents a master's thesis completed by the first author for the degree of Master of Science in Special Education Advanced Studies Applied Behavior Analysis Emphasis at Montana State University Billings, Montana, USA. Defense of this thesis was held in November, 2020.

REFERENCES

BEHAVIOR ANALYST CERTIFICATION BOARD, 2019. *The Professional and Ethical Compliance Code for Behavior Analysts*. Available on: https://www.bacb.com/wp-content/uploads/2020/05/BACB-Compliance-Code-english_190318.pdf.

- CATANIA, A. C., 2017. *The ABCs of behavior analysis: An introduction to learning and behavior*. Cornwall on Hudson, NY: Sloan Publishing. ISBN 1597380911.
- COOPER, J. O., HERON, T. E., HEWARD, W. L., 2020. *Applied Behavior Analysis* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. ISBN 987-0-13-475255-6.
- COPPAGE, S., MEINDL, J. N., 2017. Using video to bridge the gap between problem behavior and a delayed time-out procedure. In: *Behavior Analysis in Practice*. Vol. 10, Issue 3, pp. 285 – 289. Available on: <https://doi.org/10.1007/s40617-017-0197-5>.
- FERSTER, C. B., SKINNER, B. F., 1957. *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts. ISBN 0989983951.
- FROST, J. C., 1973. *The use of token punishers and delayed timeout with emotionally disturbed children* (Publication No. 3664) [Master's Thesis, Western Michigan University]. ScholarWorks at WMU. Available on: https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/3644.
- LERMAN, D. C., VORNDRA, C. M., 2002. On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 35, Issue 4, pp. 431 – 464. Available on: doi 10.1901/jaba.2002.35-431.
- LUKOWIAK, T., BRIDGES, J., 2010. Punishment strategies: First choice or last resort. In: *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, pp. 63–72. EISSN-2325-7466.
- MEINDL, J. N., CASEY, L. B., 2012. Increasing the suppressive effect of delayed punishers: A review of basic and applied literature. In: *Behavioral Interventions*. Vol. 27, Issue 3, pp. 129 – 150. Available on: <https://doi-org.proxybl.lib.montana.edu/10.1002/bin.1341>.
- MOHER, D., LIBERATI, A., TETZLAFF, J., ALTMAN, D. G., The PRISMA Group, 2009. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. In: *PLOS Med*. Vol. 6, Issue 7. Available on: e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.
- PIETRAS, C. J., HACKENBERG, T. D., 2000. Timeout postponement without increased reinforcement frequency. In: *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. Vol. 74, Issue 2, pp. 147 – 164. Available on: doi: 10.1901/jeab.2000.74-147.
- RAMP, E., ULRICH, R. DULANEY, S., 1971. Delayed timeout as a procedure for reducing disruptive classroom behavior: A case study. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 4, Issue 3, pp. 235 – 239. Available on: doi:10.1901/jaba.1971.4-235.
- SLOCUM, S. K., VOLLMER, T. R., DONALDSON, J. M., 2019. Effects of delayed time-out on problem behavior of preschool children. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 52, Issue 4, pp. 994 – 1004. Available on: doi:10.1002/jaba.640.
- SY, J. R., GREEN, L., GRATZ, O., ERVIN, T., 2016. An evaluation of the effects of a mild delayed verbal punisher on choice of an immediate reinforcer by children with autism. In: *Behavior Modification*. Vol. 40, Issue 5, pp. 713 – 730. Available on: <https://doi.org/10.1177/0145445515622382>.
- WARZAK, W. J., FLORESS, M. T., 2009. Time-out training without put-backs, spansks, or restraint: A brief report of deferred time-out. In: *Child & Family Behavior Therapy*. Vol. 31, Issue 2, pp. 134 – 143. Available on: <https://doi.org/10.1080/07317100902910570>.

A PRACTICAL USE OF THE RANDOM ALTERNATING TREATMENTS DESIGN AS A PACKAGE TO INCREASE COMPLIANT BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN¹

Praktické využitie dizajnu náhodných alternujúcich prístupov ako súboru na zvyšovanie žiaduceho správania u detí v predškolskom veku

Jennifer L. Lambert,² Cheryl Young-Pelton³

Abstract: Teachers of preschool-aged children (3 – 5 years old) are often concerned when children without previous experience attending school, display serious noncompliant behavior. In this study, antecedent interventions to increase compliance were examined and compared using a single case experimental design known as random alternating treatments. The conditions were advance notice, behavioral momentum, and task-choice. During intervention 1, the child displayed a high percentage of noncompliant behaviors indicating the need for increased proximity, eye contact and stating his name prior to making a request. These antecedent modifications were applied to all conditions during intervention 2, with an immediate increase in compliance. A generalization phase was included to test these antecedent modifications among additional staff, which resulted in continued compliance. For this participant, the task-choice condition was most effective. This study demonstrated the feasibility and practicality of the random alternating treatments design as an efficient tool to determine response to intervention during the pre-referral process to special education, eliminating over-identification of children with behavioral concerns.

Keywords: noncompliance, random alternating treatments design, antecedent modifications, advance notice, behavioral momentum, task-choice, preschool, pre-referral, response to intervention, special education.

Abstrakt: Učiteľia detí v predškolskom veku (3 – 5 rokov) často uvádzajú problémy pri práci s deťmi, ktoré nemajú predošlú skúsenosť s navštevovaním edukačného zariadenia, vykazujú závažné neprispôsobivé správanie. V prezentovanej štúdii sú skúmané antecedentné modifikácie za účelom zvyšovania prispôsobivosti, a tiež porovnávané s výsledkami použitím dizajnu jednoripadového experimentu známeho tiež ako náhodný alternujúci prístup. Podmienkami na realizáciu experimentu boli včasné upozornenia, behaviorálne momentum a výber úlohy. Počas intervencie 1 dieťa vykazovalo vysoké percento neprispôsobivého správania indikujúceho potrebu zvýšenej blízkosti, očného kontaktu a počutia svojho mena ešte pred vykonaním požiadavky. Tieto antecedentné modifikácie boli aplikované vo všetkých podmienkach počas intervencie 2, a to s okamžitým nástupom prispôsobivosti. Fáza generalizácie v sebe zahŕňala testovanie týchto antecedentných modifikácií medzi dodatočnými pracovníkmi, čo rezultovalo v pokračujúcu prispôsobivosť. Pre tohto účastníka bola najefektívnejšou stratégiou voľba úlohy. Prezentovaná štúdia demonštruje uskutočniteľnosť a praktickosť dizajnu náhodných alternujúcich prístupov ako efektívneho nástroja na determinovanie reakcie na intervenciu počas predbežného odporúčania pre špeciálnu edukáciu na eliminovanie prehnanej identifikácie detí s behaviorálnymi ťažkosťami.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 15. 05. 2021

² Jennifer L. Lambert, MSSEd, BCBA, was a 2020 Graduate of Montana State University Billings. Correspondence should be addressed to her at Great Falls Public Schools, 3300 3rd St NE, Great Falls, MT 59404, USA. E-mail: jennifer_lambert@gfps.k12.mt.us. Personal information is provided with consent of the author.

³ Cheryl Young-Pelton, Ed.D., BCBA-D is Professor Emeritus at Montana State University Billings 1500 University Drive, Billings, MT 59101, USA. E-mail: cyoung@msubillings.edu. Personal information is provided with consent of the author.

Kľúčové slová: neprispôsobivosť, dizajn náhodných alternujúcich prístupov, antecedentné modifikácie, včasné upozornenie, behaviorálne momentum, výber úlohy, predškolský vek, predbežné odporúčanie, reakcia na intervenciu, špeciálna edukácia.

Introduction

Many young children attend early childhood education programs without any prior experience of following directions given by adults outside of close family relationships. This lack of exposure can lead to noncompliant behavior in the classroom. Noncompliance is one of the most common behavior problems mentioned by classroom teachers which can lead to loss of privileges, referrals for special education, suspension, or expulsion. Conversely, children who learn to follow directions and comply with teacher requests, achieve higher levels of success, and greater opportunities for positive reinforcement from adults and peers, as well as improved confidence.

Theoretical background

Noncompliance is a clinical term that describes a range of behaviors from reluctance to refusal that is within the usual repertoire of an individual. In this study, noncompliance is defined as a refusal to follow directions within five seconds after a request was made. Noncompliance in early childhood has been shown to lead to other school-related problems unless teachers or other adults implement procedures to improve behavior at an early age (Wilder, Nicholson & Allison, 2010).

The field of applied behavior analysis provides an extensive historical account of evidence-based practices used in the reduction of noncompliance and increase of compliance through procedures such as *behavioral momentum* and *hi-probability request* sequences (Mace et al., 1988; Zuluaga et al., 2008). Class-wide programs in life-skills have been successful in developing compliance and cooperation (Hanley et al., 2007). Teachers often look for ways to modify their own behavior toward students so that the children will be more receptive to their demands or requests. Other antecedent modifications that have demonstrated success with young children include, offering the child choices between two equivalent activities, called a *task-choice* and also providing children plenty of *advance notice* ahead of the request or compliance demand (Fenerty et al., 2010; Wilder et al., 2010).

The aim of this study was to determine the most effective pre-referral intervention to increase compliance for a preschool-aged child at risk of being placed in special education due to noncompliant behavior. Typically, school behavior teams implement pre-referral interventions based on “best practices” and expect a response to that intervention. It is essential to work with these teams and provide clear examples of antecedent modification interventions that decrease noncompliant behavior. Instead of implementing interventions and taking data over the course of several weeks to determine if the child is responding, this study uses a *Random Alternating Treatments Design* (RATD) to

rapidly test several conditions over a shorter time span, with greater internal validity and scientific credibility, making the process efficient and practical as part of the pre-referral process in general education (Levin, Kratochwill, & Ferron, 2019).

Methods and methodology

Participants and Setting

Johnny, an active four-year-old boy, attended preschool in the Northern Rocky Mountain region of the United States in a general education classroom with 17 of his peers aged four to five years old, and a teacher and paraprofessional. His teacher estimated his lack of ability to follow directions averaged 90-100% in all settings throughout his school day. Due to his behavior, Johnny required personal assistance to complete tasks, make transitions and to avoid distracting his peers. Previous interventions included a token economy system, social positive reinforcement and crackers as a form of edible reinforcement for positive behavior. None of these were successful to increase Johnny's compliant behavior at school.

Procedure

Three conditions involving antecedent modifications were tested in a systematic approach apart from the regular education setting: advance notice, behavioral momentum, and task choice. All three conditions were implemented randomly within a single session lasting approximately 25 minutes, between two and five days a week. A percentage of compliance per number of opportunities was calculated and recorded as the data point (ex. Johnny complied with 4 of 5 directions, the data was calculated as 80%). He was taken to a small room, 5 ft. x 8 ft., with a table, two child sized chairs, and a small basket of items necessary for the tasks in each of the conditions. Three different colored placemats were used to differentiate between the conditions so that Johnny would have a clear idea of what to expect in each condition (Ledford & Gast, 2018).

The first condition was advance notice. At the start of the session, the first author put a blue placemat on the table indicating visually and verbally to Johnny, that he will be allowed to play with preferred objects, identified through a preference assessment. Then, he would have to return the objects to the adult. After one minute, he was given another warning that playtime will end in one minute. When the minute had expired, the adult requested the object by saying, "put the toy in my hand." If Johnny put the item into the adult's hand before the end of five seconds, the adult would say "thank you." That was an indication of compliant behavior and Johnny was then allowed more time with the toys.

The second condition tested was behavioral momentum. In the RATD, Johnny was asked to complete two simple, high-probability commands (ex. touch your nose, clap your hands, etc.), selected from a pool of 20 tasks that already exist in his repertoire (see Table 1). After he completed the requests, he was given a low-probability request. Data for compliant behavior was tracked for correct

responses to the low-p demands. If he did not comply, the behavior was ignored and the investigator moved into the next trial.

The last condition was task choice where Johnny was given two preferred options to complete a task similar to a study conducted by Fenerty & Tiger (2010). Some examples of tasks offered are shown in Table 2. The investigator showed Johnny the two options and said, "You will make your name. Choose magnets or a marker." When he made his choice, the first author said, "you did it! You chose ____." She then placed the items on the table and allowed him to complete the task. If he needed assistance to complete the task, it was given. A compliant response was recorded if Johnny engaged in the choice behavior within five seconds.

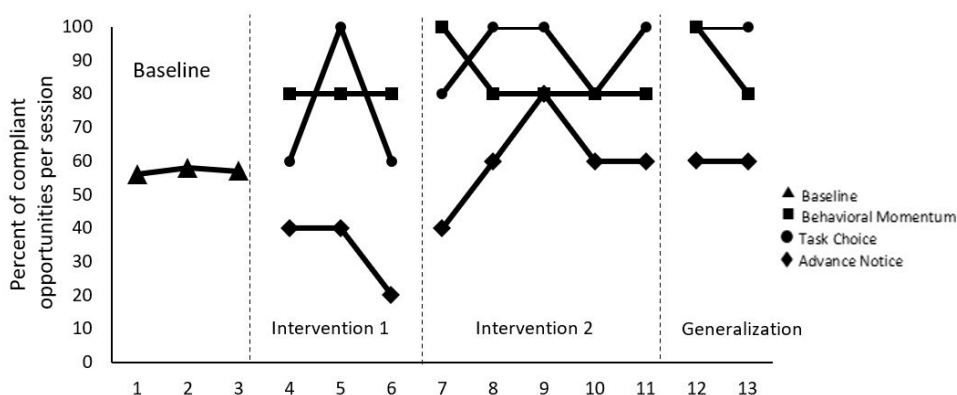
Interobserver Agreement

IOA was planned using *trial-by-trial* analysis with a trained observer looking in through the classroom window. Data was planned for 30% of sessions. If interobserver agreement was not met at 80%, a plan for fidelity training was made.

Research results

The first part of the study was conducted to determine which antecedent modification was most effective to increase compliance among this specific preschool-aged child: advance notice, behavioral momentum, or task choice? The second part of the study refined the first intervention to provide a more effective antecedent stimulus (eye-level, gained participant's attention, prior to delivering the discriminative stimulus). What the primary investigator observed prior to adjusting Intervention 1 to Intervention 2, was that the child was not intentionally ignoring. She felt the child needed the teacher to gain proximity, state his name, and make direct eye contact with him at his height, prior to giving instructions. After five randomized alternating treatment analysis sessions were completed, a generalization phase began. This was forced, in part, due to the primary investigator's own exposure and subsequent quarantine due to Covid-19 restrictions. Generalization involved the school principal filling in as the person who made demands, choices, or provided instructions.

A comprehensive visual display of data collected during the RATD intervention for noncompliance can be found in Figure 1.

Figure 1 Random Alternating Treatments Design for Compliance⁴

(Source: our own compilation)

Baseline

During Baseline sessions, Johnny's level of compliance was calculated by dividing the number of compliant behaviors by opportunities for compliance (any direction or request made by an adult). Scores were 56% during classroom environments, 58% during free play, and 57% during the transition from classroom-to-lunchroom and in the lunchroom. Baseline of compliance across contexts averaged 57%.

Interobserver Agreement (IOA)

Using trial-by-trial IOA, the number of agreements were divided by the total number of agreements, plus disagreements and then multiplied by 100. An average agreement of 80% would be considered acceptable to determine sufficiency in IOA (Ledford & Gast, 2018). For 50% of the sessions in this study, more than had been planned, a second observer recorded data in real time, looking through the observation window in the classroom door. The mean IOA measured across all sessions was 93.4%.

Phases: Interventions 1, 2, and Generalization

The RATD proceeded as planned following Baseline, for sessions 4, 5, and 6, except that a disturbing trend of noncompliant behavior had emerged during advance notice condition (see session 6). To alleviate Johnny's stress, the first

⁴ Note: Baseline conditions (sessions 1, 2, and 3) measured the dependent variable (compliance) on a variety of tasks with no intervention in place. Intervention 1 shows Johnny's percentage of compliance for three antecedent-based strategies, three conditions. Intervention 2 was a modification of Intervention 1 made to provide requests at eye-level due to low compliance encountered by interventionists during advance notice (sessions 4, 5, 6) of Intervention 1. During generalization, the school principal made requests instead of the primary investigator.

author modified antecedent requests to include eye-level eye-contact, because she noticed he wasn't engaging in shared attention or returning glances. As soon as Intervention 2 began, all three conditions improved. Five sessions were completed using this procedure. The generalization phase was included to test Johnny's compliance toward a novel adult, the school principal.

Conditions

A. Advance Notice

This condition gave Johnny an advance notice that his play time would be over after two minutes of free play, similar to a study conducted by Wilder, et al. (2010). During intervention 1, the investigator used a timer and told Johnny that the time was done, and he complied with five out of 15 trials or 33 % compliance. During intervention 2, the investigator modified the procedure to use a timer set to vibrate, indicating that he was to return the toys. In modified format, he complied with directions in 15 out of 25 opportunities, for a total of 60 % compliance. During Generalization, he also was compliant at 60 % when returning the toys. For all sessions, he complied with directions by placing the toys into the investigators hand within five seconds on 26 out of 50 trials, or 52 %.

B. Behavioral Momentum

In this condition the investigator gave two high-probability directions followed by a low-probability direction and a compliant response was recorded correct within 5 seconds, following the protocol established by Mace and colleagues (1988). See Table 1 for examples of directions given. When the first author gave high-probability directions during intervention 1, it was discovered that Johnny needed more prompting from the first author than what Johnny's teacher originally reported through an interview.

Table 1 High and Low probability directions⁵

High-probability directions	Low-probability directions
Touch nose	Pick up the pencil/marker/crayon
Touch head	Color on the paper
Touch stomach	Name the picture
Touch toes	(predetermined)
Touch ears	Point to your name
Jump up and down	Clap your name
Clap hands	Say the first letter in your name
Blink fast	Say all the letters in your name
Say "hi"	Build your name with magnet
Stand up	letters
Sit down	Count to 3
Walk to the wall	Count 3 objects
Touch the table	
Grab a dinosaur	
Wave your hand	
Stomp feet	
Shake head "no" (side-to-side)	
Nod head "yes" (up and down)	
Crawl on the floor	
Cover eyes	

(Source: our own compilation)

After Johnny was given a high-probability direction he would repeat the direction instead of engaging in the task. For example, "touch your head," produced a repeated phrase, "touch your head," instead of the action. So, the first author used least-to-most prompting, typically a partial physical prompt, until he could do the task independently. This was an indication of communication difficulties further warranting attention.

During intervention 1, Johnny complied with 12 out of 15 low-probability directions, resulting in 80% compliance. During intervention 2, with the addition of eye-contact, proximity, and stating his name, Johnny displayed a steady rate of 80 % compliant behavior. During generalization, this increased to 90 %. Overall, compliance for behavioral momentum was 84 %.

C. Task Choice

The task-choice condition gave Johnny a choice between two different developmentally appropriate academic tasks for him to complete as directed by the first author. Table 2 shows a list of those task-choice options. During intervention 1, he engaged in tasks with 73 % compliance. During intervention 2,

⁵ Note: This list was derived from an interview with Johnny's classroom teacher and paraeducator to determine tasks within his repertoire.

the investigator stated his name, made eye contact and increased proximity before offering choices. In addition, some tasks were removed from the list due to high levels of prompting required. Therefore, intervention 2 resulted in 88% compliance and generalization increased to 100%.

Table 2 Options for Condition C, Task Choice⁶

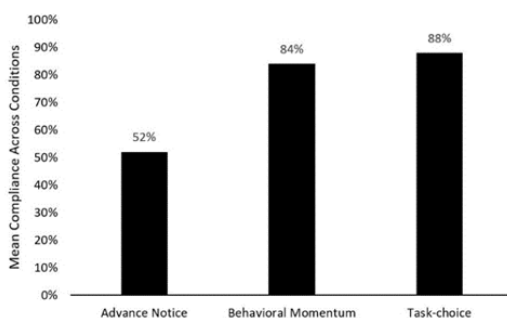
Choice 1	Choice 2
Color with a crayon	Color with a marker
Trace the letters in your name with a marker	Build your name with letter magnets
Identify four different pictures with words	Identify four different pictures by pointing teacher says, "point to..."
Build with wood blocks	Build with Legos
Count five dinosaurs	Count five cubes

(Source: our own compilation)

Summary of all conditions

An *a priori* benchmark of 85 % compliance was set for this experimental design. Figure 2 shows the summarized results for all conditions throughout the course of the study. In the advance notice condition, Johnny complied in 26 of 50 opportunities, resulting in 52 % compliance between sessions 4 and 13. For the behavioral momentum condition, Johnny complied in 42 of 50 opportunities, resulting in 84 % compliance. Lastly, the task-choice condition resulted in 88% compliance in 44 of 50 opportunities. Although the behavioral momentum condition was close at 84 %, the benchmark goal was met only in the task choice condition with an overall Mean of 88 %. See Figure 1 for a graphic representation of overall Mean conditions.

Figure 1 Comparison summary of overall conditions⁷



(Source: our own compilation)

⁶ Note: A list of developmentally appropriate academic task-choice options was prepared from a teacher interview and later modified for Johnny to perform during the Task Choice condition.

⁷ Note: A comparison of data combined over all three phases of the RATD.

Effects

Two non-parametric measures of effect sizes were calculated and analyzed for purposes of comparing the three interventions among one another: (a) advance notice, (b) behavioral momentum, and task choice. First, the Mean Baseline Difference (MBD), or difference between the mean of Baseline and combined interventions, divided by the mean Baseline and then multiplying by 100, resulted in effects of .45, .74 and .77 for advance notice, behavioral momentum, and task-choice respectively (Herzinger & Campbell, 2007). Next, the percentage of all nonoverlapping data (PAND) was calculated. This measured the percentage of overlapping data points between Baseline and both Interventions and the total number of data points combined altogether, then subtracted from 100 % (Parker, & Vannest, 2009). Using this method, the effect size was .49, .99, and .99 for advance notice, behavioral momentum, and task-choice respectively. Both of these non-parametric effect size estimates demonstrated very strong effects for behavioral momentum and task-choice when compared to the advance notice condition.

Discussion

This study examined a systematic pre-referral intervention process for a preschool child at-risk of school failure due to noncompliant behavior. The authors assumed benefits would outweigh risks in the RATD procedure with stronger validity and quicker analysis resulting in a demonstration of the most effective antecedent intervention which was generalized to the school principal. In doing so, this early intervention might have prevented a referral to special education for noncompliance, making a socially valid impact and life-altering effect on this participant. As with all single-case design studies, however, external validity is not generalizable and presumptive statements such as these about any future behavior of this participant cannot be made.

What is worthy to mention, is that this protocol could actually be completed within the span of two to three weeks. The protocol included an interview with the school's pre-referral team, it was followed by a pre-assessment, preparation, implementation, modification, and generalization. The ability of specialized personnel to assist school teams with behavioral strategies and intensive interventions was certainly valuable. The lasting effects of these efforts may have an impact on the school team and Johnny for many years to come.

This study did have some limitations and factors that, although the first author tried, she could not account for. First it was not clear if increases observed in compliant behavior were from Johnny being allowed to escape a nonpreferred activity in the classroom. Another factor may have been how the setting differed from that of the classroom. Finally, the duration of the conditions were brief and the study took place during the COVID-19 Pandemic when the first author was eventually quarantined for two weeks at the start of the generalization phase.

Recommendations for future research include fine-tuning of the RATD with a multiple component analysis to gain a greater understanding of each condition and what elements of each modification made the greater impact on compliance. For example, a future investigator could conduct a withdrawal design to determine if the audible timer with praise or the audible timer without praise showed increased compliance in the advance notice condition.

Conclusion

Pre-referral interventions leading to placement in special education must be targeted to get to the heart of the issue, as demonstrated in this case of noncompliance. When a young child refuses to follow directions, school personnel must make every effort to find a way that works and provide the child with just a little taste of success. When the child begins to feel successful, more success is sure to come. Using a package like the randomized alternating treatment design (RATD) can help school teams manage efficiency and effectiveness. When the RATD package is implemented by a supervising behavior analyst or special education prevention expert, they can ensure sufficient quality and validity, providing a reliable response to intervention. Most importantly for the child, new skills on proper behavior may be learned during the pre-referral process and the team may have prevented the unwarranted misplacement of the child, wrongly placed in special education.

Acknowledgement: This article is the result of a thesis presented by the first author as part of the requirements of the Master of Science in Special Education, Advanced Studies ABA Emphasis at Montana State University Billings and was successfully defended in November, 2020. The study was conducted in Great Falls, Montana, and approved through the university Institutional Review Board according to the protection of human subjects research

REFERENCES

- COOPER, J., HERON, T., HEWARD, W., 2019. *Applied Behavior Analysis*. Upper Saddle River, Nj: Pearson. ISBN 987-0-13-475255-6.
- FENERTY, K. A., TIGER, J. H., 2010. Determining pre-schoolers' preferences for choice-making opportunities: Choice of task versus choice of consequence. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 43, Issue 13, pp. 503 – 507. ISSN 1938-3703.
- HERZINGER, C. V., CAMPBELL, J. M., 2007. Comparing functional assessment methodologies: A quantitative synthesis. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 37, Issue 8, pp. 1430 – 1445. ISSN 1573-3432.
- KRATOCHWILL, T. R., HITCHCOCK, J., HORNER, R. H., LEVIN, R., ODOM, S. L., RINDSKOPF, D. M., SHADISH, W. R., 2010. Single-case designs technical documentation. Retrieved from What Works Clearinghouse website [online]: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf.
- KRAUS, A. A., HANLEY, G. P., CESANA, L. L., EISENBERG, D., JARVIE, A. C., 2012. An evaluation of the strengthening precursors to increase preschooler compliance. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 45, Issue 1, pp. 131 – 136. ISSN 1938-3703.
- LEDFORD, J. R., GAST, D. L., 2018. *Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences* (3rd Ed.). New York, NY: Routledge. ISBN 11-3855-713-7.
- LEVIN, J. R., KRATOCHWILL, T. R., FERRON, J. M., 2019. Randomization procedures in single-case intervention research contexts: (Some of) "the rest of the story." In: *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. Vol. 112, Issue 3, pp. 334 – 338. ISSN 1938-3711.

- MACE, F. C., HOCK, M. L., LALLI, J. S., WEST, B. J., BELFIORE, P., PINTER, E., BROWN, D. K., 1988. Behavior momentum in the treatment of noncompliance. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 21, Issue 2, pp. 123 – 141. ISSN 1938-3703.
- PARKER, R. I., HAGAN-BURKE, S., VANNEST, K., 2007. Percentage of All Non-Overlapping Data (PAND). In: *The Journal of Special Education*. Vol. 40, Issue 4, pp. 194 – 204. ISSN 1538-4764.
- WILDER, D. A., NICHOLSON, K., ALLISON, J., 2010. An evaluation of advance notice to increase compliance among preschoolers. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 43, Issue 4, pp. 751 – 755. ISSN 1938-3703.
- ZULUAGA, C. A., NORMAND, M. P., 2008. An evaluation of the high-probability instruction sequence with and without programmed reinforcement for compliance with high-probability instructions. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 41, Issue 3, pp. 453 – 457. ISSN 1938-3703.

KOMPARACE DÍLČÍCH FUNKCÍ U ŽÁKŮ PRVNÍCH ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL INTAKTNÍCH S DIAGNOSTIKOVANÝMI DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ A ŽÁKŮ SE SUSPEKČÍ DEFICITŮ – AUDITIVNÍ PODNĚTOVÝ MATERIÁL A PROSTOROVÁ ORIENTACE¹

Comparison of Partial Functions in the First Grade Pupils and Those who have been Diagnosed with Deficiencies in Partial Functions and Pupils in Suspicion of Deficits – Auditive Initiative Material and Spatial Orientation

Milan Valenta,² Dita Finková,³ Jaromír Maštalíř,⁴ Libuše Ludíková⁵

Abstrakt: Článek poskytuje vhled do procesní stránky i teoretického rámce šetření faktorů ovlivňujících edukabilitu a školní (ne)úspěšnost dětí mladšího školního věku, probíhajícího v rámci výzkumného projektu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (v kontextu širšího výzkumného projektu), ze kterého představovaná data vycházejí. Zaměřuje se na rozdíly v úrovni měřených bazálních funkcí podle široce zavedené metodiky diagnostického a reedukačního cvičení autorky B. Sindelar u intaktních žáků prvních ročníků, u žáků s diagnostikovanými deficity dílčích funkcí a u žáků se suspekci k těmto deficitům.

Klíčová slova: edukabilita, žáci s potřebou podpůrných opatření, deficity dílčích funkcí, školní neúspěšnost, suspekce deficitů dílčích funkcí.

Abstrakt: Article provides insight into the procedural side and theoretical framework of the investigation of factors influencing education and schooling success of children in the research project of the Faculty of Education, Palacky University in Olomouc (context of the broader research project on which the data is based). It focuses on the differences in the level of measured basal functions according to the widely used methodology of diagnostic and reeducation exercises B. Sindelar in first-grade intact pupils with diagnosed deficits of partial functions and pupils with suspicion of these deficits.

Key words: education, pupils with the need for support measures, deficits of partial functions, school failure, suspicion of deficits of partial functions.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 16. 02. 2021

² Milan Valenta, prof., PaedDr., Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo nám. 951, 779 00 Olomouc, Česká republika. E-mail: valentam22@seznam.cz. Osobní údaje jsou zveřejněné s písemným souhlasem autora.

³ Dita Finková, doc., Mgr., Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo nám. 951, 779 00 Olomouc, Česká republika. E-mail: dita.finkova@upol.cz. Osobní údaje jsou zveřejněné s písemným souhlasem autorky.

⁴ Jaromír Maštalíř, Mgr., Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo nám. 951, 779 00 Olomouc, Česká republika. E-mail: jaromir.mastalir@upol.cz. Osobní údaje jsou zveřejněné s písemným souhlasem autora.

⁵ Libuše Ludíková, prof., PaedDr., CSc., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo nám. 951, 779 00 Olomouc, Česká republika. E-mail: libuse.ludikova@upol.cz. Osobní údaje jsou zveřejněné s písemným souhlasem autorky.

Uvedení do problematiky

Článek prezentuje parciální výsledky mnohaletého výzkumu realizovaného na Ústavě speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, který se soustředil na faktory ovlivňující dynamiku edukability dětí a žáků s potřebou speciálněpedagogických podpůrných opatření, tj. se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřuje se (pro potřeby této studie) na difference v dynamice dílčích (bazálních) funkcí u žáků s již diagnostikovanými deficity a žáků se suspekci těchto deficitů, třetí výzkumnou skupinu (normativní) tvoří stejně staří žáci intaktní.

Východiskem pro komparaci naměřených dat výše definovaných skupin žáků prvních ročníků základní školy bylo následující zjištění, realizované v rámci tohoto projektu na malé skupině respondentů (předvýzkum). Ukázalo se, že žáci s diagnostikovanými deficity dosahují u některého podnětového materiálu B. Sindelar lepších výsledků než intaktní žáci. Premisou našeho šetření je úvaha, že reedukovaní žáci s diagnózou deficitů dílčích funkcí (DDF) jsou totiž na podnětovém materiálu (na rozdíl od intaktních žáků) zacvičení. Z toho důvodu byla pro komparaci vytvořena skupina žáků se suspekci deficitů dílčích funkcí, kam byli vřazeni žáci se suspekci (kvalifikovaný odhad třídního učitele) deficitů a žáci, u kterých byl čerstvě (do 3 měsíců) diagnostikován deficit, a nedošlo tedy k jeho významnější reedukaci.

Teoretický rámec výzkumu se opírá o zdůvodněnou teorii deficitů dílčích (bazálních) funkcí (dále také DDF) F. Affolter (1972) a B. Sindelar (2000) a empirii těchto autorek doplněnou o empirii tzv. dílčího oslabení výkonu manželů Scharingerových (1995). Obecný teoretický základ výzkumu vychází z neuropsychologie, kognitivní psychologie a ontogenetické psychologie.

Potřebnost řešení dané problematiky vyplývá z absence stejně či podobně orientovaného výzkumu u nás. Deficity bazálních funkcí – dle zahraničních výzkumů (Sindelar, 2000, Affolter, 1972) – mohou představovat determinanty později rozvinutých ve specifické vývojové poruchy učení i chování či na rozvoji škály emocionálních poruch v dětském věku a adolescenci. V absolutních číslech v rozsahu naší republiky dává kvalifikovaný odhad základní soubor přibližně 200 000 dětí a žáků. Skutečnou prevalenci neznáme, její zjištění je součástí průzkumové části výzkumného projektu.

Zahraniční studie však opakovaně poukazují na fakt, že posílení dílčích kognitivních funkcí, jako jsou tzv. fonemické uvědomění, morfologické uvědomění, zraková diferenciaci a pod., se promítá do náviku čtenářských a písemných dovedností (např. Arnbak, Elbro, 2010; Carroll, Snowling, Hulme, Stevenson, 2003; Janzen, Saklofske, Das, 2013; Hlebová a kol., 2015; Liptáková, 2012). Podpora rozvoje a minimalizace uvedených deficitů sehrává mnohdy klíčovou roli v pozdějším náviku trivia, a má tudíž přímý dopad na školní úspěšnost žáků. Všechny zmíněné schopnosti ještě uvedené studie dále člení na skutečně dílčí složky. Např. ve výzkumu Carroll a kolegů se ukázalo, že rozvoji fonemického uvědomění předchází rozvoj dovednosti slabikovat, dovednosti

oddělit první hlásku od zbytku slova i rozvoj jazykových (artikulačních) dovedností (Carroll, Snowling, Hulme, Stevenson, 2003).

Adekvátní zrání a harmonický rozvoj dílčích (základních, bazálních) funkcí je předpokladem pro rozvoj komplexnějších procesů a takových složitých dovedností, jako je např. trivium (dovednost čtení, psaní, počítání). DDF představují tedy jednu z příčin specifických poruch učení a chování. Graichen (1973) vymezuje DDF jako snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace. Ovšem takto obecně pojaté vymezení fenoménu zahrnovalo příliš široké spektrum poruch, tudíž pro potřeby poradenské i speciálněpedagogické praxe došlo k zúžení a především konkretizaci celého konceptu. Dílčí funkce obsahují (simplifikovaně a pro potřeby výzkumného projektu) svazek 10 funkcí, přičemž deficit každé z nich se může projevit v edukabilitě žáka obdobným symptomem (stejnou chybou), např. špatně napsanými slovy v diktátu, stejnými chybami při čtení.

Sindelar (2000) přehledně ilustruje jednotlivé dílčí funkce na příkladu jazykového diktátu, který píše žák druhého ročníku. Aby mohl správně napsat diktovanou větu, je třeba, aby zvládl:

1. odlišit hlas učitelky od ostatních zvuků okolí (sluchová pozornost – auditivní diferenciacie figury a pozadí);
2. krátce podržet vyřčenou větu v (auditivní) paměti;
3. slovo rozdělit na hlásky – fonémy (auditivní analýza);
4. izolované fonémy diskriminovat od podobných fonémů (auditivní diferenciacie – fonematický sluch);
5. pro jednotlivé fonémy vyhledat grafémy (vizuální paměť);
6. nezaměnit mezi sebou podobné grafémy (vizuální diferenciacie – grafomatický vizus);
7. propojit adekvátní foném s adekvátním grafémem, tj. propojit interperceptivní informace (intermodální funkce, dílčí schopnost vytvářet intermodální vzťahy);
8. koordinovat jemnou motoriku prstů při psaní (vizuomotorická koordinace);
9. umístit písmena na řádku na správném místě a ve správné poloze (prostorová orientace);
10. nepřeházet posloupnosť fonémů a později grafémů a nezapomenout žádnou jednotlivost z celé řady uvedených činností (vnímání časového sledu, serialita).

Diagnostika DDF využíva výše nastíněné procesualní schéma, instrumentálně pak zavedené prostředky psychologické a speciálněpedagogické (poradenské i klinické) normativní diagnostiky, přičemž preferuje využití prostředků dynamické diagnostiky (Feuerstein, Falik, Rand, Feuerstein, 2002; Haywood, Lidz, 2006; Tzurriel, 2015).

Metodologické aspekty výzkumu

Cílem výzkumu je identifikovat, popsat a porovnat determinanty edukability a její dynamiky u dětí a žáků s potřebou speciálněpedagogických podpůrných opatření. Parciální cíl šetření představuje komparace výsledků subtestů B. Sindelar u žáků intaktních, žáků s DDF a žáků se suspekci DDF, a následně zjištění, zda existují mezi nimi statisticky významné rozdíly (pokud ano, kterých skupin respondentů se to týká).

Předmět šetření (pro potřeby tohoto textu) tvořil akustický (tedy nikoliv vizuální) podnětový materiál (subtesty) baterie B. Sindelar, intermodalita a prostorová orientace.⁶

Výzkum byl realizován ve čtyřech moravských krajích (Olomoucký, Zlínský, Moravskoslezský, Jihomoravský) a v Praze. Jednalo se o výběr žáků ze základního souboru žáků prvních ročníků základních s využitím záměrného institucionálního výběru (PPP, SPC, ZŠ, Dyscentrum). Celkem se výzkumu zúčastnilo 613 žáků prvních ročníků základní školy, z toho:

- 422 žáků intaktních,
- 119 žáků se suspekci či čerstvě diagnostikovaným deficitem,
- 72 žáků s DDF.

Statistická analýza neprokázala významné rozdíly mezi pohlavími, proto jsou dále uvedena data nediferenciována.

Pro statistickou operacionalizaci autoři vymezili statistické hypotézy (bez nulových hypotéz) ve znění:

H_1 : Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích subtestu auditivní členění (diferenciace figury a pozadí) u intaktních žáků, žáků se suspekci DDF a žáků s DDF prvních ročníků základní školy (subtest A2a).

H_2 : Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích subtestu auditivní diferenciaci řeči (fonemická diskriminace) u intaktních žáků, žáků se suspekci DDF a žáků s DDF prvních ročníků základní školy (subtest C2).

H_3 : Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích subtestu prostorová orientace u intaktních žáků, žáků se suspekci DDF a žáků s DDF prvních ročníků základní školy (subtest E2).

H_4 : Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích subtestu auditivní paměť (hlásky) u intaktních žáků, žáků se suspekci DDF a žáků s DDF prvních ročníků základní školy (subtest F2a).

Statistické hypotézy byly verifikovány testem Mann–Whitney.

Administrace výzkumu

Jak již bylo uvedeno výše, k tomuto účelu byly využity vybrané subtesty B. Sindelar (2007), jednalo se konkrétně o:

1. Subtest A2a – auditivní členění (auditivní diferenciaci figura–pozadí)
2. Subtest C2 – auditivní diferenciaci řeči (fonemická diskriminace)
3. Subtest E2 – prostorová orientace
4. Subtest F2a – auditivní paměť (hlásky)

⁶ Použité subtesty – podnětový materiál: SINDELAR, B., 2007. *Diagnostická metoda k zjišťování deficitů dílčích funkcí u školních dětí – příručka*. Bratislava – Brno, Psychodiagnostika.

Ad 1: Žákovi předřikáváme pomalu a zvolna podnětová slova a vyčkáme, zda rozpozná ve slově (samo)hlásku O. Ústa máme zakrytá papírem, aby žák nemohl odezírat hlásky ze rtů, slova s hláskou O nezdůrazňujeme, vyhýbáme se očnímu kontaktu. Pokud žák odpovídá stereotypně (ano – ano – ano/ne – ne – ne), přesvědčíme se na námi zvoleném příkladu, zda zadání pochopil.

Zadání: *Budu ti předřikávat slova. Poslouchej pozorně a řekneš mi, až ve slově uslyšíš hlásku O.*

Podnětový materiál: POKUD – MOST – břeh – DROZD – pecka – guma – nebe – DORT – RÁDIO – MÁSLO – AUTO – tužka – tele – OCET – OBRAZ – zajíc – ocas – dveře – prase – ORNAMENT – ruka – KAKAO – čapka – pruh.

Hodnocení: Za každou správnou odpověď (ano/ne) přičítáme jeden bod, maximální počet možných bodů je tedy 24.

Pozn.: Podnětný materiál daného subtestu byl složen z významových českých slov, pro jiný jazyk je samozřejmě třeba vytvořit řadu slov vycházejících z gramatiky a morfologie daného jazyka, přičemž počet slov i sledovaná hláska mohou být totožné s prezentovaným šetřením.

Ad 2: Žákovi uvedeme první zácvičnou dvojici slov *bon – bon*. Ptáme se, zda jsou obě slova stejná, či nejsou stejná, a sledujeme, zda žák naší otázce rozumí. Pokud odpoví chybně, vysvětlíme mu, že obě slova jsou stejná, a zopakujeme mu je. Stejně tak učiníme s druhou zácvičnou dvojicí slov *pol – pul*, ovšem s tím rozdílem, že odpoví-li žák chybně, vysvětlíme mu, proč jsou obě slova rozdílná. Při vlastní zkoušce dbáme na to, abychom všechny dvojice vyslovovali se stejným akcentem, tedy nezdůrazňovali rozdílné fonémy (hlásky). S dítětem nenavazujeme oční kontakt a ústa máme zakrytá, aby žák nemohl hlásky odezírat ze rtů.

Zadání: *Řeknu ti vždy dvě nesmyslná slova, co nic neznamenají. Dobře mě poslouchej a řekneš mi, zda jsou ta dvě slova stejná, nebo nejsou stejná.*

Podnětový materiál: Zácvičné dvojice: *bon – bon, pol – pul*. Materiál vlastní zkoušky (20 dvojic): *rut – rut, kip – gip, ful – vul, nus – mus, hik – hik, lar – lar, hep – hep, desk – desk, pem – bem, tes – tes, bim – bem, zus – zuz, bid – bit, mez – mez, psom – som, tal – tal, hob – hub, vap – vap, kro – krol, vis – vis.*

Hodnocení: Za každou správnou odpověď (ano/ne) přičítáme jeden bod, maximální počet možných bodů je tedy 20.

Pozn.: V případě dvojic *zus – zuz, bid – bit* zvýraznit vždy poslední hlásku.

Ad 3: Žák napodobuje námi předváděné pohyby, přičemž sedíme či stojíme vedle něj tak, aby nás dobře viděl, díváme se je jeho směrem.

Zadání: *Budu ti předvádět pohyby a ty mě pečlivě pozoruj a pak mě co nejpřesněji napodob.*

Napodobované pohyby:

1. pravou ruku na pravý bok a levou ruku na levé ucho,
2. pravou ruku na hlavu a levou ruku na levé rameno,
3. pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na bradu,

4. pravou ruku na bradu a levou ruku na hlavu,
5. pravou ruku na levé rameno a levou ruku na levé koleno,
6. pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na pravé ucho,
7. pravou ruku na hlavu a levou ruku na pravé rameno,
8. pravou ruku na levé koleno a levou ruku na bradu,
9. pravou ruku na levé ucho a levou ruku na pravé rameno.

Hodnocení: Každá chyba (je lhostejno, zda zaujímá špatnou pozici jedna ruka, či obě ruce) se odečítá jako bod od celkového maximálního skóre 9 bodů. Pokud žák spontánně opraví chybnou pozici, chybu nepočítáme.

Ad 4: Žák opakuje po učiteli čtyři skupiny hlásek (tabulka 1) s postupně narůstající náročností na sluchovou paměť (uskupení dvou, tří, čtyř a pěti hlásek). Jako podnětový materiál slouží dva sloupce (I. a II.) těchto hlásek. Sloupec I. je primární podnětový materiál, hlásky sloupce II. využijeme jen tehdy, není-li žák schopen bezchybně opakovat skupiny hlásek sloupce I. Začínáme skupinou dvou hlásek sloupce I. Pokud žák správně po nás hlásky bezchybně zopakuje, přejdeme na skupinu tří hlásek sloupce I. atd. Ovšem udělá-li žák u některé skupiny hlásek v reprodukci chybu, nabídneme mu skupinu se stejným počtem hlásek ze sloupce II. Když ji správně reprodukuje, vracíme se na sloupec I. a pokračujeme s další (náročnější) hláskovou skupinou. Pokud žák nezvládne ani náhradní skupinu sloupce II., ukončíme zkoušku.

Tabulka 1 Vybrané skupiny hlásek subtestu

I.	II.
a k	n s
m v š	r b ť
p s u č	ž a t c
e ř a b t	k z e č m

(Zdroj: vlastní zpracování)

Zadání: *Budu ti předřikávat hlásky a ty je po mě opakuješ.*

Hodnocení:

- 4 body: žák opakuje bezchybně všechny řady hlásek (buď sloupce I., nebo sloupce II.);
- 3 body: žák opakuje bezchybně tři řady hlásek (buď sloupce I., nebo sloupce II.);
- 2 body: žák opakuje bezchybně dvě řady hlásek (buď sloupce I., nebo sloupce II.);
- 1 bod: žák opakuje bezchybně jednu řadu hlásek (buď sloupce I., nebo sloupce II.).

Pozn.: Obdobně jako u prvního subtestu je třeba pro využití v dané jazykové struktuře vycházet z hlásek přirozených pro konkrétní jazyk.

Výsledky šetření

Subtest A2a – auditivní členění (auditivní diferenciacie figura–pozadí), realizován u žáků 1. třídy (intaktní, suspekce a DDF) (tabulka 2).

Tabulka 2 Naměřené hodnoty u subtestu A2a

Subtest A2a	Skupina žáků – intaktní		Skupina žáků – suspekce		Skupina žáků – DDF	
Počet bodů	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
4	1	0,2	-	-	-	-
5	-	-	-	-	1	1,2
7	1	0,2	-	-	-	-
9	-	-	-	-	1	1,2
10	-	-	1	0,8	-	-
11	4	0,9	2	1,6	1	1,2
12	11	2,6	2	1,6	1	1,2
13	10	2,4	2	1,6	2	2,5
14	11	2,6	1	0,8	3	3,7
15	15	3,5	7	5,5	4	4,9
16	26	6,1	12	9,4	4	4,9
17	24	5,7	9	7	5	6,2
18	46	10,8	9	7	-	-
19	32	7,5	9	7	4	4,9
20	34	8	5	3,9	6	7,4
21	36	8,5	18	14,1	6	7,4
22	30	7,1	9	7	4	4,9
23	54	12,7	20	15,6	11	13,6
24	89	21	22	17,2	28	34,6
<i>Celkem</i>	<i>424</i>	<i>100</i>	<i>128</i>	<i>100</i>	<i>81</i>	<i>100</i>

(Zdroj: vlastní zpracování)

Subtest C2 – auditivní diferenciacie řeči (fonemická diskriminace); realizován u žáků 1. třídy (intaktní, suspekce a DDF) (tabulka 3).

Tabulka 3 Naměřené hodnoty u subtestu C2

Subtest C2	Skupina žáků – intaktní		Skupina žáků – suspekce		Skupina žáků DDF	
Počet bodů	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
7	3	0,7	2	1,6	-	-
8	-	-	2	1,6	-	-
9	3	0,7	2	1,6	-	-
10	2	0,5	-	-	-	-
11	7	1,7	1	0,8	-	-
12	6	1,4	8	6,5	-	-
13	11	2,6	2	1,6	-	-
14	9	2,1	6	4,8	3	3,7
15	20	4,7	11	8,9	3	3,7
16	34	8	17	13,7	9	11,1
17	58	13,7	14	11,3	7	8,6
18	101	23,9	29	23,4	19	23,5
19	81	19,1	13	10,5	21	25,9
20	88	20,8	17	13,7	19	23,5
<i>Celkem</i>	<i>423</i>	<i>100</i>	<i>124</i>	<i>100</i>	<i>81</i>	<i>100</i>

(Zdroj: vlastní zpracování)

Poznámka: Statisticky významné rozdíly: intaktní: suspekce ($p = 0,000$)
 suspekce: DDF ($p = 0,000$)

Subtest E2 – prostorová orientace; realizován u žáků 1. třídy (intaktní, suspekce a DDF) (tabulka 4).

Tabulka 4 Naměřené hodnoty u subtestu E2

Subtest E2	Skupina žáků – intaktní		Skupina žáků – suspekce		Skupina žáků DDF	
Počet bodů	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
1	16	4	13	13	3	4,3
2	23	5,7	20	20	2	2,9
3	31	7,7	10	10	9	12,9
4	55	13,6	12	12	9	12,9
5	53	13,1	14	14	15	21,4
6	44	10,9	10	10	5	7,1
7	41	10,1	8	8	11	15,7
8	40	9,9	8	8	6	8,6
9	99	24,4	5	5	10	14,3
10	3	0,7	-	-	-	-
<i>Celkem</i>	<i>405</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>70</i>	<i>100</i>

(Zdroj: vlastní zpracování)

Poznámka: Statisticky významné rozdíly: intaktní: suspekce ($p = 0,000$)
 suspekce: DDF ($p = 0,000$)

Subtest F2a – auditivní paměť (hlásky); realizován u žáků 1. třídy (intaktní, suspekce a DDF) (tabulka 5).

Tabulka 5 Naměřené hodnoty u subtestu F2a

Subtest F2a	Skupina žáků – intaktní		Skupina žáků – suspekce		Skupina žáků DDF	
Počet bodů	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
1	23	5,4	10	7,9	2	2,6
2	75	17,7	47	37	12	15,4
3	178	42,1	44	34,6	45	57,7
4	147	34,8	26	20,5	19	24,4
<i>Celkem</i>	<i>423</i>	<i>100</i>	<i>78</i>	<i>100</i>	<i>78</i>	<i>100</i>

(Zdroj: vlastní zpracování)

Poznámka:

Statisticky významné rozdíly: intaktní: suspekce ($p = 0,000$)
suspekce: DDF ($p = 0,000$)

Diskuse k výsledkům šetření

Výše uvedené tabulky velmi přehledně vypovídají o rozložení dat v souborech zaměřených na auditivní dílčí funkce a orientaci v tělesném schématu (prostorovou orientaci) – komparace žáků 1. ročníků intaktních × se suspekci DDF × s diagnózou DDF.

Statistická významnost rozdílů u respondenčních souborů je vyznačena (vč. signifikance p) pod frekvenčními tabulkami tam, kde statistický test prokázal rozdíl.

