

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

2²⁰²⁰
ročník 9

Vedecká rada časopisu/Scientific board:

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Karlova univerzita v Prahe (Česká republika)
prof. Karola Dillenburger, ClinPsych, BCBA-D, The Queen's University of Belfast (Severné Írsko)
prof. Dr. Berit Groven, Queen Maud University College (Nórsko)
prof. Mickey Keenan, Ph.D., BCBA-D, Ulster University (Severné Írsko)
prof. PaedDr. Jozef Liba, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PhDr. Mária Podhájecká, Ph.D., 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. 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., Slezská univerzita v Opavě (Česká republika)
doc. PaedDr. Vladimír Klein, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)
dr. hab., prof. UJD 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)
assoc. prof. Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)

Edičná rada časopisu/Editorial board:

Šéfredaktor/Editor-in-Chief:

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

Zástupca šéfredaktora/Associate editor:

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

Editor čísla/Issue editor:

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

Jazyková korektúra/Language editor:

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/Editorial board members:

doc. PaedDr. Alica Petrasová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

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

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

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

Mgr. Ivana Trellová, BCBA, 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/ 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

Vydavateľ/Publisher:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

Sídlo vydavateľa/Publisher office:

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

Návrh obálky/Cover design

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Tlač/Print:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického
výskumu Prešovskej univerzity v Prešove

Periodicita vydávania/Publishing frequency: dvakrát ročne/twice a year

Dátum vydania/Publication date:

október 2020 (ďalšie číslo vo februári 2021)/
October 2020 (next issue in February 2021)

Dostupné na internete/Available at:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

Evid. číslo: EV 4561/12

ISSN 2585-7363

OBSAH

Slovo na úvod/Editorial (<i>Tatiana Dubayová</i>)	3
--	---

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Effectiveness of the use of role-playing games for the social competence development in preschool children with intellectual disabilities (<i>Anna Kurienkova, Yuliia Bondarenko</i>)	7
Hudobno-terapeutické stratégie v procese rozvoja sociálno-komunikačných zručností u detí s Aspergerovým syndrómom v období pubescencie (<i>Alica Vančová, Margaréta Osvaldová, Katarína Reinoldová</i>).....	18
Využitie metód a princípov v neformálnom vzdelávaní žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami na Slovensku (<i>Eva Dostalová, Soňa Papšová, Jan Viktorin</i>).....	39
Vzdělávací aspekty v oblasti mimořádných událostí u žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí (<i>Lukáš Stárek, Jarmila Klugerová</i>)	58
Podpora rozvoja osôb s poruchami autistického spektra v rámci Slovenskej republiky (<i>Lucia Bednárová, Hana Karunová, Jakub Čieslar, Vojtech Regec, Lucie Flekačová</i>).....	75
Inklúzia vo výchove a vzdelávaní detí so sluchovým postihnutím v predškolskom veku (<i>Ľubica Kročanová</i>)	86
Vztah intaktního jedince k jeho sourozenci s Downovým syndromem (<i>Eva Dostalová, Anna Kratochvílová, Jan Viktorin</i>)	98
Partnerské vzťahy a sexualita osôb s mentálnym postihnutím v pobytových sociálnych službách v Českej republike (<i>Zdeňka Kozáková</i>).....	113
Akademická úspešnosť vysokoškolských študentů se specifickými vzdělávacími potřebami (<i>Eva Sedláková</i>)	128

Profily a portréty

František Bakule – jeden z hlavních představitelů somatopedie v České republice (<i>Eva Dostalová, Jan Viktorin</i>).....	138
---	-----

Recenzie

KLEIN, V.: <i>Aktuálne problémy inklúzie sociálnej a zdravotnej znevýhodnených žiakov</i> . Krasnystaw: Polianna, 2020. 120 s. ISBN 978-83-951390-3-1 (<i>Jitka Selingerová</i>).....	152
HUTYROVÁ, M. a kol.: <i>Děti a problémy v chování. Etopedie v praxi</i> . Praha: Portál 2019. 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3 (<i>Jarmila Žolnová</i>).....	154
ŠUHAJDOVÁ, I.: <i>Ludský faktor – klíčová podmínka inkluze?</i> Trnava: Vydavatelstvo TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2018. 100 s. ISBN 978-80-568-0121-5 (<i>Ľubica Kročanová</i>)	156
RŮŽIČKA, M., ŠMOLÍKOVÁ, M., FLEKÁČOVÁ, L., BASLEROVÁ, P. a kol.: <i>Učitel a asistent ve společném vzdělávání</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. 100 s. ISBN 978-80-244-5499-3(<i>Hedviga Hafičová</i>).....	158

BAČÍKOVÁ, M.: *Psychológia rodičovskej kontroly v dospievaní*. Košice: Vydavateľstvo ŠafárikPress, 2019. 156 s. ISBN 978-80-8152-729-6 (Tatiana Dubayová)..... 160

Knižné novinky

KLEIN, V.: *Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov*. Krasnystaw: Polianna, 2020. 120 s. ISBN 978-83-951390-3-1.....162

HAFIČOVÁ, H., DUBAYOVÁ, T., KOVÁCS, E., CEGLEDI, T., KALEJA, M.: *Mentor and social support as factors of resilience and school success. Analyses of life narratives of university students from marginalized Roma communities*. Warszawa: „SIM“ Hana Bicz, 2020. 122 p. ISBN 978-83-64157-73-8.....162

MIKURČÍKOVÁ, L., TRELLOVÁ, I., MAŠTENOVÁ, Z.: *Anglicko-slovenský a slovensko-anglický slovník aplikovanej behaviorálnej analýzy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2020. 110 s. ISBN 978-80-555-2486-3.....162

ČOKYNA, J.: *A okraje máš kde?* Bratislava: N Press, s. r. o., 2019. 200 s. ISBN 978-80-99925-06-0.....164

Slovo na úvod

Vážení čitatelia,

z pozície editorky Vás vítam na stránkach ďalšieho čísla medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education*, ktorý vychádza vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove na Slovensku. Jeho cieľom je prezentácia 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.