Statisticky významné rozdíly (se shodnou signifikancí $p = 0,000$) byly zjištěny v následujících subtestech:

- subtest C2 – auditivní diferenciací řeči (fonematická diskriminace) – testové baterie mezi skupinou intaktních žáků a žáků se suspekci DDF a mezi žáky s diagnostikovanými DDF a žáky se suspekci deficitů;
- subtest E2 – prostorová orientace (orientace v tělesném schématu) – mezi skupinou žáků intaktních a žáků se suspekci DDF a mezi skupinou žáků se suspekci DDF a žáky s DDF;
- subtest F2a – auditivní paměť (hlásky) – mezi žáky intaktními a žáky se suspekci DDF a opět mezi žáky s DDF a žáky se suspekci.

Statistická metoda (test Mann–Whitney) nezaznamenala statisticky významný rozdíl mezi žádnou ze tří skupin probandů ve čtvrtém subtestu auditivního členění A2a (auditivní diferenciací figura–pozadí).

Na základě výše uvedeného můžeme generalizovat, že ve zkouškách zaměřených na orientaci v tělesném schématu, na fonematickou diskriminaci a na auditivní hláskovou paměť existují statisticky významné rozdíly nejen ve vztahu suspekce a DDF, ale také mezi skupinou intaktních žáků a žáků se

suspekci. Je třeba poznamenat, že statisticky významné rozdíly se prokázaly v případě hodnocení všech nasbíraných dat zkoušky (tj. v bodovém rozložení dat celé zkoušky – od minimálního po maximální bodové ohodnocení). Pokud se ovšem zaměříme na nejvyšší bodové zisky u jednotlivých zkoušek (suspekce-DDF), pak ve všech zkouškách, v nichž byly zjištěny statisticky významné rozdíly u žáků se suspekci a žáků s deficitem, dosahují žáci s deficitem lepšího výsledku (tj. vyšší procento úspěšných žáků u nejvyšších bodových zisků zkoušky).

V případě vztahu žáci intaktní a žáci s DDF dosáhli lepších výsledků ve zkouškách subtestu C2 (s prokázaným statisticky významným rozdílem) žáci s DDF, což je patrně způsobeno zácvikem na podobný typ zkoušek (podnětový a reedukační materiál). Rozdíly a shody u cílových skupin probandů jsou nejlépe patrné z přehledu modálních kategorií sledovaných funkcí (tj. frekvence zastoupení bodového hodnocení výkonů) – v případě zkoušky auditivního členění jsou modální kategorie totožné (24 bodů), minimální rozdíl jednoho bodu lze najít také u auditivní diferenciaci (18 – 18 – 19 bodů) a auditivní paměti (3 – 2 – 3 body). Signifikantní rozdíl pak vidíme u zkoušky prostorové orientace (tělesné schéma) (9 – 2 – 5 bodů).

Závěrem můžeme u tří hypotetických výroků (H_2 , H_3 , H_4) odmítnout nulové hypotézy, naopak nulovou hypotézu přijímáme v případě subtestu A2 (auditivní členění – auditivní diferenciaci figura–pozadí), tj. H_1 .

Závěr

S odkazem na provedené šetření tedy můžeme přijmout premisu parciální části našeho šetření, že žáci s DDF dosahují ve vybraných zkouškách testové baterie (Sindelar, 2007) lepších výsledků než žáci se suspekci DDF. Patrně je to způsobeno jejich zácvikem na typ reedukačních cvičení, podobajících se podnětovému materiálu jednotlivých zkoušek. V případě vztahu žáci intaktní vs. žáci s DDF již takové zobecnění není možné. Obecně lze o jednotlivých zkouškách metodiky B. Sindelar poznamenat, že jsou na populaci žáků prvních ročníků českých a moravských základních škol příliš jednoduché, což se projevuje v jednoznačně pravostranné převaze (viz distribuční křivka) jejich výkonů (tj. převažující průměrné a nadprůměrné výsledky). Příčinou tohoto faktu může být jednak zastaralost podnětového materiálu (od prvního sběru dat autorkou B. Sindelar uplynuly více než čtyři dekády) ve smyslu analogonu Flynnovy hypotézy (tj. „měknutí“ norem v generačním čase), jednak nereprezentativnost a četnost vzorku. Pro praxi zaměřenou na reedukaci postižených bazálních funkcí pak doporučujeme zvýšit náročnost podnětového materiálu, a to vzhledem k výše uvedenému „změknutí“ v čase a rovněž vztahu k aktuálně dosažené úrovni populačního vývoje sledovaných funkcí (viz modální kategorie výše uvedené v diskusi k výsledkům šetření).

LITERATURA

- ARNBAK, E., ELBRO, C., 2000. The effects of Morphological Awareness Training on the Reading and Spelling Skill of Young Dyslexics. In: *Scandinavian Journal fo Educational Research*. Vol. 44, Issue3, pp. 229 – 251.
- CARROLL, J. M., SNOWLING, M. J., HULME, C., STEVENSON, J., 2000. The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. In: *Developmental Psychology*. Vol. 39, Issue 5, pp. 913 – 923.
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., FALIK, L., 2010. *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press.
- FEUERSTEIN, R., FALIK, L., RAND, Y., FEUERSTEIN, R. S., 2002. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Jerusalem: ICELP Press.
- GRAICHEN, J., 1973. Teilleistungsschwächen dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Sprachbenützung. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*. Vol. 1973, Issue 1, pp. 113 – 143.
- GRAICHEN, J., 1978. Teilleistungsschwächen in den hierarchisch-sequentiellen auditiven, kinästhetischen und rhythmischen Regulationssystemen der Sprachproduktion. In: G. LOTZMANN (Hg.), 1978. *Aspekte auditiver rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, erziehung und Therapie*. München: Basel, pp. 9 – 13 (= Beiheft der Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 74).
- HAYWOOD, H. C., LIDZ, C., 2006. *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V., 2015. *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1456-7.
- JANZEN, T. M., SAKLOFSKE, D. H., DAS, J. P., 2013. Cognitive and Reading profiles of Two Samples of Canadian First Nations Children: Comparing Two Models for Identifying Reading Disability. In: *Canadian Journal of School Psychology*. Vol. 28, Issue 3, pp. 323 – 344.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
- SINDELAR, B., 1985. *Vefahren zur Effasung von Teilleistungsschwächen*. Eigenferlag.
- SINDELAR, B., 2000. *Diagnosis and treatment practices in the field of ADD/ADHD/HD in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-4240-5.
- SINDELAR, B., 2007. *Deficity dílčích funkcí (Teoretická část)*. Bratislava–Brno: Psychodiagnostika.
- SINDELAR, B., 2007. *Diagnostická metoda k zjišťování deficitů dílčích funkcí u školních dětí (příručka)*. Bratislava–Brno: Psychodiagnostika.
- SINDELAR, B., 2007. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.
- SOPKOVÁ, J., HLEBOVÁ, B., 2013. Deficity dílčích kognitivních funkcí v kontextu školní úspěšnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *MMK 2013. Mezinárodní Masarykova konference pro doktory a mladé vědecké pracovníky* [online sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference]. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 1769 – 1778. ISBN 978-80-87592-00-9.
- SOPKOVÁ, J., HLEBOVÁ, B., PALKOVÁ, J., 2014. Individuálne rozdiely v čitateľskej kompetencii žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v podmienkach školskej integrácie. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 3, č. 2, s. 30 – 37. ISSN 1338-6670.
- TZURIEL, D., 2015. Dynamická diagnostika učebního potenciálu: teoretické a výzkumné pohledy. In: *Psychologie pro praxi*. Roč. 50, č. 1 – 2, s. 9 – 35.
- Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice*. Dostupné na: www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.
- ŽOVINEC, E., 2014. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii edukácia a poradenstvo*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153-018-0.

PROFESIOGRAM UČITEĽA A VÝCHOVA K ZDRAVIU RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA¹

Teacher's Professiogram and Health Education of Romany Pupils from Socially Disadvantaged Backgrounds

Jozef Liba²

Abstrakt: Školská edukácia na všetkých stupňoch vzdelávania kontinuálne reflektuje dynamiku vývoja spoločnosti a reaguje na možné požiadavky modifikovania uplatňovaných edukačných stratégií a edukačných prístupov. Efektívnosť edukačného procesu je dominantne determinovaná osobnosťou učiteľa. Štúdia formuluje a konkretizuje profesiogram učiteľa na primárnom stupni vzdelávania vo vzťahu k štruktúre a obsahu výchovy k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Reflektuje viaceré nepriaznivé zdravotné a sociálno-patologické ukazovatele ako limitujúce premenné dosiahnutia edukačného úspechu v uvedenej oblasti pôsobenia. Konkretizuje návrhy a odporúčania pre nasmerovanie pregraduálnej a ďalšej celoživotnej prípravy učiteľov (model profesijného štandardu) pri realizácii komplexu potrebných pozitívnych zmien vo výchove k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Kľúčové slová: profesiogram, učiteľ, edukácia, výchova k zdraviu, rómsky žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Abstract: School education at all stages of education reflects systematically the dynamic social development and responds to potential requirements concerning the modification of the currently used education strategies and approaches. The education process effectiveness depends heavily on the teacher. This paper discusses and specifies a teacher's professiogram in relation to the structure and the contents of health education in Romany pupils from a socially disadvantaged backgrounds. It considers various adverse social-pathological and health parameters as variables hampering successful education in the field in question. In addition, the author comes up with proposals and recommendations for the pregradual and life-long teacher education (professional standard model) in implementing a system of desired positive changes in health education of Romany pupils from a socially disadvantaged backgrounds.

Keywords: professiogram, teacher, education, health education, Romany pupil from a socially disadvantaged environment.

Edukačný proces kontinuálne reflektuje dynamiku vývoja vo všetkých oblastiach života spoločnosti a reaguje na potrebu modifikovania, prípadne inovovania existujúceho modelu školy. Dominujúce postavenie učiteľa v procese edukácie je konštantou vo vzťahu k efektívnosti edukačného pôsobenia. Platí, v historickom i aktuálnom vzťahovom rámci, že ponuka akýchkoľvek edukačných stratégií a účinnosť uplatňovaných edukačných prístupov je determinovaná osobnosťou učiteľa, jeho profesionálnou a osobnostnou kompetenciou. Profesiogram učiteľa, komplex učiteľských

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 20. 05. 2021

² Jozef Liba, prof., PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra prírodovedných a technických disciplín, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jozef.liba@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

kompetencií je podmienkou a predpokladom realizovania a usmerňovania efektívnej edukácie a je trvalou výzvou pri projektovaní učiteľskej prípravy.

Pregraduálna príprava učiteľov pre primárny stupeň vzdelávania v súčasnosti poskytuje relevantný súbor vedomostí, zručností, dispozícií a kompetencií pre prácu v štandardných podmienkach škôl. Aktuálna realita a ďalšia perspektíva (najmä v regiónoch východného Slovenska, kde narastá počet škôl s vysokým, nezriedka prevažujúcim podielom rómskych žiakov) kladie otázky nad vhodnosťou, primeranosťou a uplatniteľnosťou generovaného komplexu kompetencií, nad ich použiteľnosťou v edukačných situáciách, ktoré sú ovplyvňované súborom intervenujúcich premenných reflektujúcich osobitosti rómskych žiakov najmä zo sociálne znevýhodneného prostredia. Uvedené deti (žiaci) vyrastajú, sú vychovávaní v prostredí, ktoré nedostatočne stimuluje rozvíjanie tak kognitívnej, ako aj socio-afektívnej a psychomotorickej stránky, ktoré nepodporuje ich socializáciu ani perspektívu pozitívnej zmeny.

V intenciách uvedeného je potrebné upresniť, že nie všetci žiaci pochádzajúci zo sociálne znevýhodneného prostredia sú rómskej národnosti (napr. Zimmermann, 2014). Každodenná empiria ale dokumentuje tú skutočnosť, že ide predovšetkým o rómskych žiakov. Školská realita (očakávaná úroveň edukácie) je u týchto žiakov konfrontovaná s pretrvávajúcou „škálou“ problémov (napr. nedostatočná školská dochádzka, nezáujem a neuspokojivé vzdelávacie výsledky, ukončovanie školskej dochádzky v nižšom ročníku, absencia záujmu o zmenu, zvýšená frekvencia sociálno-patologických javov, nezáujem rodiny o vzdelávacie výsledky detí etc.).

Kritériá sociálneho znevýhodnenia implikujú osem aspektov, ktoré sú relevantné, ale pritom otvorené (In: Krajčír, 2013):

- rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie – socializačno-výchovnú, emocionálnu a ekonomickú;
- chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa;
- aspoň jeden z rodičov dieťaťa je dlhodobo nezamestnaný, patrí k znevýhodneným uchádzačom o zamestnanie;
- nedostatočné vzdelanie zákonných zástupcov – aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie;
- nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá – absencia miesta na učenie, posteľ, elektrickej prípojky, pitnej vody, WC;
- vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým dieťa hovorí v domácom prostredí;
- rodina dieťaťa žije v segregovanej komunite;
- sociálne vylúčenie z komunity alebo rodiny dieťaťa z majoritnej spoločnosti.

Uvedená konkretizácia pôsobiacich faktorov (ekonomické, sociálne, psychologické, spoločenské, politické, rodinné, zdravotné, kultúrne) ukazuje, že nemôžu byť vnímané oddelene – výskyt jedného z faktorov sa môže výraznou mierou podieľať na vzniku ďalšieho, resp. ďalších faktorov podieľajúcich sa

na vzniku a existencii sociálne znevýhodneného (znevýhodňujúceho) prostredia (Šuhajdová, 2016).

Prezentované faktory a charakteristiky vytvárajú dostatočnú argumentačnú bázu pre zdôraznenie určujúcej pozície učiteľa na primárnom stupni vzdelávania, pre zvýraznenie profesigramu, ktorého súčasťou má byť komplex kompetencií vrátane *zdravotno-preventívnej kompetencie* ako podmienky účinného uplatnenia ostatných kompetencií. Ide o to, že výchova k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vytvára a v prípade úspechu stabilizuje hodnoty, ktoré sú prejavom identifikovania sa s platnými a uznávanými atribútmi (hodnotami) zdravia a zásadami zdravého životného štýlu. Osobitne to platí v situáciách málo funkčnej, až dysfunkčnej rodinnej výchovy, kde rodič svojím každodenným prístupom podporuje nevšímavosť, nezáujem a nepoznanie uznávaných štandardov zdravia (bez nenáležitej generalizácie).

Narastajúca aktuálnosť a náročnosť zvládnutia výchovnej a vzdelávacej výzvy (vrátane výchovy k zdraviu) u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je konkretizovaná sumou prejavov signifikantne limitujúcich potrebný edukačný úspech: *verbálny a následne kognitívny deficit – jazyková bariéra, nedostatočná slovná zásoba; absencia štandardných (potrebných) zručností; odlišné vnímanie rodinnej výchovy (napr. tolerovanie užívania návykových látok, nepoznanie alebo nedostatočná úroveň zdravotného uvedomenia v rodine, ignorovanie alebo nedoceňovanie osobnej a komunálnej hygieny); znečistené prostredie; nepravidelná a nekvalitná výživa; zlá úroveň bývania (nezriedka segregovaná komunita); jednostranná pohybová aktivita; nepoznanie (nezáujem) základov prevencie ochorení – zvýšená chorobnosť, častejšie zdravotné a psychické postihnutia; príliš skorý začiatok sexuálneho života, nízky vek prvorodičiek; ďalšie sociálno-patologické javy, akými sú záškoláctvo, agresia, krádeže, šikana; neidentifikovanie sa so všeobecne akceptovanými normami (aj zdravotnými); nedoceňovanie významu vzdelávania; zameranie na prítomnosť bez ambície plánovania a zmeny*. Uvedená suma negatívne intervenujúcich premenných limituje edukačnú účinnosť školského pôsobenia a je imperatívom pre aktualizáciu edukačných stratégií.

V intenciách formulovaných téz a smerovaní je prvoradá uviesť, že reflexia skúseností učiteľov, ktorí rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia každodenne učia, zvýrazňuje potrebu zamerania, orientovania výchovy k zdraviu (prozdravotnej edukácie) na *praktickosť* využitia prezentovaných tém a prístupov – režim dňa, frekvencia, spôsob, štruktúra a obsah stravovania, pitný režim, osobná a komunálna hygiena, prevencia ochorení, cieľavedomosť pohybových aktivít, škodlivosť (konkrétne príklady škodlivosti fajčenia, alkoholu, solvencií, problémového správania) a spoločenská nevhodnosť sociálno-patologických javov, požiadavky a pravidlá sexuálneho správania, kultúra vyjadrovania, príklady pozitívnej socializácie, obsah pojmu osobná zodpovednosť etc.

Požiadavka prakticky orientovanej prozdravotnej edukácie predpokladá modifikáciu a inováciu štruktúry a obsahu učiteľskej prípravy (komplexu učiteľských kompetencií) tak, aby implikovala cieľavedomé kreovanie zdravotno-preventívnej kompetencie s dôrazom na reflektovanie a rešpektovanie osobitosti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Zistenia reflektujúce parciálne výsledky výskumného úsilia autora a spoluriešiteľov projektu APVV č. 17-0075 *Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, ako aj edukačná empiria učiteľov z praxe nám dovoľujú formulovanie konkrétnych odporúčaní a návrhov pre nasmerovanie pregraduálnej a ďalšej celoživotného prípravy učiteľov vo vzťahu k výchove k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia:

- rešpektovať a následne v edukačnej praxi uplatňovať vyváženosť kognitívneho a nonkognitívneho aspektu edukačnej podpory zdravia – zážitkovosť, návod/inštrukcia, hravosť, pestrosť, farebnosť, rytmickosť, dramatizácia;
- plánovať, modifikovať, inovovať obsah a rozsah učiva podľa reálnych podmienok a situácií – diferencovaný edukačný prístup (úprava učebných osnov);
- výučbu prispôbovať osobitostiam žiakov, učiť v súvislostiach – konkrétne vedomosti prezentovať v prirodzených situáciách a prepájať ich s využívaním v praktickom živote;
- kontinuálne a s osobným nasadením podporovať u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia potrebu vzdelávať sa v oblasti zdravia a zdravého životného štýlu (príčinou je pretrvávajúca absencia hodnotového systému v rodine vo vzťahu k uvedenej potrebe);
- komunikovať podľa aktuálnych možností rómskych žiakov – forma prenosu informácií musí reflektovať skutočnosť komunikačných schopností (nepoznanie štátneho jazyka, slabá slovná zásoba, nepoznanie základných pojmov);
- zvážiť a v prípade pozitívnej akceptácie podporiť v pregraduálnej príprave zvládnutie základov rómskeho jazyka;
- nevyžadovať merateľný edukačný výkon, neorientovať sa na chyby a nedostatky, realizovať pozitívny, empatický, ale konkrétny prístup pri hodnotení vzdelávacích výsledkov – uplatňovať pochvalu ako účinný motivačný prístup;
- modifikovať a inovovať podľa potrieb prebiehajúcej edukácie formy a metódy zdravotno-preventívnej výchovy a vzdelávania – flexibilne transformovať vzdelávanie (vrátane príslušnej metodiky) podporujúce zdravie pri rešpektovaní možných špecifických potrieb žiakov, podporovať vyjadrovanie názorov a kladenie otázok;
- usporiadať poznatky tak, aby boli orientované na dôležité pojmy pri prezentovaní príkladov a situácií, v ktorých sa daný pojem alebo jav uplatňuje – podporovať potenciál objavovať, byť zvedavý, uplatňovať

názornosť, konkrétnosť a individuálny prístup, podporovať usilovnosť a snaživosť;

- monitorovať a kontinuálne hodnotiť (pravidelné časové úseky) plnenie cieľov výchovy k zdraviu s cieľmi uvedenej oblasti edukácie; umožniť žiakom vyjadriť sa k obsahu a priebehu edukácie – udržanie a podpora dôvery a sebadôvery;
- sledovať a aplikovať projekty a programy podporujúce zdravie – podporné zdravotno-preventívne edukačné intervencie do prostredia s odlišnou jazykovou, sociálnou a kultúrnou úrovňou;
- cieľavedome uplatňovať informačno-komunikačné technológie – virtuálny priestor môže signifikantne prispieť k dosiahnutiu nového rozmeru emocionálnej stránky osobnosti, keďže už samotná práca s počítačom je pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia významnou motiváciou pri ich intelektovej a citovej stimulácii;
- vytvoriť a udržať pozitívnu klímu triedy a školy – empatia, tolerancia, otvorenosť, ústretovosť;
- akcentovať osobný príklad – aktívny a pozitívny prístup k zdraviu a zásadám zdravého životného štýlu (učiteľ ako vzor, motivátor, realizátor prevencie);
- participovať na organizovaní a realizovaní školských a mimoškolských aktivít rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo vzťahu k zmysluplnej štruktúre a obsahu voľného času;
- sledovať, analyzovať a kontinuálne hodnotiť etiológiu existujúcich a možných zdravotných a sociálno-patologických problémov u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (určujúcou príčinou problémov je identifikovanie sa s rodinou a komunitou) čo vyžaduje spoluprácu rodiny (rodičov) – bez takejto spolupráce je pozitívna zmena a edukačný úspech nereálny;
- zapájať rodičov do školských a mimoškolských aktivít zameraných na aktívnu starostlivosť o zdravie; intencionálne intervenovať do hodnotovej orientácie rodičov, podporovať zdravotno-preventívne aktivity v komunite, premyslieť a kontinuálne hodnotiť spätnú väzbu od žiakov a rodičov;
- zvyšovať vlastnú zdravotno-preventívnu kompetenciu (kontinuálne vzdelávanie) a efektívne spolupracovať s pedagogickými a odbornými zamestnancami v školách, ktorí vzdelávajú rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia;
- objektivizovať dostupné informácie o rómskej komunite, realizovať komparatívnu a kritickú analýzu poznaného a využívať skúsenosti iných edukačných systémov.

Prezentované odporúčania a návrhy smerujú k stimulovaniu, generovaniu a stabilizovaniu zdravotno-preventívnej kompetencie učiteľa na primárnom

stupni vzdelávania vo vzťahu k edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ide o otvorený a dynamický proces, ktorý má potenciál signifikantne podporiť edukačné výsledky a celkový edukačný úspech. Kontinuálna, cieľavedomá a relevantná analýza priebehu výchovy k zdraviu (prozdravotnej edukácie) je podmienkou projektovania profesigramu efektívneho učiteľa pri edukácii realizovanej bez predsudkov, bez tlaku nereálnych a nezriedka vzorových zadaní a opakovaných fráz.

Základnou podmienkou edukačného úspechu, v aktuálnej i perspektívnej realite, je pripravenosť a spôsobilosť učiteľa akceptovať odlišnosti a výzvy a na základe tejto akceptácie usmerňovať, modifikovať, prípadne inovovať výchovu k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Opätovne zdôrazňujeme, že participácia rodiny je trvalou podmienkou formulovania reálnych vízií, nastavenia procesov stimulácie a uplatnenia účinných edukačných stratégií.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu APVV č. 17-0075 *Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia* (2018 – 2022).

LITERATÚRA

- KRAJČÍR, Z., 2013. *Usmernenie ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR*. Bratislava: MŠVaVŠ SR. Dostupné na internete: http://www.mi-nedu.sk/data/files/2986_usmernenie.pdf [citované 2021-06-16].
- LIBA, J., 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1612-7.
- LIBA, J., BRATKOVÁ, S., 2020. *Špecifická výchovy k zdraviu rómskych žiakov na primárnom stupni vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-2506-8.
- ŠUHAJDOVÁ, I., 2016. Sociálne znevýhodňujúci prostredí. In: LECHTA, V. (ed.), 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 438 – 453. ISBN 978-80-262-1123-5.
- ŠUHAJDOVÁ, I., 2019. *Výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: PF, TU. ISBN 978-80-568-0358-5.
- ZIMMERMANN, M. a kol., 2014. *Sociálne znevýhodňujúce prostredie*. Metodický informačný materiál k voľbe povolania žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Bratislava: MŠVaVŠ. Dostupné na: (<https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/pre-view-file/metodicko-informacny-material-k-voľbe-povolania-ziakov-zo-szp--723.pdf>).

SOCIÁLNÍ BARIÉRY U ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ¹

Social Barriers of Pupils and Students with Specific Learning Disabilities

Eva Dostalová,² Jan Viktorin³

Abstrakt: Přehledová studie analyzuje devět odborných statí, jež se soustředí na problematiku sociálních bariér u žáků a studentů se specifickými poruchami učení. Při identifikaci nejvýznamnějších znaků a vlastností žáků a studentů se specifickými poruchami učení v edukačním procesu si musíme uvědomit, které oblasti mají významný vliv na proces učení. Do popředí vstupuje úroveň motoriky, úroveň paměti a rozumových schopností, laterality, vnímání, prostorová orientace, učební strategie vykazující kompetenci samostatného učení, komunikace a sociální vztahy. Na podkladě výsledků zahraničních výzkumných studií se ukázalo, že sociální bariéry žáků a studentů se specifickými poruchami učení se prolínají celým jejich vzděláváním od počátku až do období přechodu na vysokou školu. Žáci a studenti se specifickými poruchami učení jsou nejvíce ovlivněni oblastí vztahů k nejbližšímu okolí a k sobě samým.

Klíčová slova: přehledová studie, sociální bariéry, specifické poruchy učení, žáci, učitelé, rodina.

Abstract: Literature review analyzes nine specialized papers, which are focused on issues of social barriers of pupils and students with specific learning disabilities. In identifying the most important features and characteristics of pupils and students with specific learning disabilities in the educational process, we need to recognize which areas have a significant impact on the learning process. At the forefront comes the level of motor skills, the level of memory and intellectual abilities, laterality, perception, spatial orientation, learning strategies showing the competence of self-learning, communication, and social relations. Based on the results of foreign research studies, it turned out that the social barriers of pupils and students with specific learning disabilities overlap their entire education from the beginning to the period of transition to higher education. Pupils and students with specific learning disabilities are most influenced by areas of relationship to their immediate surroundings and to themselves.

Key words: literature review, social barriers, specific learning disabilities, pupils, teachers, family.

Úvod

Specifické poruchy učení zastřešují svým názvem velmi heterogenní skupinu manifestujících se znaků, které pro své nositele představují určité potíže v řadě oblastí, mezi které se řadí osvojení si a schopnost aplikace řeči jako dorozumívacího prostředku, ale i další potíže při čtení, psaní nebo v matematice. Charakter těchto potíží je výrazně individuální, tedy nelze jej plošně globalizovat s platností na všechny jedince, avšak podkladem zůstává dysfunkce centrální nervové soustavy. Toto tvrzení však nevyvrací možnost přítomnosti dalších

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 18. 02. 2021

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

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

postižení, jako jsou různá senzorická postižení, mentální postižení aj. Důležité je oddělit příčiny poruch učení od jiného postižení, neboť poruchy učení nevznikají na jejich podkladě a nejsou jejich důsledkem, a to ani v případě vnějších vlivů, kterými mohou být např. kulturní odlišnosti. Dopad poruch učení je potřeba vnímat za okraj vzdělávacího procesu, jelikož ovlivňují každodenní život těchto jedinců (Bartoňová, 2018; Selikowitz, 2000; Zelinková, 2015). Kocurová (2002) poukazuje na potřebu vnímat poruchy učení v kontextu jejich specifických projevů a odlišit je od těch nespecifických, které označuje jako nepravé poruchy učení. Příčiny nepravých poruch učení spatřuje v opoždění vývoje intelektových schopností, dále v nepodnětnosti sociálního prostředí či v zanedbávání školní docházky aj. Taktéž zahraniční autoři pojímají poruchy učení obdobně. Hollar (2012) definuje specifické poruchy učení jako skupinu neuro-vývojových poruch, které se projevují v dětství jako obtíže osvojování si a využívání čtení (dyslexie), schopnosti psaní (dysgrafie) nebo při matematických operacích (dyskalkulie), a to v případě zachování normálního intelektu, za využití běžných vzdělávacích podmínek, při neporušených senzoričských funkcích, s adekvátní motivací a při zajištění sociokulturních podmínek. Kanadská studie pro poruchy učení je definuje jako několik poruch, jež mohou ovlivnit organizaci, osvojování nebo porozumění neverbálních nebo verbálních informací. Těmito poruchami je ovlivněn učební proces u žáků, jež jinak vykazují alespoň přiměřené schopnosti nezbytné pro osvojení dovedností a vědomostí (Kendall, Samways, eds., 2008).

Úskalím deficitů školního výkonu u těchto žáků se stává zafixování nevhodných pracovních návyků, které se často váží na chování. Školní neúspěšnost žáka, negativní hodnocení od učitele, nespokojenost rodičů a mnoho dalších negativních faktorů mají dopad na snižující se motivaci žáka a zejména jeho sebehodnocení. Mnohdy tato situace vyústí v nevhodné chování, které je pouze odchylujícím manévrem od skutečných potíží žáka. Postupně se vytváří až negativní postoj ke škole a vzdělávání, taktéž se mohou objevit psychosomatické potíže až vznik fobií či změněné vnímání žáka samotného (Harčariková, 2010; Michalová, 2016). Bartoňová (2004) uvádí u žáků se specifickými poruchami učení zvýšený výskyt frustrace, sociální nevyzrálosti vedoucí k nevhodnému chování neb ataky úzkosti. Někdy může docházet až ke vzniku depresivních stavů. Je tedy nutné se zaměřit na poskytování dostatečné podpory a povzbuzení ze strany školy i rodiny. Pro tyto žáky je zejména na začátku školní docházky velice traumatizující, když nejsou schopni naplnit očekávání rodičů. Žák v útlém věku přejímá snadno postoje a názory svého okolí, což může mít negativní dopad na jeho sebevědomí a sebehodnocení a celkově také na osobnostní rozvoj. Žák na takovou situaci poté logicky reaguje útokem nebo únikem. Únik je doprovázen pocitem rezignace, méněcennosti a uzavírání se. Naopak, nápadné chování a agrese jsou prostředky obrany, útoku (Fletcher, Reid Lyon, Fuchs, Barnes, 2019; Pokorná, 2010). V rodině se objevují první indicie, které mohou předznamenávat zvýšené riziko potíží v oblasti učení žáků. Výrazně situaci napomáhá, pokud je učitel schopný pomoci nejen žákovi, ale i jeho rodině překonat prvotní šok z neúspěchu ve vzdělávání, přijetí skutečnosti, že jejich dítě má s učením potíže,

a to i přesto, že mnohdy vynakládá značné úsilí, které však nevede ke kýženému výsledku. Přístupům pedagogů k žákům s poruchami učení se věnují Vaughn, Bos a Schumm (2018) nebo Kormos a Smith (2012), které se taktéž zaměřují na emocionální a kognitivní aspekty jazykového vzdělávání a využití vhodných metod. Jelikož jsou poruchy učení natolik heterogenní, nelze s určitostí využívat pouze jeden přístup či techniku pro všechny žáky s poruchami učení. Je důležité, aby učitel vnímal a pracoval s každým žákem individuálně. Kromě výše zmíněných aktérů vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je nutné vnímat i vliv spolužáků, z jejichž strany se vlivem nepochopení může projevit až šikana. Žáci se specifickými poruchami učení mohou být ve třídě často méně oblíbení, což může vytvářet konflikty a zhoršovat vztahy (Krejčová, Bodnárová a kol., 2018; Swanson, Harris, Graham, eds., 2013).

Metodologie

Přehledová studie je základním prostředkem či nástrojem výzkumných šetření v oblastech speciální pedagogiky. Hovoří se o metodě, která je zcela zásadní pro další rozvoj vědy ve speciální a inkluzivní pedagogice. Přínosem přehledové studie je taktéž skutečnost, že žádné současné výzkumné šetření nelze ponechat bez detailního zmapování a analýzy toho, co už bylo někdy zjištěno a také jakým způsobem dříve výzkumníci postupovali. Prostřednictvím přehledových studií se lze zorientovat ve výzkumných oblastech, na které je v plánu navázat (Vrubel, Pančocha a kol., 2014). Tato přehledová studie má formu tradičního (narativního) přehledu, jež shrnuje rozsáhlejší spektrum studií na zvolené téma za ohraničené časové období. Během tvorby studie se pečlivě dodržují stanovená hlediska nebo zvolené výzkumné otázky. Přehledová studie přináší popis poznatků z dosavadních výzkumů, které shrnuje, identifikuje rozlišnosti v názorech dřívějších badatelů a uveřejněných výsledcích. Přehledové studie tak mohou obsahovat doporučení a závěry obecnější povahy (Bearman, Smith, Carbone, Slade, Baik, Hughes-Warrington, Neumann, 2012).

Přehledová studie traktuje otázku sociálních schopností a vztahů žáků a studentů se specifickými poruchami učení. Pro výběr studií vhodných k analýze jsme stanovili dvě základní tematická kritéria: sociální schopnosti a vztahy, specifické poruchy učení. Zvolené téma pro přehledovou studii jsme se pokusili uchopit komplexně. Analýzou a posléze syntézou poznatků jsme se snažili zjistit, jakými oblastmi sociálních vztahů a schopností u žáků a studentů se specifickými poruchami učení se dostupná výzkumná šetření zabývají.

Za tímto účelem jsme dle zvolených parametrů provedli výběr a následnou analýzu devíti odborných statí, jež se zabývají námi zvolenou tematikou. Sběr a studium odborné literatury zahraniční provenience byl realizován na konci roku 2020. Tituly pro přehledovou studii jsme vyhledávali v databázi Scopus, ERIH+ a Web of Science. Výběr byl omezen na dostupné plnotextové zdroje přístupné v online verzích. Soustředili jsme se na tematicky zaměřené statě v časovém úseku vymezeném léty 2004 – 2019. Na základě provedené analýzy a podle

stanovených kritérií pro výběr vhodných textů jsme syntetizovali poznatky z relevantních studií do přehledové studie, přičemž jsme se v systematickém přehledu pokusili analyzovat jednotlivé vybrané statě, následně podat jejich stručnou charakteristiku, rozlišit a vyzvednout jejich specifika, zhodnotit jejich přínos pro teorii i praxi a celkově tak integrovat poznatky k tématu sociálních bariér u žáků a studentů se specifickými poruchami učení do této přehledové studie. Přehled analyzovaných studií je uveden v následující tabulce 1.

Tabulka 1 Přehled analyzovaných studií týkajících se sociálních bariér u žáků a studentů se specifickými poruchami učení

Název	Autoři, rok	Strategie výzkumu	Výzkumný vzorek	Výsledky výzkumu
Psychosocial functioning of young children with learning problems.	Gadeyne, E., Ghesquière, P., Onghena, P., 2004	kvantitativní	276 žáků (43 žáků se specifickými poruchami učení, 233 žáků intaktních)	Žáci mají nižší stupeň sociální pohody a sebevědomí, rodiče vnímají hůře sociální vztahy v rodině.
Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes.	Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E., Bouts, L., 2007	kvantitativní	1 300 žáků (439 žáků ze speciálních škol, 861 žáků z běžných základních škol)	Žáci se specifickými poruchami učení se v kolektivu cítí nepopulární, odmítání a ignorování, a to v obou typech škol. Dívky se cítily oproti chlapcům mnohem více odmítané.
Adaptive behaviour in children and adolescents with foetal alcohol spectrum disorders: A comparison with specific learning disability and typical development.	Fagerlund, Å., Autti-Rämö, I., Kalland, M., Santtila, P., Hoyme, H., Mattson, S. N., Korkman, M., 2012	kvantitativní	143 žáků (30 žáků se specifickými poruchami učení, 73 žáků se sníženým inteligenčním kvocientem – poruchy fetálního alkoholového spektra, 40 žáků intaktních)	Adaptivní chování bylo v každé skupině výrazně odlišné. Žáci se specifickými poruchami učení vykazovali oproti intaktním žákům horší výsledky (socializace, komunikace), ale ještě horší byly výsledky u žáků s poruchami fetálního alkoholového spektra.

Self-perceived health-related quality of life of Indian children with specific learning disability.	Karande, S., Venkatarama, R., 2012	kvantitatívny	150 žáků s průměrnou inteligencí	Tito žáci se cítí sociálně vyloučení, osamocení, separovaní od svých spolužáků. Pociťují psychické limity pramenící z nižšího statusu zdraví. Pociť stigmatizace ze strany pedagogů.
Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: A study of child and parent reports.	Ginieri-Coccosis, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V., Kokkevi, A., 2013	kvantitatívny	139 žáků (70 žáků s nově diagnostikovanými specifickými poruchami učení, 69 žáků intaktních)	Významné rozdíly ve vnímání vymezených oblastí kvality života u žáků se specifickými poruchami učení a žáků intaktních. Rodiče intaktních žáků mají mnohem vyšší skóre sociálních vztahů. Větší rozdíly ale nebyly ve vnímání psychického a fyzického zdraví.
Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors.	Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., Aragon, S. R., 2013	kvantitatívny	443 žáků (83 žáků se specifickými poruchami učení, 360 intaktních žáků)	U chlapců se specifickými poruchami učení existují výraznější sklony k nižší úrovni sociální podpory, a naopak, větší sklony k agresii a šikaně. Žáci zapojení do mimoškolních aktivit disponují vyšším stupňem sociální podpory a nižším rizikem vzniku agrese, násilí nebo šikany. Žáci se specifickými poruchami učení využívající speciální podporu mají mnohem vyšší schopnosť sociální akceptace.

Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities.	Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. L., Chan, W. Y., 2015	kvantitatívny	117 žáků (53 žáků se specifickými poruchami učení, 40 žáků s mentálním postižením, 24 intaktních žáků)	Rovnost kvality aktivit strukturovaných a neorganizovaných. Potvrzen pozitivní dopad účasti na aktivitách vzhledem k lepším sociálním kompetencím a většímu úspěchu u vrstevníků. Nestrukturované aktivity zlepšují spolupráci žáků a sociální kompetence. Totéž se ale nepotvrdilo u strukturovaných aktivit.
Postsecondary education persistence of adolescents with specific learning disabilities or emotional/behavioral disorders.	Lee, I. H., Rojewski, J. W., Gregg, N., Jeong, S. O., 2015	kvantitatívny	10 760 studentů (770 studentů se specifickými poruchami učení nebo s poruchami emocí a chování, 9 900 intaktních studentů)	Největší vliv mají pracovní aspirace, vzájemná komunikace o škole s rodiči a jejich očekávání, počet přátel vyloučených a studujících. Dvě třetiny studentů se specifickými poruchami učení jsou ve vzdělávání nestálí. Nebyly nalezeny zřetelné rozdíly mezi skupinami se specifickými poruchami učení a s poruchami emocí a chování.

Family-peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities.	Floyd, F. J., Olsen, D. L., 2017	kvalitatívni	107 rodín dětí (48 rodín dětí se specifickými poruchami učení, 37 rodín dětí s mentálním postižením, 22 rodín dětí intaktních)	Pro děti byla větší angažovanost, snazší chování a menší negativita s jejich rodinami spojená s větším přijetím jejich vrstevníků, což podporovalo rodinné vazby u dětí ohrožených vrstevnickým odmítnutím.
---	----------------------------------	--------------	--	---

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výsledky studie

Psychosociálnímu fungování žáků prvních tříd se specifickými poruchami učení ve srovnání s žáky intaktními se věnovali Gadeyne, Ghesquière a Onghena (2004). Pro účely výzkumu bylo vybráno 276 žáků, z toho 233 bez specifických poruch učení a 43 se specifickými poruchami učení ve věku 6 až 7 let. Zkoumáno bylo několik oblastí: školní hodnocení, problémy v chování, vnímání sebe sama, kognitivní schopnost, sociometrie, pojetí motivace. K tomuto účelu bylo použito několik testů, které byly administrovány žákům nebo jejich matkám. Testy, které vyplňovali žáci, byly administrovány učitelem a zjišťovaly například vztahy ve třídě nebo vnímání sebe sama. Matky odpovídaly na dotazy týkající se chování svých dětí. Ze závěrů výzkumu vyplývá, že žáci se specifickými poruchami učení mají více problémů v sociálním chování a chování vůči svým učitelům než žáci intaktní. Tito žáci mají také větší obtíže se sociální preferencí a výrazně větší riziko problémů v sociální integraci. Žáci mají nižší stupeň sociální pohody a sebevědomí, rodiče vnímají hůře sociální vztahy v rodině.

Bakker, Denessen, Bosman, Krijger a Bouts (2007) se ve svém výzkumu věnovali sociálnímu statusu žáků se specifickými poruchami učení a žákům se všeobecnými poruchami učení označovanými jako „general learning disabilities.“ Výzkumného šetření se zúčastnilo 1 300 žáků. Část výzkumu probíhala v běžných školách (861 žáků) a část ve školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (439 žáků). Věková hranice žáků byla stanovena na 9 až 12 let v běžných školách a 9 až 16 let ve speciálních školách. Informace o inteligenčním kvocientu žáků nebyla udána. Během výzkumu byly administrovány dva dotazníky žákům a dva učitelům. Dotazníky poskytnuté žákům se orientovaly na sociometrický status a představy o sobě samém. Šest otázek s preferencí spolužáků sestavovalo sociometrický status. Druhý dotazník obsahoval 23 otázek zacílených na emoce vlastních schopností, vnímání vlastních hodnot, vztahy ve třídě atd. Dotazníky distribuované učitelům byly cíleny na oblasti závěrečné evaluace žáků a rozdělování žáků dle jejich diagnózy. Na základě výzkumu bylo uvedeno, že žáci se specifickými poruchami učení se v kolektivu cítí nepopulární, odmítaní a ignorovaní, a to v obou typech škol.

Patrnější rozdíly lze spatřovat mezi chlapci a dívkami. Dívky se cítily oproti chlapcům mnohem více odmítané. Autoři studie v závěru navrhuje diskusi k zjištění, že se žáci se specifickými poruchami učení cítí shodně odmítání ve škole hlavního vzdělávacího proudu i speciální škole.

Fagerlund, Autti-Rämö, Kalland, Santtila, Hoyme, Mattson a Korkman (2012) zkoumali adaptivní schopnosti žáků a studentů s poruchami fetálního alkoholového spektra (foetal alcohol spectrum disorders), jež má vliv na intelektové schopnosti. Ve výzkumu byly porovnávány tři skupiny žáků, první skupinu tvořili žáci se specifickými poruchami učení v počtu 30, druhou 73 žáků se sníženým inteligenčním kvocientem (poruchy fetálního alkoholového spektra) a třetí 40 žáků intaktních. Výzkumu se tedy zúčastnilo 143 žáků a studentů. Výzkumníci použili Vineland Adaptive Behaviour Scales (VABS) v rámci polostrukturovaného rozhovoru s rodiči a popřípadě s pečovateli. Do hodnocení byly zařazeny tři domény: každodenní dovednosti, socializace a komunikace. Adaptivní chování bylo v každé skupině výrazně odlišné. Žáci se specifickými poruchami učení vykazovali oproti intaktním žákům horší výsledky, ale ještě horší byly výsledky u žáků s poruchami fetálního alkoholového spektra. Sociální schopnosti žáků se specifickými poruchami učení se s rostoucím věkem zlepšovaly.

Karande a Venkataraman (2012) se ve svém výzkumu zaměřili na analýzu vlastního vnímání kvality života u nově diagnostikovaných žáků se specifickými poruchami učení. Předpokladem pro tento výzkum se jim stala hypotéza, že vnímání u těchto žáků bude výrazně ovlivněno v psychické a taktéž i v psychosociální rovině. Výzkumný vzorek byl tvořen 150 žáky s průměrnou inteligencí ve věku 8 až 16 let. Žáci byli vybíráni na základě navštívení kliniky, kde se výzkum prováděl a kde byly těmto žákům diagnostikovány specifické poruchy učení. Pro zjištění vnímání kvality života těmito žáky byl využit anglický test Self-report Long-version DISABKIDS (DCGM-37-S), jež obsahuje subtesty zaměřené na nezávislost, emoce, sociální inkluzi a exkluzi, omezení a dopad nastavených opatření (léčby). Test obsahoval 37 otázek s pětistupňovými škálovými odpověďmi. Výsledky studie prokazují, že se tito žáci cítí sociálně vyloučení, osamocení, separovaní od svých spolužáků. Stigmatizaci vnímají ze strany školy i vrstevníků. Pociťují psychické limity pramenící z nižšího statusu zdraví. Vzhledem k výzkumnému vzorku je významný pocit stigmatizace ze strany pedagogů.

Ginieri-Coccosis, Rotsika, Skevington, Papaevangelou, Malliori, Tomaras a Kokkevi (2013) se taktéž zaměřili na hodnocení žáků z pohledu sebe sama. Pro svůj výzkum vytvořili kontrolní skupinu zcela zdravých žáků. Dotazníky směřovali taktéž na rodiče žáků. Vedlejším cílem poté bylo vysvětlení vztahů a vnímání kvality života žáky a jejich rodiči. Skupina žáků, u nichž byly specifické poruchy učení diagnostikovány nově, byla tvořena 70 žáky průměrného věku 10,1 let a kontrolní skupina se 69 žáky průměrného věku 10,6 let. Žáci byli zkoumáni pomocí německého standardizovaného dotazníku KINDL, jež hodnotí kvalitu života pomocí 24 škálovacích otázek se stupnicí 1 až 5. Dotazník obsahoval oblasti

zaměřené na psychickou a emocionální pohodu, sebevědomí, rodinu, přátele a každodenní fungování ve školním prostředí. Při porovnávání obou skupin byl stanoven závěr vypovídající o značných rozdílech ve vnímání oblastí dotazníku. Pro rodiče byl aplikován test Quality of Life Brief Questionnaire, který odhalil, že rodiče intaktních žáků mají mnohem vyšší skóre sociálních vztahů. Větší rozdíly ale nebyly ve vnímání psychického a fyzického zdraví.

Výzkumníci Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren a Aragon (2013) se zaměřili na oblast šikany na středních školách z pohledu prediktorů, které byly identifikovány jako demografické proměnné (pohlaví, rasa) a sociálně-ekologické prediktory (podpora rodiny, potřeba sounáležitosti, podpora školy aj.). Byly vytvořeny dvě skupiny zkoumaných žáků, a to žáci se specifickými poruchami učení a žáci intaktní. Finální výzkumný vzorek byl tvořen 360 intaktními žáky a 83 žáky se specifickými poruchami učení ve věku 11 až 15 let. Školy, na které žáci docházejí, nedisponují preventivními programy proti šikaně. Pro zjištění demografických informací byly využity standardizované škály univerzity v Illinois. Dotazníky byly distribuovány žákům. Structural equation modeling (SEM), který byl použit k zjištění sociálně-ekologických prediktorů, zahrnoval osm oblastí, konkrétně oblast vzteku, bojovnosti, šikany, diskriminace, sociální podpory vrstevníků, potřeby sounáležitosti, sociální podpory rodiny a školní sociální podpory. Bylo zjištěno, že u chlapců existují výraznější sklony k nižší úrovni sociální podpory, a naopak, větší sklony k agresi a šikaně. Dále se zjistilo, že žáci, kteří jsou zapojeni do mimoškolních aktivit, disponují vyšším stupněm sociální podpory a nižším rizikem vzniku agrese, násilí nebo šikany. Taktéž bylo odhaleno, že žáci se specifickými poruchami učení využívající speciální podporu mají mnohem vyšší schopnost sociální akceptace.

Brooks, Floyd, Robins a Chan (2015) se ve svém výzkumu věnovali vlivu mimoškolních aktivit na sociální dovednosti žáků. K výzkumu bylo vybráno 53 žáků se specifickými poruchami učení, 40 žáků s mentálním postižením a 24 intaktních žáků. Cíl výzkumu se zaměřoval na zjištění vztahu mezi četností a druhem sociální aktivity směrem k sociálním kompetencím. Výzkum vycházel z hypotézy, která předpokládala pozitivní dopad sociálních aktivit mimo školu na sociální dovednosti žáků. Taktéž předpokládali, že neorganizované i strukturované aktivity mají stejně pozitivní dopad. K výzkumu využili dotazník Activities Questionnaire, jež distribuovali rodičům žáků. Rodiče zaznamenávali aktivity svých dětí po dobu šesti měsíců. Dalším dotazníkem byl The Peer Social Tasks Rating Scales zaměřený na sociální kompetence žáků během aktivit se svými vrstevníky. Dotazy se zaměřovaly na konverzování, zapojování, pomoc ostatním aj. Poslední dotazník Adaptive Behaviour Scale-Caregiver Report pokrýval oblast od sociálního chování až po jazykový vývoj. Výzkumné šetření potvrdilo hypotézu o rovnosti kvality aktivit strukturovaných a neorganizovaných. Taktéž se potvrdil pozitivní dopad účasti na aktivitách vzhledem k lepším sociálním kompetencím a většímu úspěchu u vrstevníků.

Nestrukturované aktivity zlepšují spolupráci žáků a sociální kompetence. Zajímavostí je, že totéž se nepotvrdilo u strukturovaných aktivit.

Lee, Rojewski, Gregg a Jeong (2015) zkoumali faktory ovlivňující setrvání studentů se specifickými poruchami učení a s poruchami emocí a chování v postsekundárním vzdělávání. Pro analýzu zkoumaných dat byly použity závěry dotazníku National Center for Education Statistics (The ELS: 2002 database), jež se orientoval na přechod ze středního do postsekundárního vzdělávání. Výzkumné šetření bylo opakovaně aplikováno v letech 2002, 2004 a 2006. Výsledného vzorku se účastnilo 10 760 jedinců, 9 900 bylo intaktních a 770 se specifickými poruchami učení nebo s poruchami emocí a chování. Faktory obou skupin určené k hodnocení byly individuální, školní, rodinné, komunitní a vrstevnické. Tyto faktory jsou dle dosavadních výsledků rozhodující v setrvání studentů ve vzdělávání. Ze všech faktorů působí nejvíce individuální faktory (pohlaví, pracovní aspirace), vzájemná komunikace o škole s rodiči a jejich očekávání. Významným faktorem je také počet přátel, kteří studují nebo jsou vyloučení. Studie potvrzuje také vliv socializace a okolí na úspěšné vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení. Výzkum odhalil i skutečnost, že dvě třetiny studentů se specifickými poruchami učení jsou ve vzdělávání nestálí. Tento výsledek je až dvojnásobný oproti intaktním studentům. Avšak nebyly nalezeny zřetelné rozdíly mezi skupinami se specifickými poruchami učení a s poruchami emocí a chování.