Po prvom tohtoročnom monotematickom čísle so zameraním na aplikovanú behaviorálnu analýzu Vám v druhom čísle časopisu prinášame ďalšie aktuálne výskumné štúdie z rôznych oblastí špeciálnej pedagogiky. Rubriku **Teoretické a vedeckovýskumné štúdie** reprezentuje deväť vedeckých štúdií, prvá z nich pod názvom *Analysis of the effectiveness of the use of role-playing games for the social competence development in preschool children with intellectual disabilities* je od autoriek A. Kurienkovej a Y. Bondarenko a zaoberá sa využívaním rolových hier pri rozvoji sociálnej kompetencie detí s mentálnym postihnutím. V nadväznosti na aktuálnu problematiku rozvíjania sociálno-komunikačných schopností detí s mentálnym postihnutím považujeme za podnetnú druhú štúdiu pod názvom *Hudobnoterapeutické stratégie v procese rozvoja sociálno-komunikačných zručností u detí s Aspergerovým syndrómom v období pubescencie* od autoriek A. Vančovej, M. Osvaldovej a K. Reinoldovej. Tretia štúdia pod názvom *Využitie metód a princípov v neformálnom vzdelávaní žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami na Slovensku* od autorov E. Dostálovej, S. Papšovej a J. Viktorina sa zameriava na zisťovanie skúseností s neformálnym vzdelávaním u pedagogických a nepedagogických zamestnancov, ktorí pracujú so žiakmi s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami v inštitúciách zaoberajúcich sa neformálnym vzdelávaním. Zisťovaním vedomostnej úrovne v oblasti ochrany a bezpečnosti žiakov zo socioekonomicky vylúčených komunít na prvom stupni základnej školy sa zaoberá ďalšia štúdia pod názvom *Vzdelávacie aspekty v oblasti mimořádných událostí u žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí* od autorov L. Stárka a J. Klugerovej. Na otázku, akej pomoci podpory pri rozvoji komunikácie sa dostáva osobám s poruchou autistického spektra na Slovensku, sa pokúsili odpovedať autori L. Bednárová, H. Karunová, J. Cieslar, V. Regec, L. Flekačová v štúdiu pod názvom *Podpora rozvoja osôb s poruchami autistického spektra v rámci Slovenskej republiky*. Autorka Ľ. Kročanová sa v štúdiu pod názvom *Inklúzia vo výchove a vzdelávaní detí so sluchovým postihnutím v predškolskom veku* zameriava na posúdenie začlenenia detí s poruchou sluchu medzi rovesníkov bez postihnutia v reálnom prostredí inkluzívnej materskej školy, a to pomocou vybraných ukazovateľov sociálnej interakcie. To, ako život s jedincom s Downovým syndrómom ovplyvňuje funkčnosť rodinných vzťahov a život jeho súrodencov, prezentuje

štúdia pod názvom *Vztah intaktního jedince k jeho sourozenci s Downovým syndromem* od autorov E. Dostalovej, A. Kratochvílovej a J. Viktorina. Autorka Z. Kozáková v štúdiu pod názvom *Partnerské vztahy osob s mentálním postižením v pobytových sociálních službách v České republice* reflektuje zmeny v postojoch zamestnancov v týchto zariadeniach k partnerstvu, intimite a sexualite dospelých osôb s mentálnym postihnutím. S postupujúcimi inkluzívnymi trendmi v školstve pribúda aj počet študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na vysokých školách. Ako títo študenti prosperujú oproti ostatným vysokoškolákovi, s akými bariérami sa stretávajú počas štúdia prezentuje autorka E. Sedláková v poslednej štúdiu pod názvom *Akademická úspěšnost vysokoškolských studentů se specifickými vzdělávacími potřebami*.

V rubrike **Profily a portréty** sa autori E. Dostálová a J. Viktorin venujú ďalšej významnej osobnosti z oblasti somatopédie – Františkovi Bakule, ktorý pri koncipovaní svojho konceptu voľnej školy vychádzal z presvedčenia vrodenej dobra u človeka, tvorivých schopností u dieťaťa a významu estetickéj výchovy v procese výchovy a vzdelávania.

Druhé číslo časopisu uzatvára rubrika **Recenzie** s piatimi recenziami nových kníh, ktoré vyšli v domácich i zahraničných vydavateľstvách, ako aj rubrika **Knižné novinky** s informáciami o štyroch nových knihách z roku 2019 a 2020.

V závere by som sa chcela aj v mene ostatných členov vedeckej a edičnej rady časopisu poďakovať všetkým našim prispievateľom i čitateľom z radov vysokoškolskej akademickej i ostatnej pedagogickej obce. Veríme, že aj toto číslo nášho vedeckého časopisu svojím obsahom osloví našich priaznivcov nielen doma, ale aj v zahraničí. Naďalej s potešením uvítame Vaše príspevky, nápady i pripomienky, a to v záujme vytvorenia nového priestoru na vzájomnú komunikáciu, sprostredkovanie nových informácií, ako aj na skvalitnenie vydávania nášho vedeckého časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, ktorý v ostatnom čase svojou registráciou 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 získal kredit istej kvality a prosperity. Zároveň Vám v mene členov vedeckej a edičnej rady prajem pevné zdravie a veľa pozitívnej energie na zvládnutie všetkých bariér v každodennom živote spojených s pretrvávajúcou pandémiou COVID-19.

Tatiana Dubayová
editorka

Editorial

Distinguished readers,

from the position of the Volume Editor I would like to welcome you at the pages of the latest issue of international scientific peer-reviewed journal *Studies in Special Education*, which is published in the University of Prešov in Prešov Publishing. Its aim is presentation of current and original 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.

After the first monothematic issue in this year, focused on Applied Behavior Analysis, in the second issue, we offer you new and current research studies from various within field of special education. Section ***Theoretical and research studies*** is represented by nine research studies, where the first of them titled *Analysis of the Effectiveness of the Use of Role-playing Games for the Social Competence Development in Preschool Children with Intellectual Disabilities* from the authors A. Kurienko and Y. Bondarenko deals with using the role plays in development of social competences in children with intellectual disabilities. Following the current issue of social-communicative competences development in children with intellectual disabilities, the second study titled *Music Therapy Strategies in the Process of Developing Social-Communicative Skills in Children with Asperger Syndrome during Pubescence* from the authors A. Vančová, M. Osvaldová and K. Reinoldová is very stimulating. The third study titled *The Use of Methods and Principles in Non-formal Education of Pupils with Different Living and Cultural Conditions in Slovakia* from the authors E. Dostálová, S. Pašová and J. Viktorin is focused on the examination of experiences with non-formal education in educational and non-educational employees, who work with students with different life and cultural conditions in the education promoting non-formal education. Examination the level of knowledge in the area of protection and safety in students from socio-economically excluded communities at the primary level of education is the focus of the study titled *Educational Aspects of Emergencies for Pupils from Socioeconomically Disadvantaged Backgrounds* from the authors L. Stárek and J. Klugerová. The question on what kind of support in the communication development is offered to persons with autism spectrum disorders in Slovakia, tried to be answered by L. Bednárová, H. Karunová, J. Cieslar, V. Regec, and L. Flekačová in the study titled *Support for the Development of People with Autism Spectrum Disorder in the Slovak Republic*. Author Ľ. Kročanová in her study titled *Inclusion in Education of Children with Hearing Impairment in Preschool Age* focuses on the evaluation of inclusion of children with hearing impairment among intact peers in real environment of inclusive kindergarten, with using specific indicators of social interaction. The way, how life with individual with Down syndrome influences functionality of family relationships

and life of his/her siblings is presented in the study titled *Relationship of the Intact Individual to his (her) Sibling with Down Syndrome* from authors E. Dostálová, A. Kratochvílová, and J. Viktorin. Author Z. Kozáková in the study titled *Partner Relationships and Sexuality of People with Intellectual Disabilities in Residential Social Services in the Czech Republic* reflects changes in the attitudes of employees in these institutions towards partnership, intimacy, and sexuality of adults with intellectual disabilities. With advancing inclusive trends in education rises the number of students with specific needs at universities. How those students prosper in comparison with standard university students, what kind of barriers are they meeting during their studies presents author E. Sedláková in the last study titled *Academic Achievement of University Students with Special Educational Needs*.

In the section **Profiles and Portraits**, authors E. Dostálová and J. Viktorin pay attention to another important personality in the area of somatopeadia – František Bakule, who based the concept of free school on the conviction of innate good in a man, creative skills in a child, and importance of aesthetic education in the process of upbringing and education.

The second issue of the journal is concluded with section **Book reviews** with five book reviews of new books publication in Slovak and foreign publication houses, as well as the section **Book news** with information about four new books from 2019 and 2020.

In the conclusion I would like to thank, also on the behalf of the members of Editorial board and Scientific board of the journal, to all our contributors and readers from the ranks of academia and other educational areas. We believe that this issue of the journal will address our supporters not only in Slovakia, but also abroad. Still we are pleased to welcome your contributions, ideas and comments in order to create new space for mutual communication, mediation of new information, as well as improving the quality of publication of scientific journal *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, which has recently gained a credit of certain quality and prosperity with its registration on 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. At the same time, on the behalf of Scientific and Editorial Board members, let me wish you good health and lot of positive energy for overcoming all barriers in everyday life associated with ongoing COVID-19 pandemic.

Tatiana Dubayová
Issue editor

EFFECTIVENESS OF THE USE OF ROLE-PLAYING GAMES FOR THE SOCIAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Efektívnosť využitia rolových hier pri rozvoji sociálnych
kompetencií u detí v predškolskom veku s mentálnym postihnutím**

Anna Kurienkova,¹ Yuliia Bondarenko²

Abstract: In order to include preschool children with intellectual disabilities into the modern society, it is necessary to form and develop in them certain social knowledge and skills. The purpose of this study is to analyze the effectiveness of the use of story-role-playing games for the development of social competence of preschool children with intellectual disabilities. Assessment of the levels of social competence in children with intellectual disabilities are based only on teachers' observations. The methodology, that was developed in this study, consists of four units and takes into account psychological and pedagogical peculiarities of development of children of the selected nosology. The comprehensive methodology includes "social-motivational", "social-cognitive", "social-activity", and "social-personal" units. Results were analyzed accordingly to the following methods: conversation, observation, analysis, synthesis, generalization, mathematical data processing and showed that role-playing games were developed and implemented in the educational process. They were aimed at overcoming the gaps in the social experience of senior preschoolers with intellectual disabilities.

Key words: role-playing games, social competence, preschoolers with intellectual disabilities.

Abstrakt: Na začlenenie detí predškolského veku s mentálnym postihnutím do modernej spoločnosti je potrebné formovať a rozvíjať u nich určité sociálne vedomosti a zručnosti. Zámerom štúdie je analyzovať efektívnosť využívania rolových hier pri rozvoji sociálnych kompetencií detí predškolského veku s mentálnym postihnutím. Posudzovanie úrovne sociálnej kompetencie u detí s mentálnym postihnutím je založené iba na pozorovaniach učiteľov. Metodika, ktorá bola vyvinutá v tejto štúdii, sa skladá zo štyroch celkov a zohľadňuje psychologické a pedagogické zvláštnosti vývinu detí vybranej nosológie. Komplexná metodika pozostáva z sociálno-motivačného, sociálno-kognitívneho, sociálno-aktívneho a sociálno-osobnostného rozvoja. Výsledky, ktoré boli analyzované prostredníctvom metód rozhovoru, pozorovania, analýzy, syntézy, zovšeobecňovania, a boli spracované analýzou matematických dát, ukázali, že hry na hranie rolí sú vytvárané a implementované do výchovno-vzdelávacieho procesu a využívané na prekonanie rozdielov v sociálnych skúsenostiach u starších predškolákov s mentálnym postihnutím.

Kľúčové slová: rolové hry, sociálna kompetencia, deti v predškolskom veku s mentálnym postihnutím.

¹ Anna Kurienkova, postgraduate student, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Department of Special and Inclusive Education, 87, Romenska, Sumy, 40002, Ukraine. E-mail: anna.kurenkova.91@gmail.com. Personal information are published with the written consent of the author.