Floyd a Olsen (2017) zkoumali interakce řešení problémů v rodinách dětí školního věku (7 až 11 let) s mentálním postižením (37), se specifickými poruchami učení (48) a bez postižení (22). Nejdříve se všichni členové rodiny společně zúčastnili desetiminutové diskuse o aktuálním problému své rodiny (spolupráce mezi dětmi, rodinná pravidla aj.). Záznamy rodinných diskusí byly následně kódovány. Systém kódování se skládal z 38 specifických behaviorálních kódů, které hodnotily interpersonální komunikační schopnosti, dovednosti při řešení problémů a další chování, které buď usnadnilo rodinnou diskusi a vedlo k úspěšnému vyřešení problému, nebo narušilo tento proces stažením, nepřátelstvím nebo averzí. Poslední část tvořilo hodnocení zkušeností cílového dítěte s přijímáním vrstevníky prostřednictvím souboru rodičovských zpráv (obvykle matek) a položek učitelských zpráv odvozených ze škál vrstevnických vztahů a opatření učitele. Po započítání skupinových rozdílů v chování dětí a vrstevnickém přijímání ve všech skupinách, chování matek, které povzbuzovalo rovnostářské řešení problémů, předvíдалo více zapojené a dovednější řešení problémů u dětí. Kontrolování matek, řídicí chování, však předpovídalo méně těchto chování u dětí. Chování otců mělo smíšené souvislosti s akcemi dětí, pravděpodobně proto, že reagovaly na neovládané a negativní chování dětí. Pro děti byla větší angažovanost, snazší chování a menší negativita s jejich rodinami spojena s větším přijetím jejich vrstevníků, což podporovalo rodinné vazby u dětí ohrožených vrstevnickým odmítnutím.

Závěr

Na základě výzkumů lze konstatovat, že problematika specifických poruch učení s sebou přináší výrazné riziko vzniku sociálních bariér a potíží ve vztazích. Charakteristickým rysem bariér je jejich dosah nepostihující pouze samotné jedince se specifickými poruchami učení, ale i jejich rodiny, učitele, spolužáky a širší okolí. Taktéž lze potvrdit dopad specifických poruch učení na vzdělávání těchto žáků, který je zřetelný od počátku vzdělávání až přes střední školu k vysokoškolskému vzdělání. Tito jedinci jsou zejména ovlivňováni sociálním prostředím a osobnostními faktory, jež je obklopují.

Zkoumané studie bylo možné definovat pomocí tří kategorií, kterými jsou kvalita života, vzdělávání a chování žáků. První kategorie, zaměřená na kvalitu života, vychází z výsledků standardizovaných testů dvou výzkumných šetření. Karande a Venkataraman (2011) se zabývali skupinou žáků se specifickými poruchami učení s průměrným intelektem. Ginieri-Coccossis, Rotsika, Skevington, Papaevangelou, Malliori, Tomaras a Kokkevi (2013) zkoumali nejen žáky, ale také jejich rodiče. Výzkumného šetření se účastnili žáci se specifickými poruchami učení a žáci intaktní. Závěry obou výzkumů přinesly podobné poznatky, které dokládají, že žáci se specifickými poruchami učení pociťují sociální vyčlenění, nižší sebehodnocení, větší stigmatizaci a obtíže se svým nejbližším okolím.

V kategorii vzdělávání byly porovnávány taktéž dva výzkumy. Obě výzkumná šetření porovnávala výsledky žáků se specifickými poruchami učení a žáků s mentálním postižením. Výzkumné šetření řešící zejména sociální status probíhalo v běžných školách i školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a čítalo 1 300 žáků. Žákům i učitelům byly administrovány dotazníky. Z výsledků vyplývá, že se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami cítí na obou typech škol odmítání a nepopulární (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, Bouts, 2007). Druhé výzkumné šetření zkoumalo žáky se specifickými poruchami učení a s mentálním postižením, a žáky intaktní jako kontrolní skupinu výzkumu. Výzkum se zabýval vztahem mezi četností a druhem sociální aktivity směrem k sociálním kompetencím. Celkový počet žáků činil pouze 117, tedy nelze srovnat závěry s předešlým vzorkem, který je mnohonásobně vyšší (Brooks, Floyd, Robins, Chan, 2015).

Poslední kategorii tvoří zaměření výzkumů na chování žáků. Gadeyne, Ghesquière a Onghena (2004) zkoumali problémy v chování a ve vnímání sebe samotného, ve školním hodnocení a v dalších oblastech u žáků ve věku 6 až 7 let. Došli k závěru, že žáci se specifickými poruchami učení řeší více problémů s chováním, na které upozorňují jejich učitelé, taktéž potíže se sociální preferencí a sociální integrací. Tomuto závěru odpovídá i studie Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren a Aragon (2013), zabývající se problematikou šikany na střední škole. Objevuje se také závěr, že prevence sociálně patologických jevů je velice důležitá pro začlenění žáků. Již od počátku školní docházky je nutné se na začleňování zaměřit a předcházet tak mnohem větším potížím v podobě šikany. Lee, Rojewski, Gregg a Jeong (2015) využili pro své výzkumné šetření

již uveřejněné informace z databází a s těmi dále pracovali. Taktéž výzkumný vzorek je výrazně široký, jelikož počítá 10 760 jedinců. I toto výzkumné šetření pracuje s dvěma skupinami žáků, první je zaměřena na studenty se specifickými poruchami učení nebo s poruchami emocí a chování a druhá na studenty intaktní. Výzkumné šetření zkoumá faktory ovlivňující setrvání studentů se specifickými poruchami učení a s poruchami emocí a chování v postsekundárním vzdělávání. Hlavními faktory byly definovány individuální faktory (pohlaví, pracovní aspirace), vzájemná komunikace o škole s rodiči a jejich očekávání. Významným faktorem je také počet přátel, kteří studují nebo jsou vyloučení, tedy socializace a vliv okolí na úspěšnost jedinců se specifickými poruchami učení. Poslední výzkumné šetření této kategorie porovnávalo tři skupiny, kterými byli jedinci s poruchami fetálního alkoholového spektra, se specifickými poruchami učení a jedinci intaktní. Žáci se specifickými poruchami učení vykazovali oproti intaktním žákům horší výsledky, ale ještě horší byly výsledky u žáků s poruchami fetálního alkoholového spektra. U žáků se specifickými poruchami učení se projevily horší výsledky v oblastech komunikace, socializace a každodenních činnostech. Sociální schopnosti žáků se specifickými poruchami učení se s rostoucím věkem zlepšovaly (Fagerlund, Autti-Rämö, Kalland, Santtila, Hoyme, Mattson, Korkman, 2012).

LITERATURA

- BAKKER, J. T. A., DENESSEN, E., BOSMAN, A. M. T., KRIJGER, E., BOUTS, L., 2007. Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. In: *Learning Disability Quarterly*. Vol. 30, Issue 1, pp. 47 – 62. ISSN 0731-9487.
- BARTOŇOVÁ, M., 2004. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3613-43.
- BARTOŇOVÁ, M., 2018. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-266-6.
- BEARMAN, M. L., SMITH, C., CARBONE, A., SLADE, S., BAIK, C., HUGHES-WARRINGTON, M. T. E., NEUMANN, D. L., 2012. Systematic review methodology in higher education. In: *Higher Education Research and Development*. Vol. 31, Issue 5, pp. 625 – 640. ISSN 0729-4360.
- BROOKS, B. A., FLOYD, F., ROBINS, D. L., CHAN, W. Y., 2015. Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 59, Issue 7, pp. 678 – 687. ISSN 0964-2633.
- FAGERLUND, Å., AUTTI-RÄMÖ, I., KALLAND, M., SANTTILA, P., HOYME, H. E., MATTSON, S. N., KORKMAN, M., 2012. Adaptive behaviour in children and adolescents with foetal alcohol spectrum disorders: A comparison with specific learning disability and typical development. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*. Vol. 21, Issue 4, pp. 221 – 231. ISSN 1018-8827.
- FLETCHER, J. M., REID LYON, G., FUCHS, L. S., BARNES, M. A., 2019. *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1-4625-3637-5.
- FLOYD, F. J., OLSEN, D. L., 2017. Family-peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 52, Issue 1, pp. 203 – 211. ISSN 0193-3973.
- GADEYNE, E., GHESQUIÈRE, P., ONGHENA, P., 2004. Psychosocial functioning of young children with learning problems. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 45, Issue 3, pp. 510 – 521. ISSN 0021-9630.
- GINIERI-COCCOSSIS, M., ROTSICA, V., SKEVINGTON, S., PAPAEOANGELOU, S., MALLIORI, M., TOMARAS, V., KOKKEVI, A., 2013. Quality of life in newly diagnosed children with specific

- learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: A study of child and parent reports. In: *Child: Care, Health and Development*. Vol. 39, Issue 4, pp. 581 – 591. ISSN 0305-1862.
- HARČARIKOVÁ, T., 2010. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-31-6.
- HOLLAR, D., 2012. *Handbook of children with special health care needs*. New York: Springer. ISBN 978-1-4614-2334-8.
- KARANDE, S., VENKATARAMAN, R., 2012. Self-perceived health-related quality of life of Indian children with specific learning disability. In: *Journal of Postgraduate Medicine*. Vol. 58, Issue 4, pp. 246 – 254. ISSN 0022-3859.
- KENDALL, M., SAMWAYS, B. (eds.), 2008. *Learning to Live in the Knowledge Society, IFIP WCC 2008 Milano, Italy*. New York: Springer. ISBN 978-0-387-09728-2.
- KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
- KORMOS, J., SMITH, A. M., 2012. *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters. ISBN 978-1-84769-619-9.
- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol., 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.
- LEE, I. H., ROJEWSKI, J. W., GREGG, N., JEONG, S. O., 2015. Postsecondary education persistence of adolescents with specific learning disabilities or emotional/behavioral disorders. In: *The Journal of Special Education*. Vol. 49, Issue 2, pp. 77 – 88. ISSN 0022-4669.
- MICHALOVÁ, Z., 2016. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-166-3.
- POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- ROSE, C. A., ESPELAGE, D. L., MONDA-AMAYA, L. E., SHOGREN, K. A., ARAGON, S. R., 2013. Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. In: *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 48, Issue 3, pp. 239 – 254. ISSN 0022-2194.
- SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.
- SWANSON, H. L., HARRIS, K. R., GRAHAM, S. (eds.), 2013. *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1-4625-0849-5.
- VAUGHN, S. R., BOS, C. S., SCHUMM, J. S., 2018. *Teaching students: Who are exceptional, diverse, and at risk in the general educational classroom*. New York, NY: Pearson. ISBN 978-0-13-444789-6.
- VRUBEL, M., PANČOCHA, K. a kol., 2014. *Inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7541-2.
- ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

POSTOJE PEDAGOGŮ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S CHRONICKÝM ONEMOCNĚNÍM¹

Teachers' Attitudes towards Inclusive Education of Pupils with Chronic Diseases

Eva Dostalová,² Jan Viktorin³

Abstrakt: Hlavním cílem průzkumu bylo analyzovat postoje pedagogů běžných základních škol ke vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Na podkladě hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle, které se orientovaly na zjištění, jak pedagogové hodnotí spolupráci s vedením školy při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním, jakým způsobem pedagogové spolupracují s poradenskými pracovníky při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním a do jaké míry jsou pedagogové obeznámeni s osobní situací žáka s chronickým onemocněním. Z těchto cílů vycházejí tři hypotézy, které byly průzkumem ověřovány. K dosažení cílů průzkumu byla použita kvantitativní metoda formou dotazníku vlastní konstrukce, 192 respondentů, zájemců participujících na průzkumu, tvořilo výběrový soubor. Analýzou postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním bylo zjištěno, že pedagogové převážně hodnotí spolupráci s vedením školy při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním pozitivně. Dále bylo zjištěno, že pedagogové se obracejí na poradenské pracovníky školy v celé řadě případů, nejčastěji však při vyhodnocování podpůrných opatření. Taktéž bylo zjištěno, že pedagogové jsou velice dobře obeznámeni s osobní situací žáka, nejvíce s jeho zdravotními omezeními.

Klíčová slova: pedagogové, inkluze, inkluzivní vzdělávání, chronická onemocnění, epilepsie, rodina.

Abstract: Main objective of the survey was to analyse the teachers' attitude of mainstream schools towards the education of pupils with chronic diseases. Based on the main objective, partial objectives were set, which were focused on finding out how teachers evaluate cooperation with school management in the education of pupils with chronic diseases, how teachers cooperate with counselling staff in the education of pupils with chronic diseases and to what extent teachers are familiar with personal situation of a pupil with chronic disease. Three hypotheses were based on these objectives, which were verified by the survey. To achieve the objectives of the survey, a quantitative method in the form of a self-designed questionnaire was used. 192 respondents, interested in participating in the survey, formed a sample. The analysis of teachers' attitudes towards inclusive education of pupils with chronic diseases revealed that teachers mostly evaluate the cooperation with the school management in the education of pupils with chronic diseases positively. Furthermore, it was found that teachers turn to school counselling staff in many cases, but most often when evaluating supportive measures. It was also found that teachers are very familiar with the personal situation of the pupil, most of all with his health limitations.

Key words: teachers, inclusion, inclusive education, chronic diseases, epilepsy, family.

¹ Prijaté do redakcie / Paper submitted on: 16. 02. 2021

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

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

Úvod

Postoje učiteľů k procesu inkluзивního vzdělávání jsou velmi důležité ke zkvalitňování a rozvoji inkluze, zlepšení postojů celé společnosti k osobám se zdravotním postižením i pro budování pozitivního klima třídy (Zilcher, Svoboda, 2019). Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman a Schattman (1993) poukazují na postoje učitelů k inkluзивnímu vzdělávání, které se mohou měnit na podkladě vlastních pozitivních zkušeností při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Oproti tomu White (2000) přišel ve své studii k závěru, že přetrvávající víru v prospěšnost inkluзивního vzdělávání měl pouze jeden učitel z pěti, kteří působili v inkluзивní škole po dobu pěti let. U ostatních učitelů se po pěti letech projevila tendence k obviňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z jejich nedostatečné snahy. Postoje všech zúčastněných učitelů byly shodné na počátku i konci výzkumného šetření. Jordan, Schwartz a McGhie-Richmond (2009) na základě výzkumu říkají, že postoje učitelů jsou významně ovlivněny tím, zda učitelé považují edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za vlastní zodpovědnost nebo ne. Učitelé, kteří věří, že nesou odpovědnost za edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vykazují efektivnější činnost se všemi žáky. Urton, Wilbert a Hennemann (2014) ve studii zmiňují, že postoje pedagogů k žákům se zdravotním postižením mohou zpětně ovlivňovat kompetentnost pedagogů vůči inkluзивnímu vzdělávání. Inkluзивní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním je stejně jako inkluзивní vzdělávání žáků s jakýmkoliv postižením či s jakýmkoliv speciálními vzdělávacími potřebami každodenní praxí téměř všech škol hlavního vzdělávacího proudu. Přestože je to téma, kterému se bezesporu věnuje stále velká část odborníků z celého školství, je důležité v této oblasti nepolevovat, ale naopak se zaměřovat i na problematiku, jakou je téma postojů pedagogů k dané skupině žáků. Proto je nutné se ptát, jaký postoj zaujímají pedagogové k inkluзивnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Přestože si tuto otázku již položilo mnoho výzkumníků, i když se zaměřovali na skupiny žáků s jiným postižením, nelze tuto otázku nevnímat jako stále aktuální.

Teoretická východiska

Postoje představují intrapsychické pozitivní procesy, jež ovlivňují sebehodnocení, perspektivu, směřování k dospělosti i odpovědnost. Některé teoretické koncepty zmiňují vůči postojům možnost jejich operacionalizace i měření. Předpokladem měření postojů je nezbytné povědomí respondentů o dané oblasti zkoumání. Tato složka se nazývá poznávací, jelikož je zaměřena na názory na konkrétní předmět. Dále se jedná o složku citovou, jež zajišťuje emoce, příp. souvislosti s daným předmětem zkoumání. Postojovou konstelací se označuje postoj jedince z kompletního souboru. K měření se nejčastěji využívají postojové škály nebo stupnice. Mezi speciální techniky se řadí techniky maskovací, jež měří především city a názory. Často se využívá sémantický diferencál s bipolární stupnicí subjektivní významnosti konkrétního jednání,

předmětu, situace aj. (Krech, Ballachey, Grutchfield, 1968). *Postoje pedagogů* k inkluzivní edukaci bývají značně rozdílné a představují výsledek souhry několika faktorů. Klíčové jsou znalosti učitele o problematice inkluze a chápání celého konceptu inkluze. Taktéž je nezanedbatelná dosavadní zkušenost učitele při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Postoj pak vyjadřuje chování učitele, jež tvoří základ úspěchu nebo neúspěchu inkluze ve třídě tohoto učitele. Zmíněné faktory blízce souvisí s tím, jestli se na konkrétní škole otevřeně hovoří o inkluzi a jestli je na škole považováno téma inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za důležité (Werning, Avci-Werning, 2015). V obecné rovině jsou na českých školách klíčové pro postoj učitelů především jejich zkušenosti s výukou žáků s různými typy znevýhodnění a postižení. Vedení školy poté obtížně vyrovnává hranici otevřenosti vůči inkluzi, aby ji svým zaujatým postojem nezprotivilo pedagogům, nezpůsobilo vznik případných negativních postojů a tím nenarušilo často velmi křehké vztahy, které panují na škole (Bartoňová, Vítková, 2017). Bezmyšlenkovitá otevřenost k inkluzi se může stát fatální pro školu. V případě náhlého výrazného otevření školy inkluzi může dojít k výrazným změnám postoje pedagogů k ní. Uvedený vztah bývá často mezi pedagogy sdílený, tak se může stát, že společně začnou vyjadřovat podporu pro zavedení speciálních tříd ve škole, tj. přesný opak inkluzivních tendencí. Proto je nesmírně důležité, aby vedení školy, jež chce implementovat inkluzivní principy do svého systému, pedagogům zprostředkovávalo příklady dobré praxe ohledně výuky těchto žáků. Postoje pedagogů k inkluzi sice často ovlivňuje postoj vedení školy, ale velká různost žáků ovlivňuje zejména učitele a představuje větší zátěž zejména pro ně. V optimálním případě poté vedení školy dává najevo svým zaměstnancům, že si tuto náročnost uvědomuje, vyjadřuje jim podporu, respekt, a především má pro zaměstnance pochopení. Vedení školy by mělo zaměstnancům nabízet také možnost kdykoliv spolu projednat aktuálně vzniklé problémy, zapojovat zaměstnance do různých školení nebo krizových intervencí (pakliže je žák skutečně nezvladatelný), zabezpečit speciální pedagogy a asistenty pedagoga, kteří pedagogům poskytnout podporu a usnadní jejich práci. Tato podpora a vstřícné chování ze strany vedení často ovlivňuje postoje svých pedagogů k inkluzi vesměs pozitivním směrem. Zajímavá je skutečnost, kdy některé školy, jež působí v lokalitách s nepříliš vysokým tlakem na přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, často nepovažují inkluzi jako důležitá téma (Adamus, 2015; Edmunds, Macmillan, Specht, Nowicki, Edmunds, 2009; Hattie, 2012; Lechta ed., 2016).

Účinné *inkluzivní vzdělávání* předpokládá odpovídající individuální potřeby žáků. Efektivita inkluzivní edukace je ovlivněna přístupem pedagoga, mírou podpory speciálním pedagogem, ale i úpravou školního kurikula s využitím individuálního vzdělávacího plánu pro konkrétního žáka (Möller, Köller, Riecke-Baulecke, 2016). Existuje celá řada faktorů, která podporuje nebo naopak brání dané škole posunout se k vlastní inkluzi. Mezi ty nejdůležitější patří vzdělání a zkušenost učitele. Pedagogové s určitou zkušeností s edukací

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s absolvováním dalšího vzdělávání vykazují výrazně větší podporu inkluze, ale také připravenost na ni. Pedagogové, kteří pěstovali společně se žáky podpůrný vztah a zároveň jim dodávali odvalu, byli značně úspěšnější. K významným faktorům taktéž patřila osobní situace žáka i kontakt s rodiči tohoto žáka. Pedagogové s vhodnějšími předpoklady k dosažení inkluzivního modelu edukace pravidelně řeší se svými kolegy výchovné problémy žáků nebo učební plán. Učitelé vůči žákům projevovali svou náklonnost, byli citliví k potřebám žáků a poskytovali dostatek času těmto žákům (Helmke, 2017; Mitchell, Sutherland, 2020; Ziener, 2016).

Do skupiny zdravotních znevýhodnění je zahrnuta různorodá skupina dlouhodobých nemocí, zdravotních oslabení i lehčích zdravotních poruch, jež vedou k narušení chování a učení dítěte a zároveň narušují edukační proces, tudíž vyžadují zvláštní přístup. Pojem zdravotní znevýhodnění je spojen s některými užívanými pojmy, přesněji s chronickým onemocněním a zdravotním oslabením (Hájková, 2008; Renotiérová, 2002). *Chronické onemocnění* spadá do onemocnění léčitelného, nikoliv však vyléčitelného v krátkém časovém úseku, a postihuje přibližně 10 % dětí, přičemž tento počet má neustále stoupající tendenci. Současně se zvyšuje pozornost, jež se věnuje této problematice. Cíl speciálněpedagogické podpory zahrnuje pomoc kmenovému učiteli, rodině a samotnému dítěti. U chronických onemocnění je typický vleklý, dlouhodobý a velmi často celoživotní průběh. Kvalita života osoby s postižením je v různé míře ovlivněna po stránce psychosociální i po stránce biologické. Denní režim osob s chronickým onemocněním musí často zahrnovat určitá režimová opatření, např. opakovaná chemoterapie, krevní transfuze, dechová a svalová cvičení, aplikace inzulinu, dietní návyky aj. (Fialová, Opatřilová, Procházková, 2012; Müller a kol., 2001). Každé onemocnění vykazuje symptomy subjektivní, jež pociťuje jen samotná osoba (únava, bolest aj.), a objektivní symptomy, které jsou zpravidla doloženy posudkem lékaře (zvracení, únava aj.). U každého onemocnění lze posuzovat tři hlediska: sociální, psychické a somatické. U somatického hlediska jsou vymezeny příznaky určitého onemocnění. Specifický problém a konkrétní omezení představují tělesné obtíže typické pro konkrétní nemoc. Představa závažnosti a prognózy dané choroby a akutní potíže vyvolávají určité psychické reakce. Hledisko psychické zahrnuje emocionální prožitky vyvolané změnami, které souvisejí s danou nemocí, jejich rozumové hodnocení, ale také chování osoby s onemocněním, které z toho plyne. Psychickou reakcí na konkrétní nemoc ovlivňují osobnostní vlastnosti nemocného, specifická určitá onemocnění, zkušenosti, vývojová úroveň člověka s nemocí, schopnost chápat význam konkrétní choroby k dalšímu životu, zafixované způsoby zvládání a emocionální vyrovnanost jedince. Sociální hledisko řeší postoje, názory a chování společnosti k nemocnému jedinci (Čadová a kol., 2015; Vágnerová, 2014).

Cíle průzkumu, stanovení hypotéz

Hlavním cílem průzkumu bylo analyzovat postoje pedagogů běžných základních škol ke vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Dílčí cíle se orientovaly na zjištění, jak pedagogové hodnotí spolupráci s vedením školy při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním, jakým způsobem pedagogové spolupracují s poradenskými pracovníky při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním a do jaké míry jsou pedagogové obeznámeni s osobní situací žáka s chronickým onemocněním.

Z průzkumu vyplývají tři stanovené *hypotézy*. Pomocí hypotéz lze minimalizovat subjektivitu v interpretaci zjištění výzkumného týmu, jelikož se pravdivost či nepravdivost hypotéz potvrzuje bez závislosti na jejich přáních či názorech (Bergin, 2018).

Hypotéza H1: Pedagogové mladší věkové kategorie (do 39 let) častěji hodnotí spolupráci s vedením školy při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním jako velmi dobrou než pedagogové starší věkové kategorie (40 a více let).

Hypotéza H2: Pedagogové, kteří se dále vzdělávají v problematice vzdělávání žáků s chronickým onemocněním pomocí internetu a sociálních sítí, častěji spolupracují s poradenskými pracovníky školy při pořizování pomůcek než pedagogové, kteří se v této problematice vzdělávají konzultacemi s lékaři.

Hypotéza H3: Pedagogové, kteří hodnotí spolupráci s rodinou žáka s chronickým onemocněním jako velmi dobrou, častěji využívají podpůrná opatření než pedagogové, kteří hodnotí spolupráci s rodinou žáka s chronickým onemocněním jako dostatečnou.

Metodika průzkumu

Průzkum měl charakter kvantitativního šetření se zvoleným nástrojem dotazníku vlastní konstrukce. Chráska (2016) definuje kvantitativní výzkum jako šetření vycházející z předpokladu existence pouze jediné objektivní reality, skrze kterou dochází k ověřování teorie a k vysvětlování jevů. Kvantitativní šetření bývají založena na číslech, zkoumání velkých skupin populace a směřují k zevšeobecnění. Pro tento druh výzkumných šetření se nejlépe hodí dotazník, kterým lze obsáhnout velké množství informací během značně krátké doby. Dotazník, který byl použit k průzkumu, obsahoval na začátku úvodní text, ve kterém výzkumníci vysvětlili záměr průzkumu a uvedli jasné cíle. Respondentům byla sdělena taktéž odhadovaná časová náročnost vyplnění dotazníků a prohlášení, které potvrzovalo anonymitu vyplnění. Vlastní část dotazníku s položkami byla tvořena několika druhy otázek. V případě uzavřených položek volili respondenti některou z nabízených možností, popřípadě i více nabízených možností. Polouzavřené položky obsahovaly kromě nabízených odpovědí i možnost „jiné,“ která vybízela respondenty ke sdělení vlastního názoru. Závěr dotazníku tvořila položka s volnou odpovědí, tvořící prostor k vyjádření vlastního názoru respondenta k danému tématu či k doplnění poznámek. Jednotlivé položky dotazníku byly analyzovány a převedeny do tabulkového znázornění s vyjádřením absolutní hodnoty. Pro statistickou

analýzu byl použit program MS Office Excel 2019 a statistický balík EpiInfo (v. 6en). Jedná se hlavně o proměnné, které souvisí přímo s hypotézami, ale i data, které se k nim přímo nevztahují, ale mají možnost blíže vysvětlit určité souvislosti, vztahy a závislosti. Pomocí kontingenčních tabulek byly zkoumány hypotézy. Porovnávaly se nezávisle (těžko měnitelné) a závisle proměnné. Zjišťovaným jevem se stalo pozorování znaků, zda jsou zastoupeny u obou typů proměnných nebo nikoliv na hladině významnosti (α). K analýze stanovených hypotéz byl použit Pearsonův chí-kvadrát test. Hodnota statistické významnosti pro tento průzkum byla nastavena na $p < 0,05$, jelikož 5 % je pravděpodobnost, která odpovídá prohlášení, že to co se zjistilo, se nevztahuje na danou populaci, ale 95 % zjištěného se k dané populaci vztahuje (Dean et al., 1994; Vévodová, Ivanová a kol., 2015).

Charakteristika výzkumného souboru

Základní soubor pro průzkum tvořili pedagogové běžných základních škol vzdělávající žáky s chronickým onemocněním v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Základním souborem se rozumí souhrn objektů, jež je možné vymezit, definovat, identifikovat a z nějž se následně vybere (Punch, 2008). Distribuce dotazníku probíhala elektronickou formou za využití Google Docs Forms. Odkaz na dotazník byl zasílán konkrétním pedagogům mailovou formou po domluvě s vedením škol. Celkově bylo distribuováno 271 dotazníků a vyplněno bylo 192 dotazníků. Návratnost tedy činila 71 %, neboli výběrový soubor čítal 192 respondentů.

Interpretace výsledků průzkumu

Níže jsou předkládány některé z parciálních výsledků prezentovaného průzkumu, vztahující se k cílům průzkumu.

1. Pohlaví a věk pedagogů

Ze 192 pedagogů bylo 150 (78 %) žen a 42 (22 %) mužů. Z genderového hlediska byly potvrzeny předpoklady o převládající feminizaci českého školství. Buford a Casey (2012) přinesli zajímavé zjištění, že muži učitelé byli buď sebevědomější než ženy, pokud jde o jejich schopnost učit žáky se zdravotním postižením, nebo zastávali pozitivnější názory na inkluzi žáků se zdravotním postižením. Z hlediska rozdělení respondentů dle jejich věku lze uvést, že nejvíce pedagogů (78) bylo ve věku „od 40 do 49 let,“ 47 pedagogů bylo ve věku mezi „50 až 59 lety.“ „Do 29 let“ odpovědělo 33 respondentů. Ve věkovém rozpětí „od 30 do 39 let“ bylo 30 respondentů. Nejméně pedagogů (4) bylo ve věku „nad 60 let.“ Tyto výsledky potvrdily všeobecně známé informace o stárnutí pedagogické populace. Hwang a Evans (2011) ukázali výsledky výzkumu, kde starší učitelé měli více negativních postojů k inkluzi žáků se zdravotním postižením ve srovnání se svými mladšími kolegy.

Tabulka 1 Věk pedagogů

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
do 29 let	33	17
od 30 do 39 let	30	16
od 40 do 49 let	78	41
od 50 do 59 let	47	24
nad 60 let	4	2

(Zdroj: vlastní zpracování)

2. Působnost respondentů

Ve výzkumném souboru převládají respondenti z 2. stupně základní školy (113) oproti pedagogům z 1. stupně (53). 26 pedagogů dokonce působí zároveň na obou stupních základní školy.

Tabulka 2 Působnost respondentů

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
1. stupeň základní školy	53	28
2. stupeň základní školy	113	59
oba stupně základní školy	26	13

(Zdroj: vlastní zpracování)

3. Orientace pedagogů v problematice chronických onemocnění

Pedagogové hodnotili své znalosti v problematice chronických onemocnění. Poměrně podobných výsledků dosáhly odpovědi „dobrá“ (81) a „velmi dobrá“ (79). Respondenti výrazně méně odpovídali „dostatečná“ (13), stejně jako „výborná“ (10) pedagogů. Bez většího rozdílu byla uvedena i odpověď „nedostatečná“, kterou zvolilo 9 pedagogů.

Tabulka 3 Orientace pedagogů v problematice chronických onemocnění

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
výborná	10	5
velmi dobrá	79	41
dobrá	81	42
dostatečná	13	7
nedostatečná	9	5

(Zdroj: vlastní zpracování)

4. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Většina pedagogů má „vysokoškolské vzdělání bez zaměření na speciální pedagogiku“ (150), následuje „vysokoškolské vzdělávání se zaměřením na speciální pedagogiku“ u 35 respondentů. Pedagogové poté uváděli v minimálním zastoupení „středoškolské vzdělání“ (5) a „vyšší odborné vzdělání“ (2). Kaur (2013) ve výzkumném šetření poukázal, že učitelé s vyšší úrovní kvalifikace projeví méně pozitivní postoje k inkluzi než ti, kteří měli nízkou kvalifikaci nebo byli držiteli diplomu a certifikátu.

Tabulka 4 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
středoškolské vzdělání	5	3
vyšší odborné vzdělání	2	1
vysokoškolské vzdělání bez zaměření na speciální pedagogiku	150	78
vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku	35	18

(Zdroj: vlastní zpracování)

5. Další vzdělávání v problematice vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Pro další vzdělávání v problematice chronického onemocnění pedagogové nejčastěji využívají „internet a sociální sítě“ (187). Poté se obracejí také na „školní poradenská pracoviště“ (119) a „školská poradenská zařízení“ (86). „Studiu literatury“ pro podporu vzdělávání se věnuje 54 respondentů. „Kurzy a semináře“ označilo pouze 14 pedagogů. 9 respondentů konzultuje problematiku vzdělávání žáků s chronickým onemocněním „s lékaři.“ 5 respondentů označilo odpověď „jiné,“ ve které zazněly odpovědi: osobní zkušenost s chronickým onemocněním, pedagogické porady, informace od vedení školy, televizní pořady a informace od rodičů žáků. Celkový počet označených odpovědí byl vyšší než výběrový soubor (N = 474), jelikož respondenti mohli označit více odpovědí.

Tabulka 5 Další vzdělávání v problematice vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
kurzy, semináře	14	3
studium literatury	54	11
internet, sociální sítě	187	40
školní poradenská pracoviště	119	25
školská poradenská zařízení	86	18
konzultace s lékaři	9	2
žádné	0	0
jiné	5	1

(Zdroj: vlastní zpracování)

6. Počet žáků s chronickým onemocněním aktuálně vzdělávaný pedagogem

Cílem této položky bylo zjistit, jaký počet žáků s chronickým onemocněním aktuálně pedagogové vzdělávají. Naprostá většina pedagogů označila odpověď „jeden žák“ (138). Podobné počty odpovědí byly u možností „dva žáci“ 29 respondentů a „tři žáci“ 22 pedagogů. Pouze 3 pedagogové vzdělávají „čtyři a více žáků“ s chronickým onemocněním. Jak poznamenali Bradshaw a Mundia (2006) a Jung (2007), přímé zkušenosti se začleněním žáků se zdravotním postižením do běžných škol se ukázaly být nezbytným faktorem při utváření názorů učitelů na inkluzivní vzdělávání.

Tabulka 6 Počet žáků s chronickým onemocněním aktuálně vzdělávaný pedagogem

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
jeden žák	138	72
dva žáci	29	15
tři žáci	22	11
čtyři a více žáků	3	2

(Zdroj: vlastní zpracování)

7. Druh chronického onemocnění

Pedagogové uváděli, s jakými druhy chronických onemocnění se setkávají u svých žáků. Nejčastěji označovali odpověď „alergie“ (137), následovalo „kožní onemocnění“ ve 111 případech. 83 pedagogů označilo možnost „metabolická onemocnění“ podobně jako „onemocnění dýchacího systému“, které uvedlo 67 respondentů. 41 pedagogů uvedlo „jiná chronická onemocnění“, z nichž pedagogové uváděli srdeční choroby, onemocnění vylučovací soustavy, migrény, deprese, obezitu, vadné držení těla, poruchy spánku, urostomii a artritidu. 16 pedagogů označilo „onemocnění nervového systému“ a 8 „poruchy příjmu potravy.“ „Krevní onemocnění“ uvedli pouze 4 pedagogové a „nádorové onemocnění“ 2 respondenti. Celkový počet označených odpovědí byl vyšší než výběrový soubor (N = 469), jelikož respondenti mohli označit více odpovědí.

Tabulka 7 Druh chronického onemocnění

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
alergie	137	29
onemocnění dýchacího systému	67	14
kožní onemocnění	111	24
metabolická onemocnění	83	18
krevní onemocnění	4	1
onemocnění nervového systému	16	3
nádorová onemocnění	2	0
poruchy příjmu potravy	8	2
jiná chronická onemocnění	41	9

(Zdroj: vlastní zpracování)

8. Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním vyjádřilo 145 pedagogů, negativní postoj uvedlo 34 respondentů, neutrální postoj vyjádřilo 13 respondentů. Fakolade, Adeniyi a Tella (2009) uvedli, jak by negativní vnímání učitelů mohlo být překážkou při pokusu o inkluzi žáků se zdravotním postižením do běžných tříd. Z výzkumu vyplynulo, že zkušenosti učitelů, kteří usilují o zařazení žáků se zdravotním postižením do své třídy, korelují s úrovní negativního postoje.

Tabulka 8 Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
pozitivní	145	75
neutrální	13	7
negativní	34	18

(Zdroj: vlastní zpracování)

9. Přínos inkluzivního vzdělávání pro žáky s chronickým onemocněním

Většina respondentů (92) projevil souhlas s přínosem inkluzivního vzdělávání pro žáky s chronickým onemocněním. V podobném zastoupení (64) bylo uvedeno i „spíše ano“ (64). Výrazně méně pedagogů (20) uvedlo „spíše ne.“ 16 pedagogů s přínosem inkluzivního vzdělávání pro žáky s chronickým onemocněním nesouhlasí.

Tabulka 9 Prínos inkluzivního vzdělávání pro žáky s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ano	92	48
spíše ano	64	33
spíše ne	20	11
ne	16	8

(Zdroj: vlastní zpracování)

10. Využívání podpůrných opatření

Tato položka si kladla za cíl zjistit, zda pedagogové při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním využívají podpůrná opatření. Naprostá většina pedagogů (175) vyjádřila, že využívá podpůrná opatření. Pouze minimální část respondentů (17) uvedla „ne.“

Tabulka 10 Využívání podpůrných opatření

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ano	175	91
ne	17	9

(Zdroj: vlastní zpracování)

11. Úroveň kooperace pedagogů a vedení školy

Pedagogové byli vyzvaní k hodnocení kooperace s vedením školy. Nejvíce respondentů (77) zhodnotilo úroveň kooperace s vedením školy jako „dobrou“, dále 55 respondentů uvedlo „velmi dobrou“ úroveň. „Dostatečně“ 38 respondentů a „výborně“ zhodnotilo úroveň kooperace 16 respondentů. Pouze 6 dotázaných pedagogů uvedlo úroveň „nedostatečnou.“

Tabulka 11 Úroveň kooperace pedagogů a vedení školy

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
výborná	16	8
velmi dobrá	55	29
dobrá	77	40
dostatečná	38	20
nedostatečná	6	3

(Zdroj: vlastní zpracování)

12. Úroveň kooperace pedagogů a poradenských pracovníků školy

Pedagogové byli vyzvaní také k hodnocení kooperace s poradenskými pracovníky školy. Nejvíce respondentů (65) zhodnotilo úroveň kooperace

s poradenskými pracovníky jako „velmi dobrou,“ dále 51 respondentů uvedlo „dobrou“ úroveň. 32 respondentů uvedlo shodně odpověď „výborná“ a „dostatečná.“ Pouze 12 dotázaných pedagogů uvedlo úroveň „nedostatečnou.“

Tabulka 12 Úroveň kooperace pedagogů a poradenských pracovníků školy

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
výborná	32	17
velmi dobrá	65	34
dobrá	51	26
dostatečná	32	17
nedostatečná	12	6

(Zdroj: vlastní zpracování)

13. Důvody spolupráce s poradenskými pracovníky školy

Další položka se orientovala na zjištění důvodů spolupráce pedagogů s poradenskými pracovníky školy při inkluzivním vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Jako nejčastější důvod označili pedagogové (188) „vyhodnocování podpůrných opatření,“ dále „pořizování pomůcek“ (163), podobně jako „tvorbu individuálního vzdělávacího plánu/plánu pedagogické podpory“ (137). „Spolupráci s asistentem pedagoga“ označilo 101 pedagogů jako důvod spolupráce s poradenskými pracovníky školy. 44 respondentů uvedlo odpověď „jiné,“ mezi které uváděli úpravu učiva, úpravu zkoušení a hodnocení, úpravu domácí přípravy, sestavování plánu učiva během absencí žáka, konzultace s rodinou žáka, náhrady vyučovacích předmětů, individuální hodiny se školním speciálním pedagogem a školním psychologem, besedy pro žáky a podpora třídního klimatu. Celkový počet označených odpovědí byl vyšší než výběrový soubor (N = 633), jelikož respondenti mohli označit více odpovědí.

Tabulka 13 Důvody spolupráce s poradenskými pracovníky školy

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
tvorba individuálního vzdělávacího plánu/plánu pedagogické podpory	137	22
vyhodnocování podpůrných opatření	188	30
spolupráce s asistentem pedagoga	101	16
pořizování pomůcek	163	25
jiné	44	7

(Zdroj: vlastní zpracování)

14. Spolupráce s rodinou žáka s chronickým onemocněním

Pedagogové byli taktéž vyzvaní k hodnocení spolupráce s rodinou žáka s chronickým onemocněním. Nejvíce respondentů (59) zhodnotilo úroveň spolupráce s rodinou žáka s chronickým onemocněním jako „velmi dobrou.“ Velice podobných výsledků dosáhly odpovědi „dobrá“ (54) a „dostatečná“ (52). „Nedostatečnou“ spolupráci uvedlo 16 pedagogů. Jako „výbornou“ zhodnotilo spolupráci pouze 11 respondentů.

Tabulka 14 Spolupráce s rodinou žáka s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
výborná	11	6
velmi dobrá	59	31
dobrá	54	28
dostatečná	52	27
nedostatečná	16	8

(Zdroj: vlastní zpracování)

15. Obeznamenost s osobní situací žáka s chronickým onemocněním

Tato položka dotazníku si kladla za cíl zjistit obeznamenost pedagogů s osobní situací žáka s chronickým onemocněním. Celkový počet označených odpovědí byl vyšší než výběrový soubor (N = 676), jelikož respondenti mohli označit více odpovědí. Nejvíce jsou pedagogové seznámeni se „zdravotními omezeními“ žáků (174) a se „stresem“ (148), který z chronického onemocnění vyplývá. 81 respondentů je obeznámeno s „pobyty ve zdravotnických zařízeních“, 70 respondentů s „vlivem medikace“ podávaným těmto žákům a 66 pedagogů s „bolestí“ při chronických onemocněních. 52 pedagogů je obeznámeno s „častými hospitalizacemi“ žáků. „Postoje rodiny k nemoci“ jsou známy 49 pedagogům. Obeznamenost s „operativními zákroky“ uvedlo 23 respondentů a 13 z nich uvedlo „jiné,“ mezi které uváděli psychické dopady chronického onemocnění na žáka, potíže při osvojování si učiva, nesoustředěnost, rodinné potíže, finanční náročnost onemocnění pro rodinu a obavy z budoucnosti.

Tabulka 15 Obeznamenost s osobní situací žáka s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
operativní zákroky	23	3
vliv medikace	70	10
bolest	66	10
stres	148	22
postoje rodiny k nemoci	49	7
časté hospitalizace	52	8

pobyty ve zdravotnických zařízeních	81	12
zdravotní omezení	174	26
jiné	13	2

(Zdroj: vlastní zpracování)

16. Bariéry inkluzivního vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Tato položka dotazníku se zaměřovala na identifikaci bariér inkluzivního vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Nejčastěji (188) respondenti uváděli odpověď „velký počet žáků ve třídě.“ Značně vysoký počet označené odpovědi byl také u „vysoké absence“ (155). 58 pedagogů uvedlo „nedostatek asistentů pedagoga.“ 25 respondentů označilo jako bariéru „konflikty mezi spolužáky.“ Pouze 9 pedagogů označilo odpověď „jiné,“ kde respondenti uvedli nezvládání učiva, příliš vysoké nároky na pedagogy v zajištění zdravotní péče, nedostatek financí pro úpravu školního prostředí a nepřiměřené požadavky rodiny. Celkový počet označených odpovědí byl vyšší než výběrový soubor (N = 435), jelikož respondenti mohli označit více odpovědí.

Tabulka 16 Bariéry inkluzivního vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
nedostatek asistentů pedagoga	58	13
velký počet žáků ve třídě	188	43
konflikty mezi spolužáky	25	6
vysoká absence	155	36
jiné	9	2

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vyhodnocení stanovených hypotéz

Hypotéza H1: Pedagogové mladší věkové kategorie (do 39 let) častěji hodnotí spolupráci s vedením školy při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním jako velmi dobrou než pedagogové starší věkové kategorie (40 a více let).

Na verifikování hypotézy byl použit jako nezávisle proměnná věk respondentů. Jako závisle proměnná byla použita úroveň kooperace pedagogů a vedení školy. Porovnávalo se rozvržení znaků identifikovaných jako závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 17 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H1

Věk respondentů	Úroveň kooperace pedagogů a vedení školy		Celkový součet
	velmi dobrá	ostatní	
do 39 let	18	45	63
40 a více let	37	92	129
celkem	37	92	129

(Zdroj: vlastní zpracování)

U hypotézy H1 byl vypočítán Pearsonův chí-kvadrát test $\chi^2 = 0$ a statistická významnost $p = 0,986$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ byla tato hypotéza *zamítnuta*.

Hypotéza H2: Pedagogové, kteří se dále vzdělávají v problematice vzdělávání žáků s chronickým onemocněním pomocí internetu a sociálních sítí, častěji spolupracují s poradenskými pracovníky školy při pořizování pomůcek než pedagogové, kteří se v této problematice vzdělávají konzultacemi s lékaři.

Na verifikování hypotézy bylo použito jako nezávisle proměnná další vzdělávání v problematice vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Jako závisle proměnná byly použity důvody spolupráce s poradenskými pracovníky školy. Porovnávalo se rozvržení znaků identifikovaných jako závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 18 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H2

Další vzdělávání v problematice vzdělávání žáků s chronickým onemocněním	Důvody spolupráce s poradenskými pracovníky školy		Celkový součet
	pořizování pomůcek	ostatní	
internet, sociální sítě	47	140	187
konzultace s lékaři	2	7	9
celkem	49	147	196

(Zdroj: vlastní zpracování)

U hypotézy H2 byl vypočítán Pearsonův chí-kvadrát test $\chi^2 = 0,039$ a statistická významnost $p = 0,844$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ byla tato hypotéza *zamítnuta*.

Hypotéza H3: Pedagogové, kteří hodnotí spolupráci s rodinou žáka s chronickým onemocněním jako velmi dobrou, častěji využívají podpůrná opatření než pedagogové, kteří hodnotí spolupráci s rodinou žáka s chronickým onemocněním jako dostatečnou.

Na verifikování hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná spolupráce s rodinou žáka s chronickým onemocněním. Jako závisle proměnná bylo použito využívání podpůrných opatření. Porovnávalo se rozvržení znaků identifikovaných jako závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 19 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H3

Spolupráce s rodinou žáka s chronickým onemocněním	Využívání podpůrných opatření		Celkový součet
	ano	ne	
velmi dobrá	54	5	59
dostatečná	47	5	52
celkem	101	10	111

(Zdroj: vlastní zpracování)

U hypotézy H3 byl vypočítán Pearsonův chí-kvadrát test $\chi^2 = 0,045$ a statistická významnost $p = 0,832$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ byla tato hypotéza *zamítnuta*.

Závěry průzkumu

První parciální cíl se orientoval na zjištění, *jak pedagogové hodnotí spolupráci s vedením školy při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním*. Tyto získané informace jsou velice cenné, jelikož právě spolupráce pedagogů a vedení školy do značné míry ovlivňuje celkový postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Pedagogové nejčastěji hodnotili úroveň kooperace s vedením školy jako „dobrou“ (40 %), dále 29 % respondentů uvedlo „velmi dobrou“ úroveň. „Dostatečně“ označilo 20 % respondentů a „výborně“ zhodnotilo úroveň kooperace 8 % respondentů. Pouze 3 % dotázaných pedagogů uvedlo úroveň „nedostatečnou.“ Ze zjištěných výsledků tedy vyplývá, že pedagogové převážně hodnotí spolupráci s vedením školy při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním pozitivně. Naopak, zahraniční výzkumníci Center a Ward (1989) uvedli, že čím více je vedení školy vzdáleno samotnému vzdělávání žáků, tím jsou jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání pozitivnější.

Ve druhém parciálním cíli bylo zjišťováno, *jakým způsobem pedagogové spolupracují s poradenskými pracovníky při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním*. Z analýzy dat bylo zjištěno, že pedagogové se nejčastěji obracejí na „poradenské pracovníky školy“ při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním v případě vyhodnocování podpůrných opatření (30 %), dále při „pořizování pomůcek“ (25 %), podobně jako při „tvorbě individuálního vzdělávacího plánu/plánu pedagogické podpory“ (22 %). „Spolupráci s asistentem pedagoga“ řeší s „poradenskými pracovníky školy“ 16 % pedagogů. 7 % respondentů uvedlo „jiné“ důvody, při kterých spolupracují s poradenskými pracovníky školy. Pedagogové uváděli úpravy učiva, úpravy zkoušení a hodnocení, úpravy domácí přípravy, sestavování plánu učiva během

absencí žáka, konzultace s rodinou žáka, náhrady vyučovacích předmětů, individuální hodiny se školním speciálním pedagogem a školním psychologem, besedy pro žáky a podporu třídního klimatu.

Třetí dílčí cíl zjišťoval, *do jaké míry jsou pedagogové obeznámeni s osobní situací žáka s chronickým onemocněním*. Obeznamenost s osobní situací žáka je velice důležitým faktorem, který ovlivňuje postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Nejvíce jsou pedagogové obeznámeni se „zdravotními omezeními“ svých žáků (26 %), dále také se „stresem“ (22 %), který z chronického onemocnění vzniká. 12 % respondentů je obeznámeno s „pobyty ve zdravotnických zařízeních“, ať už se jedná o lázeňská zařízení, rehabilitační zařízení nebo ozdravovny. 10 % respondentů je seznámeno s „vlivem medikace“ podávaným žákům s chronickým onemocněním, stejně jako s „bolestí“, která mnohá chronická onemocnění doprovází. 8 % pedagogů je obeznámeno s „častými hospitalizacemi“ žáků. „Postoje rodiny“ k nemoci jsou známy 7 % pedagogům. „Obeznamenost s operativními zákroky“ označili 3 % respondentů a 2 % z nich uvedli „jiné“, mezi které řadí psychické dopady chronického onemocnění na žáka, potíže při osvojování si učiva, nesoustředěnost, rodinné potíže, finanční náročnost onemocnění pro rodinu a obavy z budoucnosti.

Hlavní cíl průzkumu se zabýval *analýzou postojů pedagogů běžných základních škol ke vzdělávání žáků s chronickým onemocněním*. Z analýzy dat vyplývá, že většina pedagogů (75 %) zaujímá „pozitivní postoj“ k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. „Negativní postoj“ vyjádřilo 18 % respondentů. „Neutrální postoj“ zaujímá jen 7 % respondentů. K pozitivnímu postoji přispívá také orientace pedagogů v problematice chronických onemocnění. Výzkumná zjištění Bouillet a Kudek-Mirošević (2015) taktéž zdůrazňují důležitost profesního rozvoje při vytváření pozitivních postojů učitelů k procesu inkluze žáků se zdravotním postižením. Pedagogové převážně hodnotili své znalosti v této problematice jako „dobré“ (42 %) a „velmi dobré“ (41 %). V mnohem menší míře jsou znalosti „dostatečné“ (7 %). Ve stejném poměru (5 %) poté „výborné“ a „nedostatečné“. Přestože pedagogové hodnotili svoji orientaci v problematice chronických onemocnění převážně pozitivně, i nadále se vzdělávají. K dalšímu vzdělávání nejčastěji využívají „internet a sociální sítě“ (40 %). Také se obracejí na „školní poradenská pracoviště“ (25 %) a „školská poradenská zařízení“ (18 %). „Studiu literatury“ se věnuje 11 % pedagogů. Vzdělávání pomocí „kurzů a seminářů“ využívají jen 3 % pedagogů. 2 % získávají další znalosti z „konzultací s lékaři.“ 1 % pedagogů čerpá další znalosti z osobní zkušenosti s chronickým onemocněním, z pedagogických porad, z informací od vedení školy, z televizních pořadů a z informací od rodičů žáků. Převážně pozitivní postoje pedagogů souvisí také s jejich vyjádřením souhlasu s „přínosem inkluzivního vzdělávání pro žáky s chronickým onemocněním,“ a to ve 48 %. V podobném zastoupení (33 %) byl vyjádřen i názor „spíše ano.“ Výrazně méně pedagogů (11 %) uvedlo „spíše ne.“ 8 % pedagogů s přínosem „nesouhlasí.“ Výrazný vliv má i používání podpůrných opatření. 91 % pedagogů tato podpůrná

opatření při inkluzivním vzdělávání žáků s chronickým onemocněním používá a pouze 9 % nikoli. V rámci analýzy postojů pedagogové hodnotili také kooperaci s poradenskými pracovníky školy a s rodinou žáků s chronickým onemocněním. Kooperaci s poradenskými pracovníky hodnotilo nejvíce pedagogů (34 %) jako „velmi dobrou“ a 26 % jako „dobrou.“ 17 % pedagogů shodně uvedlo „výborná“ a „dostatečná“ úroveň. Pouze 6 % uvedlo úroveň „nedostatečná.“ Taktéž při hodnocení spolupráce s rodinou žáka s chronickým onemocněním převládali kladné odpovědi. Nejvíce pedagogů (31 %) zhodnotilo úroveň spolupráce s rodinou žáka jako „velmi dobrou.“ Podobně jako „dobrou“ (28 %) a „dostatečnou“ (27 %). „Nedostatečnou“ spolupráci však uvedlo 8 % pedagogů a „výbornou“ jen 6 %. Pro analýzu postojů bylo též důležité identifikovat bariéry inkluzivního vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Nejčastěji (43 %) pedagogové uváděli „velký počet žáků ve třídě.“ Značná část pedagogů (36 %) uvedla také „vysokou absenci“ žáků. 13 % pedagogů vidí bariéru v „nedostatku asistentů pedagoga.“ 6 % pedagogů označilo jako bariéru „konflikty mezi spolužáky.“ Pouze 2 % pedagogů uvedly „jiné“ bariéry, jako je nezvládání učiva, příliš vysoké nároky na pedagogy v zajištění zdravotní péče, nedostatek financí pro úpravu školního prostředí a nepřiměřené požadavky rodiny.

Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s chronickým onemocněním lze uvést několik doporučení, které by společnému vzdělávání v běžných školách mohly být nápomocny. Přestože v průzkumu byly zjištěny převážně pozitivní ohlasy na spolupráci s vedením školy při vzdělávání žáků s chronickým onemocněním, byly uváděny i některé negativní reakce. Přínosem kvalitní spolupráci je bezesporu intenzivní komunikace a předávání informací. Pokud nemají pedagogové dostatek informací o požadavcích na jejich práci, negativně se to odráží na celém vzdělávacím procesu. Je potřeba podpořit kvalitní kooperaci ze strany pedagogů i ze strany vedení školy. Věnovat se dalším vzděláváním, hledat příklady dobré praxe a snažit se je zakomponovat do stávajícího školského zařízení. Inkluzivní vzdělávání je také ovlivňováno kvalitou a rozsahem spolupráce pedagogů s poradenskými pracovníky školy. Mnozí pedagogové již navázali úspěšnou kooperaci, která se stala běžnou součástí jejich práce, avšak stále přetrvávají i určité oblasti spolupráce, které jsou využívány v menší míře nebo vůbec. Nejprve je nutné podpořit zřízení poradenských pracovníků na školách, neboť mylně přetrvává dojem náhrady pozic poradenských pracovníků, kteří fungují na školách z platné legislativy, za pozice, které jsou i v dnešní době doplňkové. Nelze přesouvat kompetence školních speciálních pedagogů a školních psychologů na výchovné poradce a školní metodiky prevence, zejména společné vzdělávání je však na této kooperaci postavené. Pedagogové, kteří nemají oporu ve své práci ve spolupráci s poradenskými pracovníky, nemohou kladně hodnotit inkluzivní vzdělávání. Stejně důležitá jako kooperace s vedením školy a poradenskými pracovníky je i spolupráce s rodinou žáka. Pouze oboustranná komunikace postavená

na důvěře může celému procesu edukace pomoci. Předávání informací, včasné řešení potíží, vhodné nastavení výchovy a vzdělávání a identifikace bariér mohou vytvořit bezpečné prostředí, kde se mohou žáci s chronickým onemocněním inkluzivně vzdělávat a pro běžné pedagogy bude taková forma edukace výzvou a ne překážkou.

Závěr

Postoje pedagogů ke vzdělávání žáků ve společném vzdělávání se stále vyvíjí, jelikož se mění i faktory, které vzdělávání těchto žáků ovlivňují. Tato skutečnost přináší nové možnosti, jak tento nelehký úkol, kterým je inkluzivní vzdělávání, pedagogům usnadnit, jak zefektivnit jejich úsilí a jak pomoci žákům se speciálními vzdělávacími podmínkami dosahovat mnohem vyšší školní úspěšnosti a také zvýšit počet žáků, kteří setrvávají ve vzdělávání i po ukončení povinné školní docházky (Doležalová, Viktorin, 2019). Vzdělávání žáků s chronickým onemocněním je pro pedagogy o to více složitějším počinem, jelikož chronická onemocnění jsou často doprovázena skrytými symptomy, které jsou pro daného žáka v důsledku mnohem tíživější, nicméně nemusejí být vždy prvořadně spojovány se školními problémy, které z nich však mohou pramenit. Tyto aspekty poté mohou do značné míry negativně ovlivňovat postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání těchto žáků, jelikož mohou vytvářet mylné dojmy o nevhodnosti běžných škol pro tyto žáky. Velice důležitá je schopnost empatie pedagoga a ochota modifikace své běžné práce. Právě postoje pedagogů jsou velmi pro žáky důležité, neboť se často se svými pedagogy ztotožňují a přebírají jejich názory a postoje. Roberts a Lindsell (1997) došli ve svém výzkumném šetření k závěru, že postoje pedagogů mají zásadní vliv a dopad na žáky. Goodman (1990) dokonce upozorňuje na přímou korelaci mezi postoji pedagogů a jejich žáků. Na skutečnost, že rozvoj pozitivních postojů učitelů směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je složitý proces, podmíněný vlivem více faktorů (životní zkušenosti s jedinci se zdravotním postižením, frekvence kontaktů aj.), a že přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezajistí jejich sociální akceptaci, upozorňuje Semmel, Abernathy, Butera a Lesar (1991), Schmidt (2003) a Aboud, Tredoux, Tropp, Brown, Niens a Noor (2012).

LITERATURA

- ABOUD, F. E., TREDOUX, C., TROPP, L. R., BROWN, C. S., NIENS, U., NOOR, N. M., 2012. Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. In: *Developmental Review*. Vol. 32, Issue 4, pp. 307 – 336. ISSN 0273-2297.
- ADAMUS, P., 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-163-1.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2017. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.
- BERGIN, T., 2018. *An introduction to data analysis: quantitative, qualitative and mixed methods*. Los Angeles: Sage. ISBN 978-1-4462-9515-1.
- BOUILLET, D., KUDEK-MIROŠEVIĆ, J., 2015. Students with disabilities and challenges in educational practice. In: *Croatian Journal of Education*. Vol. 17, Issue 2, pp. 11 – 26. ISSN 1848-5189.

- BRADSHAW, L., MUNDIA, L., 2006. Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. In: *International Journal of Special Education*. Vol. 21, Issue 1, pp. 35 – 41. ISSN 0827-3383.
- BUFORD, S., CASEY, L., 2012. Attitudes of teachers regarding their preparedness to teach students with special needs. In: *Delta Journal of Education*. Vol. 2, Issue 2, pp. 16 – 30. ISSN 2160-9179.
- CENTER, Y., WARD, J., 1987. Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. In: *The Exceptional Child*. Vol. 34, Issue 1, pp. 41 – 56. ISSN 0156-6555.
- ČADOVÁ, E. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4615-8.
- DEAN, A. G. et al., 1994. *The Epi Info manual: version 6.02. A word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers*. London: Brixton Books. ISBN 978-187-3937-211.
- DOLEŽALOVÁ, E., VIKTORIN, J., 2019. Náznaky české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 8, č. 2, s. 65 – 78. ISSN 2585-7363.
- EDMUNDS, A. L., MACMILLAN, R. B., SPECHT, J., NOWICKI, E. A., EDMUNDS, G. 2009. Principals and inclusive schools: Insight into practice. In: *Journal of Educational Administration and Foundations*. Vol. 20, Issue 1, pp. 1 – 23. ISSN 0831-3318.
- FAKOLADE, O. A., ADENIYI, S. O., TELLA, A., 2009. Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: The case of teachers in some selected schools in Nigeria. In: *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 1, Issue 3, pp. 155 – 169. ISSN 1307-9298.
- FIALOVÁ, I., OPATŘILOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, L., 2012. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-233-8.
- GIANGRECO, M. F., DENNIS, R., CLONINGER, C., EDELMAN, S., SCHATTMAN, R., 1993. "I've counted Jon:" transformational experiences of teachers educating students with disabilities. In: *Exceptional Children*. Vol. 59, Issue 4, pp. 359 – 372. ISSN 0014-4029.
- GOODMAN, J. F., 1990. Variations in children's conceptualizations of mental retardation as a function of inquiry methods. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 31, Issue 6, pp. 935 – 948. ISSN 0021-9630.
- HÁJKOVÁ, V., 2008. *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-344-3.
- HATTIE, J., 2012. *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-69015-7.
- HELMKE, A., 2017. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer. ISBN 978-3-7800-1009-4.
- HWANG, Y. S., EVANS, D., 2011. Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. In: *International Journal of Special Education*. Vol. 26, Issue 1, p. 136 – 146. ISSN 0827-3383.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JORDAN, A., SCHWARTZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D., 2009. Preparing teachers for inclusive classrooms. In: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 25, Issue 4, pp. 535 – 542. ISSN 0742-051X.
- JUNG, W. S., 2007. Preservice teacher training for successful inclusion. In: *Education*. Vol. 128, Issue 1, pp. 106 – 113. ISSN 0013-1172.
- KAUR, S., 2013. Fostering barrier free access for children with special needs in India. In: *Issues and Ideas in Education*. Vol. 1, Issue 2, pp. 199 – 209. ISSN 2320-7655.
- KRECH, D., BALLACHEY, E. L., GRUTCHFIELD, R. S., 1968. *Človek v spoločnosti: základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Slovenská akadémia vied.
- LECHTA, V. (ed.), 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MITCHELL, D., SUTHERLAND, D., 2020. *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxon: Routledge. ISBN 978-1-138-39315-8.
- MÖLLER, J., KÖLLER, M., RIECKE-BAULECKE, T. (Hrsg.), 2016. *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht - Lehren und Lernen*. Seelze: Klett-Kallmeyer. ISBN 978-3-7800-4844-8.
- MÜLLER, O. a kol., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.

- PUNCH, K. F., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- RENOTIÉROVÁ, M., 2002. *Somatopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0532-6.
- ROBERTS, C. M., LINDSELL, J. S., 1997. Children's attitudes and behavioural intentions toward peers with disabilities. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 44, Issue 2, pp. 133 – 145. ISSN 1034-912X.
- SEMEL, M. I., ABERNATHY, T. V., BUTERA, G., LESAR, S., 1991. Teacher perceptions of the regular education initiative. In: *Exceptional Children*. Vol. 58, Issue 1, pp. 9 – 24. ISSN 0014-4029.
- SCHMIDT, M., 2003. Postoje k deťom so špeciálnymi potrebami v integrovanej triede. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 38, č. 4, s. 302 – 312. ISSN 0555-5574.
- URTON, K., WILBERT, K., HENNEMANN, T., 2014. Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. In: *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. Vol. 12, Issue 2, pp. 151 – 168. ISSN 1937-6928.
- VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VÉVODOVÁ, Š., IVANOVÁ, K. a kol., 2015. *Základy metodologie výzkumu pro nelékařské zdravotnické profese*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4770-4.
- WERNING, R., AVCI-WERNING, M., 2015. *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett-Kallmeyer. ISBN 978-3-7800-4820-2.
- WHITE, B. C., 2000. Pre-service teachers' epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations. In: *Journal of Education for Teaching*. Vol. 26, No. 3, p. 279-305. ISSN 0260-7476.
- ZIENER, G., 2016. *Herausforderung Vielfalt: Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung*. Seelze: Klett-Kallmeyer. ISBN 978-3-7727-1016-2.
- ZILCHER, L., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

ANALÝZA DOKUMENTOV NA HODNOTENIE DENNÉHO SPRÁVANIA DETÍ V PODMIENKACH PREVÝCHOVY¹

Analysis of Documents Evaluating Daily Behaviour of Children in Reeducation Settings

Jarmila Žolnová²

Abstrakt: Štúdia sa zaoberala problematikou analýzy dokumentov na hodnotenie správania detí v prevýchovných podmienkach. Cieľom bolo na základe analýzy denného hodnotenia identifikovať kvalitatívne stupne pozitívneho a negatívne oceňovaného správania. Analýza dokumentov z 13 reedukačných centier bola tematicky zameraná na spôsoby a rozsah denného hodnotenia. Zistenia poukazujú na obsahovú nejednoznačnosť textov. Prevažuje slovo-bodové hodnotenie s použitím kladných a záporných bodov. Špecifikáciu nachádzame v rozdielnom bodovaní rovnako definovaného správania. Získané denné hodnotenie sa stáva podkladom pre týždenné hodnotenie a možnosti zaradenia detí do skupín s odmenami alebo stratami výhod.

Kľúčové slová: hodnotenie správania, analýza dokumentu, dieťa s poruchami správania, bodový systém.

Abstract: Paper presents analysis of documents evaluating behaviour of children in re-education settings. Based on the analysis of daily evaluation, the paper aims to identify qualitative degrees of positive and negative behaviour. The analysis of documents from 13 re-education centres focuses on methods and a scope of daily evaluation. The findings indicate content ambiguity in individual documents. A combination of verbal and point evaluation using positive and negative points prevails. The analysis revealed disparities in awarding points for behaviours that were defined in the same way, which shows certain specification in a staff approach. Daily evaluation serves as a source for weekly evaluation and a subsequent placement of children into groups with either rewards or loss of privileges.

Key words: behavioural evaluation, document analysis, child with behaviour disorder, point system.

Úvod

Prieskumná analýza dokumentov z roku 2020 zameraných na hodnotenie správania detí v reedukačnom centre ukázala, že dokumenty majú rôznu formálnu i obsahovú podobu, ktorá vychádza zo špecifikácie každého zariadenia, ako je správanie detí, odborná pripravenosť pedagogických zamestnancov, metodika výchovného pôsobenia. Aj napriek rôznorodosti členenia textu sme nachádzali spoločné znaky. Ide o dokumenty hodnotiace správanie detí, ktoré v prevažnej miere využívajú kombinovanú formu hodnotenia, ako je slovné a bodové hodnotenie (Žolnová, 2020). Táto stručná deskriptívna analýza hodnotiacich systémov nás viedla k vysloveniu ďalších otázok smerujúcich k poznaniu denného hodnotenia správania.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 27. 05. 2021

² Jarmila Žolnová, Mgr., Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jarmila.zolnovanipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Výskumný problém

V odbornej literatúre nájdeme autorov, ktorí sa problematike hodnotenia správania v prevýchove venujú (napr. Škoviera, 2011, 2013, 2015; Kalina, 2008; Murínová, 2015).

Problémové správanie sťažuje dieťaťu každodenné fungovanie a bráni mu využívať svoje možnosti (Orieščiková, 2020). Ako príklad môžeme uviesť sociálnu komunikáciu medzi deťmi, v ktorej prebieha rozširovanie nepravdivých fám o inom dieťati. Fáma sa pomerne ťažko vysvetľuje, lebo čím má viac sprostredkovateľov, tým je obsahovo bohatšia, absurdnejšia (Kováčová, 2020), a smeruje k tomu, že „poškodené“ dieťa neadekvátne vyhodnotí správanie iných detí voči sebe. Negatívne naladenie emocionálneho prežívania môže viesť k nevhodnému vyhodnoteniu situácií a neprimeraným reakciám, ktoré postupne vedú k upevneniu neprimeraného správania.

Autorita, ktorá objektívne hodnotí správanie dieťaťa znamená, že zvažuje všetky skutočnosti, preveruje výchovné ciele, postupy, t.j. uskutočňuje tzv. hodnotiacu bilanciu (Matějček, 1994), dáva dieťaťu možnosť subjektívne vnímať svoje správanie z iného pohľadu.

Hodnotenie správania je v reedukačných centrách významnou motivačnou súčasťou komunitného režimového systému (Murínová, 2015). Predstavuje vonkajšiu motiváciu, ktorá sa v priebehu života dieťaťa v centre internalizuje (Hudečková, Ondrušová a kol., 2017). Je nástrojom pri formovaní sebaregulácie dieťaťa a učí ho, aké formy správania a konania sú akceptované a žiaduce (Žolnová, 2013). Má dve základné podoby. V prvej ide o bežné pozitívne stimulovanie verbálnymi i neverbálnymi prostriedkami, v druhej ide o zverejnený spôsob hodnotenia spojený s bodovou klasifikáciou, ktorá sa vo svojom výslednom súčte premieta do istých výhod pre dieťa alebo jeho obmedzení (Škoviera, 2011). Je to logický algoritmus stanovených konkrétnych krokov, ktoré je nutné dodržiavať. Hodnotenie zohľadňuje viaceré požiadavky. Sú to presnosť, platnosť, spoľahlivosť, praktickosť, spravodlivosť (Fonodová, Hrušovská, Jakubová, 2014). Informačná funkcia dieťaťu potvrdzuje správnosť alebo nevhodnosť správania. Motivačná funkcia môže mať silné účinky pozitívne, resp. negatívne. Ich motivačný účinok závisí hlavne od toho, ako vychovávateľ pozná osobnosť dieťaťa, ktoré hodnotí (Koldeová, 2012). Odmena nemá dieťa stavať do nepríjemnej situácie a trest nesmie znížiť jeho sebahodnotenie (Čapek, 2008).

Aké je aktuálne hodnotenie správania detí v reedukačnom centre? Ako podklad pre vypracovanie škály a kritérií na hodnotenie vývinu osobnosti a správania dieťaťa môžu slúžiť výchovné štandardy (Štátny pedagogický ústav v Bratislave). Zameriavajú sa na také oblasti rozvoja osobnosti ako záujmy, potreby, mravné, charakterové vlastnosti, empatia, iniciatíva, samostatnosť a i. Výchovné štandardy sú základom pre vypracovanie výchovného plánu, hodnotiaceho systému, ako aj ďalších pedagogických dokumentov špeciálnych výchovných zariadení (Škoviera, Misárová Balogáčová, 2015).

Ciele a otázky výskumu

V nadväznosti na uvedené skutočnosti v danej oblasti definujeme nasledujúce ciele a výskumné otázky.

Výskumný cieľ: Na základe analýzy denného hodnotenia identifikovať pozitívne a negatívne oceňované správanie.

Čiastkový cieľ: Porovnať analyzované denné hodnotenia správania detí z hľadiska bilancie pozitívneho a negatívneho hodnotenia.

Výskumné otázky:

1. Ktoré správanie dieťaťa je hodnotené kladne?
2. Ktoré správanie dieťaťa je hodnotené negatívne, resp. stráca výhodu?
3. Aké výhody a straty dieťa získava z pozitívneho alebo negatívneho správania?

Použitie metodologické postupy

Základným výskumným súborom pre analýzu hodnotiacich dokumentov pre deti v reedukačných centrách sa stal interný dokument každého reedukačného centra, ktorý nastavuje metodiku hodnotenia správania detí. Opisuje postup hodnotenia 478 detí umiestnených do 13 reedukačných centier vo veku 12 – 18 rokov (Centrum vedecko-technických informácií v SR, 2021).

Za výskumnú metódu štúdie bola zvolená *obsahová analýza písomného dokumentu* realizovaná kvalitatívnym spôsobom. Pomenovanie dokumentu je v 13 reedukačných centrách viac menej rovnaké: Hodnotenie žiakov, Hodnotiaci systém klientov, Disciplinárny a bodový poriadok, Systém hodnotenia. Každý dokument je vydaný pedagogickou radou príslušného reedukačného centra. Obsah písomných dokumentov sme analyzovali pomocou systému tém. Jednotlivé dokumenty boli študované, rozčleňované do tém, ktoré sa na začiatku analýzy nedali jednoznačne pomenovať. Z tohto hľadiska sme indikatívnou metódou postupovali pri tvorbe tém, ktoré boli v priebehu štúdia upresňované. Hlavná téma, a to poznanie denného hodnotenia správania v dokumente, bola základnou myšlienkou, ktorú sme ďalej analyzovali do čiastkových tém. V aktuálnom znení sú: 1. spôsoby a rozsah denného hodnotenia správania detí; 2. správanie detí, ktoré je kladne hodnotené; 3. správanie detí, ktoré je hodnotené negatívne; 4. odmeny a strata výhod za správanie. Analýza obsahu dokumentov každého reedukačného centra individuálne je pre vyhodnotenie témy 1. až 4. Témy správania sa detí a ich bodové hodnotenie (kladné/negatívne) sú spracované analýzou hodnotiacich dokumentov z reedukačných centier a pre prehľadnosť dát písomne kategorizované do piatich oblastí rozvoja osobnosti. Oblasti sú zostavené do piatich okruhov uvedených v dokumente *Výchovné štandardy obsahové a výkonové štandardy pre špeciálne výchovné zariadenia* (Štátny pedagogický ústav v Bratislave). Ide o oblasti: aktivačno-motivačné vlastnosti, vzťahovo-postojové a charakterové vlastnosti, emocionálno-dynamická zložka osobnosti, vôľové vlastnosti, výkonové vlastnosti.

Obsahová stránka analyzovaných dokumentov

V tejto časti sú rozlišované témy, ktoré sú v primárnych dokumentoch rozdelené do rôznych úrovní. Zjednocujeme obsah analýzy dokumentov do tém, pomocou ktorých chceme porozumieť koncipovaným systémom hodnotenia správania v jednotlivých reedukačných centrách, používaným formám, vyvážení, resp. rozdielom v zastúpení plusového i mínusového hodnotenia v dennom hodnotení.

1. Problematika spôsobu a rozsahu hodnotenia správania detí

Dokumenty pokrývajú prevažne dve línie hodnotenia správania detí. V dennom postupe hodnotenia majú hodnotenie rozdelené na líniu hodnotenia v škole (odborný výcvik) a druhú líniu hodnotenia v mimoškolskej činnosti (výchova, výchova mimo vyučovania) v reedukačnom centre (ďalej RC).

V RC 1 má hodnotenie líniu bodovania za školu, body za správanie, body za aktivity. Účelom je zaradiť dieťa do žiackej rady, polootvorenej a otvorenej skupiny. Do žiackej rady je dieťa začlenené pri získaní 32 bodov za deň a zotrvanie je kontinuálne po 32 bodov denne za osem po sebe nasledujúcich týždňov. Do polootvorenej skupiny je zisk a podržanie 34 bodov. Otvorená skupina je pre dieťa, ktoré denne dosiahne 36 bodov. Zaradenie a udržanie sa v skupine predstavuje pre dieťa výhody. Každá skupina prináša iné výhody. Získaním mínusových bodov -20, -30, -40 sa mu na 2, 3, 4 týždne za sebou zastavujú výhody skupiny. Po uplynutí straty výhod sa získava znovu členstvo v skupine. V dokumente nie sú výhody a obmedzenia uvedené.

V RC 2 hodnotenie prebieha v škole a domove. V škole sa hodnotí každá vyučovacia hodina 5 bodmi automaticky. V centre sa hodnotí dieťa za výchovnú činnosť s nárokom na 35 bodov za deň. K týmto bodom sa za správanie v škole i centre môžu plusové body pridávať alebo body odoberať. Hodnotí sa jednotlivec, skupina, ktorí môžu dosiahnuť priemer hodnotenia (+60), nadpriemer (+120) alebo podpriemer (-500). V tomto zadelení získavajú jednu z výhod, príp. o jednu z výhod prichádzajú.

RC 3 udeľuje bodové hodnotenie na úseku školy, vo výchove. Na základe bodového hodnotenia sú deti zadelené do piatich skupín A+, A, B, C, D, kde A+ predstavuje skupina detí s najlepším správaním a D skupina je skupina detí s najkomplikovanejším správaním. Dieťa získava zvlášť sumár kladných a záporných bodov. So zadelením do skupín vyplývajú pre deti výhody, resp. strata výhod. V A+ skupine je dieťa, ktoré dosahuje hodnoty +240 a viac a nie menej ako 0 bodov. V D skupine dosahuje maximálne 0 bodov a -46 bodov. V priebehu školského roka môže dieťa prechádzať medzi skupinami.

V RC 4 je denné hodnotenie nastavené na 0 bodov v škole a mimo vyučovania, v priebehu dňa môže získať plusový bod za aktivity nad rámec povinností a mínusový bod za neplnenie povinností a nevhodné správanie.

V RC 5 je hodnotenie realizované v škole alebo na odbornom výcviku, mimo vyučovania každý deň a sčítava sa raz za týždeň. Denne môže získať +40 bodov, ale môže dosiahnuť i 0, a to krátením plusových bodov, príp. dosiahnuť mínusové

hodnotenie (-5 až -500). Môže získať aj mimoriadny bodový zisk (od +3 až +25) za pozitívne výkony, prejavy. Za získané plusové hodnotenie za týždeň si dieťa môže v nasledujúcom týždni vybrať odmenu. Ak získal v predchádzajúcom mínusové hodnotenie, prebieha potrestanie. Trest má osem úrovní, kde prvá úroveň predstavuje ústne napomenutie a pokarhanie, ktoré prebieha pri osobnom pohovore, posledná je podanie podnetu na trestné stíhanie.

V RC 6 je denné hodnotenie v rozsahu 0 priemer a maximálne +45 bodov/-46 bodov a viac za týždeň. Uvedené denné hodnotenie nedokážeme objektívne analyzovať, preto udávame týždenné hodnotenie. Z týždenného hodnotenia vyplývajú pridelené výhody a odmeny, alebo určenie obmedzení pre nasledujúci týždeň. Hodnotenie je vyjadrené v 5 pásmach: zlaté pásmo – pochvala, žlté pásmo – spokojnosť, zelené pásmo – priemer, červené pásmo – nespokojnosť, čierne pásmo – pokarhanie. Dieťa môže získať aj mimoriadne bodové hodnotenie v číselnom vyjadrení -50 bodov. V dokumente nie je uvedená metodika plusového hodnotenia správania.

V RC 7 sa pracuje s hodnotou „vzorné dieťa výchovnej skupiny“, zámerom je vzbudiť záujem o uvedomené plnenie povinností. Výchovné opatrenia sa členia na motivačno-stimulačné, korekčné a represívne. Hodnotí sa každý deň v škole, mimoškolská činnosť a sumarizujú sa body na konci týždňa. Počiatočný stav na začiatku týždňa je hodnota 0. Model denného hodnotenia je minimálne +7 bodov za správanie sa v škole, +6 bodov v mimoškolskej činnosti. V priebehu dňa sa plusové body pripočítajú alebo odpočítajú. Dieťa môže získať štatút vzorného dieťaťa, ak 6-krát za sebou získal nepretržite týždenný minimálny počet bodov v škole (37 bodov) a v mimoškolskej výchove (52 bodov). „Nevzorné dieťa skupiny“ je dieťa, ktoré 6-krát po sebe nedosahuje uspokojivé výsledky. „Vzorné dieťa centra“ sa stáva to dieťa, ktoré dosiahne 12-krát v rade požadovaný počet bodov. Pre každé dieťa z toho vyplývajú výhody, resp. sprísnenie režimu, dohľadu, obmedzení. Riaditeľ centra môže pridávať a odoberať body deťom aj kolektívne, a to celým výchovným skupinám.

Denné hodnotenie správania v RC 8 je postavené na hodnotení správania jednotlivca na vyučovaní, mimoškolskej činnosti formou slovného vyjadrenia: pochvala (1), spokojnosť (2), priemer (3), nespokojnosť (4), pokarhanie (5) a znázornením v podobe emotikonu. Správanie dieťaťa sa každý deň vyhodnotí do slovného vyjadrenia a číselne zaznamená. Na konci týždňa sa čísla spočítajú a ich priemer nastaví slovné vyjadrenie a nasledujúci týždeň si dieťa vyberá odmeny alebo má určené obmedzenia. Obmedzenia vyplývajúce z nespokojnosti, pokarhania majú okamžitú platnosť, t.j. v deň, keď sa dopustili nevhodného správania.

V RC 9 sa pracuje s kladným princípom denného hodnotenia. Priznanie bodov sa uskutočňuje za kladné prejavy dieťaťa. Za pasívny prístup k denným aktivitám sa v jeho individuálnom hodnotení vyznačí pomlčka. Za priestupky získava 0 bodov a v dennom hodnotení už iné body získať nemôže. Za deň môže získať po +5 bodov za kladné správanie sa v škole, mimoškolskú činnosť a +2 body za správanie sa počas nočného klúdu. Za mimoriadne správanie

môže získať ďalšie body. Udeľuje ich terapeut za aktivitu na terapii. Vedúci pedagogický zamestnanec môže dieťaťu priznať + body za aktívnu prácu nad rámec základných povinností. Na základe získaných bodov sa dieťa zaraďuje do troch stupňov, ktoré mu prinášajú výhody.

V RC 10 sa pridelovanie denných bodov dieťaťu uskutočňuje výlučne za kladné prejavy na úseku školy, v mimoškolskej činnosti. Pasívny prístup, nezáujem nie je hodnotené bodmi, ale vyznačí sa pomlčkou. 0 bodov získava za ostatné priestupky a vtedy už nemôže v prebiehajúcom procese na úseku školy alebo mimoškolskej činnosti získať iné hodnotenie. Pri nástupe dieťaťa do reedukačného centra je zaradené do adaptačného stupňa (prvý stupeň), ktoré trvá do získania +280 bodov. Potom môže pokračovať v druhom stupni s voľnejším režimom. Do tretieho stupňa postupuje vtedy, ak získa +600 bodov a má z toho vyplývajúce výhody. Prechod môže byť aj smerom na nižší stupeň pri získaní počtu bodov platných pre daný stupeň. Dieťa môže prestúpiť aj na prvý stupeň, ak závažným spôsobom porušilo disciplinárny poriadok.

V RC 11 je hodnotené správanie detí realizované slovo-bodovým hodnotením. Pedagóg môže udeľovať plusové i mínusové body a zapisovať ich do knihy denného hodnotenia. Denný bodový stav sa do konca mesiaca upravuje podľa pridelených, odobraných bodov. Každý nový mesiac sa začína od hodnoty 0. V priebehu dňa sa mu môžu pripočítavať body v hodnote +1 až +10 bodov, resp. odpočítavať body v hodnote -1 až -10 bodov. Z výchovnej skupiny môže dieťa byť preradené do skupiny „A“, čo prináša so sebou výhody. Rozhodnutie prebieha na pedagogickej rade po štvrtročnom hodnotení dieťaťa. Vyradenie zo skupiny je možné na základe závažného porušenia školského poriadku alebo jeho opakovaného porušovania.

Hodnotiaci systém v RC 12 je postavený na dennom hodnotení dieťaťa v škole, mimoškolskej činnosti. Denné hodnotenie tvorí základ pre týždenné hodnotenie a mesačné hodnotenie. Hodnotenie dieťaťa je formou pochvaly alebo pokarhania. Pochvala má bodové vyjadrenie +10 bodov za správanie sa v norme, pridanie +5 bodov je za samostatnú aktivitu v priebehu dňa alebo +30 bodov od vychovávateľa. Konkretizácia získania tohto bodového ohodnotenia nie je uvedená. Pochvala môže byť podaná i hlavným vychovávateľom, a to v bodovom vyjadrení +50 a +100 bodov riaditeľom centra. Pokarhanie má rovnaký bodový princíp. Z každej formy hodnotenia vyplývajú výhody alebo nevýhody pre dieťa.

Hodnotiaci systém v RC 13 uvádza hodnotenie v školskom prostredí v priebehu dňa, v týždni a súhrnne na konci mesiaca. Priestupky sú rozdelené do menej závažného, závažného a veľmi závažného charakteru. Odmeny v bodovom hodnotení sú zastúpené od +2 až po +5 bodov. Body +20 môže dieťa získať za celkové hodnotenie za polrok „prospel s vyznamenaním“ a +10 bodov za „prospel veľmi dobre.“ Za menej závažné priestupky je správanie hodnotené -2 a -5 bodov. Závažné priestupky sú hodnotené bodmi -5 a -10. Priestupky veľmi závažného charakteru nemajú v dokumente uvedené bodové hodnoty. Dieťa je umiestnené do ochrannej miestnosti z dôvodu uspokojenia sa.

Interný dokument o hodnotení správania detí v mimoškolskej činnosti sa nám nepodarilo získať.

Tabuľka 1 Prehľad denného bodového hodnotenia

Reedukačné centrum	Najnižšie bodové hodnotenie	Stredné bodové hodnotenie	Najvyššie bodové hodnotenie
1.	0,	-	+36
2.	-500,	25,35	+120
3.	-50	+5 +5	+50
4.	-1	0	+1
5.	-500	-	+40
6.	-21	0	+45
7.	-200	-	+10
8.	pokarhanie	priemer	pochvala
9.	-	0	+12
10.	-300	-	+15
11.	-		-
12.	-100	-	+100
13.	-	-	-

(Zdroj vlastné spracovanie)

2. Správanie detí, ktoré je hodnotené pozitívne

Línia *pozitívneho bodového hodnotenia* správania detí súbežne prebieha s líniou záporného hodnotenia. Dieťa môže v priebehu dňa získať kladné body alebo záporné body, ktoré sa pripočítavajú/odčítavajú. V jednom zariadení sa zvlášť vyhodnocuje a zaznamenáva kladné i záporne hodnotenie. Analyzovali sme súbežne oba prístupy v RC číslo 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13. Analýza dokumentu z RC 1 naznačuje absenciu informácií o hodnotení akceptovateľného správania dieťaťa.

Pozitívne hodnotené správanie dieťaťa s nízkym bodovým ohodnotením je realizované vo vyššie uvedených reedukačných centrách. Analýza dokumentov ukazuje rôzne zameranie pozornosti na správanie dieťaťa. Pozitívne je hodnotené správanie v norme, dodržiavanie školských a mimoškolských povinností, režimu. Pozitívne správanie budeme zoskupovať do oblastí rozvoja osobnosti. Ide o oblasti: aktivačno-motivačné vlastnosti, vzťahovo-postojové a charakterové vlastnosti, emocionálno-dynamická zložka osobnosti, vôľové vlastnosti, výkonové vlastnosti, podľa ktorých sme analyzované správanie triedili.

Pozitívne hodnotené správanie s bodovým ohodnotením +1 až +20 bodov:

- *oblasť aktivačno-motivačná* (účasť na mimoškolských a školských aktivitách, pomoc pri organizovaní aktivít, aktivita pri spoločných činnostiach, pripravenosť na vyučovanie, aktivita nad rámec režimu);

- *vzťahovo-postojové a charakterové vlastnosti* (ochota spolupracovať, dôstojná komunikácia, úprimnosť, pravdivosť, oznámenie o výskyte negatívnych javov v centre);
- *emocionálno-dynamická zložka osobnosti* (rešpektovanie pedagóga);
- *vôľové vlastnosti* (pracovitosť, vlastná iniciatívnosť, disciplína);
- *výkonové vlastnosti* (dodržiavanie hygieny, dodržiavanie poriadku na izbe, v spoločných priestoroch, mimo zariadenia, dodržiavanie poriadku v osobných veciach, výzdoba centra, starostlivosť o pracovné nástroje, hodnotenie predmetu známku 1, zlepšenie študijných výsledkov).

Pozitívne hodnotenie správania s vysokým bodovým ohodnotením +21 až +120 bodov:

- *oblasť aktivačno-motivačná* (mimoriadna aktivita, dobrovoľnícka práca nad rámec režimu, svedomité plnenie povinností, tímová práca);
- *vzťahovo-postojové a charakterové vlastnosti* (efektívna komunikácia, pravdivosť, česťnosť, sebakritickosť, nezištná pomoc, pomoc nad rámec povinností, oznámenie krádeže, útoku, šikanovania, prechovávaní omamných látok, sociálne podporovanie ostatných detí, spravodlivosť, zdravá sebadôvera);
- *emocionálno-dynamická zložka osobnosti* (pozitívna sebamotivácia, sebaregulácia, odpúšťanie);
- *vôľové vlastnosti* (kvalitné plnenie povinností);
- *výkonové vlastnosti* (reprezentovanie centra, prospech „veľmi dobre,“ „prospeš s vyznamenaním,“ účasť na športových, kultúrnych podujatiach a súťažiach);

Nasledujúca tabuľka 2 prezentuje, aké správanie detí je hodnotené pozitívne (plusovými bodmi) v dokumente v jednotlivých reedukačných centrách.

Tabuľka 2 Prehľad aktivít pozitívne hodnotených v dennom hodnotení

Reedukačné centrum	Aktivity s plusovým bodovým hodnotením (do +20 bodov)	Aktivity s najvyšším plusovým bodovým hodnotením
1.	neuvedené	neuvedené
2.	aktivita, spolupráca, samostatnosť, starostlivosť o osobnú hygienu, poriadok	neuvedené
3.	aktivita, disciplína poriadok, spolupráca, dôstojná komunikácia, starostlivosť o osobné veci, zapájanie sa do aktivít, rešpektovanie pedagóga	pochvala riaditeľom

4.	vzťah k práci, dodržiavanie hygieny, vzťah k pedagógom, rovesníkom, účasť na mimoškolských aktivitách, dodržiavanie denného režimu, plnenie úloh, udržiavanie osobnej hygieny, kultúra stolovania, spolupráca, poriadok v budove	pomáhať nad rámec povinností
5.	nedodržiavanie denného režimu a povinností, vzorné plnenie povinností, aktivita, spolupráca, dodržiavanie poriadku v osobných i spoločných veciach	mimoriadna aktivita, dobrovoľnícka práca nad rámec režimu, účasť na športových, kultúrnych podujatiach a súťažiach, pravdivosť, čestnosť, sebakritickosť, poriadok, svedomité plnenie povinností
6.	aktivita nad rámec režimu, pomoc pri organizovaní aktivít, účasť na reprezentácii centra, pomoc, výzdoba centra, vlastná iniciatíva, neobvyklý čin (vrátenie stratenej veci, záchrana a i.)	-
7.	pripravenosť na vyučovanie, mimoriadna aktivita, vzorné plnenie úloh, dobrá disciplína, vzorná reprezentácia centra,	dobry skutok, nezištná pomoc, oznámenie krádeže, úteku, šikanovania, prechovávanía omamných látok
8.	nedodržiavanie zásad spoločenského správania a kolektívneho spolunažívania, nedisciplinovanosť bez vážneho dopadu, nevhodná komunikácia, pasivita, nedodržiavanie osobnej hygieny, neúmyselné poškodzovanie inventára centra, dodržiavanie zásad spoločenského správania, plnenie povinností, dodržiavanie čistoty, poriadku	dodržiavanie zásad slušného správania, sociálne podporovanie ostatných, pozitívne hodnotenie iných, odpúšťanie, nezištnosť, pomoc, tímovosť, spravodlivosť, pozitívna sebamotivácia, sebaregulácia, efektívna komunikácia, rozvíjanie osobnosti, zdravá sebadôvera, kvalitné plnenie povinností
9.	aktivita, prosociálne správanie, plnenie si povinností, dobrý skutok, významný prejav aktivity	aktivita, prosociálne správanie, plnenie si povinností, dobrý skutok, významný prejav aktivity

10.	aktivita, ochota spolupracovať, otvorenosť, úprimnosť, pracovitosť, presnosť, pomoc, dodržiavanie hygieny, poriadku, starostlivosť o životné prostredie reprezentovanie centra 5. – 6. miesto, pracovná disciplína, starostlivosť o pracovné nástroje, reprezentovanie centra 2. – 4.miesto, iné súťaže, aktívna účasť na skupinovej práci so psychológom	reprezentovanie centra 1. miesto, prospech „veľmi dobre“
11.	dobrovoľná práca, samostatnosť, príkladné plnenie povinností, skrášľovanie prostredia, pomoc rovesníkom, prezentáciu výchovnej skupiny, triedy v centre, prospech v priemere do 3,0, skrášľovanie prostredia, pomoc rovesníkom, prezentáciu výchovnej skupiny, triedy mimo zariadenia, prospech v priemere 2,01 – 2,8	zabránenie úteku, prospech s vyznamenaním alebo veľmi dobre, pomoc pri predchádzaní a odstraňovaní negatívnych javov v centre i mimo neho
12.	správanie v norme, samostatná aktivita, ochota spolupracovať, otvorenosť, úprimnosť, pravdivosť, pracovitosť, pomoc rovesníkom, starostlivosť o okolie centra, poriadok na izbe, v šatstve, oznámenie o výskyte negatívnych javov v centre	správanie v norme, samostatná aktivita, ochota spolupracovať, otvorenosť, úprimnosť, pravdivosť, pracovitosť, pomoc rovesníkom, starostlivosť o okolie centra, poriadok na izbe, v šatstve, oznámenie o výskyte negatívnych javov v centre
13.	vzorné plnenie povinností, aktivita v práci, zlepšenie študijných výsledkov, účasť na školských akciách, hodnotenie predmetu známkou 1, zapájanie sa do školskej akcie, prospech „veľmi dobre,“ reprezentovanie školy na 2. a 3. mieste, vytváranie pozitívnej klímy v triede	prospech s vyznamenaním, reprezentovanie školy na 1. mieste

(Zdroj vlastné spracovanie)

3. Správanie detí, ktoré je hodnotené negatívne

Líniu *negatívneho hodnotenia* nevhodného správania detí môžeme rozdeliť do dvoch základných skupín, a to správanie detí s nízkou závažnosťou (priestupky mierneho charakteru) a správanie detí s vysokou závažnosťou (veľmi závažné priestupky). Za priestupky mierneho charakteru v dokumentoch analyzujeme

bodové hodnotenie v rozmedzí -1 až -50 bodov. Závažné priestupky sú bodovo vyjadrené hodnotou nad -50 bodov. Analýzou dokumentov z jednotlivých reedukačných centier prezentujeme tie aktivity, ktoré sú hodnotené negatívne mínusovými bodmi (tabuľka 3).

Negatívne hodnotenie správania s nízkou závažnosťou s bodovým ohodnotením -1 až -50 bodov:

- *oblasť aktivačno-motivačná* (nepripravovanie sa na vyučovanie, neaktívnosť, pasivita, neplnenie denných povinností, neskorý návrat z dovolenky – za 1 deň, nepripravenosť na vyučovanie, vytrhávajúce strán zo zošita, neplnenie si povinností týždenníka, nepovolená manipulácia s počítačovou technikou);
- *vzťahovo-postojové a charakterové vlastnosti* (nepozdravenie sa, nevhodné správanie voči pedagógom, vyrušovanie, vedomé porušovanie zásad života v skupine, odmietnutie príkazu, činnosti);
- *emocionálno-dynamická zložka osobnosti* (podvádzanie, klamstvo, agresívne správanie sa);
- *vôľové vlastnosti* (nesamostatnosť, opustenie triedy, oneskorený nástup na pracovisko, pľuvanie, nedisciplinovanosť);
- *výkonové vlastnosti* (neporiadok v osobných veciach, nedodržiavanie hygienických zásad, poškodzovanie majetku, nenosenie požadovaného oblečenia, neprezúvanie sa, fajčenie, nevhodná úprava zovňajšku, úmyselné poškodenie šatstva, nevhodné kozmetické úpravy – maľovanie, vytrhávajúce, holenie obočia, lakovanie nechťov, nosenie náušník i v nose, obočí, pupku, odmietanie stravy, prechovávanie nepovolených predmetov, zbieranie ohorkov, poškodzovanie životného prostredia, inventára, opakované požičiavanie šatstva, odmietnutie liečebného režimu, ošetrovania, známka z predmetu 5, odmietanie práce).

Negatívne hodnotenie správania s vysokou závažnosťou s bodovým ohodnotením nad -50 bodov:

- *oblasť aktivačno-motivačná* (nepovolené vzdialenie sa od skupiny);
- *vzťahovo-postojové a charakterové vlastnosti* (obmedzenie osobnej slobody, krivé obvinenie, prejavy rasovej a národnostnej neznášanlivosti, poškodzovanie dobrého mena centra na verejnosti);
- *emocionálno-dynamická zložka osobnosti* (fyzické napadnutie zamestnanca, vyhrážanie sa fyzickým útokom, sebapoškodzovanie, rôzne formy šikanovania, poškodenie predmetov, zariadenia);
- *vôľové vlastnosti* (útek, plánovanie a príprava útoku);
- *výkonové vlastnosti* (požívanie piercingu, tunelov, plugy v uchu, fetovanie, užívanie nepovolených liekov, závažné prejavy sexuálneho kontaktu, petting, prechovávanie, používanie alkoholu, ohrožovanie života, zdravia seba a iných, pitie alkoholu, prepichovanie uší, tetovanie, meškanie z dovolenky viac ako 1 deň, krádež väčšieho rozsahu, poškodzovanie a predávanie ústavného oblečenia, oneskorený návrat, dobrovoľný návrat do centra po 1 – 7 dní).