² Prof. Yuliia Bondarenko, Dr. of Pedagogical Science, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Department of Special and Inclusive Education, 87, Romenska, Sumy, 40002, Ukraine. E-mail: bondarenkospu@gmail.com. Personal information are published with the written consent of the author.

Introduction

At every stage of his/her life, the person acquires certain social knowledge and skills that influence his/her further socialization. The preschool period is one of the main stages of acquiring and developing social competence, learning social life experience and social relations.

According to researchers, namely: Dzurillo, Kudaieva, Srouf and others, social competence is defined as "I" – "society" relationships, i.e. the ability to choose the right social landmarks and organize one's activities according to them, or as social skills that allow a person to adequately comply with the rules and norms of life in society. Due to the specificity of the violations and worldviews of preschoolers with intellectual disabilities, a purposeful process of forming these skills is important for them, due to lack of ability to learn social rules and norms of social behavior independently. Of great importance in this aspect is play activity in which children with intellectual disabilities become acquainted with certain social experiences, which is extremely important for the future of their independent adult life.

Theoretical background

Play activity has become the subject of research of many scientists such as Vygotskyj (1924), Elkonin (1974), Luria (1963), Rubinstein (1989) and others. Some aspects of formation and development of social competence components of children with special educational needs, in particular with intellectual disabilities, were considered in the studies of such Ukrainian scientists: Bondar (2010) (socially necessary labor skills), Myronova (2014) (explored social interests of children with intellectual disabilities), Nechyporenko (2013) (formation of life competencies in students with disabilities), Pozdniakova (2009) (possibilities of realizing the vital competence of children with disabilities in the process of interaction with the social environment), Siniov (2008) (social knowledge of students with intellectual disabilities) and others.

In the works of scientists Akulova (2012), Babaeva (2011), Basov (1923), Elkonin (1975), Mendzherytska (2008), Majer (2012), Smirnova (2017), Solnceva (2012), Rjabikova (2017) and others it is noted that role-playing games are of particular importance for preschoolers, because with their help children can reproduce everything that they see around them, in adult life, in social relationships.

However, theoretical analysis has shown that the problem of social competence of senior preschool children with intellectual disabilities is insufficiently covered, namely: there is no comprehensive methodology for its study; characteristics of the social competence components development are narrowly presented; the use of role-playing games in development and correction of the phenomenon under study is insufficient.

Methods and research sample

The purpose of the pedagogical experiment was to identify the effectiveness of the developed and systematized role-playing games in the formation and development of social competence in senior preschool children with intellectual disabilities.

The experiment involved *102 preschool children with intellectual disabilities (5-7 years), 70 boys and 32 girls*. During the ascertaining stage of the study, they were divided into control and experimental groups of 51 children each. The *bases* of the research were:

- CE Sumy Special Rehabilitation Educational Complex: “Secondary School of the I stage – Preschool Institution № 34”, Sumy; Communal organization (institution, establishment)
- “Shostka preschool education institution (nursery school) № 9 “Desnianochna” of Shostka city council of Sumy Region, Shostka;
- Poltava preschool education institution (nursery school) of the combined type № 41 “Hnizdechko”, Poltava;
- CE “Pryluky Educational and Rehabilitation Center” of Chernihiv Regional State Administration, Pryluky.

We used the following *methods*: conversation, observation, analysis, synthesis, generalization, mathematical data processing.

During the diagnostics we took into account the recommendations of teachers according to the children’s workload, the safety of work regime, relied on the individual characteristics of each child and used individual and differentiated approaches. In order to provide the most natural and comfortable conditions of the experiment for children, we conducted interviews with teachers, got acquainted with children and made contacts with them (performed joint manipulative actions, treated sweets, took part in regime moments, etc.).

For a more successful study of the levels of social competence of children with intellectual disabilities aged 5–7 years old, we provided *special organization of the educational process*:

- made contact with children in the usual conditions before conducting the study;
- diagnostic sessions were conducted in the morning and only once;
- the diagnostics lasted from 15 to 25 minutes, depending on the individual psychological and pedagogical peculiarities of children;
- the diagnostic examination was conducted in individual (conversations with the use of diagnostic cards) and group (observation) forms.

In the course of our research work we have developed a comprehensive methodology for studying the levels and peculiarities of social competence development of senior preschool children with intellectual disabilities, which consisted of four units.

I unit – social-motivational, aimed at identifying the interest of preschool children with intellectual disabilities in the activity, since interest is the “trigger mechanism” of any activity, both in childhood and adulthood, to interaction with society;

II unit – social-cognitive, aimed at studying the formation of social knowledge and skills in children with intellectual disabilities according to the following indicators: knowledge about oneself, family, emotions, gender roles, social phenomena;

III unit – social-activity, aimed at studying formation of social skills in children with intellectual disabilities: the ability to perform social roles, skills of behavior in public places; sanitary and hygienic skills;

IV – social-personal, aimed at studying the levels and peculiarities of the social qualities development in the individual according to the following indicators: verbal communication, independence, activity, emotional development, interaction with others, regulation of behavior.

Evaluation of the results of the study was based on a four-level system with developed criteria for high, sufficient, medium and initial levels. Finding of the generalized levels of social competence development for each unit of diagnostic tasks was performed in the form of arithmetic mean, followed by comparative analysis of the results of control and experimental groups.

Results

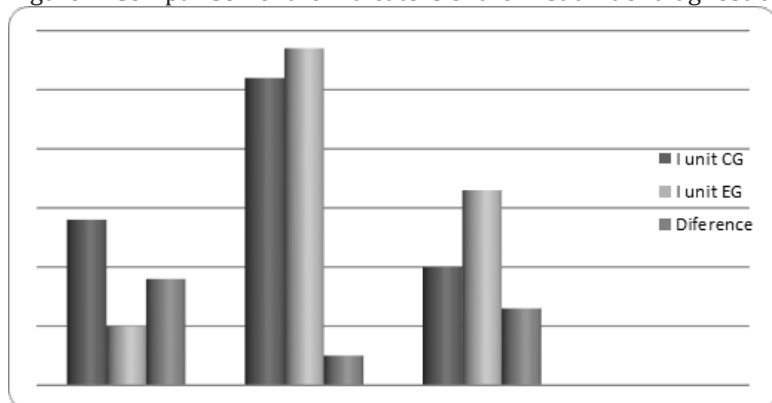
The findings of the ascertaining stage of the study has proved that social competence in senior preschool children with intellectual disabilities is almost at the low level. Children were not interested in activities, they lacked knowledge about themselves, their relatives, social phenomena and ability to perform social roles. They avoided contact both with strangers and relatives, did not use emotions as a means of non-verbal communication, there was a manifestation of introversion and even autism, in various social situations they were helpless, it was difficult for them to regulate their behavior in society.