Tabuľka 3 Prehľad aktivít negatívne hodnotených v dennom hodnotení

Reedukačné centrum	Aktivity s najnižším mínusovým bodovým hodnotením	Aktivity s najvyšším mínusovým bodovým hodnotením
1.	neuvedené	neuvedené
2.	neaktívnosť, nesamostatnosť, nepripravovanie sa na vyučovanie, neporiadok v osobných veciach	útek, neskorší návrat
3.	pasivita, nedodržiavanie hygienických zásad, opustenie triedy, poškodzovanie majetku, fajčenie, príprava útoku, sebapoškodzovanie, pokusy o sexuálne aktivity	útek, oneskorený návrat
4.	neplnenie denných povinností, pasivita, odbiehanie, oneskorený nástup na pracovisko, neporiadok v osobných veciach, nedisciplinovanosť, nenosenie požadovaného oblečenia, odmietanie práce, vyšetrenia lekára, ničenie osobných vecí, fajčenie, krádež, vulgárnosť, podporovanie nevhodného správania	šikanovanie, ohrozovanie života, zdravia seba a iných, pitie alkoholu, prepichovanie uší, tetovanie, útek
5.	nevhodné správanie, nepozdravenie sa, plúvanie, ruky vo vreckách pri rozhovore, neprezúvanie sa, vulgarizmus, nedodržanie hygieny, rušenie nočného klľudu, fajčenie, odchod z pracoviska, slovný útok na pedagóga, pokus o podvod, klamstvo, provokovanie rovesníkov, neskorý návrat z vychádzky do 1 hodiny	prechovávanie ostrých predmetov, peňazí, telefónu, krádež, poškodzovanie a predávanie ústavného oblečenia, prejavy rasovej a národnostnej neznášanlivosti, rôzne formy agresivity, prechovávanie, používanie alkoholu, sebapoškodzovanie, útek, dobrovoľný návrat do centra po 1 – 7 dni

6.	nedisciplinovanosť, odvrávanie, odmietanie práce, pokynu, nevhodná úprava zovňajšku, úmyselné poškodenie šatstva, prechovávanie nepovolených predmetov – písacie potreby, rušenie nočného klúdu, podvádžanie, klamstvo, neskorý návrat z dovolenky za 1 deň, zbieranie ohorkov, prechovávanie nepovolených predmetov – ostré potreby, pľutie a vyhadzovanie predmetov z okna, krádež, nevhodné správanie voči dospelým – drzosť, vulgarizmus, osočovanie, psychický nátlak, fajčenie, bitka s rovesníkom, plánovanie útoku, návšteva nevhodných stránok na počítači, tetovanie	útek, útek s návratom, úmyselné ublíženie, užitie návykových látok
7.	nepripravenosť, neplnenie úloh, pasivita na vyučovaní, porušovanie disciplíny, vyhrážanie sa, vulgarizmus, vyrušovanie, nevhodné správanie voči pedagógom, za kozmetické úpravy –maľovanie, vytrhávanie, holenie obočia, lakovanie nechtov, nosenie náušnic i v nose, obočí, pupku, vulgarizmy, klamanie pedagóga, poškodzovanie osobných školských vecí, úmyselné seba ohrozovanie, tetovanie, meškanie z dovolenky 1 deň, zneužitie lieku	napadnutie učiteľa, poškodenie predmetov, zariadenia, kšeftovanie s jedlom, opustenie triedy, centra, bitka, šikanovanie, závažné prejavy sexuálneho kontaktu, petting, fyzická bitka s úrazom, meškanie z dovolenky viac ako 1 deň, prechovávanie omamných látok

8.	vedomé porušovanie zásad života v skupine, marenie práce, odmietanie plnenia povinností, opakovaný priestupok, svojvoľný odchod, odmietanie stravy, poškodzovanie životného prostredia, inventára, prechovávanie ostrých predmetov, opakované požíčovanie šatstva, opakované priestupky v kategórii <i>priemer</i>	zастраšovanie, hrubá verbálna agresivita, prejavy rasovej, národnostnej, etnickej neznášanlivosti, obmedzenie osobnej slobody, krivé obvinenie, vydieranie, poburovanie, organizovanie negatívnych javov, nepovolené vzdialenie sa od skupiny, plánovanie a príprava útoku, poškodzovanie vecí, obchodovanie so stravou, užívanie cudzej veci, sebapoškodzovanie, poškodzovanie dobrého mena centra na verejnosti, opakované priestupky v kategórii nespokojnosť
9.	odmietanie práce, povinností, neskorý návrat, odmietnutie liečebného režimu, ošetrovania, úmyselné poškodenie majetku, klamstvo, podvod, vulgarizmy, fajčenie, odchod od skupiny, porušenie školského poriadku, využívanie neoprávnenej výhody príprava, plánovanie útoku, sebapoškodzovanie, tetovanie sa, bitka, krádež, šikanovanie, prejavy rasizmu	fyzické napadnutie zamestnanca, vyhrážanie sa fyzickým útokom, vulgarizmy, nedovolené opustenie centra, použitie alkoholických nápojov, užitie psychotropných látok ich distribúcia
10.	rušenie nočného pokoja, neochota spolupracovať, porušovanie zásad slušného správania, vyrušovanie v jedálni, pri nástupoch, klamanie, nedovolené opustenie pracoviska, nevhodné oblečenie, nedovolené používanie prehrávača, mobilu, vypožičiavanie si vecí, nevhodné sexuálne správanie, opakované porušovanie zásad slušného správania, krádež, napomáhanie útoku, úmyselné poškodenie majetku, použitie alkoholických nápojov, agresívne správanie, porušenie bezpečnosti zdravia a požiarnej ochrany v priestoroch centra, týranie zvierat	prechovávanie mobilu, útek, fyzické napadnutie pedagóga, vulgárne správanie voči pedagógovi

11.	porušovanie disciplíny, odmietanie plnenia povinností, predaj, výmena oblečenia, nedodržiavanie režimu dňa, slabá starostlivosť o osobnú hygienu, vynášanie jedla z jedálne, nedisciplinovanosť, hlučnosť, dokázané fajčenie, nevhodné odievanie, odmietnutie splnenia úlohy, prinášanie a prechovávanie drog, použitie alkoholu, rušenie nočného pokoja, nedovolený kontakt s cudzími osobami, nepovolený odchod, slovné napádanie rovesníkov, podvádžanie, šírenie falošných správ, simulovanie choroby, ohováranie	piercing, tunely, plugy v uchu, fetovanie, užívanie drog, nepovolené lieky, šikanovanie, slovné útoky voči pedagógom
12.	porušenie zásad slušného správania, neochota spolupracovať, odmietnutie príkazu, činnosti, fajčenie, podvádžanie, drobné krádeže, klamstvo, vyrušovanie po večierke	sebapoškodzovanie, vydieranie, poškodzovanie zariadenia, šatstva, násilie, agresivita, obchodovanie so šatstvom, neskorý návrat z dovolenky, odchod od rovesníkov, napomáhanie pri úteku, útek
13.	chýbanie pomôcok, poznámka, nepripravenosť na vyučovanie, vytrhávanie strán zo zošita, neplnenie si povinností týždenníka, neskorý príchod na vyučovanie, nenosenie ochranných pracovných prostriedkov, hlučnosť, nedisciplinovanosť, nevhodná obuv, nepovolená manipulácia s počítačovou technikou, známka z predmetu 5, príprava, plánovanie úteku, útek, fajčenie, krádež, podvádžanie, klamstvo, svojvoľné opustenie miestnosti, nerešpektovanie pokynov pedagóga, prechovávanie zakázaných predmetov, vulgarizmus, manipulatívne správanie	skrytá agresivita, šikanovanie, sexuálne obťažovanie, ničenie školského zariadenia, agresívne správanie pri pokuse o útek, sebapoškodzovanie

(Zdroj vlastné spracovanie)

Cieľom reedukácie je dosiahnutie zmeny kvality tých vlastností osobností, ktorých znakom je dysfunkčnosť dieťaťa v sociálnych vzťahoch. Ak je porucha správania zapríčinená komplexom rôznorodých faktorov a premieta sa do rôznych zložiek a vlastností dieťaťa, je potrebné v reedukačnom procese cielene ovplyvňovať primárnu príčinu zlyhania (Štátny pedagogický ústav v Bratislave).

4. Odmeny a straty výhod za zhodnotené správanie

Odmeny a tresty boli v analyzovaných dokumentoch uvádzané rôzne. Analýza nám ukázala, že odmena, strata výhody bola získaná individuálne. V reedukačnom centre uvedenom pod č. 8 sa pracovalo s odmenami a trestami, ktoré dieťa získavalo za slovné hodnotenie. V dokumentoch bolo dieťa na základe získaných bodov zaradené do skupiny, ktoré prinášali výhody. V dokumentoch nie je jasné uvedené, či získaním bodov dieťa prestupovalo fyzicky do inej skupiny. Môžeme predpokladať dva prístupy – možnosť zotrvania v primárnej výchovnej skupine a uplatňovanie odmeny/straty výhody alebo možnosť fyzického prestupovania do inej výchovnej skupiny na základe získaných bodov. Informáciu o pomyselnom prestupe, resp. nie kontaktnom prestupe do inej skupiny v analyzovaných dokumentoch nenachádzame.

Odmeny alebo straty výhod za správanie

V RC 1 bolo dieťa zaradované do skupín žiackej rady, polootvorenej skupiny, otvorenej skupiny. Výhody vyplývajúce z tohto zaradenia v dokumente nie sú uvedené.

V RC 2 sa denné hodnotenie vyhodnocuje mesačne. Dieťa môže získať priemerné, nadpriemerné i podpriemerné hodnotenie. Za nadpriemerné hodnotenie má nárok na odmenu – vreckové v plnom rozsahu, individuálnu vychádzku, mimoriadnu dovolenku, veliteľ skupiny, nákup osobných vecí. Priemerné hodnotenie umožňuje dieťaťu mať vreckové v plnom rozsahu, individuálnu, skupinovú vychádzku, mimoriadnu dovolenku. V prípade podpriemerného bodovania sa dieťaťu odoberajú niektoré odmeny. V tomto zariadení sa mesačne vyhodnocuje správanie skupiny a zaraďuje sa skupina do troch vyššie uvedených postupov.

V RC 3 je dieťaťu umožnené na základe získaných bodov za mesiac využívať výhody niektorej z piatich skupín: +A, A, B, C, D. Dieťa nemení svoju primárnu skupinu. Ak je +A má výhody ako je možnosť nákupu, ak je v skupine 7-krát za rok, môže byť uvoľnený o týždeň skôr na letné prázdniny. V A skupine má možnosť telefonovať, dostať čistú obálku so známkom. V B a C skupine má dieťa obmedzený počet nákupov. D skupina má tiež obmedzené nákupy a zákaz reprezentovať zariadenie.

V dokumente hodnotiaci systém v RC 4 sme analýzu odmien, trestov nemohli zrealizovať, nakoľko táto problematika sa v dokumente nenachádzala.

V RC 5 sa denné hodnotenie zhodnotí v týždennom hodnotení. Odmena za plusové hodnotenie je od slovnej pochvaly až po udelenie nadštandardného

počtu bodov. Odmenou je individuálna brigáda mimo zariadenia, individuálna vychádzka po dosiahnutí zisku 500, 270 bodov s iným časovým rozsahom. Najvyššou formou odmeny je udelenie dovolenky, ktoré musí spĺňať legislatívne podmienky (súhlas rodičov, sociálneho pracovníka OÚ, mať finančné prostriedky). Základným trestom je ústne napomenutie, pokarhanie, udelenie bodovej straty. Závažnejšími trestami sú – zákaz účasti na aktivitách mimo zariadenia, účasť na individuálnej brigáde, podanie podnetu na trestné stíhanie.

V RC 6 je dieťa týždenne zaradené do piatich pasiem. Za získanie +40 bodov a viac za týždeň môže dieťa získať odmenu vo forme voľnej vychádzky, telefonovania, Facebook pod dozorom, týždeň viac prázdnin, pitie čaju, resp. kávy, nákupy, povolená vychádzka s návštevou, skrátenie trestu, individuálna odmena. Tresty sú vo forme zákazu vychádzky za získaný -5 bodov. Za získanie viac ako -10 bodov dieťa stráca vreckové, nezúčastňuje sa podujatí, nie je na PC.

V RC 7 sa dieťa na základe bodov hodnotí ako vzorné dieťa centra (nad 12 bodov) a získava individuálnu vychádzku, dovolenky počas prázdnin, sobotu a nedeľu nemusí vykonávať rozcvičku, môže používať osobné veci a po schválení vychovávateľom aj osobné voľno na izbe. Vzorné dieťa skupiny (4 – 12 bodov) má predĺženú večierku počas piatku, soboty, vychádzku, používanie osobných vecí, 1-krát za mesiac počas víkendu mimoriadnu dovolenku. Nevzorné dieťa skupiny (0 – 4 body) má odobraté výhody ako je individuálna vychádzka, predĺžená večierka, mimoriadna dovolenka. Má zvýšenú telesnú, pracovnú výchovu, upratovanie spoločných priestorov, obmedzenie sledovania TV programov, viac prednášok a besied.

Analýza dokumentu v RC 8 uvádza uplatňovanie týždenných odmien vo forme individuálnej, účelovej vychádzky, činnosť mimo centra, víkendový pobyt mimo centra, dovolenka a mimoriadna odmena, ktorú si navrhuje dieťa samo. Obmedzenia majú formu odobratia odmien, zákazu telefonovania, pridelenia jedného priestoru centra na starostlivosť, vylúčenia zo spolusprávy, odobratia vlastného šatstva, nečerpania vreckového, povinnosti uhradiť škodu, zákazu dovolenky, neúčasti na aktivitách mimo centra.

V hodnotiacom dokumente v RC 9 sa uvádza, že deťom môže byť zaradované do stupňov. Do adaptačného stupňa je dieťa zaradené po príchode a tento stupeň trvá do získania 280 bodov. Ak získa 140 bodov, môže sledovať televízne programy, mať návštevy v centre. Po získaní 280 bodov je v druhom stupni. Môže ísť na samostatnú vychádzku, používať vlastný mobil, využívať herňu, mať predĺženú večierku. Po získaní 600 bodov sa nachádza v treťom stupni. Má nárok na vychádzku, nosenie osobných vecí, môže navštíviť záujmovú aktivitu mimo centra, tiež jeden deň prázdnin navyše. Ak sa dopúšťa priestupkov, môže prechádzať na nižší stupeň alebo prejsť na prvý stupeň.

V hodnotiacom poriadku žiakov v RC 10 nie sú jednoznačne uvedené odmeny, tresty za získaný počet bodov.

V dokumente *Hodnotenie detí* sa v RC 11 za odmenu považuje ústna pochvala individuálna, pred skupinou, na komunite, udelenie plusových bodov. Najvyššou

odmenou je preradenie dieťaťa do skupiny „A“ a podmienené prepustenie z RC. Konkrétne, za aké bodové hodnotenie sa tento presun môže zrealizovať, v dokumente nie je uvedené. Zaradenie do A skupiny má svoje výhody ako je používanie vlastného oblečenia, neobmedzená korešpondencia, príjem balíkov, voľný pohyb na kultúrnospoločenských, športových akciách, voľné nákupy, mimoriadna dovolenka, podmienené uvoľnenie do rodiny, zrušenie ústavnej starostlivosti. Dieťa môže byť vyradené zo skupiny, ak nedovolenie preruší pobyt v RC, má dlhodobu neuspokojivé správanie a sústavne porušuje školský poriadok a poriadok RC.

Analýza disciplinárneho poriadku v RC 12 uvádza, že za kladné hodnotenie môže dieťa získať malý vecný dar, telefonovať, mať predĺženú večierku, zúčastniť sa filmového, divadelného predstavenia, mať dlhšiu dovolenku v rodine, návrh na podmienené prepustenie. Za negatívne hodnotenie správania dieťa má nevýhody ako je prísnejší režim, obmedzenie obľúbeného športu, televízneho programu, pozastavenie vreckového, skrátenie prázdninového pobytu.

V poslednom analyzovanom dokumente RC 13 je uvádzané odmeňovanie za mesačné plusové body. Za +20 až +60 bodov dieťa získava voľnú vychádzku, mimoriadnu dovolenku +1 deň až +2 dni. Pri získaní mínusových bodov, a to -20 až -59 stráca dovolenku a pridané dni k nej. Opatrenia za priestupky a získané mínusové body majú formu napomenutia, pokarhania, odňatia práva spoluúčasti v spoluspráve, dieťa tiež nesmie opustiť areál centra, stráca body, nasleduje zákaz sledovania televíznych programov, počúvanie hudby, zákaz nákupov, korekcie dovolenky.

Zhrnutie a záver

Predkladané štúdiá si stanovila za cieľ získať základné poznatky o spôsobe hodnotenia správania v podmienkach prevýchovy a vyvolanie diskusie o výsledkoch výskumu v prezentovanej problematike. Dokumenty sú písané vo forme, ktoré si vyžadujú slovný výklad, ich obsah nie je jednoznačne opísaný. Špecifikáciu nachádzame v rozdielnom bodovaní rovnako definovaného správania.

Ak k 13 dokumentom budeme pristupovať ako ucelenému systému, nachádzame obsahovú líniu medzi prostredím hodnotenia, dennou bázou hodnotenia, bodovým vyjadrením a zhodnotením v podobe odmeny alebo obmedzenia. Z analýzy vyplynulo, že dokumenty projektované na hodnotenie správania detí v reedukačných centrách dosahujú takmer rovnaké obsahové dimenzie. Vo všetkých zariadeniach sa projektuje hodnotiaci systém v prostredí školy (odborného výcviku) a vo výchove mimo vyučovania. Hodnotenie prebieha na dennej, týždennej a mesačnej báze. Tie sú tvorené slovným a bodovým hodnotením. Získané hodnoty sú prenesené do odmien alebo do obmedzení.

Z analýzy obsahu dokumentov vyplýva, že denné hodnotenie správania detí je viazané na pedagogických zamestnancov, ktorí vykonávajú priamu prácu s dieťaťom. Výrazne môžu bodovú bilanciu ovplyvniť svojím hodnotením riadiaci pedagogickí pracovníci – riaditeľ, vedúci výchovy. Títo zamestnanci môžu veľmi

dobré správanie dieťaťa posilniť vysokým počtom bodov, ktoré sú udeľované pri týždennom, mesačnom vyhodnocovaní správania. Ide o správanie dieťaťa ako je nezištná pomoc, oznámenie o negatívnom správaní, reprezentovanie školy, centra, mimoriadna aktivita dieťaťa nad rámec režimu, povinností, sociálne podporovanie ostatných, pravdovravnosť, sebadisciplína. Vysoké negatívne hodnotenie je za závažný priestupok uvádzané v rámci každého zariadenia. V rôznej mínusovej hodnote je považovaný útek, jeho plánovanie, neskorý návrat z domáceho prostredia, šikanovanie, prejavy rasovej, národnostnej, etnickej neznášanlivosti.

Viaceré centrá zlučujú hodnotenie plus a mínus do jedného skóre, ktoré môže vo výsledku charakterizovať dieťa s negatívnym denným správaním. Dieťa sa môže v priebehu dňa správať akceptovateľne, vykonať povinnosti v norme, ale ak v hodnotiacom systéme je viac nastavených negatívnych bodov a pedagóg viac hodnotí nevhodné správanie ako pozitívne/vhodné správanie, dieťa v rámci svojho sociálneho a morálneho vývinu a aktuálneho stavu bude ťažko dosahovať celkové denné plusové skóre. V jednom dokumente sa správanie dieťaťa vyhodnocuje slovným vyjadrením, z ktorého vyplývajú odmeny či straty. V inom dokumente sme analyzovali prístup, kde sa plusové a mínusové body nezlučujú do jedného skóre. Vyhodnocujú sa ako individuálne prejavy správania sa a dieťa môže aj s nižším mínusovým hodnotením ako je pozitívne hodnotenie získať výhody. Kontinuita správania dieťaťa sa nestráca. Domnievame sa, že v tejto bilancii + a – sa slovné hodnotenie bude primárne opierať o kladné zhodnotenie správania. V prípade prevažujúceho negatívneho hodnotenia je slovný i vizuálny priestor zameraný na hodnotenie pozitívnych drobných skutkov a jasnejšie nastavené bilancovanie s víziou pozitívnej zmeny. Ako uvádzame vyššie, hodnotené správanie by malo pracovať s viac s pozitívnym ako negatívnym hodnotením dieťaťa.

Analýza dokumentov nám tiež ukázala, že chýba vyváženosť hodnotenia medzi výchovným správaním a výkonom v oblasti športu, záujmovej, umeleckej činnosti. V niektorých dokumentoch je hodnotenie zamerané na hodnotenie dynamickej stránky pozitívnej zmeny správania. Ako uvádza Grác (2009), je vhodné dieťa preorientovať na to, čo predchádzalo výsledku. Ide často o špecifické prejavy správania ako je cieľavedomosť, dôslednosť, pracovitosť, samostatnosť, súdržnosť a iné. Ide o ukázanie predpokladov, ktoré viedli k dosiahnutiu úspechu, bez ktorých dieťa nemôže úspech dosiahnuť.

Ako uvádzame vyššie, pre voľnosť v hodnotení správania pre všetky reedukačné centrá platí, že je relatívne vysoká. V RC 8 je dokument písaný podrobne a návodne. Jeho obsah i štruktúra umožňuje jasne sa v obsahu zorientovať a prakticky čo najobjektívnejšie aplikovať hodnotenie vo výchovných situáciách.

Metodickým materiálom, ktorý poskytuje širšiu metodickú podporu, sú obsahové a výkonové štandardy pre špeciálne výchovné zariadenia vydané Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave. Nezastupiteľné miesto v systéme hodnotenia správania dieťaťa má slovné hodnotenie, či sa bude hodnotiť cesta

k výkonu alebo výkon samotný. Body sú zástupným vyjadrením hodnoteného správania. Pedagóg má v rozhovore s dieťaťom body preniesť do slovného hodnotenia, či už v aktuálnom hodnotení správania alebo v časovom odstupe s možnosťou pozitívnej zmeny.

Odpovede na vyššie položené výskumné otázky a cieľ zhrňujeme do nasledujúcich výrokov. Denné hodnotenie správania detí má slovno-bodovú formu. V 12 reedukačných centrách sa kladné i záporné bodové hodnotenie zlučuje do jedného skóre. Za akceptované správanie sa považuje, ak dieťa v škole dodržiava pravidlá správania sa, je aktívne a výkonovo úspešné. Vo výchovnej činnosti vie aktívne pristupovať k povinnostiam, napomáha rovesníkom, plní zadania vychovávateľa, stará sa o svoje osobné veci, spoločný majetok. V komunikácii neprejavuje agresivitu, netoleruje nevhodné správanie a snaží sa na to poukázať. Negatívne je hodnotené také správanie dieťaťa, ktoré nerešpektuje vnútorný poriadok, je pasívne, nezapája sa do činností, neplní si školské úlohy, ničí osobné a spoločné veci, je agresívne, uteká zo zariadenia. Denne sa hodnotenie sčítava do týždenného, mesačného hodnotenia. Dosiahnutím určitého počtu bodov, napr. za týždeň, dieťa získa odmenu, stráca výhodu, ktorú nadobudne v nasledujúcom období. Odmenou za dobré správanie (získanie určeného počtu plusových bodov) je pochvala pred ostatnými členmi centra, získanie možnosti voľne disponovať s osobnými financiami, realizovať voľné nákupy, predĺženie večierky, voľného času, pobytu mimo zariadenia. Stratou, resp. trestom (skóre mínusových bodov) je pre dieťa pokarhanie v skupine, v komunite, sprísnenie režimu, obmedzenie alebo strata výhody.

Hodnotiaci dokument je živým dokumentom, ktorý si žiada, aby bol pedagogickou radou reedukačného centra evalvovaný a modifikovaný tak, aby si dieťa „vytváralo flexibilnú a pevnú sústavu rozhodovacích morálnych pravidiel“ (Komárik, 1998, s. 103).

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0684/19 *Evalvácia behaviorálnych intervencií v edukácii detí a žiakov s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami* (2019 – 2021).

LITERATÚRA

- ČAPEK, R., 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- FONODOVÁ, I., HRUŠOVSKÁ, M., JAKUBOVÁ, G. a kol., 2014. *Metodika na stanovenie hodnotiacich štandardov* [on-line]. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania [cit. 11.04.2021]. Dostupné na internete: http://www.kvalifikacie.sk/sites/nsk/files/images/Dokumenty/metodika_tvorby_hs.pdf.
- GRÁC, J., 2009. *Kapitoly edukačnej psychológie. Teória a aplikácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2009. ISBN 978-80-8082-234-7.
- HUDEČKOVÁ, V., ONDRUŠOVÁ, Z., BRYNDZÁK, P., POLÁCHOVÁ, J., 2017. *Za dverami „polepšovne.“* Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-198-6.
- KOLDEOVÁ, L., 2012. Systém odmien a trestov v kontexte rodinnej výchovy v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike. In: *Kultúra i Wychowanie 3*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 87 – 99. ISSN 2083-2923.
- KOMÁRIK, E., 1998. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1289-4.

- KOVÁČOVÁ, B., 2020. Prejavy skrytého agresívneho správania sa v skupinách detí predškolského veku. In: *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, č. 2, s. 76 – 86. ISSN 1336-2232.
- MATĚJČEK, Z., 1994. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 80-7178-138-X.
- MURÍNOVÁ, L., 2015. Nielen chlebom je človek živý. In: HUDEČKOVÁ, V., BYNDZÁK, P., ŠKOVIERA, A. (eds.), 2015. *Križovatky VI. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „Poruchy správania – prevýchova, psychoterapia, resocializácia...“* Diagnostické centrum Záhorská Bystrica, FICE, Mgr. Tomáš Cehlár, s. 96 – 101. ISBN 978-80-969253-9-1.
- ORIEŠČIKOVÁ, H., 2020. Poruchy správania u detí v predškolskom veku. In: *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, č. 2, s. 65 – 75. ISSN 1336-2232.
- ŠKOVIERA, A., 2010. *Špeciálne výchovné zariadenia a ich kultúra*. In: *Križovatky II*. Bratislava: FICE v SR – Medzinárodná spoločnosť výchovných komunít. ISBN 978-80-969253-3-9.
- ŠKOVIERA, A., 2011. *Prevýchova. Úvod do teórie a praxe*. Bratislava: FICE – Národná sekcia v SR. ISBN 978-80-969-2534-6.
- ŠKOVIERA, A., 2013. Odmeny a tresty vo výchove – slepá ulička alebo chaos postmoderny. In: *Nová sociálna edukácia človeka II*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0894-8.
- ŠKOVIERA, A., MISÁROVÁ BALOGÁČOVÁ, N., 2015. Prevýchova – od regulácie k sebaregulácii. In: *Križovatky VI. Regulácia a sebaregulácia v prevýchove*. Bratislava: Tomáš Cehlár, s. 114 – 119. ISBN 978-80-969253-9-1.
- Štatistická ročenka – špeciálne výchovné zariadenia*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR [cit. 20.06.2021]. Dostupné na internete: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-vychovne-zariadenia.html?page_id=9595.
- Výchovné štandardy. Obsahové a výkonové štandardy pre špeciálne výchovné zariadenia*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 16.04.2021]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/ine-dokumenty/vychovne-standardy/>.
- ŽOLNOVÁ, J., 2013. *Základy pedagogiky psychosociálne narušených*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0842-9.
- ŽOLNOVÁ, J., 2020. Obsahová analýza dokumentov hodnotenia správania detí v reedukačnom centre. In: *Prohuman*. Roč. 1, č. 6, s. 1 – 9 [cit. 20.04.2021]. Dostupné na internete: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/obsahova-analyza-dokumentov-hodnotenia-spravania-deti-v-reedukacnom-centre>> ISSN 1338-1415.

MODEL ODBORNÉ PRAXE A CHARAKTERISTIKA STUDENTŮ KATEDRY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY¹

Model of Professional Practice and Students' Characteristics at the Department of Special Education

Lukáš Stárek,² Jarmila Klugerová³

Abstrakt: Primárním cílem textu je předání informací o koncipování a realizaci odborných praxí studentů Univerzity Jana Amose Komenského Praha, s.r.o., konkrétně na Katedře speciální pedagogiky. Praxe je zde vnímána jako zásadní prostředek pro rozvoj profesních kompetencí budoucích speciálních pedagogů a pedagogů resocializační a penitenciární pedagogiky. Setkávání se s pedagogickou realitou v průběhu studia je nezbytné a tyto skutečnosti včetně charakteristiky sociodemografické struktury studentů popisuje text, vyplývající z odborné analýzy dotazníkového šetření, jež vyplnilo 501 respondentů/studentů.

Klíčová slova: motivace, praxe, profese, student.

Abstract: Primary goal of the text is to provide information on the design and implementation of professional practices of students at the Jan Amos Komenský University in Prague s.r.o., particularly at the Department of Special Education. Practice is here perceived as an essential means for the development of professional competencies of future special pedagogues and pedagogues of resocialization and penitentiary pedagogy. Meeting the pedagogical reality during the study is necessary and these facts, including the characteristics of the socio-demographic structure of students, are described in the text resulting from the professional analysis of the questionnaire survey, which was completed by 501 respondents / students.

Keywords: motivation, practice, profession, student.

Úvod

Odborná praxe se stále častěji stává významným tématem nejen studia, ale prvkem důležitosti v mezinárodním měřítku s ohledem na potřeby zvyšování kvality, rozvoje dané profese, a to i s důrazem na zvyšující se tendence podílu praktické profesní přípravy. Odbornou praxi v kontextu tohoto příspěvku vymezujeme a chápeme jako nástroj pro propojení teorie a praxe, prostor pro uplatnění teoretických poznatků, možnost získat nejen nové/další zkušenosti, dovednosti a schopnosti, ale také profilovat své profesní vize a více přemýšlet o podstatě profese a osobnostní individualitě studenta, budoucího absolventa. Příprava, systém vedení a řízení, realizace odborných praxí a následné vyhodnocování jsou nepostradatelnou a propracovanou součástí studijních programů Univerzity Jana Amose Komenského Praha, s.r.o. (UJAK), a to již od samotného založení univerzity. „Cílem pregraduální přípravy učitelů je

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 10. 06. 2021

² Lukáš Stárek, Mgr., Ph.D., MBA, Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o., Katedra speciální pedagogiky, Roháčova 63, 130 00 Praha 3, Česká republika E-mail: starek.lukas@ujak.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

³ Jarmila Klugerová, PaedDr., Ph.D., Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o., Katedra speciální pedagogiky, Roháčova 63, 130 00 Praha 3, Česká republika. E-mail: klugerova.jarmila@ujak.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

získat vyrovnané znalosti ve všech potřebných oblastech, které vedou k přípravě kvalitního pedagoga, tedy hluboké znalosti ve zvoleném oboru, kvalitní znalosti z pedagogiky, psychologie, oborových didaktik a v praktické přípravě, zejména v pedagogických praxích“ (Bartoňová, Pipeková, 2011, s. 5).

Organizace odborných praxí studentů Katedry speciální pedagogiky UJAK

Student při realizaci řízené praxe postupuje dle pokynů v informačním systému Moggis. Student si dle vlastního výběru zvolí místo konání praxe v souladu s požadavky studovaného programu. Místo výkonu praxe musí v první fázi schválit garant praxí. Ohledně výběru zařízení se lze obrátit na garanta praxe nebo si student může vybrat ze smluvních zařízení, která jsou zveřejňována v informačním systému Moggis. Po schválení místa výkonu praxe student vyplní formulář smlouvy a tuto smlouvu ve dvou kopiích odevzdá v tištěné podobě příslušnému garantovi praxe, který zajistí potvrzení smlouvy ze strany univerzity. Poté je jedna kopie smlouvy k dispozici pro vybrané zařízení, a je tímto zároveň schválen druhý krok v systému praxí. Student si vyzvedne připravenou smlouvu a v rámci stanoveného trvání smlouvy absoluuje praxi samotnou. Po jejím vykonání pak zpracuje reflexi vykonané praxe – písemnou zprávu v elektronické podobě, kterou odevzdává společně s hodnocením a potvrzením o absolvování odborné praxe.

Samotnému výkonu praxe je věnována v průběhu studia značná pozornost. Studenti jsou zároveň seznámeni s etickými zásadami pedagogické činnosti a s jejich dodržováním, s povinností zachovávat mlčenlivost o informacích získaných v průběhu praxe. Tyto zásady a pokyny o cíli, formách, výstupech praxe jsou uvedeny v publikaci *Speciálně pedagogická praxe ve vysokoškolském studiu* (Klugerová, Němec, 2014).

Hlavním cílem řízené praxe zařazené na *Katedře speciální pedagogiky* je poskytnout studentovi základní vhled do činnosti speciálního pedagoga či pedagoga/pracovníka zabývajícího se resocializací a penitenciaristikou (dle volby studijního bakalářského programu *speciální pedagogika* nebo *resocializační a penitenciární pedagogika*). Součástí praxe je i příprava na samotný průběh praxe, která zahrnuje zejména samostatné studium materiálů o organizaci, kde je praxe vykonávána, o speciálních potřebách dětí/žáků/klientů/uživatelů služby, se kterými student při praxi přichází do kontaktu, ale i přípravy na vlastní plánovanou samostatnou odbornou činnost studenta. Každý student musí splnit předem stanovené požadavky v podobě odevzdané zápočtové práce s příslušnými náležitostmi.

Pozornost je také věnována formám zapojení studentů do praxe, způsobům hodnocení průběhu praxe, očekávaným formám výstupům praxe. Dále student je seznámen se způsoby plnění jednotlivých kroků v rámci praxe v informačním systému Moggis a se základními pravidly bezpečnosti práce a ochrany veškerých osobních údajů, kterými by se měl student řídit při výkonu praxe.

Po realizované praxi student zpracuje a odevzdá prostřednictvím informačního systému Univerzity Jana Amose Komenského Praha – Moggis

v každém semestru zápočtovou práci zaměřenou na celkovou reflexi vykonaných praxí, zaměří se na přínosy těchto praxí, poukáže na problematická místa praxí a možnosti jejich řešení, zhodnotí tedy silné i slabé stránky praxe, ohrožení průběhu praxe a příležitosti pro rozvoj praxí v budoucnu. Součástí každé zápočtové práce je potvrzení o absolvované praxi a hodnocení mentorem praxe. V souladu s požadavky na praxi v jednotlivých ročnících jsou součástí zápočtové práce např. záznamy z následků, pozorování i dalších činností uskutečněných v průběhu praxe nebo vlastní přípravy na samostatnou práci s dětmi/žáky/klienty/uživateli služby či jinak stanovených činností.

Student má případně možnost konzultovat na daném pracovišti také téma bakalářské práce související s problematikou zařízení. Ve vybraných zařízeních jsou díky dobré spolupráci realizovány i další akce univerzity – odborné semináře, konference a jiné aktivity spojené s praxí a odborným vzděláváním studentů. Nežádá se stává, že na základě absolvování odborné praxe v daném zařízení, studenta osloví s nabídkou zaměstnání.

Personální zajištění odborných praxí na Katedře speciální pedagogiky UJAK – v každém zařízení působí jeden vybraný pracovník jako *koordinátor praxe*, který řídí průběh samotné praxe přímo v daném zařízení, je k dispozici trvale během celé praxe a studenti se na něj mohou kdykoli obrátit. Tento koordinátor spolupracuje a je řízen příslušným *odborným garantem praxe studijního programu* (akademickým pracovníkem).

Pro činnost odborného garanta/odborných garantů je na Katedře speciální pedagogiky zřízeno oddělené pracoviště v podobě tzv. *kabinetu praxe*, kde probíhají pravidelné konzultace určené pro vzájemnou interakci studentů a odborných garantů, případně koordinátorů praxe. Jsou zde k dispozici vybrané, kvalitně zpracované zápočtové práce jako příklady dobré praxe a ukázky výsledků praktických činností studentů vzniklých v průběhu praxe.

Rozsah a nastínění obsahu praxe v rámci studijního programu speciální pedagogika

Praxe studentů bakalářského studijního programu *speciální pedagogika* je rozložena do pěti semestrů studia. Rozsah odborné praxe je celkově stanoven na 14 týdnů (8 hodin/den) za dobu studia. Tento rozsah zahrnuje jak vlastní praxi, tak i přípravy na praxi a reflexi praxe. Praxi studenti plní v druhém až šestém semestru daného studijního programu. Za celé studium student absolvuje povinnou praxi v celkovém počtu 560 hodin.

Struktura činností vykonaných v rámci přímé práce, jenž je podstatou praxe, je zaměřena zpočátku zejména na hospitační činnost, posléze na činnost asistenční a v závěru i na výkon speciálně pedagogické činnosti. Součástí celé orientace studijního programu na kvalitní odbornou praxi jsou také aktivity věnované nepřímé činnosti související s praxí – konzultace s garanty a koordinátory praxe, vypracování zápočtové práce.

Studenti si v průběhu studia mohou aktivně vyhledávat zařízení pro vykonání praxe nebo mohou využít smluvních zařízení, jenž dlouhodobě spolupracují

s univerzitou, a to nejen v rámci vykonávání praxe, ale též v rámci projektových či odborných aktivit. Každý student si musí předem nechat schválit vybrané zařízení v informačním systému UJAK (Moggis) ročníkovým garantem praxe. Výběr konkrétního zařízení pro výkon praxe může student také konzultovat s příslušným garantem praxe.

Student vybrané zařízení kontaktuje a domlouvá možnost praxe vzhledem k časovým možnostem svým i daného zařízení, k místu bydliště či zaměstnání (zejména u studentů kombinovaného studia je tento postup v ostatních studijních programech osvědčený). Dle požadavků kabinetu praxe a vybraného zařízení student předloží příslušné dokumenty (smlouva o praxi) umožňující vstup do zařízení a vykonání praxe. Student může kontaktovat garanta praxe či koordinátora i v průběhu praxe, a to formou individuálních či skupinových konzultací, prostřednictvím telefonické či elektronické komunikace.

Možný výběr pracoviště pro praxi v rámci studijního programu speciální pedagogika:

- pedagogická, poradenská či výchovná práce ve speciálních zařízeních pro děti, mládež i dospělé, zvláště psychopedického a etopedického charakteru (střediska rané péče, mateřské školy, základní školy I. stupeň, speciální školy, odborná učiliště, diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy);
- sociální práce v kontextu pobytových, ambulantních či terénních sociálních služeb, včetně poradenské činnosti;
- nestátní neziskové organizace, které se věnují vybraným ohroženým cílovým skupinám osob.

Absolvent bakalářského studijního programu *speciální pedagogika* je vysokoškolsky vzdělaný pedagogický pracovník připravený v teoretické i praktické oblasti na přímou výchovnou práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami i na řídicí činnosti na úrovni středního managementu. Jeho odborný přesah je též vítán na poli sociální práce. Absolvent studijního programu by měl přiměřeně reflektovat jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, měl by být připraven podílet se na jeho socializaci, výchově a vzdělávání, respektovat jeho anatomicko-fyziologické a vývojové zvláštnosti, z nichž vyplývá užití speciálních metod a individualizovaných forem péče o tyto osoby.

Profil absolventa dále charakterizují odborné a speciální kompetence k výchovné práci ve speciálně pedagogických zařízeních v oblasti školství, v zařízeních sociálních služeb, v nadacích a dalších neziskových organizacích. Dále pak navazování komunikace s lidmi s postižením, jejich rodiči a s odbornými pracovníky, kteří se na komplexní péči podílejí; vedení a řízení skupiny výchovných pracovníků. Absolvent je připraven na realizaci prevence závislostního chování a spolupráce s příslušnými odborníky v této oblasti, na realizaci speciálně pedagogické poradenské aktivity ve vztahu k dítěti i dospělému a jejich rodinám.

Rozsah a nastínění obsahu praxe v rámci studijního programu resocializační a penitenciární pedagogika

Praxe studentů bakalářského studijního programu *resocializační a penitenciární pedagogika* je rozložena do čtyř semestrů studia. Rozsah odborné praxe je celkově stanoven na 12 týdnů (8 hodin/den) za dobu studia. Tento rozsah zahrnuje jak vlastní praxi, tak i přípravu na praxi a reflexi praxe. Praxi studenti plní ve druhém až pátém semestru daného studijního programu. Za celé studium student absolvuje povinnou praxi v celkovém počtu 480 hodin.

Struktura činností vykonaných v rámci přímé práce, jež je podstatou praxe, je zaměřena zpočátku zejména na hospitační činnost, posléze na činnost asistenční a v závěru i na výkon resocializační a penitenciární činnosti samotné. Součástí celé orientace studijního programu na kvalitní odbornou praxi jsou také aktivity věnované nepřímé činnosti související s praxí – konzultace s garanty a koordinátory praxe, vypracování zápočtové práce.

Studenti si v průběhu studia mohou aktivně vyhledávat zařízení pro vykonání praxe nebo mohou využít smluvních zařízení, jež dlouhodobě spolupracují s univerzitou, a to nejen v rámci vykonávání praxe, ale též v rámci projektových či odborných aktivit. Každý student si musí předem nechat schválit vybrané zařízení v informačním systému UJAK (Moggis) ročníkovým garantem praxe. Výběr konkrétního zařízení pro výkon praxe může student také konzultovat s příslušným garantem praxe.

Student vybrané zařízení kontaktuje a domlouvá možnost praxe vzhledem k časovým možnostem svým i daného zařízení, k místu bydliště či zaměstnání (zejména u studentů kombinovaného studia je tento postup v ostatních studijních programech osvědčený). Dle požadavků kabinetu praxe a vybraného zařízení student předloží příslušné dokumenty (smlouva o praxi) umožňující vstup do zařízení a vykonání praxe. Student může kontaktovat garanta praxe či koordinátora i v průběhu praxe, a to formou individuálních či skupinových konzultací, prostřednictvím telefonické či elektronické komunikace.

S ohledem na zaměření studijního programu je nutno upozornit i na právní problematiku „... novodobé tendence v dějinách demokratických a právních států představují požadavky na aktivní účast občanů na vytváření prostředí právní stability a právní jistoty zejména ve vztahu k ochraně lidských práv a svobod. Jsou vytvářeny velmi komplikované soustavy právních pravidel mající garantovat plný a nerušený výkon lidských práv a svobod a na druhé straně i plnění právních povinností“ (Víšek, Kroupa, 2020, s. 174).

Možný výběr pracoviště pro praxi v rámci studijního programu resocializační a penitenciární pedagogika:

- Vězeňská služba ČR (věznice a vazební věznice, ústavy zabezpečovací detence);
- probační a mediační služba;
- magistráty, obce s rozšířenou působností, obecní úřady;
- OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dětí);

- správa uprchlických zařízení (detenční zařízení);
- nestátní neziskové organizace, které se věnují resocializaci a poradenské činnosti.

Nejvýznamnější spolupracující organizací pro absolvování praxe je Vězeňská služba ČR, s níž je uzavřena dohoda o vykonávání řízené praxe ve vybraných věznicích a vazebních věznicích a také Ústavy zabezpečovací detence. Na základě generální dohody s generálním ředitelstvím Vězeňské služby ČR mohou studenti vykonávat praxi v územně nejbližší věznici či vězeňském zařízení. Praxe je vykonávána pod vedením pracovníka věznice, který má zkušenosti s řízenou praxí nových nastupujících pracovníků vězeňské služby a má zpracovány postupy a metodiky pro vedení praxe. Dalším partnerem pro absolvování praxe studentů studijního programu *resocializační a penitenciární pedagogiky* je Správa uprchlických zařízení, která nabízí studentům svá zařízení v Zastávce u Brna, Bělě-Jezové, Kostelci, Jaroměři, Vyšních Lhotách, V Havířově, v Brně a v Praze.

Absolvent bakalářského studijního programu *resocializační a penitenciární pedagogika* je profilován v souladu s poznatky o rozvoji profesí, zahrnujících všechny sociálně a speciálně pedagogické činnosti, t.j. resocializační a penitenciární, jejichž výstupem je resocializační a penitenciární pedagogika rozvětvená do všech resortů v oblastech veřejného i soukromého sektoru. Absolvent by měl být schopen plně reflektovat jedince svěřené do jeho působnosti, měl by být připraven podílet se na jeho resocializaci, reintegraci, ale i výchově a vzdělávání, respektovat jeho anatomicko-fyziologické a vývojové zvláštnosti, pohlaví, národnost, jazyk, náboženství, sociokulturní zvyklosti a tradice a další specifické potřeby, z nichž vyplývá užití speciálních metod a individualizovaných forem resocializace a další péče o tyto osoby.

Metodika výzkumu

Dotazníkové šetření bylo součástí výzkumného projektu Katedry speciální pedagogiky UJAK „Výzkumná analýza strategie řešení a realizace odborné praxe na Katedře speciální pedagogiky.“ Cílem analýzy bylo zmapování postojů studentů bakalářských oborů Katedry speciální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského Praha, s.r.o., a vytvořit tak ucelený náhled na odborné praxe realizované v rámci studia studijních oborů z pohledu samotných studentů.

Vedle toho byly stanoveny dílčí cíle:

1. zjistit motivace ke studiu jako takovému a ke studiu těchto konkrétních oborů,
2. zmapovat, jaké typy zařízení si studenti pro své praxe volí a jaká je jejich motivace k výběru daného zařízení,
3. popsat, jaké jsou pozitivní přínosy praxe z pohledu studentů, čím jsou praxe pro studenty přínosné, jaké nové poznatky a zkušenosti v rámci praxe získávají.

Sběr dat

Jako metodu výzkumného šetření jsme použili dotazník. Jedná se o často využívanou techniku i v pedagogické, sociologické a psychologické oblasti. Dotazník, to je především získávání informací, stanovisek a smýšlení o dané problematice. Dle Chráska (2016) je dotazník způsobem písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Jedná se o soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba – respondent odpovídá písemně. Punch (2008) jej doplňuje s důrazem na velké pozitivum ve volbě dotazníku, které vidí v možnosti oslovení většího počtu respondentů. Každý obdržel dotazník ve stejné formě, což je důležité pro následné vyhodnocení a zpracování dat. Výhodou je i poměrně rychlé shromáždění dat. Respondent může pomocí dotazníku uvést i odpovědi na citlivější otázky, které by při osobním kontaktu nemusely být pocítovány jako vhodné. Důvodem, proč jsme pro náš výzkum zvolili jako jednu z výzkumných metod dotazník, byla snaha získat velký soubor rozmanitých respondentů. Respondentem byly studenti Univerzity Jana Amose Komenského Praha, s.r.o., a to konkrétně Katedry speciální pedagogiky, kteří studují bakalářské studijní programy *speciální pedagogika* nebo *resocializační a penitenciární pedagogika*, ať prezenční či kombinovanou formou studia. Dotazník byl tvořen otevřenými i uzavřenými otázkami. Proběhlo pilotní ověření dotazníku, z kterého vyplynula drobná úprava formulace otázek. Dotazníky byly sbírány online přes službu *Microsoft forms* během listopadu 2020 až února 2021. Celkem bylo osloveno 628 studentů. Návratnost byla 501 dotazníků, tedy skoro 80 %, což považujeme za velký úspěch.

Zakódování a popis výstupního datového souboru – transformací vstupního datového souboru, t.j. očištěním dat, transformací a zakódováním hodnot všech proměnných vznikl výstupní datový soubor. Datový soubor je uživatelsky přívětivý a v případě potřeby ho lze dále využít či rozšiřovat. Výstupní datový soubor byl dále analyzován. Deskriptivní analýzou byly zjištěny základní četnosti a závislosti mezi proměnnými. Všechny výsledky byly následně prezentovány ve formě tabulek a grafů. Všechny výsledky, t.j. tabulkové a grafické výstupy uvedené v části výsledky pocházejí z tohoto dotazníkového šetření.

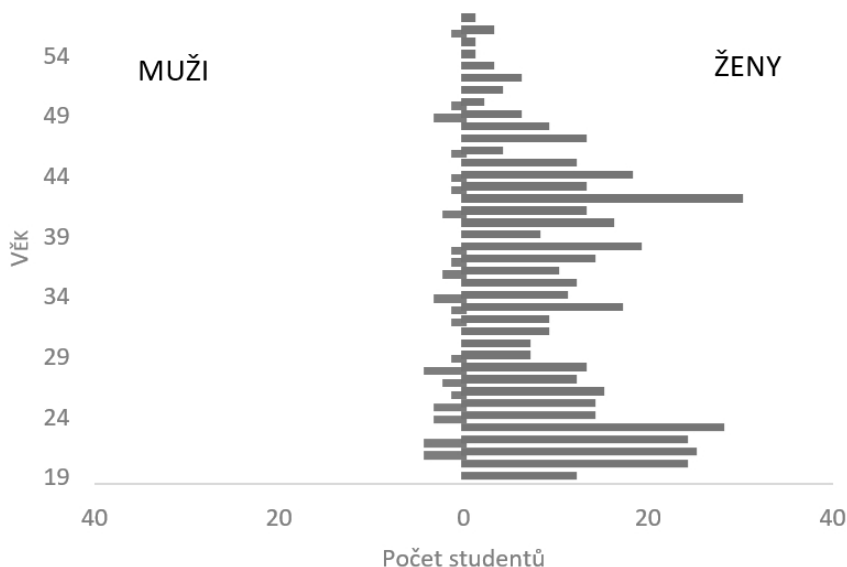
Výsledky výzkumu

Sociodemografická struktura studentů

Dotazník vyplnilo celkem 501 studentů, z čehož bylo 41 mužů (8 %) a 459 žen (92 %). Věková pyramida v grafu 1 zobrazuje věkové rozložení respondentů. Pouze třetina studentů 1. – 3. ročníku je ve věku do 26 let. Zbýlé dvě třetiny jsou starší, 6 % studentů je ve věku 42 let. Téměř 5 % studentů je více než 50 let. Průměrný věk studentů je 33 let, z čehož průměrný i mediánový věk je vyšší v případě studentů oborů speciální pedagogika. Věkový medián, který rozděluje populaci studentů přesně na dvě poloviny, je v případě studentů

speciální pedagogiky dokonce o 6 let vyšší než v případě studentů resocializační a penitenciární pedagogiky (34 vs. 24 let).

Graf 1 Struktura respondentů podle věku a pohlaví



(Zdroj: vlastní zpracování)

Jak je tedy nejen z grafu patrné, studium není oproti jiným oborům či školám atraktivní pouze pro mladé studenty po střední škole, ale spíše pro střední pracující ročníky, které si pravděpodobně potřebují zejména doplnit vzdělání v rámci zaměstnání. Toto tvrzení podporuje i tabulka 2. Stejně tak struktura respondentů podle vzdělání ukazuje, že pětina studentů již vystudovala nějakou formu navazujícího vzdělání na středoškolské vzdělání (t.j. minimálně středoškolskou nastavbu či vyšší odborné vzdělání). Největší podíl (59 %) studentů má však vystudovanou střední odbornou školu. Drtivá většina respondentů studuje obor speciální pedagogika (92 %), pouze 8 % respondentů studuje obor resocializační a penitenciární pedagogika. Zde je nutno podotknout, že bakalářský studijní program resocializační a penitenciární pedagogika je novým studijním programem od roku 2019 a nemá takovou historii oproti programu speciální pedagogiky. Polovina respondentů studuje 1. ročník, více než čtvrtina 2. ročník a 22 % studuje 3. ročník studia.

Tabulka 1 *Struktura respondentů podle vzdělání, oboru a ročníku*

Nejvyšší ukončené vzdělání	Absolventi	%
střední odborné vzdělání	293	58,5
střední všeobecné vzdělání	100	20,0
vyšší odborná škola či středoškolská nástavba	87	17,4
první stupeň vysokoškolského vzdělání (Bc.)	10	2,0
úplné vysokoškolské vzdělání (Mgr., Ing. atd.)	11	2,2
ukončené postgraduální studium (Ph.D.)	0	0,0
Obor		
speciální pedagogika	461	92,0
resocializační a penitenciární pedagogika	40	8,0
Ročník		
I.	258	51,5
II.	133	26,5
III.	110	22,0

(Zdroj: vlastní zpracování)

Motivace ke studiu a k výběru dané profese

V dotazníku byla zjišťována mimo jiné také motivace ke studiu a k výběru dané profese. Jak zobrazuje tabulka 2, téměř polovina respondentů jako hlavní motivaci zvolila zvýšení kvalifikace, téměř třetina pak získání či rozšíření znalostí a orientace v oboru. Více jak 6 % respondentů jako nejdůležitější motivaci vybralo utváření profesní identity. Zvýšení finančního ohodnocení zvolilo pouze 5 respondentů (1 %), lepší uplatnění na trhu práce zvolili jako motivaci pouze 2 respondenti, t.j. ani ne 0,5 % studentů. Velmi zajímavé je také zjišťování motivace k výběru dané profese (tabulka 2, druhá část). Jednotlivé kategorie motivace jsou v tomto případě rovnoměrněji rozdělené než u motivací ke studiu jako takovému. Největší skupina respondentů (34 %) zvolila tento obor, aby mohla pomáhat a podporovat cílovou skupinu, a téměř čtvrtina studentů vnímá tyto obory jako odborně zajímavé. Pro 18 % studentů je hlavní motivací nutnost doplnění potřebného vzdělání pro výkon současné profese. Osobní zkušenost s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí má také 18 % studentů.