The worst developed was knowledge about: family, gender-social roles, social phenomena and ability to perform social roles, as well as such qualities as verbal communication, independence, emotional development, regulation of behavior in society, but they had interest in activities that were interesting only for them.

Therefore, taking into account revealed violations and shortcomings in development of the phenomenon under study, we have developed and systematized role-playing games that will affect development of each component of social competence.

The results of the molding stage of the study have shown an improvement in all indicators of the experimental group (EG) compared to the control (CG). This dynamics is presented in Figure 1.

Figure 1. Comparison of the indicators of the first unit of diagnostic tasks



Explanations: CG – control group; EG – experimental group
(Source: our own compilation)

Thus, the data of implementation of the “social-motivational” unit of the diagnostic tasks showed that the difference at the initial level between EG and CG was 18 % (EG – 10 %, CG – 28 %), at the medium level the difference was 5 % (EG – 57 %, CG – 52 %), at the sufficient level – 13 % (EG – 33 %, CG – 20 %) in favor of EG. The high level was not detected in any group, which was 0 % (EG – 0 %, CG – 0 %).

Improving the results of the first unit of tasks facilitated introduction of the following games in the educational process: “Getting to Know the Teddy Bear”, “Teddy Bear Brings Gifts”, “Welcome a Guest”, “Little Kitten”, “Who Does What?”, “The Magic Pointer”, “TVset”, “New story of Kolobok”, etc. Preschoolers with intellectual disabilities of the experimental group in comparison to the control group showed selective interest in lessons, games and toys, they independently performed previously fulfilled subject-game actions, began to join group activities.

The results of the study of the “social-cognitive” unit of the diagnostic tasks have shown positive changes in all components of social competence. The revealed difference in the levels of knowledge “*about oneself as a unit of society*” showed that in EG children compared to CG at the initial level it was 11 % (EG – 8 %, CG – 19 %), at medium – 9 % (EG – 86 %, CG – 77 %), at sufficient – 2 % (CG – 4 %, EG – 6 %). The high level was not recorded in both groups, which was 0 % (EG – 0 %, CG – 0 %). Improvement of this index was facilitated by the introduction of the following role-playing games into the educational process of the experimental group: “Breeze whispers the leaves’ names”, “Let’s get acquainted!”, “Newbie”, “Let’s get acquainted with the teddy bear”, “Welcome a Guest”, “Little Kitten”, etc.

Detection of level of knowledge of preschool children with intellectual disabilities “*about the family as a micro-society*” showed the 34 % difference between EG and CG in favor of the experimental group at the initial level (EG – 25 %, CG – 59 %), and 17 % – at medium (EG – 49 %, CG – 32 %) and sufficient

(EG – 26 %, CG – 9 %). The high level remained unchanged with a difference of 0 % (EG – 0 %, CG – 0 %). To improve the results, the following role-playing games were used in practice: “Daughters and mothers”, “Katrusia woke up”, “Doll was brought to the kindergarten”, “Let’s give Katrusia tea”, “Take the doll for a walk”, “Tania Doll’s Birthday”, “Doll makes a visit”, etc.

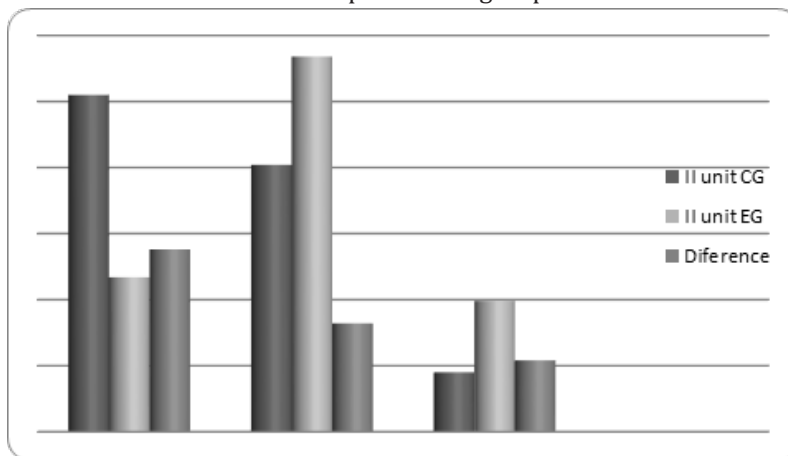
Studying knowledge of preschool children with intellectual disabilities about emotions, the 25 % difference was found between EG and CG at the initial level (EG – 33 %, CG – 58 %), 17 % – at the medium level (EG – 51 %, CG – 34 %), 6 % – at the sufficient level (EG – 16 %, CG – 10 %). At the high level, the difference between EG and CG was 0 % (EG – 0 %, CG – 0 %). Positive changes in the experimental group are related to introduction of role-playing games: “Offended cat”, “I have a new doll”, “A bird has a sore wing – take pity on the bird”, “How I got lost”, “Who is better to wake up”, “Dwarves-twins”, “No need to cry”, etc.

The study of the ideas of preschoolers with intellectual disabilities about *gender roles* emphasized that at the initial level the difference between EG and CG was 32 % (EG – 26 %, CG – 58 %), at medium – 15 % (EG – 47 %, CG – 32 %), at sufficient – 17 % (EG – 27 %, CG – 10 %). There was no high level of EG and CG, its difference was 0 % (EG – 0 %, CG – 0 %). Improvement of this indicator is connected with application in practice of work of the following role-playing games: “Girls are preparing dinner, boys are repairing furniture”, “Who does what?”, “One day from family life”, “Let’s put a doll to sleep”, “Let’s make doll a haircut”, “Family buy food”, “We prepare dinner together”, etc.