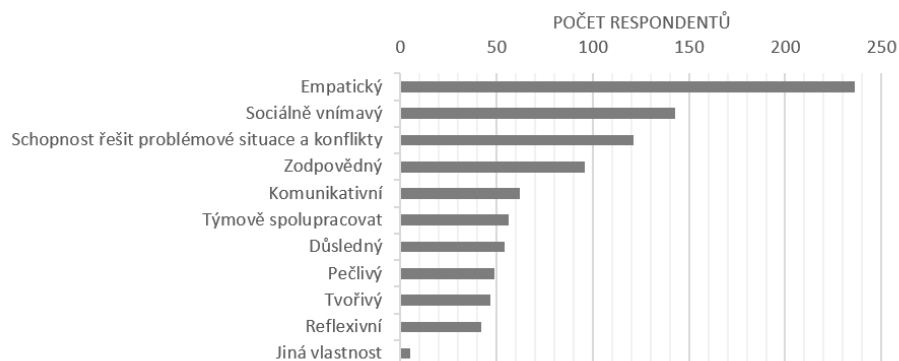
Tabulka 2 *Struktúra respondentů podle motivace ke studiu a motivace k výběru dané profese*

Motivace ke studiu	Absolventi	%
zvýšení kvalifikace	244	48,7
získání, ev. rozšíření znalostí a orientace v oboru	154	30,7
podnět k dalšímu vzdělávání	39	7,8
utváření profesní identity	32	6,4
rozvoj osobních vlastností v oblasti celoživotního vzdělávání	21	4,2
zvýšení finančního ohodnocení	5	1,0
navázání nových kontaktů v oboru	2	0,4
lepší uplatnění na trhu práce	2	0,4
motivace osobní – člen rodiny s postižením	2	0,4
Motivace k výběru dané profese		
motivace pomáhat a podporovat cílovou skupinu oboru SP/SPD	169	33,7
odborně zajímavá práce, které se chci věnovat	119	23,8
potřebuji splnit potřebnou úroveň vzdělání pro výkon dané profese	91	18,2
osobní zkušenosti s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí	89	17,8
předchozí zkušenosti v rámci dobrovolnictví či charitativní činnosti	18	3,6
jedná se o obor, ve kterém najdu vždy pracovní uplatnění	12	2,4
prestiž dané profese	3	0,6
působení masmédií	0	0,0

(Zdroj: vlastní zpracování)

Jednou z dalších otázek dotazníku bylo hodnocení osobnostních předpokladů studenta daných oborů. Téměř polovina studentů vnímá jako nejdůležitější osobnostní charakteristika empatii (47 %). Jak ilustruje graf 2, žádná jiná osobnostní charakteristika ani schopnost zdaleka nedosahuje takových hodnot. Druhá nejdůležitější je sociální vnímavost, pro kterou hlasovalo 29 %, a třetí je schopnost řešit problémové situace a konflikty (24 %). Důležitá je však také zodpovědnost, komunikativnost, důslednost či týmová spolupráce.

Graf 2 Hodnocení osobnostních předpokladů studenta daných oborů

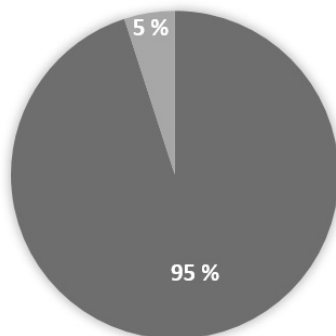


(Zdroj: vlastní zpracování)

Motivace k výběru zařízení pro praxi

Největší část dotazníku se týkala praxe studentů, jejího výběru a hodnocení. Pro drtivou většinu studentů zodpovídajících tento dotazník je praxe důležitá, pouze 5 % studentů praxi nepovažuje za důležitou.

Graf 3 Vnímání důležitosti praxe respondenty



(Zdroj: vlastní zpracování)

Při výběru jednotlivých zařízení pro praxi respondenti hodnotili několik faktorů a přiřazovali jim důležitost. Jednalo se o vlastní pracoviště jako takové, dopravní dostupnost do zařízení, osobní vazby na zařízení a odbornou úroveň zařízení. Jak je z tabulky 3 a grafu 4 jasně patrné, nejvíc rozhodující faktor byla právě odborná úroveň zařízení, která získala průměrnou známku 4,35 a medián hodnot se rovnal 5. Jako zcela rozhodující faktor ji považovalo 283 studentů, t.j. 56 % studentů. Druhý nejdůležitější faktor bylo vlastní pracoviště, následováno dopravní dostupností a osobními vazbami. Můžeme si však všimnout, že všechny hodnocené faktory byly studenty průměrně vnímány jako důležité, o čemž vypovídá jak jejich průměrná známka, tak vypočtený medián, který lépe popisuje rozmístění hodnot.

Graf 4 Vnímání jednotlivých faktorů při výběru zařízení pro jednotlivý druh praxe
(1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)



(Zdroj: vlastní zpracování)

Tabulka 3 Vnímání jednotlivých faktorů při výběru zařízení pro jednotlivý druh praxe
(1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

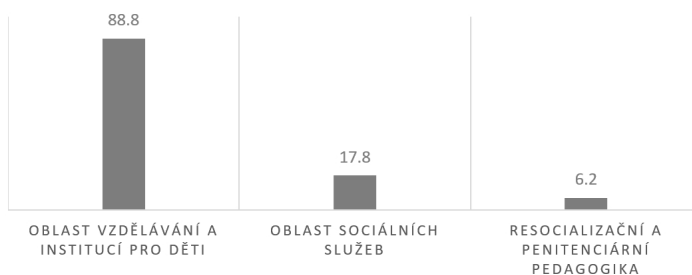
Motivace k výběru zařízení pro jednotlivý druh praxe	1	2	3	4	5	Průměrná známka	Medián
vlastní pracoviště	74	28	83	85	231	3,74	4
dopravní dostupnost	63	61	140	112	125	3,35	3
osobní vazby	80	71	155	98	97	3,12	3
odborná úroveň zařízení	7	12	64	135	283	4,35	5

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výběr praxe

Praxi si velká většina studentů vybrala především v oblasti vzdělávání a institucích pro děti (89 %). Téměř 18 % pak v oblasti sociálních služeb (graf 5) a pouze 6 % studentů v oblasti resocializační a penitenciární pedagogiky, což souvisí také s nízkým počtem studentů tohoto oboru a jeho dobou otevření.

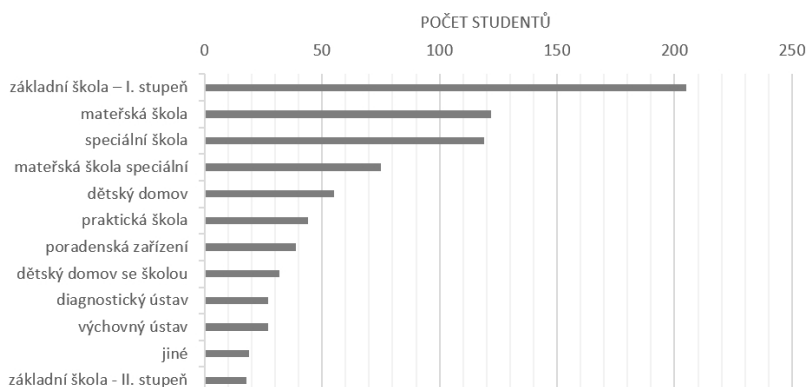
Graf 5 Podíl studentů podle druhu zařízení, ve kterém vykonávali praxi (v %)



(Zdroj: vlastní zpracování)

V rámci praxe si študenti zcelá najčastejšie volili I. stupeň základných škôl, materské školy či špeciálne školy (graf 6). Je nutno však poznamenať, že študenti vykonávali niekoľko praxí, preto sa súčet všetkých študentov podľa druhu zariadenia pre praxi nerovná celkovému počtu respondentov.

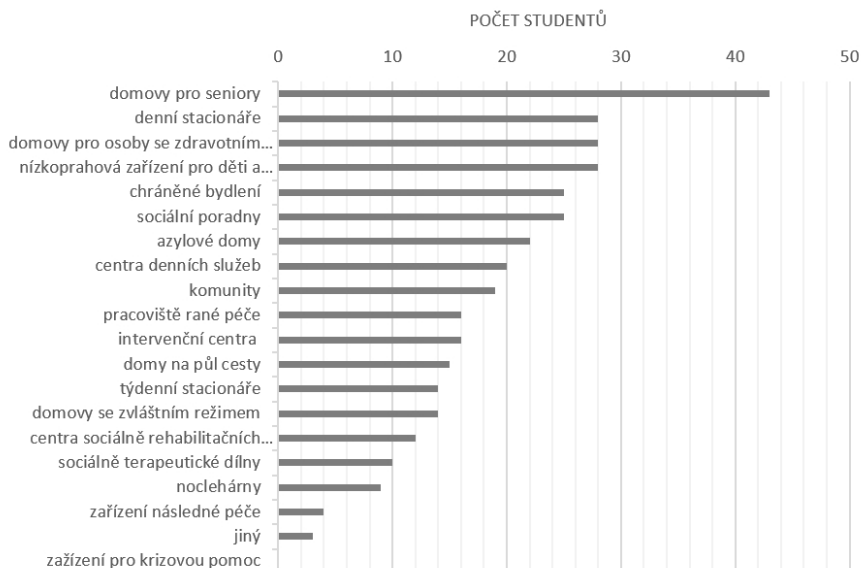
Graf 6 Výber druhu zariadenia v oblasti vzdelávania a inštitúcií pre deti



(Zdroj: vlastný zpracovanie)

V oblasti sociálnych služieb boli zariadenia rovnomernejšie rozdelené, najčastejšie však študenti predovšetkým volili prax v domovoch pre seniorov. Ďalej boli často zastupované zariadenia denného stacionáru, domovy pre osoby so zdravotným postihnutím alebo nízkoprahová zariadenia pre deti a mládež (graf 7). Najmenej boli zastupované zariadenia pre krízovú pomoc, zariadenia následnej starostlivosti a noclehárne.

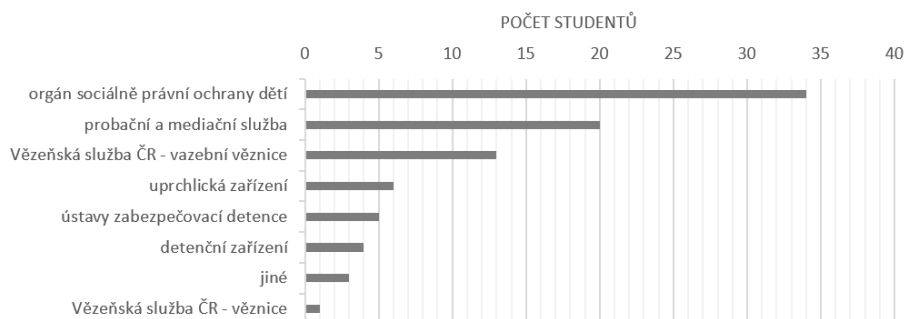
Graf 7 Výber druhu zariadenia v oblasti sociálnych služieb



(Zdroj: vlastný zpracovanie)

V rámci oblasti resocializační a penitenciární pedagogiky byla nejčastěji zastoupena zařízení v rámci orgánu sociálně právní ochrany dětí (graf 8) a následně v probační a mediační službě.

Graf 8 Výběr druhu zařízení v oblasti resocializační a penitenciární pedagogiky



(Zdroj: vlastní zpracování)

Přínos praxe

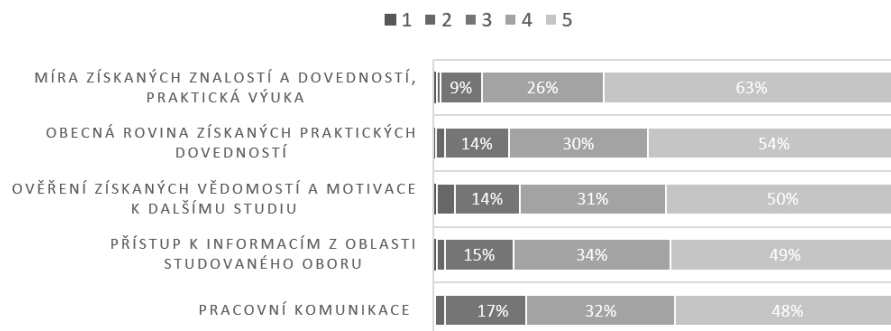
V další části otazníku hodnotili přínos praxe pro jejich studium. Posuzovali několik kritérií jako obecnou rovinu získaných praktických dovedností, přístup k informacím z oblasti studovaného oboru, pracovní komunikaci, míru získaných znalostí a dovedností a ověření získaných vědomostí. Jak je patrné z tabulky 4 a grafu 9, všechna kritéria byla studenty průměrně hodnocena jako důležitá až velmi důležitá. Nejvyššího hodnocení dosahovala oblast získaných znalostí a dovedností včetně ověření dovedností v praxi. Jen zcela nepatrně nižšího hodnocení na stupnici důležitosti získal přístup k informacím a pracovní komunikace. A pouze zcela nepatrný podíl studentů označil přínos některého z kritérií za nedůležitý.

Tabulka 4 Vnímání přínosu jednotlivých kritérií pedagogické praxe pro studium (1 = není vůbec důležité; 5 = velmi důležité)

Přínos pedagogické praxe pro studium	1	2	3	4	5	Průměrná známka	Medián
obecná rovina získaných praktických dovedností	3	10	68	150	270	4,35	5
přístup k informacím z oblasti studovaného oboru	4	9	73	169	246	4,29	4
pracovní komunikace	2	11	87	160	241	4,25	4
míra získaných znalostí a dovedností, praktická výuka	4	4	44	131	318	4,51	5
ověření získaných vědomostí a motivace k dalšímu studiu	4	19	70	157	251	4,26	5

(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 9 Vnímání přínosu jednotlivých kritérií pedagogické praxe pro studium
(1 = není vůbec důležité; 5 = velmi důležité)

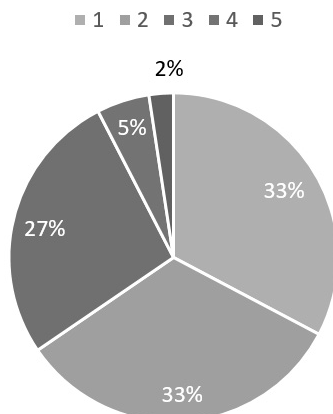


(Zdroj: vlastní zpracování)

Celkové hodnocení praxe

Studenti celkově hodnotili praxi velmi dobře (graf 10). Třetina studentů ji hodnotila známkou výborně a třetina chvalitebně. Více než čtvrtina pak dobře a pouhých více než 7 % dostatečně či nedostatečně.

Graf 10 Celkové hodnocení praxe (1 = výborné; 5 = nedostatečné)



(Zdroj: vlastní zpracování)

Vyhodnocení výzkumu

Jak již bylo uvedeno na začátku, hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zmapování postojů studentů bakalářských oborů Katedry speciální pedagogiky UJAK a vytvořit tak ucelený náhled na odbornou praxi realizované v rámci studia studijních oborů z pohledu samotných studentů. Tento cíl byl splněn v rámci výše uvedené prezentace zjištění, kde byly podrobně analyzovány všechny odpovědi celého dotazníku. Téma praxe však mohli odpovědět jen starší studenti, kteří již praxi absolvovali. Dále byly stanoveny dílčí cíle:

Dílčí cíl 1: Zjistit motivace ke studiu jako takovému a ke studiu těchto konkrétních oborů.

Podle výsledků se pro studium na vysoké škole rozhodla téměř polovina studentů z důvodu zvýšení kvalifikace, případně z důvodu získání, event. rozšíření znalostí v oboru. Při bližším zkoumání motivace ke studiu najdeme očekávatelně určité rozdíly mezi věkovými skupinami. Nejmladší studenti byli víceméně jediní, kdo byl ke studiu motivován zvýšením finančního hodnocení, lepším uplatněním na trhu práce či navázáním nových kontaktů v oboru. Naopak, motivaci osobní měli spíše starší studenti. Dvě věkové skupiny, které se vymykají průměrnému rozložení motivací napříč všemi studenty, jsou studenti ve věku 25 – 29 let a ti nejstarší ve věku 50 a více let. Zatímco ve věkové skupině 25 – 29 let výrazně převažuje zvýšení kvalifikace jakožto dominantní motivace ke studiu (65 % studentů), v nejstarší věkové skupině je to pouze 30 % z nich. Naopak, získání/rozšíření znalostí v oboru mezi studenty ve věku 25 – 29 let silně zaostává za průměrem pro všechny věkové skupiny (pouze 22 % studentů ve věku 25 – 29 let se rozhodlo pro studium z důvodu získání/rozšíření znalostí v oboru), kdežto mezi nejstaršími studenty se v daném vzorku studentů jednalo o 44 % z nich.

Dílčí cíl 2: Zmapovat, jaké typy zařízení si studenti pro své praxe volí a jaká je jejich motivace k výběru daného zařízení.

Tento dílčí cíl byl již podrobně analyzován v textu výše. Velká většina studentů si volila pro praxi zařízení v oblasti vzdělávání a institucí pro děti (89 %), 18 % oblast sociálních služeb a vzhledem i k nízkému počtu studentů penitenciární pedagogiky i podíl studentů s praxí v takových institucích byl nejnižší (6 %). Jak již bylo z tabulky 3 a grafu 4 patrné, nejvíc rozhodující faktor při výběru místa praxe byla pro 56 % studentů odborná úroveň zařízení a téměř 74 % pracujících studentů praxe vykonává či vykonávalo v zařízení, ve kterém pracují. Můžeme si tedy položit otázku, zda je motivace výběru zařízení rozdílná pro pracující a nepracující studenty.

Dílčí cíl 3: Popsat, jaké jsou pozitivní přínosy praxe z pohledu studentů, čím jsou praxe pro studenty přínosné, jaké nové poznatky a zkušenosti v rámci praxe získávají.

Další dílčím cílem bylo popsat, jaké jsou pozitivní přínosy praxe z pohledu studentů. Studenti hodnotili jednotlivá kritéria a přisuzovali jim určitou míru důležitosti. Jako průměrně nejdůležitější vnímali studenti míru získaných praktických dovedností. Téměř dvě třetiny studentů se shodli na tom, že tento faktor je velmi důležitý. Jako důležitou vnímá praxi 95 % studentů. Profesní identitu vnímá jako důležitou či velmi důležitou 85 % studentů a 76 % studentů souhlasí s tím, že praxe má významný vliv na utváření profesní identity. Můžeme si tedy položit otázku, zda se vnímání profesní identity liší podle ročníků, které studenti studují.

Závěr

Vývoj a podstata kvalitní odborné praxe není pouze dílem univerzity, ale i každého studenta, a to z pohledu reprezentace dané univerzity, kdy student vytváří první dojem nejen o sobě, ale i o samotné univerzitě a může tak otevřít či zavřít brány pro další výkon odborné praxe. Stále rozšiřující portfolio institucí, s kterými se spolupracuje či participuje na projektových aktivitách, konferencích, odborných seminářích, generuje uvědomění si pestrosti dané profese, ale též vzájemnou propojenost a předávání informací, které hodnotí studenta, univerzitu a jejich odbornost či výkon.

Samotný model odborné praxe má každá univerzita nastavena nejen dle interních směrnic, ale též i dle vztahu a vnímání odborné praxe. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o., procházela vývojem v koncipování a v nahlížení na odbornou praxi. Tento vývoj se očekává i v budoucnu, jelikož každá specifická událost, a to nejen v plošném měřítku (např. pandemie Covid-19), ale i v individuálním podnětu zúčastněných stran, přináší možnosti ke změnám či zdokonalování. Vypracovaný model praxe je tedy živým nástrojem, který by měl reflektovat postřehy a potřeby zúčastněných aktérů – univerzit, studentů, institucí pro výkon odborné praxe a odborníků nejen z terénu, ale i akademické a personálního prostředí.

Tento článek je výstupem interního výzkumného projektu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem *Výzkumná analýza strategie řešení a realizace pedagogické praxe na Katedře speciální pedagogiky realizovaného v letech 2020 a 2021.*

LITERATURA

- BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J., 2011. *Manuál pro pedagogickou praxi. Teorie a praxe.* Brno: Masarykova univerzita.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada Publishing.
- KLUGEROVÁ, J., NĚMEC, Z., 2014. *Speciálněpedagogická praxe ve vysokoškolském studiu.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o.
- PUNCH, F. K., 2008. *Základy kvantitativního šetření.* Praha: Portál.
- Správa uprchlických zařízení*, 2021. [online]. Dostupné z: <http://www.suz.cz/>.
- ŠVEC, V., LOJDOVÁ, K., PRAVDOVÁ, B., 2016. *Sborník z konference Učitelé praxe – současné poznatky a perspektivy.* Brno: Masarykova univerzita.
- Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o.* [online]. Dostupné z: <http://www.ujak.cz/univerzita/>.
- Vězeňská služba České republiky*, 2021. [online]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/>.
- VÍŠEK, J., KROUPA, P., 2020. Moderní právní stát, stabilita práva a právní jistota. In: ŽÁK KRZYŽANKOVÁ, K. et al. (eds.), 2020. *Právo jako multidimenzionální fenomén: Pocta Aleši Gerlochovi k 65. narozeninám.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- ZPĚVÁK, A., 2019. Recentní aspekty podnikatelské činnosti v oblasti sociálních služeb. In: *Quo vadis, sociální práce v ČR II (kolektivní monografie).* Praha: Institut pro veřejnou správu.

VZTAH MEZI AKADEMICKOU ÚSPĚŠNOSTÍ A DALŠÍMI PROMĚNNÝMI U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ⁴

Relationship between Academic Achievement and other Variables in University Students

Eva Sedláková⁵

Abstrakt: Tato studie pojednává o akademické úspěšnosti, akademickém stresu a osobnosti vysokoškolských studentů Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově. Toto téma je na rozhraní pedagogiky, psychologie, ale také speciální pedagogiky a cílem je zjistit, zda existují souvislosti mezi těmito třemi konstrukty. Výzkumného šetření se zúčastnilo 154 studentů ve věkovém rozmezí 19 – 49 let. Jako výzkumné metody byly použity následující metody: dotazník akademické úspěšnosti, inventář akademického stresu, pětifaktorový inventář osobnosti. Data byla analyzována ve statistickém softwaru za pomoci deskriptivního výpočtu statistiky a Pearsonova korelačního koeficientu. Z výsledků vyplynulo, že existuje negativní korelace mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem. Dále byla nalezena negativní korelace mezi akademickou úspěšností a neuroticismem, a naopak, pozitivní u dimenze extravertze a otevřenosti vůči zkušenostem. V kontextu akademického stresu a dimenzí osobnosti byla nalezena pozitivní korelaci v případě neuroticismu a svědomitosti. Výsledky studie budou diskutovány a komparovány s podobnou studií zaměřenou na studenty se specifickými vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: akademická úspěšnost, akademický stres, osobnost, student, univerzita.

Abstract: This study deals with academic achievement, academic stress and the personality of university students at the Faculty of Education, University in Prešov. This topic is at the interface of pedagogy, psychology, but also special pedagogy and the aim is to find out whether there are connections between these three constructs. The research survey was attended by 154 students, aged 19 - 49 years. The following methods were used as research methods: academic achievement questionnaire, academic stress inventory, five-factor personality inventory. Data were analyzed in statistic software using a descriptive calculation of statistics and Pearson's correlation coefficient. The results showed that there is a negative correlation between academic achievement and academic stress. Furthermore, a negative correlation was found between academic achievement and neuroticism, while a positive correlation was found in the dimension of extraversion and openness to experience. In the context of academic stress and personality dimensions, a positive correlation was found in the case of neuroticism and conscientiousness. The results of the study will be discussed and compared with a similar study focused on students with special educational needs.

Keywords: academic achievement, academic stress, personality, student, university.

Úvod

Pregraduální příprava na vysoké škole má za cíl přípravu budoucích profesionálů v různých oborech, kteří ke své profesionalitě potřebují být vybaveni určitými znalostmi a dovednostmi, aby dokázali reagovat na různé náročné situace, ať již při studiu nebo pak později v praxi. Schopnost efektivně fungovat v akademickém prostředí a připravit se na budoucí povolání je klíčem k úspěšnému studiu. Tato schopnost však není pouze jednopoložková

⁴ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 05. 03. 2021

⁵ Eva Sedláková, Mgr., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc, Česká republika. E-mail: eva.sedlakova01@upol.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

a ovlivňuje ji řada konstruktů. Pod schopností efektivně fungovat si můžeme představit např. pojem akademická úspěšnost. Jedná se o pojem, který se v poslední době používá ve výzkumech týkajících se vysokoškolského prostředí velmi často, i přesto je však stále obtížně vymezitelný.¹

Akademická úspěšnost je téma, které je na rozhraní více vědních disciplín (psychologie, pedagogika, speciální pedagogika) a můžeme ji chápat jako schopnost studentů zvládat požadavky vysokoškolského studia, dosáhnout dobrých výsledků učení a úspěšně dokončit vysokoškolské studium a (v ideálním případě) uspět na trhu práce (Farooq, Chaudhry, Shafiq, Berhanu, 2011). York, Gibson, Raking (2015) poukazují na fakt, že známky a průměr (zkráceně GPA, grait point average) jsou nejčastěji používanou mírou akademické úspěšnosti, avšak my se přikláníme k autorům (Busato, Prins, Elshout, Hamaker, 2000; Prevatt, Li, Welles, Festa-Dreher, Yelland, Lee, 2011), kteří akademickou úspěšnost vnímají jako souhrn výkonnostních a nevýkonných faktorů. Pod nevýkonnými faktory si můžeme představit. efektivitu studia, řízení času, zapojení do mimoškolních aktivit, využití externích zdrojů, využívání univerzitní knihovny a jejích služeb, povědomí o nástrojích informační technologie (Křeménková, Dobešová Cakirpaloglu, Pugnerová, 2018). Současně akademický úspěch není jedinou neměnnou hodnotou, ale spíše konstrukcí, která se vyvíjí v průběhu času a je spojena s řadou dalších proměnných (Křeménková, Pugnerová, Plevová, Sedláková, 2020). Jedním z konstruktů, se kterým je akademická úspěšnost často dáována do souvislostí, je akademický stres.

Stres obecně bývá definován jako nespecifická fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na něj kladený (Selye, 1976). Ke stresu většinou dochází v případě, že míra stresu vyvolávající situace je vyšší než schopnost jednotlivce tyto situace zvládnout (Křivohlavý, 2009). Akademický stres lze definovat de facto stejným způsobem pouze s rozdílem, že je explicitně spjat s vysokoškolským prostředím. Tento typ stresu vzniká ve vztahu k požadavku přizpůsobit se univerzitnímu životu a ve vztahu k překážkám, kterým studenti čelí v akademickém prostředí (Pozos-Radillo et al., 2014). Některé studie se logicky zaměřují na vztah akademického stresu a akademické úspěšnosti, v některých případech spíše akademické úspěšnosti ve smysli GPA a vnímaného stresu. Banu, Vardhan, Rao (2015) poukázali na to, že studenti s vyšší mírou akademickou úspěšností také zažívají vyšší míru obecného stresu. K tomuto se přiklání např. i další studie Aydin (2017). Na druhou stranu však autoři jiných studií dokládají výsledky o opaku, tedy že vnímaný stres souvisí s nižší akademickou úspěšností (Talib, Zia-ur-Rehman, 2012; Gustems-Carnicer, Calderón, Calderón-Garrido, 2019). Přímoú souvislostí mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem se zabývají tyto studie (např. Herath, 2019; Safree, Yasina a Dzulkifliho, 2010; Khan, Altaf, Kausar, 2018; Křeménková et al.,

¹ V anglickém jazyce pro něj nalezneme minimálně tři termíny (academic success, academic achievement, academic performance).

2020) a všecny naznačujú podobné výsledky, že akademický stres negatívne koreluje s akademickou úspešnosťou.

Akademická úspešnosť i akademický stres jsou do jisté míry ovlivněny vnitřními faktory na straně konkrétních jedinců, proto bylo do výzkumného šetření vybráno pět dimenzí osobnosti známo pod pojmem Big five. Obecně lze říci, že osobnost je v psychologickém výzkumu považována za jeden z nejsilnějších a nejčastějších prediktorů. Lidská osobnost je jedinečným vzorem emocí, myšlení a chování (Schmitt, Realo, Voracek, Allik, 2008). Osobnost a osobnostní rysy hrají významnou roli při řešení akademických problémů v životě studentů. Obecně platí, že studenti univerzity reagují na akademické prostředí na základě svých osobnostních rysů, někteří studenti mají osobnost, která umožňuje klidné a sebevědomé řešení úkolů, zatímco jiní studenti narážejí na své limity a projevují se menším sebevědomím a k řešení problémů se staví nejistě (Crockett et al., 2007).

Smyslem této studie je hledat mezi uvedenými konstrukty souvislosti. Ke vztahu osobnost a akademická úspěšnost lze najít mnoho studií, které jsou většinou ve vzájemné shodě, že dimenze otevřenost vůči zkušenostem či extraverte jsou častými prediktory akademické úspěšnosti (Thiele, Sauer a Kauffeld, 2018; Verešová, 2014). Nižší emoční stabilita má efekt opačný (Angelkoska, Stankovska, Dimitrovski, 2016). Výzkum korelace mezi akademickým stresem a osobností (ve vztahu k Big five) obvykle ukazuje, že emoční stabilita a extraverte jsou obvykle spojeny s větší odolností proti stresu, zatímco neuroticismus má tendenci být spojován s úzkostí a nižší odolností proti stresu (Bhatti, Rasli, Haider, Qureshi, 2018; Ebstrup, Eplov, Pisinger, Jorgensen, 2011). Studie (Křeménková et al., 2020) odkazuje na pozitivní korelaci mezi akademickým stresem a dimenzí svědomitosti. Pouze několik studií neidentifikovalo žádné korelace mezi osobností a akademickým stresem (např. Chai, Low, 2015).

Z výše uvedených důvodů a v návaznosti na jiná výzkumná šetření jsme se rozhodli zjistit, jestli existuje mezi těmito třemi konstrukty souvislost a výše uvedená výzkumná zjištění, tím tedy potvrdit či vyvrátit. Tyto konstrukty vnímáme v akademickém prostředí jako zásadní a myslíme si, že významně ovlivňují dílčí i celkové výsledky nejen studentů, ale i vysokých škol.

Metodika výzkumu

Výzkumné šetření si klade za cíl zjistit, jaká je souvislost mezi dimenzemi akademické úspěšnosti, dimenzemi akademického stresu a pěti dimenzemi osobnosti u studentů Pedagogické fakulty Prešovskej Univerzity v Prešově. Pro výzkumné šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Existuje souvislost mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem?
2. Existuje souvislost mezi akademickou úspěšností a pěti dimenzemi osobnosti?
3. Existuje souvislost mezi akademickým stresem a pěti dimenzemi osobnosti?

Na základě teoretických východisek můžeme stanovit následující hypotézy:

H1: Mezi škálami akademické úspěšnosti a škálami akademického stresu je souvislost.

H2₁: Vyšší akademická úspěšnost koreluje s nižším skóre v dimenzi neuroticismu.

H2₂: Vyšší akademická úspěšnost koreluje s vyšším skóre v dimenzi extraverteze.

H2₃: Vyšší akademická úspěšnost koreluje s vyšším skóre v dimenzi otevřenosti vůči zkušenostem.

H2₄: Mezi škálami akademické úspěšnosti a dimenzí přívětivosti a svědomitosti není korelace.

H3₁: Vyšší míra akademického stresu koreluje s vyšším skóre v dimenzi neuroticismu.

H3₂: Vyšší míra akademického stresu koreluje s nižším skóre v dimenzi extraverteze.

H3₃: Vyšší míra akademického stresu koreluje s vyšším skóre v dimenzi svědomitosti.

H3₄: Mezi škálami akademického stresu a dimenzí otevřenosti vůči zkušenostem a přívětivosti není korelace.

Popis průběhu výzkumného šetření

Výzkumu se zúčastnilo 154 studentů Pedagogické fakulty Prešovské Univerzity v Prešově (Slovensko) ve věkovém rozmezí 19 – 49 let. Vzhledem k tomu, že počet studentů se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP), kteří se zapojili do výzkumného šetření, byl nízký, budeme výsledky komparovat se studií Akademická úspěšnost studentů se specifickými vzdělávacími potřebami (Sedláková, 2020). Detailnější informace jsou uvedeny v tabulce 1 a v tabulce 2. Výzkumné šetření bylo realizováno v souladu s platnými etickými principy.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného souboru

	Počet respondentů	%
Pohlaví		
muži	6	3,9
ženy	148	96,1
Ročník studia		
1. bakalářského	40	26,0
2. bakalářského	27	17,5
3. bakalářského	38	24,7
1. magisterského	17	11,0
2. magisterského	26	16,8
doktorandského	6	3,9

Forma studia		
prezenční	120	77,9
kombinovaná	34	22,1
Specifické potřeby		
ano	3	1,9
ne	151	98,1

(Zdroj: vlastní zpracování)

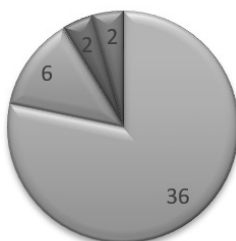
Tabulka 2 Charakteristika výzkumného souboru

	Počet respondentů	%
Typ studované střední školy		
gymnázium	59	38,3
střední odborná škola	95	61,7
Nástup na vysokou školu hned po střední škole		
ano	116	75,3
ne	38	24,7
Vyznamenání na SŠ		
ano	61	39,6
ne	93	60,4

(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 1 Charakteristika studentů se specifickými vzdělávacími potřebami dle typu postižení

Složení studentů se specifickými vzdělávacími potřebami



■ Specifické poruchy učení ■ Tělesné postižení ■ Zrakové postižení ■ Sluchové postižení

(Zdroj: Sedláková, 2020)

Metody sběru a analýzy dat

Dotazník akademické úspěšnosti

Ke sběru dat byl použit *Dotazník akademické úspěšnosti (AAQ)* (Novotný, Křeménková, 2020), který byl vyvinut k měření akademické úspěšnosti. Jedná se o nový 9-položkový dotazník, který zahrnuje tři subškály, které jsou tvořeny několika položkami: studijní výkon (4 položky), zvládání studijních nároků (3 položky) a sociální adaptace (2 položky). Položky ke studijnímu výkonu se týkají především průměrných známek během studia, zvládání studijních nároků se zase zabývá schopností zorganizovat si studium a také zvládáním množství požadavků. Škála sociální adaptace zase řeší schopnost zapadnout do kolektivu a přizpůsobit se podmínkám dané fakulty či univerzity. Otázky pro druhou a třetí subškálu jsou hodnoceny na Likertově škále 1 – 5, první subškála je počítána z dosažených známek v průběhu studia. Skóry subškál a celkové skóre jsou počítány pomocí průměru z otázek – pro první subškálu se (v českých podmínkách) průměrné skóre počítá z vážených skóre jednotlivých otázek s normalizací rozpětí, čím vyšší hodnota, tím i vyšší akademická úspěšnost. Reliabilita subškál dotazníku dosahuje hodnot $\alpha = ,801, ,810$ a $,638$.

Inventář akademického stresu

Inventář akademického stresu (Academic Stress Inventory, ASI) (Křeménková, Novotný, v procesu) je škála o 17 položkách, které na 5-bodové Likertově škále identifikují míru prožívaného akademického stresu. Inventář obsahuje čtyři faktory: 1. stres související se studijními nároky (včetně vnímání stresu v důsledku zkoušek a přípravy na zkoušku, množství informací, které se musí studenti naučit atd.), 2. stres vztahující se k rovnováze studia a osobního života 3. organizačně-sociální aspekty studia (nedostatek času na učení, plnění úkolů v termínu atd.) a 4. očekávání dobrých výsledků. Reliabilita pro jednotlivé subškály se pohybuje v rozmezí od dobré po přijatelnou úroveň $\alpha = ,813, ,823, ,648, ,66$.

Pětifaktorový inventář osobnosti NEOPS

Pětifaktorový inventář osobnosti (známý pod zkratkou NEOPS) je multidimenzionální inventář založený na pětifaktorovém osobnostním modelu. Metoda zkoumá míru individuálních rozdílů a poskytuje informace o pěti obecných dimenzích osobnosti. Inventář obsahuje celkem 60 položek (Hřebíčková, Urbánek, 2001). Data byla analyzována v Statistical Package for the Social Sciences (zkráceně SPSS) pomocí deskriptivního výpočtu statistiky a Pearsonova korelačního koeficientu.

Výsledky výzkumu

V této části se seznámíme s výsledky výzkumného šetření. Tabulka 3 ukazuje hodnoty – počet respondentů ($n = 154$), věkové rozmezí (19 – 49), minimum, maximum, průměry a směrodatné odchylky celého souboru ve všech škálách.

Tabulka 3 Deskriptivní statistika celého souboru respondentů

Škály		Počet respondentů	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
	akademická úspěšnost – celkový skór	154	2,50	5,33	4,01	0,56
Akademická úspěšnost	studijní výkon	154	3,00	6,00	4,64	00,78
	zvládání studijních nároků	154	1,00	5,00	3,40	,88
	sociální adaptace	154	1,00	5,00	3,90	0,79
	neuroticismus	154	,91	3,16	2,02	0,50
	extraverze	154	1,50	3,25	2,23	0,37
Dimenze osobnosti	otevřenost vůči zkušenostem	154	1,00	3,00	2,05	0,39
	svědomitost	154	1,25	3,25	2,20	00,37
	přívětivost	154	1,25	3,25	2,44	,38
	studijní nároky	154	1,42	5,00	3,50	0,79
	rovnováha studia a osobního života	154	1,00	5,00	3,37	1,02
Akademický stres	organizačně-sociální aspekty studia	154	1,00	5,00	2,41	0,86
	očekávání dobrého výkonu	154	1,00	5,00	3,19	0,94

(Zdroj: vlastní zpracování)

Tabulka 4 Korelace mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem

	Škály akademického stresu			
Škály akademické úspěšnosti	ASI-SN	ASI-RŽŠ	ASI-ORG	ASI-ODV
akademická úspěšnost – celkový skór	-,518**	-,242**	-,292**	-,204*
studijní výkon	-,242**	-,026	-,148	-,183*
zvládání studijních nároků	-,520**	-,207*	-,173*	-,112
sociální adaptace	-,328**	-,255**	-,325**	-,190*

(Zdroj: vlastní zpracování)

Legenda:

*Signifikantní na hladině významnosti 0,05

** signifikantní na hladině významnosti 0,01

ASI-SN – akademický stres: studijní nároky

ASI-RŽŠ – akademický stres: rovnováha studia a osobního života

ASI-ORG – akademický stres: organizačně-sociální aspekty

ASI-ODV – akademický stres: očekávání dobrého výkonu

Tabulka 4 ukazuje výsledky Pearsonova korelačného koeficientu. Škála akademické úspešnosti – celkový skôr negatívne koreluje se všetmi štyrmi škálami akademického stresu ($r = -,518$, $r = -,242$, $r = -,292$, $r = -,204$), se všetmi štyrmi škálami také koreluje škála sociálnej adaptácie ($r = -,328$, $r = -,255$, $r = -,325$, $r = -,190$). Škála študijného výkonu negatívne koreluje se škálou študijných nárokov ($r = -,242$) a očakávaní dobrého výkonu ($r = -,183$). Škála zvládání študijných nárokov negatívne koreluje se všetmi škálami akademického stresu, kromě očakávaní dobrého výkonu ($r = -,520$, $r = -,207$, $r = -,173$).

Tabulka 5 Korelace mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem

Škála akademické úspěšnosti	Škála akademického stresu			
	ASI-SN	ASI-RSŽ	ASI-ORG	ASI-ODV
celkový skôr	-,521**	-,155	-,241	-,360*
študijní výkon	-,182	,146	-,022	-,214
zvládání študijních nárokov	-,619**	-,282	-,351*	-,215
sociální adaptace	-,279	-,194	-,127	-,327*

(Zdroj: Sedláková, 2020)

Legenda:

*Signifikantní na hladině významnosti 0,05

** signifikantní na hladině významnosti 0,01

ASI-SN – akademický stres: študijní nároky

ASI-RSŽ – akademický stres: rovnováha studia a osobního života

ASI-ORG – akademický stres: organizačně-sociální aspekty

ASI-ODV – akademický stres: očakávaní dobrého výkonu

Tabulka 5 ukazuje, že celkové skóre akademické úspěšnosti negatívne koreluje pouze se škálou stres a študijní nároky ($r = -,521$) a očakáváním dobrého výkonu ($r = -,360$). Akademická úspěšnost ve študijním výkonu nekoreluje s žádnou oblastí akademického stresu, ale zvládání študijních nárokov silně negatívne koreluje se škálou stres a študijní nároky ($r = -,619$) a slabě koreluje s organizačními a sociálními aspekty studia ($r = -,351$). Akademická úspěšnost v sociální adaptaci ovlivňuje oblast stresu v očakávání dobrého výkonu ($r = -,327$).

Tabulka 6 Korelace mezi akademickou úspěšností a dimenzemi osobnosti studenta

Akademická úspěšnost – škály				
Dimenze osobnosti	Akademická úspěšnost – celkový skôr	Študijní výkon	Zvládání študijních nárokov	Sociální adaptace
neuroticismus	-,307**	-,038	-,217**	-,395**
extraverze	,173*	-,066	,170*	,239**
otevřenost vůči zkušenostem	,219**	,184*	,173*	,138
svědomitost	-,028	-,051	-,006	-,060
přívětivost	-,036	-,008	-,034**	-,005*

(Zdroj: vlastní zpracování)

Legenda:

*Signifikantní na hladině významnosti 0,05

** signifikantní na hladině významnosti 0,01

Tabuľka 6 ukazuje, že dimenze neuroticizmu negatívne koreluje s akademickou úspešnosťou v celkovom skóre ($r = -,307$), s nímž taktiež koreluje dimenze extraverte ($r = ,173$) a otvorenosti voči zkušenostem ($r = ,219$). Ďalej táto dimenza negatívne koreluje se škálou zvládání studijních nároků ($r = -,217$), spolu s dimenzou extraverte ($r = ,170$), ktorá však koreluje pozitívne a otvorenosti voči zkušenostem, ktorá také koreluje pozitívne ($r = ,173$). Negatívne koreluje s dimenzou prívetivosti, ale korelace je veľmi slabá, v podstate zanedbateľná ($r = -,034$). Dimenze neuroticizmu ďalej negatívne koreluje se škálou sociálnej adaptácie ($r = -,395$), rovnako ako extraverte, avšak táto dimenza koreluje pozitívne ($r = ,239$) a dimenza prívetivosť opäť úplne minimálne ($r = -,005$). Se škálou studijní výkon ako jediná dimenza koreluje otvorenosť voči zkušenostem ($r = ,184$).

Tabuľka 7 Korelace medzi akademickým stresom a dimenzami osobnosti študenta

Akademický stres – škály				
Dimenze osobnosti	ASI-SN	ASI-RŽŠ	ASI-ORG	ASI-ODV
neuroticismus	,408**	,260**	,343**	,349**
extraverte	-,033	,017	,013	,148
otvorenost vůči zkušenostem	-,080	,030	-,151	,008
svědomitost	,241**	,205*	,326**	,344**
prívetivost	,134	,173*	,000	,147**

(Zdroj: vlastný spracovanie)

Legenda:

*Signifikantní na hladině významnosti 0,05,

** signifikantní na hladině významnosti 0,01

ASI-SN – akademický stres: studijní nároky,

ASI-RSŽ – akademický stres: rovnováha studia a osobního života,

ASI-ORG – akademický stres: organizačně-sociální aspekty,

ASI-ODV – akademický stres: očekávání dobrého výkonu.

Tabuľka 7 ukazuje výsledky Pearsonova korelačného koeficientu. Škála neuroticismus pozitívne koreluje se všetkými škálami akademického stresu: studijní nároky ($r = ,408$), rovnováha studia a osobního života ($r = ,260$), organizačně sociální aspekty ($r = ,343$), očekávání dobrého výkonu ($r = ,349$). Dimenze extraverte a otvorenosť voči zkušenostem nekoreluje s žádnou ze škál akademického stresu, avšak svědomitost opäť pozitívne koreluje se všetkými štyrmi škálami: studijní nároky ($r = ,241$), rovnováha studia a osobního života ($r = ,205$), organizačně sociální aspekty ($r = ,326$), očekávání dobrého výkonu ($r = ,344$). Dimenze pozitívne a veľmi slabě koreluje pouze se dvěma škálami: organizačně sociální aspekty ($r = ,173$) a očekávání dobrého výkonu ($r = ,147$).

Diskuse

Tento příspěvek pojednával o akademické úspěšnosti, akademickém stresu a osobnosti vysokoškolských studentů. Z korelační analýzy vyplynula řada zajímavých výsledků. Hlavní zjištění vyplývá z negativní korelace akademické úspěšnosti a akademického stresu. Prokázalo se, že čím vyšší akademická úspěšnost, tím nižší akademický stres. Proč tomu tak je, se můžeme pouze domnívat a zjištění kauzálních vztahů mezi těmito dvěma konstrukty může být prostorem pro další výzkum. Na negativní korelaci mezi těmito dvěma konstrukty také odkazují studie (Herath, 2019; Safree, Yasina a Dzulkifliho, 2010; Khan, Altaf, Kausar, 2018; Křeménková et al., 2020). Zároveň jsou však tyto výsledky v rozporu se studií (Banu et al. 2017; Aydin, 2018). Nutno však podotknout, že v těchto studiích se neobjevuje přímo akademický stres, nýbrž stres obecný. V případě H1, tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu. Výzkumné šetření Sedlákové (2020, in review) odkazuje na souvislost mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem u studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, vzhledem k zaměření časopisu a hlubšímu pohledu na danou problematiku, je dobré tyto výsledky uvést. V případě studentů se specifickými vzdělávacími potřebami celkové skóre akademické úspěšnosti negativně korelovalo pouze se škálou stres a studijní nároky a očekáváním dobrého výkonu, v případě aktuální studie a intaktních studentů se souvislost mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem, prokázal ve všech škálách. Akademická úspěšnost ve škále studijní výkon nekoreluje s žádnou oblastí akademického stresu, což nás přivádí na myšlenku, že studijní průměr není pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami. V případě studentů intaktních byla nalezena korelace, jednak se škálou stres a studijní nároky, ale také ve škále očekávání dobrého výkonu. V případě škály akademická úspěšnost a zvládání studijních nároků se u studentů se specifickými vzdělávacími potřebami ukázalo, že čím méně se cítí v této oblasti úspěšní, tím více stresu v oblastech stres a studijní nároky a organizační a sociální aspekty studia pociťují. V rámci dimenze akademická úspěšnost a zvládání studijních nároků zjišťujeme, že čím menší úspěšnost studenti se SVP v této oblasti vnímají, tím více stresu se projevuje v případě stresu akademického, zejména ve škále stres a studijní nároky a v menším měřítku také organizační a sociální aspekty, avšak u intaktních studentů je shledána téměř se všemi škálami kromě očekávání dobrého výkonu. Akademická úspěšnost v oblasti sociální adaptace ovlivňuje oblast stresu v očekávání dobrého výkonu, v případě studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a v případě intaktních opět se všemi škálami akademického stresu.

Díky uvedeným výsledkům lze uvažovat nad tím, že souvislost mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem se u studentů intaktních a se SVP příliš neliší. Nejsilnější korelace byla u obou skupin zaznamenána v oblasti akademická úspěšnost zvládání studijních nároků a stres a studijní nároky. Vzhledem k tomu, že tato škála zahrnuje přípravu na zkoušky, ústní prezentace, zkoušení a časové stresory, je to i velmi smysluplné a logické. Kde jsou rozdíly

mezi skupinami patrné, tak v oblasti akademická úspěšnost a studijní výkon. Z výsledků bychom mohli částečně předvídat, že pro studenty se SVP nejsou výsledné známky tolik významné, jak pro studenty intaktní.

Hypotézy týkající se akademické úspěšnosti a pěti dimenzí osobnosti vyšly podle výzkumných předpokladů (Thiele, Sauer a Kauffeld, 2018; Verešová, 2014; Angelkoska, Stankovska, Dimitrovski, 2016). V případě hypotézy $H2_1$, $H2_2$ a $H2_3$ zabývající se negativní korelací mezi akademickou úspěšností a dimenzí neuroticismu, můžeme přijmout alternativní hypotézu a totéž platí i v případě předpokladu pozitivní korelace mezi akademickou úspěšností a dimenzí extraverte a otevřenosti vůči zkušenostem. Dle očekávání vyšla i hypotéza $H2_4$, u které jsme však na základě výzkumných předpokladů předvíдали, že mezi akademickou úspěšností a těmito dimenzemi osobnosti není korelace (přívětivost a svědomitost). Otázkou je proč zrovna u těchto dvou dimenzích nenacházíme souvislost se škálami akademické úspěšnosti, když by mohla být svědomitost považována na základní stavební kámen úspěšného studia.

V případě hypotéz týkajících se souvislosti mezi akademickým stresem a dimenzemi osobnosti se z části přikláníme ke studiím, které odkazují na souvislost (Bhatti, Rasli, Haider, Qureshi, 2018; Ebstrup, Eplov, Pisinger, Jorgensen, 2011). Korelaci je pozitivní, v případě neuroticismu a svědomitosti, což nám potvrzují hypotézy $H3_1$ a $H3_3$. Avšak v případě hypotézy $H3_2$ a $H3_4$ předpokládající negativní korelaci mezi extravertí, otevřeností vůči zkušenostem, a přívětivostí, nebyla objevena žádná signifikantní korelace, což je v souladu se studií Chai a Low (2015).

Výzkumné šetření má několik limitů, které je třeba při interpretaci výsledků brát v úvahu. Prvním limitem je výzkumný soubor, který je tvořen specifickou skupinou studentů Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově. Do jisté míry tento limit můžeme považovat za výhodu a tedy svým úzkým zaměřením na specifickou skupinu studentů. Za další limit lze považovat nemožnost posouzení interakce mezi proměnnými v čase vzhledem k tomu, že se jedná o průřezovou studii. A v neposlední řadě byl sběr dat realizován dotazníkovou metodou, která již sama o sobě zahrnuje řadu specifických aspektů (například subjektivita odpovědí respondentů). Výsledky by tedy měly být chápány v kontextu těchto specifik.

Pro širší aplikační rámec by bylo žádoucí studii rozšířit o studenty jiných univerzit a oborů. Z charakteristiky výzkumného souboru rovněž vyplynulo mnoho zajímavých demografických charakteristik, bylo by tedy žádoucí, v rámci dalšího výzkumu zaměřit na ně pozornost, především v souvislosti k těmto třem konstruktům. Nutno uvést, že na Pedagogické fakultě se můžeme setkat s různými skupinami studentů a jednu z nich tvoří i studenti se specifickými vzdělávacími potřebami. V rámci tohoto výzkumného šetření se příliš studentů se specifickými vzdělávacími potřebami nezapojilo, bylo by tedy žádoucí na ně zaměřit pozornost v rámci dalšího výzkumu.

Závěr

Výzkumné šetření přineslo celou řadu zajímavých výsledků. Za jedno z klíčových zjištění považujeme negativní korelaci mezi akademickou úspěšností a akademickým stresem. Neméně zajímavým výsledkem je negativní korelace mezi akademickou úspěšností a neuroticismem, a naopak, pozitivní korelace u dimenze extravertze a otevřenosti vůči zkušenostem, což jsou výsledky, které potvrzují i jiné studie. V kontextu akademického stresu a dimenzí osobnosti byla nalezena pozitivní korelace v dimenzích neuroticismu a svědomitosti. Vzhledem k úzkému zaměření této studie na studenty Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově by bylo přínosné zaměřit se na jednotlivé charakteristiky studentů ve vztahu k některému z konstruktů a využít dané poznatky např. na semináři pro studenty 1. ročníků a rovněž lze dané poznatky využít pro vysokoškolská centra podpory pro osoby se specifickými vzdělávacími potřebami.

Studie vznikla za podpory projektu projektu IGA_PdF_2021_019 Faktory hrající roli v procesu zpracování informací u vysokoškolských studentů.

LITERATURA

- AYDIN, G., 2017. Personal factors predicting college student success. In: *Eurasian Journal of Educational Research*. Vol. 17, Issue 69, pp. 93 – 112. ISSN 0022-0671.
- BANU, P., DEB, S., VARDHAN, V., RAO, T., 2015. Perceived academic stress of university students across gender, academic streams, semesters, and academic performance. In: *Indian Journal of Health and Wellbeing*. Vol. 6, Issue 3, pp. 231 – 240. ISSN 2321-3698.
- BUSATO, V. V., PRINS, F. J., ELSHOUT, J. J., HAMAKER, C., 2000. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. In: *Personality and Individual differences*. Vol. 29, Issue 6, pp. 1057 – 1068. ISSN 0191-8869.
- BHATTI, M. N., RASLI, A., HAIDER, M., QURESHI, M. I., 2018. *Relationship between personality traits and academic stress among postgraduate students in Pakistan*. London, UK: Future Academy.
- CROCKETT, L. J., ITURBIDE, M. I., TORRES STONE, R. A., MCGINLEY, M., RAFFAELLI, M., CARLO, G., 2007. Acculturative stress, social support, and coping: relations to psychological adjustment among Mexican American college students. In: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Vol. 13, Issue 4, p. 347. ISSN 1099-9809.
- EBSTRUP, J. F., EPLOV, L. F., PISINGER, C., JØRGENSEN, T., 2011. Association between the Five Factor personality traits and perceived stress: is the effect mediated by general self-efficacy? In: *Anxiety, Stress & Coping*. Vol. 24, Issue 4, pp. 407 – 419. ISSN 1477-2205.
- FAROOQ, M. S., CHAUDHRY, A. H., SHAFIQ, M., BERHANU, G., 2011. Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. In: *Journal of quality and technology management*. Vol. 7, Issue 2, pp. 1 – 14. ISSN 2575-8225.
- GUSTEMS-CARNICER, J., CALDERÓN, C., CALDERÓN-GARRIDO, D., 2019. Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. In: *European Journal of Teacher Education*. Vol. 42, Issue 3, pp. 375 – 390. ISSN 1469-5928.
- HŘEBÍČKOVÁ, M., URBÁNEK, T., 2001. *Big five. NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum. ISBN 80-86471-06-3.
- CHAI, M. S., LOW, C. S., 2015. Personality, coping and stress among university students. In: *American Journal of Applied Psychology*. Vol. 4, Issue 3, pp. 33 – 38. ISSN 0021-9010.

- KŘEMÉNKOVÁ, L., DOBEŠOVÁ, S., C., PUGNEROVÁ, M., 2018. In: TITREK, O. (eds.), 2018. *Analysis of social competences in relation to academic achievement among university students of teacher training courses: ICLEL 18 Conference Proceeding Book*. Sakarya: Sakarya University, pp. 451 – 459. ISBN 978-605-66495-0-911.
- KŘEMÉNKOVÁ, L., PUGNEROVÁ, M., PLEVOVÁ, I., SEDLÁKOVÁ, E., 2020. In: TITREK, O., SEZEN-GULTEKIN, G. (eds.), 2020. *The Impact of Perceived Academic Stress on University Students' Academic Achievement. ICLEL20 Conference Proceeding Book*. Sakarya: Sakarya University, pp. 306 – 314. ISBN 978-605-66495-8-5.
- KŘEMÉNKOVÁ, L., NOVOTNÝ, J. S., 2020. New measure of academic achievement: testing reliability and factor structure of the Academic achievement questionnaire (AAQ). In: *13th annual International Conference of Education (ICERI2020 Proceedings)*, pp. 4597 – 4606. ISBN 978-84-09-24232-0.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2009. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-121-6.
- NOVOTNÝ, J. S., KŘEMÉNKOVÁ, L., 2020. *Development and psychometric characteristics of the Academic Stress Inventory (v procesu)*.
- PREVATT, F., LI, H., WELLES, T., FESTA-DREHER, D., YELLAND, S., LEE, J., 2011. The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. In: *Journal of College Admission*. Vol. 211, Issue 1, pp. 26 – 33. ISSN 0734-6670.
- SAFREE, A. , Y., DZULKIFLI, M., A. , 2010. The relationship between social support and academic achievement among students. In: *International Journal of Business and Social Sciences*. Vol. 1, Issue 3, pp. 110 – 116. ISSN 219-6021.
- SEDLÁKOVÁ, E., 2020. Akademická úspěšnost vysokoškolských studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 9, č. 2, s. 128 – 137. ISSN 2585-7363.
- SEDLÁKOVÁ, E., 2020. Akademická úspěšnost a akademický stres v kontextu specifických vzdělávacích potřeb. In: *VIII. Olomoucké speciálně pedagogické dny*. Olomouc: Pedagogická fakulta (v tlači).
- SELYE, H., 1976. *Stress in health and disease*. Butterworth's. Inc. Boston, MA. ISBN 9781483192215.
- SCHMITT, D. P., REALO, A., VORACEK, M., ALLIK, J., 2008. Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. In: *Journal of personality and social psychology*. Vol. 94, Issue 1, p. 168. ISSN 0022-3514.
- TALIB, N., ZIA-UR-REHMAN, M., 2012. Academic performance and perceived stress among university students. In: *Educational Research and Reviews*. Vol. 7, Issue 5, pp. 127 – 132. ISSN 1990-3839.
- YORK, T. T., GIBSON, C., RANKIN, S., 2015. Defining and measuring academic success. In: *Practical assessment, research, and evaluation*. Vol. 20, Issue 1, pp. 5 – 10. ISSN 1531-7714.

ROZHOVOR S JANOU JURÁŠKOVOU A MARTINOU MÁTYCHOVOU – ZAKLADATEĽKAMI CENTRA NADANIA NA SLOVENSKU²

**Interview with Jana Jurášková and Martina Mátychová –
Founders of Talent Centre in Slovakia**

Ľuboš Lukáč³

Moje pozvanie na rozhovor prijala PhDr. Jana Jurášková, PhD., a Mgr. Martina Mátychová, PhD., spoluzakladateľky neziskovej organizácie CENTRUM NADANIA (skrátенý názov CENADA), ktoré súčasne spoluzriaďujú a vedú Súkromnú základnú školu pre žiakov s intelektovým nadaním CENADA, Súkromné gymnázium pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním CENADA a Súkromné centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Bratislave. Pod výstižným heslom: *Snažíme sa vytvárať bezpečné vzdelávacie prostredie založené na rešpektujúcom prístupe a nenásilnej komunikácii* sa venujú edukácii nadaných detí. O ich výnimočnom pracovnom nasadení svedčí aj bohatá publikačná činnosť (odborné články, metodické/učebné materiály, kapitoly v učebniciach/príručkách, monografia), spolupráca pri tvorbe teoretických aj praktických základov pedagogiky nadaných na Slovensku, lektorské pôsobenie na Slovensku (aj v Českej republike) či množstvo vystúpení s odbornými prednáškami.

1. Ako identifikovať nadané dieťa? Aké sú špecifiká nadaných detí a ich prejavy v predškolskom veku?

Deti s intelektovým nadaním v predškolskom veku predbiehajú svojich rovesníkov v poznávacom – intelektovom vývine. Majú vysokú potrebu zaoberať sa novými informáciami, poznávať, analyzovať a rôzne ich spracovávať. Pýtajú sa nezvyčajné, často hraničné otázky (kde končia čísla, kde začína život, z čoho je to vyrobené a pod.), zaujímajú ich podrobnosti, ktoré okolie bežne nezvykne poznať (napr. otázka zloženia zubnej plomby). V oblasti svojho záujmu sú schopné rýchlo si osvojovať nové informácie. Ak začnú mať záujem o písma, sú schopné samostatne sa naučiť čítať. Stáva sa, že dospelých touto samostatne nadobudnutou zručnosťou prekvapia. Príkazy a inštrukcie od okolia neakceptujú bez ich porozumenia a prijatia. K tomu potrebujú diskusiu, zdôvodňovanie a nachádzanie zmyslu. Preto ich dospelí môžu vnímať ako „neposlušné“ alebo odporujúce deti. Predčasný poznávací vývin môže byť v kontraste s ostatnými zložkami vyvíjajúcej sa osobnosti. Dieťa môže mať nezvyčajné vedomosti

² Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 24. 03. 2021

³ Ľuboš Lukáč, PaedDr., interný doktorand, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: lubos.lukac@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

na svoj vek, ale emocionálny, sociálny či pohybový vývin môže byť v nesúlade s intelektovým vývinom. Vývin nadaného dieťaťa často prebieha nerovnomerne – asynchronicky. Záujmy nadaných predškolákov sa môžu odlišovať od záujmov rovesníkov. Môže nastať situácia, že riadené aktivity v materskej škole (vy/maľovanie, spievanie, pohybové aktivity), predkladané mentálne stimuly sú pre nadané deti málo podnetné, nudné až obťažujúce. Zároveň ich mentálne potreby pri rovesníckej hre alebo komunikácii nemajú prienik s potrebami spolužiakov v materskej škole. Nadané deti vnímajú veľmi negatívne vlastný, hoci navonok len drobný neúspech. Ich predstavy sú v nesúlade s ich skúsenosťami či niektorými schopnosťami. Napríklad majú predstavu o svojom výkone (napr. detailná kresba psa, ktorého chcú namaľovať, alebo zložitá stavba domu z lega), ale nemajú však dosť skúseností s jej realizáciou a výtvor sa im nepodarí tak, ako si predstavovali. Následne prežívajú zlyhanie, ktoré je obvyčajne sprevádzané silnými emocionálnymi reakciami až deštrukciou. Hovoríme aj o neurotickom (bipolárnom alebo dysfunkčnom) perfekcionizme. Tento dysfunkčný perfekcionizmus sa prejavuje ešte výraznejšie, ak dieťa vníma tlak z okolia na to, aby bolo úspešné, šikovné, rýchle a bezchybné. Na rozdiel od akcelerovanej oblasti poznávania môžeme pozorovať bežné alebo pomalšie sa rozvíjajúcu motoriku dieťaťa – ťarbavosť, nekoordinovanosť, taktiež problematické situácie v rovesníckej hre a rovesníckych vzťahoch s prejavom submisivity až úzkosti alebo naopak, s prejavom snahy ovládnuť rovesnícku hru s možnými impulzívnymi reakciami. Okrem asynchronie, perfekcionizmu vo vývine nadaných detí môžeme pozorovať aj zvýšenú senzorickú vnímavosť, ktorá na jednej strane umožňuje dieťaťu zachytávať rozmanité podnety z okolia, ale zároveň má za následok aj predráždenie nervovej sústavy. Nadaný predškolák môže mať pre dospelých tak výrazné až problémové prejavy v sociálnej a emocionálnej oblasti, že nie sú rozpoznávané jeho akcelerované poznávacie schopnosti. Nerozvinutý motorický prejav v spojení so sociálnou kolektívnou nekooperáciou a so submisívnymi prejavmi v oblasti prezentácie poznávacích záujmov môže navodzovať dojem, že ide skôr o dieťa so zníženými poznávacími schopnosťami.

2. Vie každé nadané dieťa v predškolskom veku čítať, písať, počítať?

Už Lewis Terman vo svojom známom dlhodobom výskume zameranom na životnú spokojnosť nadaných od detstva až po starobu, ktorý započal v dvadsiatych rokoch minulého storočia, si všimol, že približne polovica detí sa naučí čítať v predškolskom veku, a polovica nie. Takto to pozorujeme v praxi dodnes. Zaujímavé je, že deti často skôr píšú ako čítajú. Píšu veľkými tlačenými písmenami. Zvyčajne nie vždy majú celkom dobré predstavy o číslach, číselných intervaloch, niektoré majú v predstave záporné čísla a rady sa pohrávajú s vysokými číslami alebo nekonečnom. Zaujímavé je, že dieťa, ktoré nie je všeobecne intelektovo nadané, ale má rozvinuté schopnosti potrebné k čítaniu (rozlišovanie a zapamätanie grafém, vnímanie foném, schopnosť koordinácie pohybu oka), je schopné pri systematickom vedení naučiť sa čítať ešte

pred dovŕšením šiesteho roku. Ak nadané dieťa nemá rozvinuté konkrétne schopnosti pre osvojenie zručnosti čítania, čítať sa prirodzene nenaučí. Tlak okolia na čítanie v čase vývinovej nepripravenosti jednotlivých schopností u dieťaťa môže spôsobiť problematické, dysfunkčné čítanie a neúmerný tlak s rizikom emocionálno-sociálnej deprivácie. Nadané dieťa (ak je v tej polovici čítajúcich detí) sa zvykne naučiť čítať ako samouk bez vedenia dospelého. Jeho čítacia technika však môže byť neefektívna a niekedy je potrebné ju v prvom ročníku „skorigovať.“

3. Aké sú možnosti podpory učiteľky materskej školy pri práci s dieťaťom s nadaním?

V ideálnom prípade, a neplatí to len u nadaných detí, by požiadavky materskej školy mali „obmývať“ individuálne potreby a vývinové možnosti dieťaťa. Niektoré nadané deti potrebujú miesto bežných úloh na jemnú motoriku či oboznamovanie sa s bežnými javmi okolitého sveta skôr „výraznejšie“ poznávacie podnety, či už je to život v džungli, postavenie planét v slnečnej sústave alebo druhy oblakov a vetrov. Nie vždy dobre znášajú rutinu, mechanické úlohy, vyfarbovanie či recitovanie básničiek. Ale neplatí to pre všetky. Niektoré nadané deti si práve v materskej škole užívajú bežné detské radosti. Iné zasa môžu byť utiahnuté, nenájdu si „partáka“ na svoje sofistikované hry a rozhovory. Takmer všetci rodičia malých nadaných detí nám hlásia, že ich deti nepotrebujú poobedňajší spánok a toto nútené poobedňajšie nič nerobenie pretrpia. Akceptácia a teda umožnenie naplňať potreby (nadaných) detí sa nezaobíde bez empatického prístupu. Deti predškolského veku sú v područí rozhodovania dospelých, pričom len zriedka dokážu verbalizovať svoje prežívanie a potreby. Ak dospelý „nenacíti“ (neempatizuje) s dieťaťom, len ťažko odhadne, čo dieťa potrebuje, a teda len odhadom modifikuje stimuly tak, aby vytvoril pre dieťa bezpečné a zároveň podnetné prostredie. Potrebné je štúdium problematiky nadaných detí a rešpektujúci empatický prístup.

4. Ako zistiť intelektové nadanie u detí v materskej škole?

Diagnostika intelektového nadania patrí do rúk psychológa, ktorý má diagnostické nástroje na stanovenie intelektových schopností dieťaťa. Pre účely prvej identifikácie slúžia napríklad inventáre, ktoré vydal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Ale skôr je to o pozorovaní, pedagogičky si všimnú netypické prejavy dieťaťa alebo jeho nezvyčajnú komunikáciu, spozorujú, že dieťa má naozaj úplne iné informácie a vedomosti ako jeho rovesníci. Môžu upozorniť rodičov, ktorí si niekedy ani nevšimnú, že ich dieťa je v tejto oblasti „zvláštne,“ iné v porovnaní s rovesníkmi. Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie majú štandardizované testy intelektových schopností, ktorými merajú intelektové schopnosti aj u detí predškolského veku. Nie každé dieťa je v tomto období merateľné alebo testami zachytávané ako intelektovo nadané.

5. Čo robiť, ak sa mi zdá, že mám v triede nadané dieťa? Čo by ste poradili učiteľkám v materskej škole? Čo by ste poradili rodičom dieťaťa?

Vnímať dieťa celistvo nielen z uhla jeho poznávacích schopností, ale aj jeho emocionálnych a sociálnych potrieb. Ľudia majú rovnaké potreby, ale ich napĺňanie je do obsahu a času (v rámci vývinu) odlišné. U nadaných detí je potrebné zvážiť, či očakávania dospelých sú v súlade s vývinom a potrebami dieťaťa. Ak si učiteľka všimne, že dieťa má prejavy nadaného dieťaťa, môže s ním občas „hodiť reč“ v rámci jeho záujmu (napríklad nechať sa poučiť o morských cicavcoch), dať mu na výber pri spoločných činnostiach (budeš si s nami robiť tento pracovný list alebo by si si chcel listovať v encyklopédii), alebo sa dohodnúť s rodičom, aby dieťa v čase, keď ostatné deti budú vypracovávať úlohy, ktoré nie sú pre to dieťa dostatočne podnetné, si mohlo vypracovávať svoje vlastné pracovné listy. Vždy by však malo mať dieťa na výber. Dieťa by si malo samo riadiť svoj poznávací vývin v predškolskom veku. Tak zostane vnútorne motivované na ďalší sebarozvoj. Nie je potrebné ani účelné sýtiť ho informáciami, o ktoré momentálne nejaví záujem, alebo ho zahŕňať náročnejšími úlohami, ak si ich nevyberie samo. Niekedy prichádzajú obavy z toho, že sa dieťa pýta na písmeňá alebo sa zaoberá akoby školským učivom. Dospelý „odmieta“ odpovedať na jeho skúmanú otázku napríklad slovami – „to sa budeš učiť v škole“, „na toto si ešte malý.“ Odporúčame dospelým, aby pravdivo odpovedali na konkrétne otázky detí, ale zasa zbytočne ho nezahľcovali informáciami a úlohami v snahe „dobro“ sa postarať o rozvoj nadania. Podobne sa aj rodič môže nechať viesť potrebami svojho dieťaťa, ktoré si samo povie, čo potrebuje. Pýta sa otázky, pýta si činnosti, chce niečo zdieľať s rodičom. Tu by sme chceli upozorniť na fenomén úzko súvisiaci s intelektovým nadaním, ktorý môže mať korene práve v ranom detstve. Nadané dieťa v predškolskom veku môže byť oproti rovesníkom výrazné vo svojich prejavoch – všeličo zaujímavé vie, neraz má výbornú pamäť a celkovo sa okoliu javí ako „šikovné.“ Šikovnosť je okolím oceňovaná, obdivovaná, dieťa je chválené, keď sa mu niečo podarí, keď je rýchle, bezchybné. Paradoxne nadané dieťa nezíska toľko skúseností s prekonávaním prekážok, vyrovnávaním sa s nezdarom, prehrou a neúspechom ako bežné deti. Naopak, môže získať o sebe taký obraz, v ktorom je „povinný“ byť úspešný, pretože vtedy ho okolie najviac prijíma. A tak sa môže začať „kolotoč“ dysfunkčného perfekcionizmu, nadané dieťa sa bojí realizovať činnosti, v ktorých nemá záruku úspechu, a tým viac sa „zabetónuje“ v svojom sebaobraze bezchybného jedinca, kde každá chyba je ohrozením miesta toho, aby ju vnímal ako súčasť učenia. Z tohoto dôvodu je pre nadané dieťa veľmi dôležité, aby bolo prijímané aj vtedy, keď nie je úspešné, a spolu s rodičmi, v bezpečnom prostredí, učiť sa aj prostredníctvom chýb, prostredníctvom pokusov a omylov. Nadané deti veľmi intenzívne prijímajú informácie z okolia (rozhovory dospelých, správy v médiách atď.), zaoberajú sa informáciami „hlbšie“ ako bežné deti, „preanalyzujú ich,“ a tu je potrebné „byť na pozore.“ Môže sa stať, že dieťa pracuje s informáciami, ktoré nedokáže emocionálne spracovať. Stále je potrebné brať do úvahy, že dieťa sa môže prejavovať ako „malý dospelý,“ ale stále ide o dieťa s minimom skúseností, veľmi zraniteľné a odkázané na rozhodnutia dospelých.

6. Aké sú možnosti vzdelávania intelektovo nadaných žiakov na základnej škole?

Naša legislatíva poskytuje široké možnosti vzdelávania intelektovo nadaných žiakov v škole, a to formou individuálnej integrácie je možné vytvárať skupiny s intelektovo nadanými žiakmi v rámci bežných tried alebo zakladať špeciálne triedy či školy pre nadaných. Nadaní môžu „preskočiť“ ročník alebo niektoré predmety absolvovať vo vyššom ročníku. Je možnosť nástupu do prvého ročníka pred dovŕšením 6. roku života, čo je však rozhodnutím, ktoré sa v danom momente môže zdať ako optimálne vzhľadom na intelektovú akceleráciu, ale bez zohľadnenia (zatiaľ neznámych) situácií, ktoré prináša dozrievanie, socializácia v kolektíve v období napríklad puberty a možností školy a rodiny na tieto situácie adekvátne reagovať. Aj z tohto dôvodu sme začali pred 13 rokmi realizovať vzdelávanie nadaných žiakov predškolského veku v tzv. úvodných ročníkoch. Žiaľ, zatiaľ sa nám nepodarilo tento úspešný experiment zapracovať do legislatívy a teda aj praxe tak, aby každá základná škola mala možnosť otvoriť úvodné ročníky a poskytovať odbornú starostlivosť nadaným deťom v predškolskom veku. Z metodického hľadiska existujú dva základné prístupy: jeden sa zameriava skôr na výkon a konkurenciu – nazýva sa aj výkonový; druhý prístup sa zameriava skôr na osobnosť, na ošetrovanie prípadných rizík vo vývine intelektovo nadaného žiaka – tento prístup sa nazýva osobnostný. V rámci týchto protichodných prístupov môžeme vytýčiť tieto kontrasty – výkonový verzus osobnostný: súťaž – spolupráca; vonkajšia motivácia – vnútorná motivácia; zameranie na výkon – zameranie na proces.

7. V čom je vzdelávanie nadaných žiakov iné od vzdelávania ostatných žiakov (v klasických triedach)?

Aj tu môžeme rozlišovať dva hlavné prístupy, a to prístup zameraný viac na kvantitu, urýchlenie, tzv. akceleráciu, a prístup zameraný viac na kvalitu, rozšírenie obsahu vzdelávania a aplikáciu sofistikovaných metód. K akcelerácii zaraďujeme aj preskakovanie ročníkov alebo absolvovanie viacerých ročníkov naraz. Pre druhý prístup, tzv. obohacujúci, je typické okrem prehĺbenia a rozšírenia učiva aj aplikácia rôznych špecifických predmetov (napríklad „obohatenie“). Ak sa podarí vytvoriť bezpečné prostredie v triede alebo v škole pre nadaných (žiaci sa neobávajú, že prezentáciou svojho aktuálneho poznania budú napríklad znevážení), učiteľ má možnosť vytvoriť podmienky pre kooperáciu. Nejde však o kooperáciu, kde učiteľ rozdelí deti do skupín a zadá im úlohy, ktoré majú „spoločne“ riešiť. Ide o spontánne reagovanie žiaka na problém, ktorý podnieti rovesnícku diskusiu (zdôvodňovanie svojho poznania) a nastáva prirodzené učenie sa s vysokou mierou vnútornej motivácie v danej oblasti. Nadaní žiaci sa často dostávajú v bežných triedach do situácií, kde nemajú „partáka na dišput“, nemajú s kým zdieľať, analyzovať, objavovať. Tento fenomén nie je len v oblasti vzdelávania, ale aj v bežných sociálnych kontaktoch. Nadaní žiaci sa môžu cítiť osamelí, nezapadajúci. Je potrebné si uvedomiť, že ide o 2 % populácie, a ak hovoríme o nadaných v extrémnom nadpriemere, im podobní tvoria možno len 0,5 % populácie. Tak si predstavme,

že ak ich nezaujíma napríklad futbal, nahaňáčka alebo téma, ktorá spája skupiny detí, môžu byť nesmierne osamelí. Triedy a školy pre nadaných dávajú možnosť patriť do skupiny pre niektoré „osamelé“ deti, zároveň učitelia majú možnosti poskytnúť podporu nadaným. Podmienky bežnej školy a vzdelávanie v triedach, ako ich poznáme, skôr o podpore pre nadaných hovoria, prípadne vytvárajú „papiere,“ čo sa má diať, ale v skutočnosti len málo učiteľov má tú možnosť venovať sa aj nadanému žiakovi tak, ako potrebuje.

8. Ktoré metódy sú využiteľné pri výchove a vzdelávaní nadaných žiakov?

Vo vzdelávaní nadaných sa odporúča aplikovanie objavného, induktívneho vzdelávania, ktoré stimuluje vyššie úrovne myslenia, a tak viac adresuje kognitívne potreby nadaných. Vo vzdelávaní sa realizuje menej rutiny, opakovania a viac tzv. sofistikovaných úloh, problémových úloh. Pri osobnostnom prístupe sa tiež odporúčajú metódy a aktivity na elimináciu rizikových prejavov vo vývine osobnosti, napríklad na postupné zvládanie stresu, prácu s chybou, prekonávanie prekážok, sebaaprijatie.

9. Ako komunikovať s intelektovo nadaným žiakom?

Asi tak ako s každým iným dieťaťom – byť mu oporou, sprevádzajúcou osobou na ceste za vzdelaním. Rozdiel je možno v tom, že už malé nadané deti majú v niektorých oblastiach viac vedomostí ako bežný dospelý alebo si všimnú nezrovnalosť v tvrdení vyučujúceho. Pedagóg, ktorý sa „bojí,“ že by niečo pred žiakom nevedel, nezíska u nadaných veľkú autoritu, skôr naopak. Učiteľ sa neraz učí spolu so žiakmi, v dialógu, vo vzájomnom obohacovaní sa. Nadaní žiaci, zvlášť nadaní žiaci s Aspergerovým syndrómom, vedia byť rýchlym zrkadlom nezrelosti dospelých a nefunkčnosti školského systému. Veľmi citlivo reagujú na nespravodlivosť, nerešpektovanie, mocenstvo, manipuláciu, nezmyselnosť. V komunikácii s nadanými deťmi je základom počúvať ich, veriť im, nepopierať ich a uviesť si, že my sme pre nich nositeľmi poznania vrátane osvojovania si komunikačných zručností, od ktorých sa odvíja vzťah dieťaťa k sebe samému a druhým.

10. Aké záujmové útvary v mimoškolskej činnosti sú vhodné pre intelektovo nadaných žiakov?

Tu je ťažké generalizovať. Už zo samotnej podstaty záujmových aktivít vyplýva, že by mali byť pre nadaných žiakov zaujímavé. A tak ako všetky deti, aj nadané deti majú najrôznejšie mimoškolské záujmy – niektoré sú zamerané na šport, hudobné či výtvarné aktivity. Sú aj deti, ktorým škola nestačí a zaoberajú sa aj vo voľnom čase intelektovými oblasťami, tieto deti uvítajú programátorský krúžok, lego robotický krúžok alebo činnosť v šachovom klube. V oblasti záujmov je dôležité, aby aktivity boli v súlade so záujmom dieťaťa, aby pri nich zažívali radosť a tešili sa zo samotného procesu. U niektorých detí sa môže vyskytnúť nezáujem o organizované mimoškolské aktivity. Príčinou môže byť nedostatočná ponuka, prepodnetnosť – senzorická alebo sociálna vyčerpanosť z povinnej účasti na školskom vyučovaní alebo vášeň pre záujem, ku ktorému nepotrebuje iných.

11. Je možné identifikovať nadaných žiakov aj vo vyššom ročníku?

Aj vo vyššom školskom veku detí či v dospelosti môžeme diagnostikovať intelektové nadanie, psychológovia diagnostici majú k dispozícii nástroje na stanovenie intelektových schopností.

12. Prečo je „viac“ nadaných chlapcov ako dievčat?

Asi narážate na to, že v triedach pre nadaných žiakov často chlapci početne prevyšujú dievčatá, ale v našej škole máme aj triedy, kde prevažujú dievčatá. Celkovo štatisticky nie je rozdiel v počte nadaných medzi mužmi a ženami, chlapcami a dievčatami. Skôr je odlišné rozdelenie nadaných v rámci Gaussovej krivky – muži/chlapci sú početnejší v extrémnych polohách intelektu, a to na jednej aj druhej strane. Ale sú výskumy, ktoré poukazujú na rozdiel v inteligencii mužov/chlapcov a žien/dievčat a tiež výskumy, ktoré potvrdzujú, že medzi nimi rozdiel nie je. Ak sa nachádza v triedach pre nadaných viac chlapcov, zrejme je to spôsobené ich vyššou výraznosťou, nižšou prispôsobivosťou, ak nie sú v bežnej škole dostatočne podnecovaní, výraznejšie sa prejavujú v rušivom správaní. Dievčatá sa zvyknú skôr prispôbiť a svoje nadanie „skryť.“

13. Je vhodné uskutočniť počas vzdelávania na základnej škole rediagnostiku nadania u každého nadaného žiaka, napríklad pri vstupe žiaka na druhý stupeň?

Nevidíme zmysel v rediagnostike nadania, pokiaľ žiak dobre prosperuje a nedochádza k nejakej forme regresie, za ktorou by mohli byť zmeny v mozgu alebo nejaké patologické javy. Ak je však vzdelávací prístup založený na podávaní vysokých výkonov, potvrdzovanie nadania je zrejme súčasťou podmienok zotrvania žiaka v danom vzdelávacom programe. Ak nadanie nevnímame ako šport, ale súčasť osobnosti dieťaťa, ktorá zasahuje do ostatných zložiek jeho osobnosti, potom potvrdzovanie nadania môže byť kontraproduktívne. V takomto type vzdelávania sa kladie dôraz na osobnosť, na elimináciu rizikových prejavov súvisiacich s nadaním. Vychádza sa pritom z idey, že keď je nadané dieťa dobre osobnostne nastavené, dokáže prirodzene rozvíjať svoje nadanie. Ak sa cíti ohrozené, napríklad tlakom na výkon, alebo sa uňho „bijú“ vysoko rozvinutý intelekt a za ním zaostávajúca emocionálna zložka osobnosti, ak trpí existenciálnou depresiou alebo je paralyzované vlastný perfekcionizmom, nezostáva mu dostatok síl a motivácie na rozvíjanie nadania.

14. Aký je Váš názor na vzdelávanie intelektovo nadaných žiakov v inklúzii?

Ak inklúziu vnímame ako uspokojovanie individuálnych potrieb každého jedinca, potom je inklúzia dobrou cestou pri vzdelávaní aj nadaných žiakov. Nie však v prípade, ak je inklúzia vnímaná ako zoskupenie detí s najrôznejšími potrebami, osobitosťami, nárokmi do jednej skupiny či triedy na určitý čas s definovaným obsahom vzdelávania a s očakávaním, že jeden vyučujúci zvládne reflektovať potreby každého jedného dieťaťa. Trieda je umelý systém, kde sa stretávajú deti s najrôznejšími potrebami, a to aj v triedach pre nadané

deti. Dieťa nemá možnosť si vybrať, odísť zo systému alebo realizovať aktivity, ktoré potrebuje. Nedokáže svoje potreby ani pomenovať. Preto je potrebné „byť na pozore,“ aby naša snaha o inklúziu neskĺzla do pseudohumanity – aby potreby niektorých detí neboli napĺňané s očakávaním, že iné deti sa svojich potrieb „vzdajú.“ V našej škole síce vzdelávame nadané deti, ale aj medzi nimi sú deti s nerovnomerným vývinom, poruchami učenia, správania alebo s pervazívnou vývinovou poruchou. Nie je to homogénna skupina. Snažíme sa často v spolupráci s rodičmi identifikovať potreby týchto detí a nastaviť ich vzdelávanie tak, aby ich pobyt v škole bol zmysluplný a aby sa cítili v škole príjemne. Nespoliehame sa na toleranciu spolužiakov k rôznym špecifickým prejavom detí. Deti sa musia cítiť v škole bezpečne a predovšetkým sa vzdelávať v pokojnom a príjemnom prostredí.

15. Kedy a prečo vznikla škola CENADA? Čo je jej cieľom? Kedy vzniklo Centrum nadania a aký druh poradenstva poskytuje?

Základnú školu CENADA (Centrum nadania) sme otvorili v školskom roku 2008/2009 na Majerníkovej ulici č. 60 v Bratislave, čiže fungujeme už trinásť školský rok. V roku 2012 sme rozbehli Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie od roku 2014 zriaďujeme aj osemročné gymnázium. K vzdelávaniu nadaných detí pristupujeme v intenciách špeciálnej pedagogiky, vnímame špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby našich žiakov. Zameriavame sa na osobnostný prístup, berieme do úvahy vývinové riziká nadaných a tiež nie malú skupinu detí, ktoré sú nadané a zároveň majú nejakú inú odlišnosť, najčastejšie Aspergerov syndróm, ale aj iné špecifiká, napríklad poruchy učenia, ADHD alebo výrazne asynchronický vývin. Snažíme sa vytvoriť bezpečné učebné prostredie, v ktorom sa môžu žiac prirodzene rozvíjať bez tlaku a strachu z neúspechu a postupne sa učiť vyrovnávať so stresom, stanovovať si reálne ciele a prijímať samých seba aj v prípade chyby alebo zlyhania – čo je podľa našich skúseností najväčšou výzvou vo vzdelávaní nadaných. Nadaní sa často boja urobiť chybu, majú strach z neúspechu a následného neprijatia. Zároveň je to zručnosť, ktorá pomáha jedincovi viesť vyrovnaný život bez sprievodných úzkostí súvisiacich s neprijatím či zlyhaním. Ak je osobnosť vyrovnaná a vysporiadaná, človek dokáže plne realizovať svoje nadanie. Opačne je to veľmi problematické.

Centrum nadania, resp. CENADA vzniklo v roku 2007 s cieľom osvety v oblasti vzdelávacej a výchovnej starostlivosti o intelektovo nadané deti, žiakov, študentov vrátane jedincov s dvojitou výnimočnosťou. Je zriaďovateľom našich škôl. V rámci neziskovej organizácie Centrum nadania realizujeme konzultácie – najčastejšie s rodičmi nadaných detí. Tiež vzdelávame pedagógov a iných odborníkov, najmä formou seminárov, na ktoré nás rôzne organizácie pozývajú. Zorganizovali sme aj tri konferencie s tematikou nadaných detí a žiakov.

16. Aký je nadaný žiak s dvojitou výnimočnosťou?

Ide o označenie prítomnosti – v našom prípade intelektového nadania a nejakého deficitu, poruchy, teda nejakej inej výnimočnosti (z angl. *dual*

alebo *twice exceptional*). V našich školách máme približne jednu pätinu detí s dvojitou výnimočnosťou, najčastejšie s Aspergerovým syndrómom. Ich vývin a momentálne nastavenie je rôzne a mení sa v čase, preto sa snažíme nastaviť individuálny učebný plán, ktorý priebežne vyhodnocujeme a meníme podľa aktuálnych potrieb dieťaťa. Tieto deti sú zvlášť citlivé a zraniteľné, preto bezpečné učebné prostredie je pre nich obzvlášť vhodným prostredím.

17. Akú budúcnosť vidíte vo výchove a vzdelávaní intelektovo nadaných žiakov, a to aj v zmysle prípravy učiteľov na ich vzdelávanie?

Veríme, že všetky deti čaká dobrá budúcnosť. My sa k tomu snažíme prispieť sústredením sa na vytvorenie podmienok na bezpečné učebné prostredie, v rámci ktorého majú deti možnosť sa prirodzene rozvíjať, komunikovať, prijímať seba aj ostatných, čo je bezpochyby dobrým základom pre ich život v dospelosti. Podľa našich skúseností absolventi pedagogických fakúlt so zameraním na prvý stupeň základných škôl majú informácie o vzdelávaní nadaných len v menšej miere, absolventi vzdelávania predmetov na druhom stupni alebo na strednej škole majú znalosti o problematike intelektovo nadaných len výnimočne. V posledných rokoch sa pedagogika nadaných vyučuje na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského, nemáme informácie, ako je to na iných pedagogických fakultách.

Napriek tomu vyše takmer tridsaťročnej praxe vzdelávania nadaných na Slovensku ešte stále nie je dostatočné povedomie o špecifikách nadaných detí a ich vzdelávaní, a to i v odbornej verejnosti, resp. v školskej administratíve, kde sú nadaní viac vnímaní ako žiaci s povinnosťou vysokých školských výkonov, nie ako jedinci so špecifickými potrebami aj potenciálnymi ťažkosťami, ktoré súvisia s ich asynchrónnym vývinom. Veľmi pozitívne vnímame legislatívne nastavenie vzdelávania nadaných v školskom zákone. Poskytuje široké možnosti, formy vzdelávania nadaných, aj keď aj tu si vieme predstaviť zlepšenia.

Ďakujem Vám za zaujímavý rozhovor a prajem veľa úspechov v ďalšej práci.

ŠKOVIERA, A.: *Metody resocializační výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2021. 126 s. ISBN 978-807560-347-0¹

Na úvod sa žiada poznamenať, že autora a vynikajúceho pedagóga doc. PhDr. A. Škovieru, PhD., poznajú všetci tí pedagógovia, ktorí sa zaoberajú špeciálnou pedagogikou. Patrí k tým pedagógom, ktorých zmyslom práce je mimoriadny záujem o prácu s mládežou, ktorá potrebuje pomoc, pretože z rôznych dôvodov sa dostala na povestnú „šikmú plochu.“ Jeho skúsenosti, ktoré „ukladá“ do kníh vychádzajú nielen z teoretického štúdia, ktoré nijako nepodceňujem, ale aj z viac ako 30-ročnej výchovnej práce v prevýchovných zariadeniach. Ide o autora, ktorý v mnohých svojich publikáciách, na konferenciách, v odborných štúdiách v časopisoch, v poradniach pre rodičov, ale aj v príprave budúcich učiteľov odovzdáva svoje odborné vedomosti doplnené svojou už spomenutou bohatou praxou. Do radu vymenovaných aktivít akosi samozrejme zapadá aj recenzovaný rukopis publikácie.

Podľa názvu recenzent alebo čitateľ očakáva, že publikácia bude „púhym“ opisom metód výchovy, resp. resocializačnej výchovy. Avšak autor ponúka oveľa viac. Po úvodných dvoch kapitolách je ďalších sedem zameraných na opis metód uplatňujúcich sa v resocializačnej výchove, publikácia pôsobí nielen odborne, ale aj vysvetľujúco, a čo je na nej sympatické a psychologicko-pedagogické, je najmä jej „ľudský zámer.“ Čitateľa určite upúta, že autor neostáva len pri názvem to „zjednodušenom vysvetlení a opise“, ale doplnia ho pohľadmi a podporou názorov ďalších odborníkov. Avšak najpodstatnejšie pre mimoriadne podnetné a dotvárajúce vnímanie čitateľa sú opísané skúsenosti autora z uplatňovania viacerých výchovných metód. Klasik by povedal, že ide o „*skĺbenie teórie s praxou*.“ Dobrý učiteľ a pedagóg zrejme povie, „*práve toto potrebujú budúci učitelia, vychovávatelia a vôbec všetci, ktorí pracujú s mládežou*.“ To prispieva nielen k odbornosti, ale aj čitateľnosti s cieľom nielen prenosu metód, ale aj k inšpirácii možného. Lebo ktosi už dávnejšie povedal, že „*pedagogika je to, čo každý vie a nikto nevie*.“ Recenzovaná publikácia môže prispieť práve skúsenosťami autora k priblíženiu – „*ako vedieť*.“

Tři pohledy na resocializaci je vstupná kapitola a pre čitateľa zaujímavá tým, že opisuje resocializáciu, ktorú vnímame ako akýsi jednoliaty, nediferencovaný pojem. Autor ju vysvetľuje ako oblasť, ktorá má viacero charakteristík, čo je podmienené a ovplyvnené spoločenskými procesmi, vývojom názorov, skúseností a pod. Pripomína však, že nejde len pojmové aspekty, ale komplexnejšie a správne vnímanie resocializácie má vplyv na jej správnu realizáciu. Upozorňuje tiež na jej multidisciplinárny problém a ako na proces normalizácie jedinca.

Od strategií resocializace k jejím metodám je názov druhej kapitoly. Už zo samotného názvu vyplýva jej zámer. Ten autor rámčuje do dvoch hľadísk – odborná erudícia od diagnostiky problému po vedomosti stratégií a vhodnosti použitia konkrétnych metód; osobnostné kvality odborníka, jeho vzťah k tomu,

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 28. 05. 2021

komu má pomáhať. Od uvedených zámerov potom autor odvíja a opisuje stratégie a metódy ako základ odbornosti, pričom stratégie považuje veľmi výstižne ako „filozofiu prístupu“ a výchovnú metódu ako výber. Ak som vyššie spomenul štýl spracovania knihy, potom uvediem, že k jej čitateľnosti prispievajú aj odporozované skutočnosti z reálneho života a ich spojenie s obsahom knihy. Preto sa mi mimoriadne páči vstup do podkapitoly. Autor úsmevne, pritom však s mimoriadnou znalosťou veci pripomína podstatu stratégií a metód, keď píše, že mnohí rodičia a starí rodičia aj bez štúdia pedagogiky ju vcelku úspešne aplikovali, a to aj s využitím individuálnych prístupov. Samozrejme, že ťažiskom je odborný pohľad a opis významu a funkcií opisovaných kategórií s tabuláciou, ktorá čitateľovi umožňuje pochopiť v pedagogike menej známe: „*prima non nocere*“ – „*predovšetkým neublížiť!*“ K opisu metód v tejto kapitole autor pridáva poznámky, ktorými upozorňuje, za akých podmienok môže byť metóda efektívna.

Nasledujúcich sedem kapitol je zameraných na: 3. Metody restrikce (preprimace) a izolace, 4. Regulačně-korektivní metody, 5. Kreativní a sebezpoznávací metody, 6. Personálně-vztahové metody, 7. Metody posilování resilience a fixace chování, 8. Metody readaptace a reintegrace do původního prostředí, 9. Metody přípravy původního nebo nového prostředí. Jednotlivé kapitoly obsahujú príslušné podkapitoly, v ktorých autor bližšie špecifikuje a opisuje podstatu obsiahnutú v názve kapitoly.

Ak by som chcel napísať podrobnejšiu recenziu na tieto kapitoly, bola by skutočne obsiahla nielen preto, že autor v jednotlivých kapitolách a podkapitolách vymenúva desiatky špecifických výchovných metód, ale najmä preto, a neviem či by sa mi to podarilo v krátkosti opísať, že autor charakteristiku a priblíženie metód čitateľovi nepodáva len ako istý a odborný „súpis,“ ale predovšetkým ako výrazné námety pre realizáciu neformálnej, náročnej, no pritom aj humánnej výchovy. Nedá mi, aby som opätovne neuviedol, že autor neostáva len pri opisných knižných tabuláciách metód a foriem výchovnej práce, ale „prepletá“ ich vlastnými pozorovaniami a skúsenosťami. Vedeckosť pohľadov autora nespočíva len v tom, že printuje rad pohľadov z vedeckých kníh a časopisov, ale aj v tom, že zaujíma vlastné stanoviská a provokuje k zamýšľaniu sa nad dosahom opisovaného. Toto konštatovanie plne vzťahujem aj na rukopis Škovieru, pretože na viacerých miestach rukopisu dáva podnety k ďalšiemu premýšľaniu, „podpichuje“ čitateľa k tomu, aby sa zamýšľal nad niektorými zaužívanými pravdami.

Osobitne na mňa ako recenzenta pôsobí „úžasný závan emocionality“ pri práci s deťmi, dôvera v ich nápravu a pod. Takúto odbornú a emocionalitou presiaknutú publikáciu môže napísať skutočne len odborník na špeciálnu pedagogiku, ba na výchovu vôbec, ktorý je podkutý bohatou praxou, ale aj záujmom o dieťa, o človeka.

Každá vyššie uvedená kapitola obsahuje uvedenie do témy s pre ňu príznačnými špecifikami. Následne autor predmetnú oblasť charakterizuje a opisuje z viacerých aspektov – pedagogických, psychologických, sociálnych.

Tento teoretický pohľad, resp. vstup do témy je pre čitateľa veľmi významný, pretože vysvetľuje podstatu, vzťahy a súvislosti opisovaných javov a k nim priradených výchovných metód. Napriek tomu, že úvodné podkapitoly príslušných kapitol sú odborným vstupom do problematiky, sú prístupivo čitateľné. Uvediem to na príklade piatej kapitoly. Človek neznalý problematiky akiste len náhodou by očakával možnosti a silu využívania kreatívnych metód vo výchove. Autor však už samotným podnadpisom *Kreativita a sebezpoznanie ako cesty k objavovaniu seba sama* upúta čitateľa, resp. „prinúti ho“ k tomu, aby sa zahĺbil do kapitoly. Aj v tomto majstrovstve práce autora s textom spočíva výnimočnosť recenzovanej knihy. Takto je spracovaná celá publikácia, a to ju robí popri jej vedeckosti mimoriadne čitateľnou.

To, čo píšem vyššie, v celom rozsahu vzťahujem aj na opis vybraných metód k jednotlivým oblastiam. Autor v knihe opisuje desiatky výchovných metód – napočítal som ich viac ako 40. Cenné na ich spracovaní je nielen to, že autor ich „zobieral“, ale predovšetkým ich odborný opis, ich podstata, zámery a dosah. Vyjadřím to prozaicky, a najmä pedagogicky, každej metóde akoby vdýchol „zmysel a dušu.“ Povedané inak, opísal ich v realite výchovného procesu, v realite získanej a opísanej výchovnou praxou. Ich pedagogicko-psychologická hodnota spočíva v tom, že aj keď sa „výchovná metóda nedá kopírovať“, ich opis autorom je vynikajúcim námetom pre mnohých pedagógov. Z tohto pohľadu je kniha vynikajúca nielen pre pedagógov v praxi, ale aj pre študentov pripravujúcich sa na pedagogickú cestu. Mnohé pohľady na metódy, na ich špecifiká nepodáva autor len ako výsledok svojich vlastných konštrukcií alebo skúseností, ale ich podstatu a funkčnosť na viacerých miestach dokladá pohľadmi odborných a vedeckých autorít. Osobitne hodnotné je, že do týchto opisov mimoriadne vhodne zakomponoval svoje skúsenosti, pohľady a námety.

Po starostlivom, zaujímavom a podnetnom štúdiu recenzovanej publikácie A. Škovieru považujem za vhodné uviesť nasledovné:

- rukopis publikácie je mimoriadne vhodný a v mnohom mimoriadne podnetný pre súčasnosť, pretože stále sme svedkami nežiaducich prejavov v spoločnosti a resocializačná výchova je aj bude súčasťou nášho života, preto je potrebné venovať jej pozornosť;
- monografia je spracovaná na vysokej odbornej úrovni, rešpektujúcej doterajšie poznatky v danej oblasti;
- publikácia v dostatočnom rozsahu opisuje podstatu resocializácie, jej dosah na jedinca a hlavne veľmi podrobne, vyčerpávajúco rozpracúva k nej viažuce sa metódy;
- recenzovaná publikácia je cenná aj tým, že autor neostal len v rovine teoretických pohľadov, ale vhodne, nenásilne aj podnetne pre prax; do rukopisu vniesol svoje skúsenosti, čím kniha získala „pridanú hodnotu“, ktorá nepochybne zvyšuje jej hodnotu a čitateľnosť, no najmä jeho vplyv na skvalitňovanie resocializácie;
- publikácia môže byť využitá ako mimoriadne vhodný študijný materiál pre všetkých študentov študujúcich učiteľstvo, nevnímam ju ako rýdzo určenú

len pre špeciálnu pedagogiku, naopak, veľa podnetov v nej nájdú aj učitelia pôsobiaci v bežných školách.

Na záver recenzie som si nechal najpodstatnejšie – vnímam ju nielen ako vynikajúcu učebnicu, ale súčasne ako vynikajúcu príručku výchovnej práce. Je mimoriadne prínosná obzvlášť v období, keď čoraz častejšie počúvame ponosy učiteľov práve na správanie sa žiakov v školách.

Erich Petlák²

² Erich Petlák, prof., PhD., CSc., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika. E-mail: erich.petlak@ku.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

DOSTALOVÁ, E., VIKTORIN, J.: *Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu*. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 106 s. ISBN 978-80-7510-422-9¹

Recenzovaná monografická práca pod názvom *Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu* (2020) je publikačným výstupom dvoch autorov – PhDr. Mgr. et Mgr. Evy Dostalovej, Ph.D., z Katedry speciální a inkluzivní pedagogiky na Pedagogické fakulte Masarykovy univerzity v Brně, a PhDr. Mgr. Jana Viktorina, Ph.D., z Ústavu pedagogických a psychologických věd na Fakultě veřejných politik Slezské univerzity v Opavě v České republice. Zámer autorov vyplýval z ich akademických i praktických skúseností v oblasti edukácie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na základných školách v podmienkach inklúzie, ktorý vyústil do tvorby spoločnej vedeckej monografie. Autori mali ambície zareagovať na tento aktuálny problém s cieľom zefektívnenia edukačného procesu i školskej úspešnosti týchto žiakov.