Analysis of the results of knowledge formation of preschool children with intellectual disabilities about *social phenomena* (“New Year”, “Birthday”, “Easter”, “March 8”, etc.) showed a positive trend in the experimental group, the difference between EG and CG at the initial level was 36 % (EG – 25 %, CG – 61 %), at medium – 24 % (EG – 51 %, CG – 27 %), at sufficient – 12 % (EG – 24 %, CG – 12 %), at high – 0 % (EG – 0 %, CG – 0 %). This positive dynamic is connected with implementation of the following role-playing games: “Good Elves”, “Petryk’s Birthday”, “Tanya Dolls’ Birthday”, “Festive Supper”, “Let’s decorate the Christmas tree for the holiday”, “We’re going to grandmother’s birthday party”, “Gift for Mom”, etc.

Generalized results of fulfillment of the second unit of diagnostic tasks by children showed improvements in the experimental group. The difference between the indicators of the control and experimental groups is presented in Figure 2.

Figure 2. Difference of results of the “social-cognitive” unit diagnostic tasks fulfillment between control and experimental groups.



Explanations: CG – control group; EG – experimental group
(Source: our own compilation)

The results of the second unit of diagnostic tasks showed the difference between EG and CG: at the initial level – 27,6 % (EG – 23,4 %, CG – 51,0 %), at medium – 16,4 % (EG – 56,8 %, CG – 40,4 %), at sufficient – 10,8 % (EG – 19,8 %, CG – 9,0 %). The high level remained unchanged with the difference of 0 %.

Qualitative analysis has shown that after introduction of the role-playing games in the educational process, in preschoolers with intellectual disabilities of the experimental group was found out formed knowledge about themselves and their family, they learned to tell their first and last names; were able to identify emotions in the pictures and tried to show them; oriented in gender by the external signs and the range of social holidays and phenomena expanded.

The results of the study of the “social-activity” unit of diagnostic tasks have shown positive dynamics.

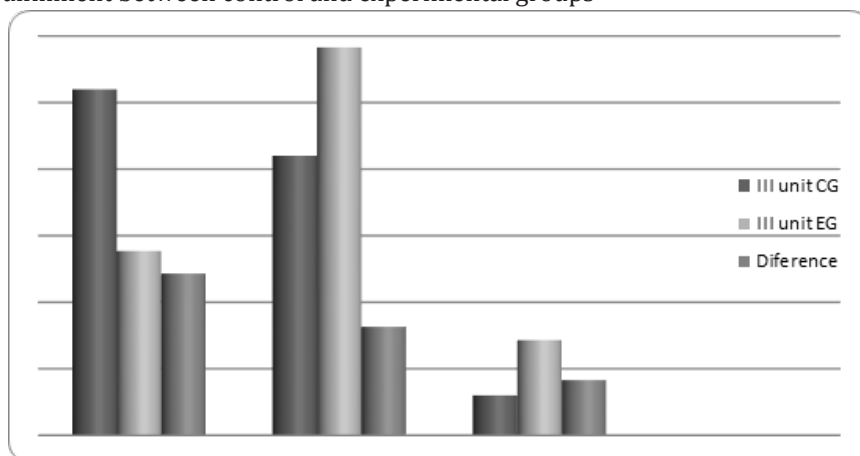
The results of testing the *ability to perform social roles* showed the 31 % difference between EG and CG at the initial levels (EG – 43 %, CG – 74 %) in favor of the EG, 23 % – at the medium level (EG – 49 %, CG – 26 %), 8 % – at the sufficient level (EG – 8 %, CG – 0 %), 0 % – at the high level (EG – 0 %, CG – 0 %). The positive changes, that were detected at this stage in the experimental group, are related to introduction of a number of role-playing games: “Hospital”, “Chemist’s shop”, “Shop”, “Bus”, “Polyclinic”, “Café”, “Visit to the doctor”, etc.

In the study of the *behavior* of children with intellectual disabilities in public places among the representatives of EG and CG we have revealed the following difference: at the initial level – 24 % (EG – 24 %, CG – 48 %), at the medium level – 18 % (EG – 67 %, CG – 49 %), at sufficient – 7 % (EG – 10 %, CG – 3 %). The difference between EG and CG was not detected at the high level, which was 0 % (EG – 0 %, CG – 0 %). Positive results in the experimental group were revealed through the use of the following role-playing games: “In the shop”, “At the hairdressing salon”, “In the café”, “In the polyclinic”, “Bus”, “Library”, “Mail”, etc.

The results of the study of *sanitary and hygienic skills* have shown that the difference between EG and CG was 18 % at the initial level (EG – 16 %, CG – 34 %), 8 % – at the medium level (EG – 59 %, CG – 51 %), 10 % – at sufficient (EG – 25 %, CG – 15 %), 0 % – at high (EG – 0 %, CG – 0 %). Improvements within this indicator are related to the use in practice in the experimental group of such games as: “Washing of doll’s clothes”, “We bathe Tania doll”, “Katrusia woke up”, “Tania doll’s morning”, “Our Petryk came home”, “Doll needs to go to the toilet”, etc.

Generalized results of the third unit of diagnostic tasks have shown an increase in indicators in the experimental group (Figure 3).

Figure 3. Difference of the results of “social-activity” unit diagnostic tasks fulfillment between control and experimental groups



Explanations: CG – control group; EG – experimental group
(Source: our own compilation)

Thus, the difference between EG and CG at the initial level was 24,3 % (EG – 27,7 %, CG – 52,0 %), at medium – 16,3 % (EG – 58,3 %, CG – 42,0 %), at sufficient – 8,3 % (EG – 14,3 %, CG – 6,0 %). The high level remained unchanged with the difference of 0 %.

Qualitative analysis has shown that after introduction of role-playing games in the educational process, preschoolers with intellectual disabilities of the experimental group began to perform social roles in accordance with gender; they improved social behaviors, although sometimes children were encouraged by the teacher; mastered most of the sanitary and hygienic skills, sometimes needing an adult reminder.

The results of implementation of the “social-personal” unit of diagnostic tasks have shown positive changes in all its indicators. Assessment of levels of verbal communication showed the 5 % difference between EG and CG at the initial level in favor of the experimental group (EG – 12 %, CG – 17 %), 14 % – at the medium level (EG – 53 %, CG – 67 %), 12 % – at the sufficient level (EG – 25 %, CG – 13 %), 7 % – at the high level (EG – 10 %, CG – 3 %). The positive

dynamics at this stage is the result of introduction in the experimental group of such role-playing games as: "Who Wakes Better?", "Mail", "Library", "How does elf feel?", "Zoo", "School", "Street", etc.

Comparing data of the levels of *independence* of preschool children with intellectual disabilities has revealed a noticeable difference between EG and CG within the initial level by 20 % (EG – 24 %, CG – 44 %), within medium – by 6 % (EG – 53 %, CG – 47 %), sufficient – by 14 % (EG – 23 %, CG – 9 %), high – by 0 % (EG – 0 %, CG – 0 %). Improvement of the results was facilitated by the use in the experimental group of the following role-playing games: "Let's treat a guest", "Grandma got sick", "We are laying the table", "In search of treasures", "Products on the list", "Doll is going on a journey", "Household duties" etc.

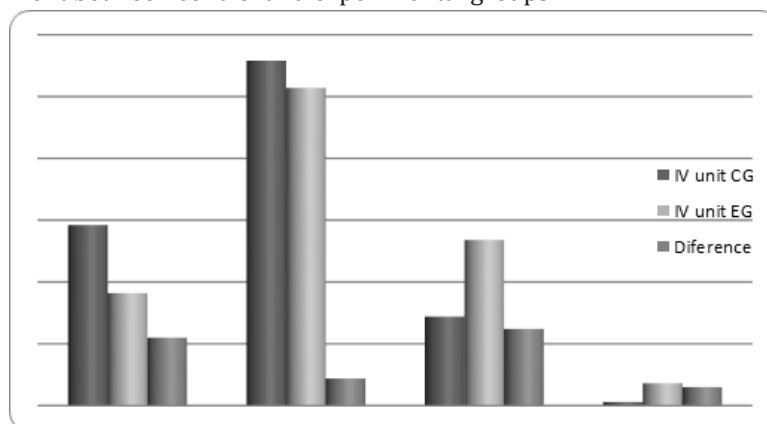
According to assessment of *activity* development in preschool children with intellectual disabilities of the EG and CG, the difference of 11 % was observed within the initial level (EG – 6 %, CG – 17 %), 12 % – at the medium level (EG – 47 %, CG – 59 %), 15 % – at the sufficient level (EG – 39 %, CG – 24 %) and 8 % – at the high level (EG – 8 %, CG – 0 %). The positive trend in the experimental group is related to the use of the following role-playing games: "Bring a doll for a walk", "A long-awaited meeting", "Newbie", "Teddy Bear brings presents", "How was I lost", "Find the same as you are", "Squirrel invites to the party", etc.

Assessment of the ability of preschool children with intellectual disabilities to *interact with others* revealed significant changes between the EG and CG representatives in favor of the experimental group, as evidenced by the following difference: 5 % at the initial level (EG – 20 %, CG – 25 %), 10 % – at the medium level (EG – 51 %, CG – 61 %), 15 % – at the sufficient level (EG – 29 %, CG – 14 %), 0 % – at the high level (EG – 0 %, CG – 0 %). Development of the ability to interact with others is associated with the use in the experimental group of the following role-playing games: "No need to cry", "Wanted!", "Clock", "Good mood", "Fairy and Assistants", "We are builders", "Wind and leaves", etc.

According to the results of the analysis of *social regulation of behavior* of preschool children with intellectual disabilities in everyday situations, the following difference between participants of EG and CG was determined: at the initial level – 14 % (EG – 29 %, CG – 43 %), at the medium level – 8 % (EG – 53 %, CG – 45 %), sufficient – 6 % (EG – 18 %, CG – 12 %), high – 0 % (EG – 0 %, CG – 0 %). Improvement in the experimental group of the studied indicator is related to application in practice of such games as: "Shop", "Hairdressing salon", "Street", "Traffic light", "Welcome to the table", "How to give and how to receive gifts", "Telephone conversation", etc.

Fulfillment of the fourth unit of the diagnostic tasks has shown positive shifts in all the studied parameters in children of the experimental group compared to the control group (Fig. 4).

Figure 4. Difference of results of "social-personal" unit diagnostic tasks fulfillment between control and experimental groups



*Explanations: CG – control group; EG – experimental group
(Source: our own compilation)*

The difference between the experimental and control groups at the initial level was 11,0 % (EG – 18,2%, CG – 29,2 %), at medium – 4,4 % (EG – 51,4 %, CG – 55,8 %), at sufficient – 12,4 % (EG – 26,8 %, CG – 14,4 %), at high – 3,0 % (EG – 3,6 %, CG – 0,6 %).

The qualitative characteristics of the indicators under the fourth unit of diagnostic tasks have revealed that children of the experimental group became more selective in establishing social contacts, could communicate; learned to build a simple dialogue and focus on non-verbal means of communication (emotions), while interacting with people showed compassion and kindness, sometimes there were aggressive reactions to the inappropriate actions of others towards them. Children showed independence, confidence and a higher level of activity, they participated in joint games and other collective forms of work with pleasure, and tried to control their behavior.

Conclusions

The analysis of the results obtained at the molding stage of the research have shown the effectiveness of the use of role-playing games as a means of forming and developing social competence in working with preschoolers with intellectual disabilities. The use of specially selected and developed role-playing games contributed to improvement of social knowledge, skills and formation and development of the social qualities of the individual, which is extremely important for the future independent life of children with intellectual disabilities.