Koncepcne monografická práca pozostáva síce len z dvoch ústredných tematických kapitol, v ktorých však autori cielene osnovali kľúčové teoretické východiská k danej problematike a jej empirický rozmer v podobe prezentovanej metodiky realizovaného výskumu i interpretácie jeho výsledkov. Pri spracovaní teoretických východísk o inkluzívnej edukácii žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach základných škôl autori vychádzali z relevantných domácich i zahraničných zdrojov, na základe ktorých dokumentovali nielen aktuálnosť spracovanej problematiky, ale aj jej opodstatnenosť či otvorenosť priestoru k jej novým výzvam riešenia. V empirickej časti monografickej práce autori najprv prezentujú metodické východiská realizovaného výskumu, respondentmi ktorého boli pedagógovia žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia v hlavnom vzdelávacom prúde základných škôl vo vybranom regióne – kraj Vysočina a Juhomoravský kraj. Hlavným cieľom kvantitatívneho výskumu na základe zostaveného dotazníka bolo „*zjistit a analyzovat přístupy využívané při edukaci žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí základních škol*“ (s. 41), ktorý sa autori usilovali dosiahnuť s oporou o parciálne ciele výskumu, štatistickú verifikáciu stanovených výskumných hypotéz a formulovanie odporúčaní pre pedagogickú prax.

V tejto súvislosti monografickú prácu hodnotím pozitívne, a to z hľadiska aktuálnosti spracovanej témy, nakoľko problematiku skúmania, hodnotenia a objavovania efektívnych edukačných prístupov k žiakom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v podmienkach inklúzie v hlavnom vzdelávacom prúde základných škôl považujem za neustále otvorenú pragmatickú oblasť pre pedagogickú prax, ako aj pre pregraduálnu vysokoškolskú prípravu pedagógov. Pozitívne hodnotenie monografie vyplýva aj z hľadiska obsahového a precízneho

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 11. 03. 2021

prístupu autorov k spracovaniu nastolenej témy, ktorý spočíva v rekognoskácii a teoretickej analýze skúmanej problematiky na základe relevantných domácich i zahraničných prameňov a platnej legislatívy, v logickej nadväznosti textu, v zrozumiteľnej metodike realizovaného výskumu a interpretácii získaných poznatkov a skúseností, ako aj v dodržaní etických zásad. Napokon pozitívne hodnotenie monografie vyplýva aj z hľadiska pragmatického prístupu autorov, ich snahy o obohatenie poznatkov a skúseností pre vedeckovýskumnú oblasť, ako aj pre pedagogickú prax, a to na základe formulovaných odporúčaní v oblasti využívania podporných služieb poradenských pedagogických a špeciálnopedagogických centier.

Monografickú prácu aktuálnosťou spracovanej problematiky povzrujem za istý pokus o jej komplexné odborné spracovanie tým, že promptne reaguje na aktuálne problémy v procese rozvíjania efektívnych edukačných prístupov a stratégií k žiakom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v podmienkach inklúzie v hlavnom vzdelávacom prúde na základných školách v Českej republike, ktoré môžeme považovať za inšpiratívne aj pre pedagogickú prax na Slovensku. Zároveň monografia poskytuje aktuálny pohľad autorov na nastolený problém, v ktorom by som však v závere očakávala podrobnejšie explicitné vymedzenie a zdôvodnenie odporúčaných efektívnych prístupov a stratégií pre pedagógov v inkluzívnej edukácii týchto žiakov. V každom prípade však môžem konštatovať, že autori výsledkami svojho výskumu otvárajú diskusiu pre pedagógov žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a to aj s pragmatickým rozmerom v kontexte pregraduálnej i postgraduálnej vysokoškolskej prípravy na pedagogických fakultách na Slovensku.

Bibiána Hlebová²

² Bibiána Hlebová, doc., PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika.
E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

KRUŽÍKOVÁ, L. a kol.: *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 184 s. ISBN 978-80-244-56638³

Odborná publikácia *Hudba v inkluzivním vzdělávání* (2020) je publikačným výstupom akademických pracovníkov Mgr. Mileny Černej, Mgr. Svatavy Drlíčkovej, Mgr. Kateřiny Kabelkovej, doc. Mgr. Jiřího Kantora, Ph.D., Mgr. Jana Koucuna, Mgr. et Bc. Hany Novotnej, Mgr. Zuzany Ouředníčkovéj, Mgr. Jarmily Širickéj, Mgr. Zdeněka Vilímka, PhDr. Jitky Žižkovéj, Ph.D., z Univerzity Palackého v Olomouci v Českej republike pod vedením Mgr. Lenky Kružíkovej, Ph.D., ktorá je jedným z viacerých publikačných výstupov v rámci riešenia výskumného projektu Výzkum, vývoj a vzdělávání, PO 3 Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání, reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022 Jedinečnosti umeleckého výrazu k inkluzivnímu umeleckému vzdělávání (10/2017 – 09/2020). Publikácia je podľa autorov určená primárne hudobným pedagógom, ale využiť ju môžu záujemcovia z radov pomáhajúcich profesií či ďalší pedagogickí pracovníci.

Monografia je rozčlenená do štrnástich kapitol. Jej cieľom je poskytnúť podporu pri výučbe žiakov s postihnutím v hudobnej oblasti, konkrétne pre hudobné vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v inklúzii v materskej a základnej škole, v základnej umeleckej škole a konzervatóriu. Publikácia sa venuje cieľovej skupine žiakov s mentálnym postihnutím, s poruchami autistického spektra, telesným postihnutím, zrakovým postihnutím, narušenou komunikačnou schopnosťou a poruchami učenia. Prínosom publikácie sú kapitoly teoretického a praktického charakteru, ktoré prinášajú odborné informácie hudobno-edukačného prístupu. Vyzdvihnuté sú individuálne potreby každého žiaka s postihnutím s ohľadom na hudobné a predovšetkým nehudobné ciele.

Úvodná kapitola sa zaoberá východiskami hudobného vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci záujmového vzdelávania a školskej výučby hudobnej výchovy (v materských, základných a stredných školách). Predstavu o komplexnej hudobnej edukácii cieľovej skupiny "dokresľujú" autorské, české i zahraničné výskumy. Teoreticky sú vymedzené aj rozdiely a vzťahy medzi umeleckými terapiami a estetickými výchovami. Vychádza sa zo skúseností z oblasti hudobnoterapeutickej, ktoré sa prenášajú do vzdelávacieho kontextu. Podstatou je porozumenie základným rozdielom medzi terapeutickým a vzdelávacím rámcom. Druhá kapitola predstavuje čitateľovi podporné opatrenia pre pedagógov v proinkluzívnej výučbe hudby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prínosom sú odporúčania na výučbu hudby podľa druhu postihnutia žiakov. V ďalších kapitolách sa autori detailnejšie venujú hudobno-edukačným technikám pri práci so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Autori bližšie oboznamujú s hudobnou improvizáciou, alternatívnou hudobnou notáciou a technológiami v proinkluzívnej výučbe. Na kapitoly teoretického

³ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 02. 03. 2021

a výskumného charakteru nadväzujú kapitoly pragmatických skúseností pedagógov, ktoré sú obohatené o praktické východiská pri práci so žiakmi, príkladmi tematických plánov, ukážkovými hodinami, kazuistickými prípadmi, podporou ICT pri inkluzívnom vzdelávaní, využitím mobilných zariadení a QR kódov, hudobnými aktivitami, príkladmi praktického využitia hudobných ukážok. Publikácia je doplnená o prípadovú štúdiu dvanásťročného dievčaťa s dvojitou výnimočnosťou – s diagnózou Aspergerov syndróm, ktorá je zároveň mimoriadne nadanou hráčkou na husliach. Osobitne kladne hodnotím ukážkovú hodinu zameranú na prácu s piesňou, ktorá detailne opisuje prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom prostredí. Záverečné kapitoly prinášajú informácie o použitej literatúre, o autoroch publikácie a všeobecné zhrnutie.

Monografická práca je písaná odbornými štýlom a zrozumiteľne, je plná inšpiratívnych nápadov. Publikácia je odborným podporným materiálom pre výučbu žiakov s postihnutím v hudobnej oblasti. Jednotlivé kapitoly v publikácii na seba nadväzujú a poskytujú prehľad v teoretickej a praktickej časti, prostredníctvom ktorých zároveň vyzdvihujú individuálne potreby každého žiaka s postihnutím.

Luboš Lukáč⁴

⁴ Luboš Lukáč, PaedDr., interný doktorand, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: lubos.lukac@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

KRUŽÍKOVÁ, L. (ed.): *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 268 s. ISBN 978-80-244-5665-2¹

Precízne spracovanie monografie s názvom *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání* pod editorským vedením PhDr. Lenky Kružíkovej, Ph.D., naznačuje jej čitateľovi zloženie autorského tímu už pri prvom kontakte s publikáciou. Tvoria ho viacerí akademickí pracovníci a odborníci z praxe, a to napríklad Štěpán Axman a Ing. arch. Tereza Axmanová (Aliterra, ústav pro objevování kvalit lidských smyslů), prof. PhDr. Veronika Broulíková (Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU v Brně), PhDr. Jaroslava Dosedlová, Ph.D. (Psychologický ústav Filozofické fakulty MU v Brně), Mgr. Tereza Hrošková (Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty UP v Olomouci), doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc. (Filozofická fakulta UK v Prahe), Mgr. et BcA. Radka Kulichová, DiS. (Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU v Brně), prof. Mgr. Zoja Mikotová (Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU v Brně), Mgr. Oldřich Müller, Ph.D. (Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty UP v Olomouci), doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D. (Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty UP v Olomouci), doc. PaedDr. Ján Slávik, CSc. (Pedagogická fakulta ZČU v Plzni), doc. PhDr. Jozef Valenta, CSc. (Katedra výchovné dramatiky DAMU v Prahe), prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty UP v Olomouci), Mgr. et Bc. Alexandr Zvonek Ph.D. (Sekce jazyka a kultury neslyšících při MU v Brně). Význam publikácie vidíme nielen v spracovaní témy, ktorej sa v odbornej literatúre venuje menší priestor, a to odborovej didaktike v umeleckých disciplínach, ale aj v jej presahu do otázok inkluzívneho vzdelávania, ktoré je integrálnou súčasťou výtvarného, dramatického či hudobného umenia. Monografia, ktorá je výstupom projektu s názvom *Jedinečnost uměleckého výrazu k inkluzivnímu vzdělávání IMUZA*, sa snaží reagovať aj na trend inkluzívneho vzdelávania v českom edukačnom systéme, ktorý podľa zostavovateľky priniesol so sebou určité úskalia týkajúce sa predovšetkým odbornej pripravenosti pedagógov pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo zodpovedá aj situácii v našich podmienkach.

Monografia je členená do šiestich častí, ktoré na seba plynulo nadväzujú. Úvodná časť (doc. PaedDr. Ján Slávik, CSc.) sa zameriava na naznačenie dôvodov, podmienok a okolností prínosu umenia pre spoločné vzdelávanie, ale aj na otázky reprodukcie a procesu expresívnej tvorby ako spôsobu poznávania. Druhá časť je tematicky venovaná oblasti výtvarného umenia s dôrazom na výtvarnú výchovu u detí a žiakov prevažne s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.). V samostatnej kapitole je tu aj priestor venovaný tvorivosti inšpirovanej hmatom (Ing. arch. Tereza Axmanová, Štěpán Axman). Tretia časť tematicky nadväzuje na dramatické umenie,

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 08. 02. 2021

kde je sa autorský kolektív venuje otázkam edukačnej dramatiky s dôrazom na špecifické východiská pre úspešné učenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.). Samostatná kapitola sa tu venuje aj jedinečnosti súčasného divadla pre nepočujúcich v Českej republike (prof. PhDr. Veronika Broulíková, prof. Mgr. Zoja Mikotová) a otázkam dramiky pre jedincov s ADHD a poruchami autistického spektra (Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.). Štvrtá časť rozoberá tanečno-pohybové umenie, terapeutický tanec a jeho formy, faktory a možnosti využitia v inkluzívnom vzdelávaní (PhDr. Jaroslava Dosedlová, Ph.D.). Piata časť je tematicky zacielená na hudobné umenie. Čitateľ sa tu môže oboznámiť s realizáciou hudobnej výchovy s dôrazom na deti a žiakov so sluchovým postihnutím (Mgr. Radka Kulichová, Mgr. et Bc. Alexandr Zvonek) a deti a žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.). Posledná šiesta časť je venovaná umeleckej expresii v inklúzii osôb s problémovým správaním (Mgr. Tereza Houšková, Mgr. Michal Růžička, Ph.D.). Aj keď sa niektoré časti publikácie zameriavajú na isté druhy postihnutia (sluchové postihnutie a mentálne postihnutie), autorský kolektív sa otázkam odbornej didaktiky v umeleckých disciplínach venoval v kontexte špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb aj u detí a žiakov s telesným postihnutím, zrakovým postihnutím, poruchami učenia, poruchami autistického spektra a narušenou komunikačnou schopnosťou. Vzhľadom na rozsiahlosť problematiky určite nebolo možné rozpracovať každú zo spomínaných oblastí detailne, aj napriek tomu publikácia ponúka čitateľovi, ktorý sa potrebuje zorientovať v problematike i realizovať umelecké disciplíny so začlenenými deťmi či žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, množstvo cenných zdrojov, teoretických východísk, ale aj inšpirácií, príkladov dobrej praxe, doplnených o konkrétne námety a obrazový materiál, ktoré pomôžu pedagógom skvalitniť umelecké vzdelávanie v procese inkluzívnej edukácie. Primárne je publikácia určená najmä pedagógom so zameraním na expresívno-umeleckú oblasť vzdelávania v materských a základných školách, ale aj základných umeleckých školách a konzervatóriách. Jej využitie však vidíme aj v pregraduálnej príprave študentov učiteľských a umeleckých disciplín, ako aj študentov špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky a ďalších príbuzných odborov.

Lucia Mikurčíková²

² Lucia Mikurčíková, PaedDr., Ph.D., BCBA, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

NOVÁKOVÁ, I., NOVÁKOVÁ SCHOFFELOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M.: *Když dítě vidí, co má slyšet. Tréning jazykových schopností podľa D. B. El'konina u dětí so sluchovým postihnutím*. Praha: Pedagogická fakulta Karlovey univerzity, 2020. 144 s. ISBN 978-80-7603-184-5¹

K publikáciám z odboru špeciálna pedagogika, logopédia a surdopédia pribudla v minulom roku monografia, ktorá ponúka poznatky o vývine jazykových zručností, metóde fonemického uvedomovania a gramotnostných schopnostiach v oblasti čítania a písania u detí so sluchovým postihnutím predškolského a mladšieho školského veku. Autorky, ktoré sú skúsenými odborníčkami v danej oblasti, prinášajú v nej tiež intervenčný program, ktorý vytvorili modifikáciou tréningu jazykových schopností podľa D. B. El'konina na rozvíjanie fonemického uvedomovania pre deti s poruchou sluchu v období pregramotnosti.

V úvodnom texte publikácie nachádzame charakteriku vývinu reči, komunikačnej schopnosti a sluchového postihnutia z pohľadu dôležitých vývinových medzníkov v živote detí s poruchou sluchu. V samostatnej časti dominujú základné pojmy z oblasti predčitateľskej gramotnosti detí so sluchovým postihnutím. Opierajúc sa o výskumné poznatky autorky približujú čitateľovi, ako funguje čítanie u nepočujúcich a do akej miery sa opiera o procesy súvisiace s fonemickým uvedomovaním vzhľadom na prediktívnosť úspešnosti detí so sluchovým postihnutím v čítaní. Osobitne poukazujú na štúdie, ktoré prinášajú pozitívne zistenia o efektivite intervenčných programov z oblasti fonemického uvedomovania u detí predškolského veku s normálnym sluchom. Zároveň autorky uvádzajú, že podobne zamerané výskumy u detí s poruchou sluchu nenachádzajú medzi dostupnými publikáciami. Ďalšia kapitola knižky je venovaná špecifickým faktorom determinujúcim priebeh a úspešnosť intervencií do oblastí, ktoré sú kľúčové pre vývin jazykových zručností a komunikácie detí so sluchovým postihnutím vo vzťahu k procesu čítania.

V teoretickej časti publikácie autorky prehľadne zhrnuli relevantné poznatky, zistenia z výskumov, ako aj svoje skúsenosti z praxe, z ktorých vychádzali pri tvorbe cvičení na fonemické uvedomovanie podľa D. B. El'konina pre deti so sluchovým postihnutím. V kapitole, ktorá je venovaná metodologickým východiskám tréningu jazykových schopností podľa El'konina, dávajú autorky priestor opisu štandardnej verzie tejto metodiky a súčasne objasňujú, v čom spočíva jej modifikácia určená pre deti so sluchovým postihnutím. Úpravy vychádzajú z dokázaného princípu, podľa ktorého je možné u detí s poruchou sluchu do určitej miery vybudovať funkčné fonologické schopnosti ako základ pre vývin hovorenej reči. Na tomto mieste pozitívne hodnotíme vhodné prepojenie teoretických vyjadrení s názornými príkladmi z praxe. Súčasťou monografie sú na CD nosiči zachytené videonahrávky intervenčného programu na rozvíjanie fonemického uvedomovania z hľadiska metodického postupu,

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 22. 04. 2021

ako aj samotného prístupu k deťom so sluchovým postihnutím predškolského a mladšieho školského veku. Efektívnosť intervenčných postupov vzhľadom na vývin jazyka a schopností dôležitých pre oblasť gramotnosti v kontexte prípravy na vzdelávanie týchto detí je prístupne spracovaná v rámci troch kazuistík.

V závere publikácie autorky vyzdvihujú potenciál tréningu fonematického uvedomovania vzhľadom na jazykový a kognitívny vývin nepočujúcich detí. Konštatujú, že dôsledné používanie tréningu podľa D. B. El'konina v kombinácii s ostatnými priaznivými podmienkami pre intervenciu povedie u detí so sluchovým postihnutím k vytvoreniu takej úrovne fonematického uvedomovania, ktorá pozitívne ovplyvní proces čítania a písania týchto detí.

Predkladaná publikácia prináša poznatky o vzťahu medzi jazykovým vývinom, fonematickým uvedomovaním a gramotnostnými schopnosťami u detí so sluchovým postihnutím v predškolskom a mladšom školskom veku. Oceňujeme najmä metodickú časť knižky, kde nachádzame podrobný opis modifikovanej El'koninovej metódy a tréningu jazykových schopností z hľadiska využiteľnosti u detí so sluchovým postihnutím. Monografia môže osloviť nielen odborníkov (špeciálnych pedagógov, logopédov, psychológov), pre ktorých je primárne určená, ale aj všetkých, ktorí sa zaujímajú o možnosti vývinového a vzdelanostného napredovania detí so sluchovým postihnutím.

Lubica Kročanová²

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

POLÍNEK, M. D. a kol.: *Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně-dramatické obory*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2020. 106 s. ISBN 978-80-244-5748-2¹

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph. D., spolu s kolektívom autorov – Mgr. Zdeňkou Polínkovou, doc. Mgr. Michalom Růžičkom, Ph. D. a Mgr. Lenkou Růžičkovou, vydali knižnú publikáciu na Ústave speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v Českej republike, v ktorej svoju pozornosť venujú skazkoterapii a práci s metaforou, ako aj možnostiam ich využitia vo vyučovacom procese na základných umeleckých školách. V publikácii sa autori venujú aj teatroterapeutickým princípom a vzdelávaniu žiakov s poruchami autistického spektra a ADHD na ZUŠ v Českej republike. Jedným z dôvodov odporúčania prečítania tejto publikácie je možnosť načerpania inšpirácie, a to nielen pre pedagógov základných umeleckých škôl.

Publikácia obsahuje sedem tematických celkov. Prvý tematický celok s názvom *Význam tvořivosti pro jedince se specifickými potřebami* opisuje teóriu základných psychických potrieb od Maslowa, pričom kladie dôraz na dôležitosť naplnenia všetkých základných psychických potrieb dieťaťa, inak môže mať dieťa veľmi malú motiváciu k sebarozvíjaniu. Naplnenie potrieb podľa autora Mgr. Martina Dominika Polínka, Ph.D., vedie k rozvíjaniu predstavivosti a lepšiemu zvládaniu náročných životných situácií. Druhý tematický celok pod názvom *Paradivadelní systémy a základní umělecké vzdělávání* (od už uvedeného autora) je venovaný paradivadelným systémom terapeutické povahy. Cieľom systémov je integrácia s dôrazom na sebarozvíjanie dieťaťa. Autor jednotlivé systémy bližšie špecifikuje a vzájomne ich porovnáva. Cieľ paradivadelných prístupov stojí niekde v strede medzi umením a terapiou. V treťom tematickom celku *Skazkoterapie a práce s metaforou* (od uvedeného autora) čitateľ nájde vymedzenie skazkoterapie, jej ciele a princípy, ktoré sú doplnené príkladmi z praxe. Druhým fenoménom kapitoly je práca s metaforou, ktorá prostredníctvom imaginácie vstupuje do roly výtvarnej, pohybovej či literárnej. Pokračovaním publikácie je tematický celok pod názvom *Teatroterapie* (od uvedeného autora), ktorá obsahuje vysvetlenie účinných princípov teatroterapie. Nájdeme tu jednotlivé kompetencie teatroterapeuta a špecifiká teatroterapeutických predstavení, ktoré sú názorne zobrazené v prehľadných grafoch. Piaty tematický celok pod názvom *Vzělávání žáků s PAS a ADHD na ZUŠ* od autorov Mgr. Zdeňky Polínkovej a Mgr. Martina Dominika Polínka, Ph.D., kde však nie sú bližšie definované poruchy autistického spektra (PAS) ani syndróm poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Kapitola sa zameriava na poznatky z teatroterapeutickej praxe, ktoré môžu byť nápomocné pre pedagógov. V tejto kapitole je venovaná osobitná pozornosť aj pohľadu rodičov detí s PAS, čo môže byť inšpiratívne pre pedagógov ZUŠ. Rovnako ako v predošlej kapitole sú v nej znázornené prehľadné farebné grafy zobrazujúce rôzne oblasti záujmu, napr. porovnanie reálnej dochádzky a záujmu o jednotlivé

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 11. 03. 2021

odborní ZUŠ alebo dôležitosť faktorov pri rozhodovaní sa rodičov detí s PAS pre ZUŠ. Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D., napísal aj šiesty tematický okruh pod názvom *Metodické inspirácie (nejen) pre literárne-dramatický obor*, ktorý obsahuje metódy, techniky a projekty, ktorých cieľom je inšpirovať pedagógov zaoberajúcich sa tvorivou prácou s deťmi. Niektoré časti sú vhodné pre bežné vyučovanie, iné sú určené pre skúseného pedagóga a skupinu s potrebnou mierou vzájomnej dôvery. Posledná siedma kapitola autorov doc. Mgr. Michala Růžičku, Ph.D. a Mgr. Lenky Růžičkovej pod názvom *Příběhem k umění, uměním k poznání* má viac častí, napr. prvá je o deskripcii monomýtov a priblížení funkcie príbehu pre úspešnú edukáciu, v druhej časti je zvýraznený dôraz na efekt príbehu spojeného s hrdinstvom na psychiku jedinca s PAS.

Recenzovaná kniha tiež obsahuje všeobecné informácie a fakty, ako aj praktické odporúčania do praxe. Príklady z praxe – rozprávky, ktoré vznikli v rámci gestaltterapeutickej práce alebo ukážky dialógov, kedy napr. klientka prichádza na terapiu kvôli problémom s komunikáciou v rodine. Text je napísaný jasným, odborným a zrozumiteľným jazykom. Kniha slúži širokej verejnosti, nie je adresovaná len pedagogickým zamestnancom. Na záver by sme chceli vyzdvihnúť, že autori spracovali problematiku s využitím značného počtu literárnych zdrojov.

Barbora Kundratová²

² Barbora Kundratová, Mgr., interná doktorandka, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: barbora.kundratova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

VIKTORIN, J.: *Přístup k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách*. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 137 s. ISBN 978-80-7510-424-3¹

Recenzovaná knižná monografia *Přístup k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách* (2020) je publikačným výstupom PhDr. Mgr. Jána Viktorina, Ph.D., z Ústavu pedagogických a psychologických vied na Fakulte veřejných politik Slezskej univerzity v Opave v Českej republike. Autor v nej spracúva aktuálnu problematiku inkluzívnej edukácie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v podmienkach základnej školy, ktorej sa vo svojej vedeckovýskumnej činnosti venuje už dlhodobo. V monografickej práci v centre jeho pozornosti sú predovšetkým deficity v percepčných a motorických funkciách u týchto žiakov, ako aj výskumné zisťovanie ich úrovne v edukačnom procese na 1. stupni základných škôl.

Koncepčne monografická práca pozostáva z dvoch ústredných kapitol s jednoznačne vymedzeným obsahom i pragmatickým rozmerom spracovania, s logickým usporiadaním spracovávanej tematiky, a to od charakteristiky žiaka s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia aj z pohľadu jeho percepčných a motorických schopností cez špecifiká jeho inkluzívnej edukácie na základnej škole k výskumnému zisťovaniu deficitov v oblasti týchto schopností. Autor pri spracovaní danej problematiky vychádzal z relevantných domácich i zahraničných zdrojov a dodržiaval etiku ich citovania. V prvej kapitole monografie pod názvom *Žáci s lehkým mentálním postižením v inkluzivní škole* sa autor sústreďuje na teoretickú interpretáciu i komparáciu získaných poznatkov o inkluzívnom vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím, so špecifickým zameraním na podporný proces inklúzie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v podmienkach základnej školy. Pragmatické uplatnenie nastolenej problematiky nachádzame v druhej kapitole pod názvom *Percepčně-motorické funkce u žáků s lehkým mentálním postižením* v podobe realizovaného výskumu, interpretácie jeho výsledkov a formulovaných odporúčaní pre pedagogickú teóriu i prax. V tejto časti monografie autor podrobne prezentuje metodiku realizovaného výskumu, respondentmi ktorého boli pedagógovia žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia už s dostatočnou pedagogickou skúsenosťou. Autor pri realizácii výskumu postupoval podľa vopred stanoveného harmonogramu s rešpektovaním etických zásad. Vo výskumnej časti monografickej práce pozitívne hodnotím algoritmus zostavených hodnotiacich kategórií, výsledky ktorých s uvedenými príkladmi dobrej praxe autor schematicky znázorňuje v prehľadných grafoch, a to so zameraním na zisťovanie postojov pedagógov k rozvoju percepcie (s. 53), prostriedkov na rozvoj percepcie (s. 63), k rozvoju motorických funkcií (s. 73), domácej príprave (s. 83), ku kooperácii so školskými špeciálnymi pedagógmi (s. 93). V závere tejto časti práce autor interpretuje výsledky

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 04. 03. 2021

výskumu v kontexte stanovených výskumných otázok, na základe diskusie formuluje svoje odporúčania pre pedagogickú teóriu i prax. V tejto súvislosti pozitívne hodnotím zámer autora, ako aj metodiku spracovania monografickej práce, ktorá predstavuje prehľadný a konzistentný súbor utilitárnych poznatkov. Autor v monografii nastoľuje aktuálny problém, ktorý sa neusiluje definitívne uzavrieť, ale skôr poukázať na jeho aktuálny stav, pomenovať nedostatky, naznačiť nové východiská a otvoriť diskusiu o danej problematike. V dôsledku toho ambície autora hodnotím pozitívne, spôsoby ich naplnenia svedčia o odbornej erudovanosti a kompetentnosti autora riešiť nastolený problém a posunúť kvalitu pedagogickej praxe v oblasti výchovy, vzdelávania žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v podmienkach základnej školy smerom k vytvoreniu kvalitného a komplexného inkluzívneho prístupu k žiakom.

Recenzovanú monografickú prácu hodnotím pozitívne najmä z dvoch hľadísk: na jednej strane je výsledkom a zovšeobecnením poznatkov s hlbším a komplexnejším prienikom do problematiky, a to aj na základe už iných výskumov autora v tejto oblasti; na druhej strane spracovaná problematika môže byť inšpiratívna pre ďalšie vedeckovýskumné zameranie smerom k cielenej identifikácii deficitov u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v oblasti perцепčných i motorických schopností s následnou individuálnou intervenciou k ich eliminovaniu a zvyšovaniu školskej úspešnosti žiakov. Spracovaná knižná publikácia môže byť v tomto smere inšpiratívna pre širšiu akademickú i pedagogickú obec, a to aj v kontexte pregraduálnej a postgraduálnej vysokoškolskej prípravy nielen v Čechách, ale aj na Slovensku.

Bibiána Hlebová²

² Bibiána Hlebová, doc., PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika.
E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

ŽOLNOVÁ, J., KEČKÉŠOVÁ, M.: *Prevýchova v teoretických koncepciách pedagogiky psychosociálne narušených a legislatívy*. Brno: MSD, 2020. 178 s. ISBN 978-80-7392-354-9¹

Psychosociálne narušené deti a mládež sú dlhodobo a čoraz častejšie predmetom skúmania mnohých (nielen) pomáhajúcich profesií. Predložená vysokoškolská učebnica *Prevýchova v teoretických koncepciách pedagogiky psychosociálne narušených a legislatívy* uchočila problematiku vhodným spôsobom, ktorý má veľký význam aj pre využitie v praxi. Vysokoškolská učebnica je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0684/19 *Evalvácia behaviorálnych intervencií v edukácii detí a žiakov s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami*.

Predložená publikácia je funkčne koncipovaná do deviatich hlavných kapitol. Temer každá z kapitol obsahuje minimálne dve až viac subkapitol, čo evokuje ich erudovanosť. V prvej kapitole s názvom *Prevýchova – východiská a prístupy* sa autorky zamerali na vymedzenie termínu prevýchova, kde vhodne zaradili i vymedzenie výchovy samotnej. Oba termíny nemajú stanovený iný výchovný cieľ, len využívajú iný postup na jeho dosiahnutie. Opisujú dôvody úspešnosti a neúspešnosti procesu prevýchovy, kde hlavne zdôrazňujú požiadavku individuálneho prístupu, odbornej podpory, diagnostiky a prognózy vývinu správania dieťaťa. Ďalej autorky precízne spracovali modely a prístupy v starostlivosti o jedincov so psychosociálnym narušením. Oceňujem spracovanie druhej kapitoly s názvom *Režimové prostriedky prevýchovy*. V úvode kapitoly je právom zaradený význam režimu pre človeka s dôrazom na jedincov so psychosociálnym narušením. Režim autorky vymedzujú ako cieľavedomé usporiadanie života, ktorý vytvára pre dieťa priestor pre plnenie úloh, tvorivého trávenia denného času a dáva pocit bezpečia. Zameriavajú sa na opis individuálnych, skupinových a kolektívne režimových prostriedkov prevýchovy. Poskytujú podrobný prehľad ich využitia v prevýchove so zameraním na ich pozitívne efekty, ale aj z hľadiska zážitku a sociálneho učenia, napr. od prípravy na vyučovanie, písania listov, písania denníka, spolusprávy, rituálov, športu, diskusného klubu, terapeuticko-výchovnej komunity a i. Neoddeliteľnou súčasťou spracovanej problematiky je tretia kapitola s názvom *Sociálny systém v organizácii prevýchovy*. V tejto časti autorky venujú pozornosť sociálnym subsystémom v organizácii prevýchovného zariadenia, kam zaraďujú skupinu pedagogických pracovníkov, skupinu riadiacich pracovníkov a skupinu detí. V štvrtej kapitole *Špeciálnopedagogická situácia a metódy prevýchovy* sa autorky zamerali na komplexný prístup v prevýchove so zameraním na metódy a zásady. Posledná subkapitola je venovaná metódam a technikám špeciálnej výchovy. V ďalších dvoch kapitolách autorky venovali priestor špeciálnopedagogickej dokumentácii a ochrane práv dieťaťa v kontexte analýzy legislatívy sociálnoprávnej ochrany, kde je vhodne zapracovaný i historický kontext ochrany práv dieťaťa. Siedma kapitola s názvom *Starostlivosť o dieťa*

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 15. 02. 2021

v súčasnosti predstavuje komplexné spracovanie predmetnej témy. Zameriava sa na sociálno-patologické javy, ktoré sú zdrojom narušenia vývinu dieťaťa a špeciálne sa venujú syndrómu CAN. Pozitívne vnímam zaradenie ôsmej kapitoly *Náhradná starostlivosť ako pomoc deťom žijúcim mimo rodinné prostredie*, v ktorej autorky na základe platných legislatívnych noriem opisujú možnosti vhodných foriem náhradnej starostlivosti v súlade s najlepším záujmom dieťaťa, ústavnú starostlivosť ako formu náhradnej starostlivosti a inštitúcie na vykonávanie opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Na ôsmu kapitolu nadväzuje deviata posledná kapitola s názvom *Legislatívne aspekty špecifikácie špeciálnych výchovných zariadení*.

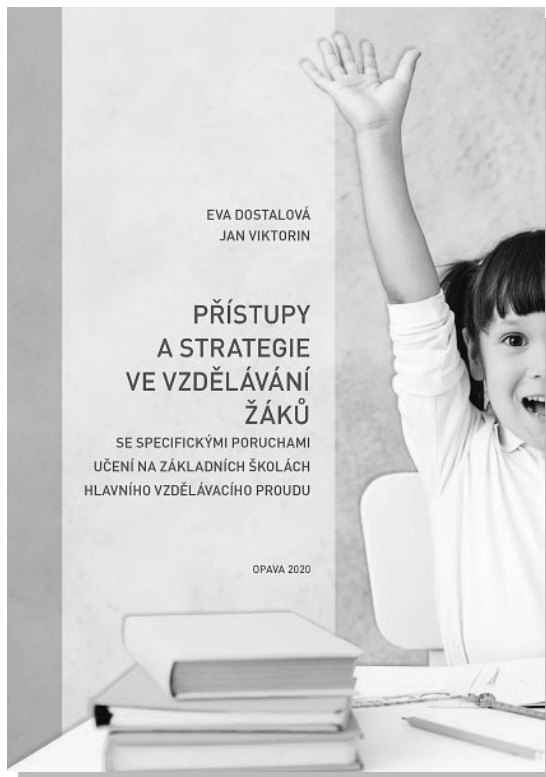
V úvode si autorky kladú za cieľ prezentovať študentom pregraduálneho štúdia pedagogiky psychosociálne narušených a špeciálnej pedagogiky východiská a poznatky z výchovy v špeciálnych výchovných zariadeniach a legislatívnej podpory detí v rodine a v inštitucionálnom prostredí. Zámerom autoriek bolo doviest' študentov k pochopeniu a kritickému pohľadu na procesnú stránku prevýchovy. J. Žolnová a M. Kečkéšová svoj vytýčený cieľ i zámer splnili, zosumarizovali poznatky prospešné na porozumenie predmetnej problematiky.

Dorota Smetanová²

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

DOSTALOVÁ, E., VIKTORIN, J.: *Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu*. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 106 s. ISBN 978-80-7510-422-9

Koncepčne monografická práca pozostáva z dvoch ústredných tematických kapitol, v ktorých autori cielene osnovali kľúčové teoretické východiská k danej problematike a jej empirický rozmer v podobe prezentovanej metodiky

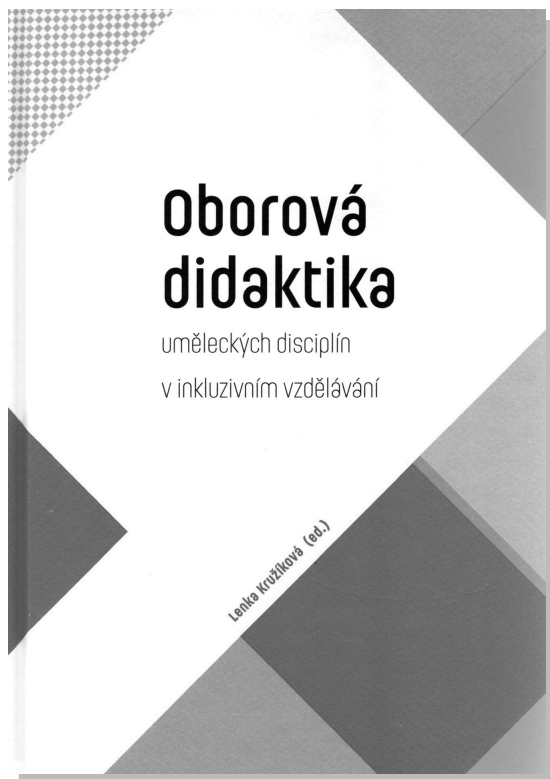


realizovaného výskumu i interpretácie jeho výsledkov. Pri spracovaní teoretických východísk o inkluzívnej edukácii žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach základných škôl autori vychádzali z relevantných domácich i zahraničných zdrojov, na základe ktorých dokumentovali nielen aktuálnosť spracovanej problematiky, ale aj jej opodstatnenosť či otvorenosť priestoru k jej novým výzvam riešenia. V empirickej časti monografickej práce autori najprv prezentujú metodické východiská realizovaného výskumu, respondentmi ktorého boli pedagógovia žiakov so špecifickými vývinovými

poruchami učenia v hlavnom vzdelávacom prúde základných škôl vo vybranom regióne – kraj Vysočina a Juhomoravský kraj. Hlavným cieľom kvantitatívneho výskumu na základe zostaveného dotazníka bolo „zistiť a analyzovať prístupy využívané při edukaci žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí základních škol“ (s. 41), ktorý sa autori usilovali dosiahnuť s oporou o parciálne ciele výskumu, štatistickú verifikáciu stanovených výskumných hypotéz a formulovanie odporúčaní pre pedagogickú prax.

KRUŽÍKOVÁ, L. (ed.): *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 61 s. ISBN 978-80-244-5665-2.

Monografia s názvom *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání* sa snaží reagovať na trend inkluzívneho vzdelávania v českom edukačnom systéme, ktorý podľa zostavovateľky priniesol so sebou určité úskalia týkajúce sa predovšetkým odbornej pripravenosti pedagógov pre



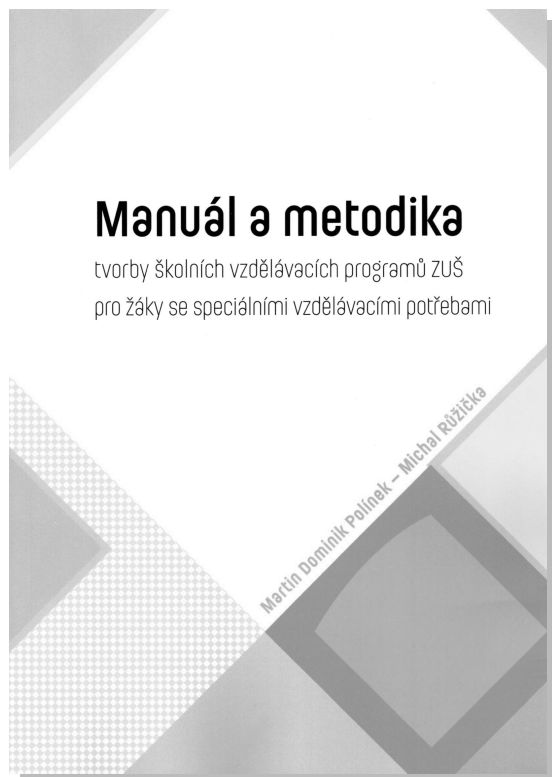
prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zameriava sa na proces inkluzívneho vzdelávania a didaktiku v umeleckých disciplínach v rámci výtvarného, dramatického, tanečno-pohybového a hudobného umenia a v rámci expresívnych prístupov u osôb s problémových správaniu. V publikácii je zásadné prepojenie umeleckých tém so špeciálnopedagogickým prístupom. Autorský tím tvoria akademickí pracovníci a odborníci z praxe vrátane Štepána Axmana, Terezy Axmanovej, Veroniky Broulíkové, Jaroslavy Dosedlovej, Terezy Hroškovej, Hany Kasíkové, Radky Kulichovej, Zoje Mikotovej, Oldřicha Müllera, Michala Růžičku, Jána Slávika, Jozefa Valentu,

Milana Valentu a Alexandra Zvoneka. Primárne je publikácia určená pedagógom so zameraním na expresívno-umeleckú oblasť vzdelávania v materských a základných školách, ale i v základných umeleckých školách a konzervatóriách.

POLÍNEK, M. D., RŮŽIČKA, M.: *Manuál a metodika tvorby školních vzdělávacích programů ZUŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 61 s. ISBN 978-80-244-5753-6

Publikácia je určená predovšetkým pedagógom, vedeniu základných umeleckých škôl, ale aj rodičom žiakov týchto škôl a expertom v oblasti špeciálnej pedagogiky vrátane poradenských pracovníkov. Autori zostavovali publikáciu nielen ako doslovný návod tvorby školských vzdelávacích programov pre

tento typ škôl, ale skôr ako inšpiráciu a podnet k inkluzívnemu prístupu v oblasti základného umeleckého vzdelávania. Súčasťou publikácie sú aj ukážky konkrétnych metodických postupov využiteľných pri vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základných umeleckých školách, ako aj príklady dobrej praxe z inkluzívneho vzdelávania.



VIKTORIN, J.: *Přístup k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách*. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 137 s. ISBN 978-80-7510-424-3

Koncepčne vedecká monografická práca pozostáva z dvoch ústredných kapitol s podkapitolami s jednoznačne vymedzeným obsahom i pragmatickým rozmerom spracovania, s logickým usporiadaním spracováanej tematiky, a to



od charakteristiky žiaka s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia aj z pohľadu jeho percepčných a motorických schopností cez špecifiká jeho inkluzívnej edukácie na základnej škole k výskumnému zisťovaniu deficitov v oblasti týchto schopností. V prvej kapitole monografie pod názvom *Žáci s lehkým mentálním postižením v inkluzivní škole* sa autor sústreďuje na teoretickú interpretáciu i komparáciu získaných poznatkov o inkluzívnom vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím, so špecifickým zameraním na podporný proces inklúzie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v podmienkach základnej školy. Pragmatické uplatnenie nastolenej

problematiky nachádzame v druhej kapitole pod názvom *Percepčně-motorické funkce u žáků s lehkým mentálním postižením* v podobe realizovaného výskumu, interpretácie jeho výsledkov a formulovaných odporúčaní pre pedagogickú teóriu i prax. V tejto časti monografie autor podrobne prezentuje metódu realizovaného výskumu, respondentmi ktorého boli pedagógovia žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia už s dostatočnou pedagogickou skúsenosťou. Spracovaná knižná publikácia môže byť v tomto smere inšpiratívna pre širšiu akademickú i pedagogickú obec, a to aj v kontexte pregraduálnej a postgraduálnej vysokoškolskej prípravy nielen v Čechách, ale aj na Slovensku.

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

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

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

FORMÁLNA ÚPRAVA PRÍSPEVKOV:

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

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

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

voľný riadok

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

voľný riadok

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

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

voľný riadok

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

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

voľný riadok

voľný riadok

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

Úvod

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

Záver

voľný riadok

voľný riadok

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

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

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

Príklady na formátovanie zdrojov:

Knihy/monografie:

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

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

Príspevky z časopisov:

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

ALUJA, A., BLANCH, A., 2004. Depressive mood and social maladjustment. Differential effects on academic achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 19, Issue 2, pp. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Príspevky zo zborníkov:

BOŘDOVÁ, M. a kol., 1990. An introduction to algorithmic and cognitive approaches for information retrieval. In: *18. Informatické dni. Sborník referátů z mezinárodní vědecké konference o současných poznatcích informačních a komunikačních technologiích a jejich využití*. Praha: Univerzita Karlova, s. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Elektronické dokumenty:

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

STUDIES IN SPECIAL EDUCATION is new title of the international scientific peer-reviewed journal, which was, in the years 2012 – 2016, published under the title *SPECIAL EDUCATION TEACHER – Journal for Theory and Practice of Special Education* published biannually in the University of Prešov in Prešov Publishing.

We would like to kindly ask authors of the papers to follow the instructions on papers' formal requirements and to send their papers to the editorial address:

Assoc. prof. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Department of Special Education
Faculty of Education, University of Presov in Presov
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Slovak Republic
E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk

FORMAL REQUIREMENTS:

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

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

Free line

*Name of author (s)*¹ (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote present full name and surname, academic degrees, workplace, corresponding address, e-mail and formula: *Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora/ky*).

Free line

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

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

Free line

Free line

Introduction

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

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

Conclusion

Free line

Free line

¹ Bibiána Hlebová, Assoc. Prof., PaedDr., PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Special Education, Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovak Republic. E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Personal information are published with the written consent of the author.

In case that the study was supported by the grant, this sentence should be attached:

Acknowledgement: This study was supported by *Name of Grant Agency* under contract (number of contract) from the project *Full name of project*.

REFERENCES (Times New Roman, 9 pt, names of authors all uppercase letters, titles in italics, line spacing 1.0. References should be in alphabetical order.)

Books/Monographs:

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

Journals:

ALUJA, A., BLANCH, A., 2004. Depressive mood and social maladjustment: Differential effects on academic achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 19, Issue 2, pp. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Conference proceedings:

BOŽDOVÁ, M. et al., 1990. An introduction to algorithmic and cognitive approaches for information retrieval. In: *18. Informatické dni. Sborník referátů z mezinárodní vědecké konference o současných poznatcích informačních a komunikačních technologiích a jejich využití*. Praha: Univerzita Karlova, pp. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Electronic documents:

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

CONTENTS

Editorial

<i>(Bibiána Hlebová, Jana Kožárová)</i>	4
---	---

Theoretical and Scientific-Research Studies

A Systematic Review of Signaling in Delayed Timeout in School Settings with Children who have Emotional Difficulties <i>(Elissa H. Appling, Cheryl Young-Pelton)</i>	10
A Practical Use of the Random Alternating Treatments Design as a Package to Increase Compliant Behavior in Preschool Children <i>(Jennifer L. Lambert, Cheryl Young-Pelton)</i>	25
Comparison of Partial Functions in the First Grade Pupils and Those who have been Diagnosed with Deficits in Partial Functions and Pupils in Suspicion of Deficits – Auditive Initiative Material and Spatial Orientation <i>(Milan Valenta, Dita Finková, Jaromír Mašťalíř, Libuše Ludíková)</i>	36
Teacher's Professiogram and Health Education of Romany Pupils from Socially Disadvantaged Backgrounds <i>(Jozef Liba)</i>	47
Social Barriers of Pupils and Students with Specific Learning Disabilities <i>(Eva Dostalová, Jan Viktorin)</i>	53
Teachers' Attitudes towards Inclusive Education of Pupils with Chronic Diseases <i>(Eva Dostalová, Jan Viktorin)</i>	66
Analysis of Documents Evaluating Daily Behaviour of Children in Reeducation Settings <i>(Jarmila Žolnová)</i>	87
Model of Professional Practice and Students' Characteristics at the Department of Special Education <i>(Lukáš Stárek, Jarmila Klugerová)</i>	108
Relationship between Academic Achievement and other Variables in University Students <i>(Eva Sedláková)</i>	125

Interview

Interview with Jana Jurášková and Martina Mátychová – Founders of Talent Centre in Slovakia <i>(Luboš Lukáč)</i>	138
---	-----

Book Reviews

ŠKOVIERA, A.: <i>Metody resocializační výchovy</i> . Pardubice: Univerzita Pardubice, 2021. 126 s. ISBN 978-807560-347-0 <i>(Erich Petlák)</i>	147
---	-----

DOSTALOVÁ, E., VIKTORIN, J.: <i>Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu</i> . Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 106 s. ISBN 978-80-7510-422-9 (Bibiána Hlebová)	151
KRUŽÍKOVÁ, L. a kol.: <i>Hudba v inkluzivním vzdělávání</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 184 s. ISBN 978-80-244-56638 (Luboš Lukáč)	153
KRUŽÍKOVÁ, L. (ed.): <i>Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 268 s. ISBN 978-80-244-5665-2 (Lucia Mikurčíková)	155
NOVÁKOVÁ, I., NOVÁKOVÁ SCHOFFELOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M.: <i>Když dítě vidí, co má slyšet. Trénink jazykových schopností podľa D. B. El'konina u detí so sluchovým postihnutím</i> . Praha: Pedagogická fakulta KU, 2020. 144 s. ISBN 978-80-7603-184-5 (Lubica Kročánová)	157
POLÍNEK, M. D. a kol.: <i>Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně-dramatické obory</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2020. 106 s. ISBN 978-80-244-5748-2 (Barbora Kunderatová)	159
VIKTORIN, J.: <i>Přístup k rozvoji perцепčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách</i> . Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 137 s. ISBN 978-80-7510-424-3 (Bibiána Hlebová)	161
ŽOLNOVÁ, J., KEČKĚŠOVÁ, M.: <i>Prevýchova v teoretických koncepciách pedagogiky psychosociálne narušených a legislatívy</i> . Brno: MSD, 2020. 178 s. ISBN 978-80-7392-354-9 (Dorota Smetanová)	163

Book News

DOSTALOVÁ, E., VIKTORIN, J.: <i>Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu</i> . Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 106 s. ISBN 978-80-7510-422-9	165
KRUŽÍKOVÁ, L. (ed.): <i>Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 268 s. ISBN 978-80-244-5665-2	166
POLÍNEK, M. D., RŮŽIČKA, M.: <i>Manuál a metodika tvorby školních vzdělávacích programů ZUŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 61 s. ISBN 978-80-244-5753-6	167

VIKTORIN, J.: <i>Přístup k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách</i> . Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2020. 137 s. ISBN 978-80-7510-424-3.....	168
Instructions for Authors	169

SCIENTIFIC BOARD:

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

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief:

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

Associate editor:

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

Language editor:

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

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

Editorial board members:

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

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

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

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

Peter Szombathy, University of Prešov Publishing (Slovak Republic)

Journal is registered in the international database of scientific journals ERIH PLUS in Norway, CEEOL in Germany, and at the Slovak National Corpus in Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of SAV in Bratislava, Slovakia

Publisher:

University of Prešov Publishing

Publisher office:

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

Cover design:

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Print:

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

Publishing frequency: twice a year

Publication date:

October 2021 (next issue in February 2022)

Available at:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

Evid. no: EV 4561/12

ISSN 2585-7363



ISSN 2585-7363