REFERENCES

- BASOV M. Y. A., 2007. *General basics of pedology*. Moscow: Aleteia. ISBN 978-5-903354-65-8.
- BONDAR, V. I., REIDA, K. V., 2010. *Peculiarities of labor competence formation in mentally retarded students*. Kyiv: Lesia. ISBN 966-8126-57-2.
- ELKONIN, D. B., 1999. *Psychology of game*. Moscow: VLADOS. ISBN 5-691-00256-2.
- KARTAVA, Y. U. A., 2015. Educational influence of musical art on the formation of a child's personality. In: *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Vol. 3, No. 47, pp. 274 – 281.
- LURIA, A., 2018. *Lectures on General Psychology*. St. Petersburg: Peter SPb Masters of Psychology. ISBN 978-5-4461-0814-5.
- MAJER, A. A., 2012. *Introduction of children to the problems of social reality (the rodinological approach): a textbook*. St. Petersburg: Publishing House Childhood Press. ISBN 978-5-89814-829-4.
- MENDZHERITSKAYA, D. V., 2008. The role of creative game in acquaintance of children with the surrounding life. In: *Preschool Education*. Vol. 6, pp. 15 – 20.
- MYRONOVA, S. P., 2014. *Methods of correctional work for cognitive impairment*. Kamianets-Podilskyi: K-PNU named after I. Ogienko. ISBN 978-966-643-087-1.
- NECHYPORENKO, V. V., 2013. *Systematic development of the training and rehabilitation center as an open innovative social and education institution*. Zaporizhzhia: Publishing house of Khortytsia national training and rehabilitation multiprofile center. ISBN 978-966-8157-35-6.
- POZDNIAKOVA, O. L., 2009. Realization of the vital competence of children with disabilities in the process of interaction with the social environment. In: *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*. Melitopol: Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University. Vol. 3, pp. 107 – 109. ISSN 2219-5203.
- RUBINSTEIN, S. L., 1989. *Fundamentals of General Psychology*. Moscow: Pedagogy. ISBN 5-7155-0180-6.
- SMIRNOVA, E. O., 2017. *Psychology and pedagogy of the game: a textbook and workshop*. Moscow: Yurait Publishing House. ISBN 978-5-9916-6807-1.
- SYNIOV, V. M., MATVIEIEVA, M. P., KHOKHLIN, O. P., 2008. *Psychology of a mentally retarded child: a textbook*. Kyiv: Knowledge. ISBN 978-966-346-243-1.
- VYGOTSKYJ, L. S., 2004. *Psychology of child development*. Moscow: Exmo. ISBN 5-699-03524-9.
- VYSOTSKA, A. M., 2015. *Program for development of preschool children with mental retardation "Formation of social skills": guidelines*. Ternopil: Traveler. ISBN 978-966-634-896-1.

HUDOBNO-TERAPEUTICKÉ STRATÉGIE V PROCESE ROZVOJA SOCIÁLNO-KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM V OBDOBÍ PUBESCENCIE

Music Therapy Strategies in the Process of Developing Social-Communicative Skills in Children with Asperger Syndrome during Pubescence

Alica Vančová,¹ Margaréta Osvaldová,² Katarína Reinoldová³

Abstrakt: Cieľom štúdie je vytvoriť a overiť vplyv muzikoterapeutického pôsobenia u detí s Aspergerovým syndrómom v období pubescencie za účelom rozvoja sociálno-komunikačných zručností. Výskum analyzuje možnosti použitia rôznych metód z muzikoterapie, ktoré ovplyvňujú oblasti vnímania – hypersenzitivity, emocionality, ktoré priamo súvisia s procesom komunikácie a socializácie. V úvodnej časti príspevku sa prezentujú predmetné pojmy (Aspergerov syndróm, pubescencia, súčasný stav a dôležitá funkcia muzikoterapie a potreba rôznych foriem intervencií v špeciálnopedagogickom procese pre deti s Aspergerovým syndrómom). Empirická časť štúdie vychádza z metód kvalitatívneho výskumu, najmä participačného pozorovania a kazuistiky. Evalvácia výsledkov využíva obsahovú analýzu muzikoterapeutických stretnutí troch detí s Aspergerovým syndrómom v období pubescencie, ako aj grafické spracovanie dosiahnutých cieľov. Praktická časť spočíva vo vytvorení hudobnoterapeutických modulov realizovaných na muzikoterapeutických stretnutiach. Výsledky výskumu poukazujú na dôležitosť a prirodzenosť využitia muzikoterapie práve v období pubescencie, ktorá sa tak môže stať kľúčovou intervenciou ovplyvňujúcou vnútornú motiváciu a záujmy dieťaťa s Aspergerovým syndrómom v pubescencii a môže tiež stimulovať nácvik jeho sociálno-komunikačných zručností.

Kľúčové slová: Aspergerov syndróm, pubescencia, sociálno-komunikačné zručnosti, hudobnoterapeutické koncepcie.

Abstract: The aim of the paper is to present, on the basis of the research carried out by the authors, the procedures of therapeutic strategies in the field of music therapy, which are aimed towards individuals with Asperger syndrome during pubescence in order to develop social-communicative skills. The research analyses the possibilities of using different methods of music therapy that influence the areas of hypersensitivity, emotionality, communication and socialization. The introductory part of the study discusses the relevant terms (Asperger syndrome, pubescence, current state and important function of music therapy and the need for various forms of interventions in a special pedagogical process for individuals with Asperger syndrome). The second part of the study deals with the basic areas of music therapy and a comprehensive description of the use of individual strategies in particular participants. Graphical representation and evaluation contribute to a comprehensive understanding of research results. The final part contains the evaluation of the results and the confirmation of the

¹ Prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: vancova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

² PaedDr. Margaréta Osvaldová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: osvaldova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Mgr. Katarína Reinoldová, Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: reinoldova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

thesis about the importance and positive impact of music therapy in the educational process of pupils with Asperger syndrome.

Key words: *Asperger syndrome, pubescence, social-communicative skills, music therapy.*

Teoretické východiská

Výsledky odborných štúdií a výskumov ostatných rokov (Attwood, 2012; Ostatníková, 2014, 2015; Laznibatová, 2008) potvrdzujú, že deti s Aspergerovým syndrómom (AS) v období pubescencie prežívajú medzi 11. – 15. rokom života náročné obdobie. Zmenou je nielen ich biologický a psychický vývin, ale aj problémy súvisiace s organizáciou školského vzdelávania a očakávania okolia. Príchodom na nižší sekundárny stupeň vzdelávania sa mení ich pomerne prehľadný spôsob vzdelávania pod vedením prevažne jedného pedagóga (triedneho) a organizácia štúdia, ktoré vyžaduje väčšiu samostatnosť a menej inštrukcií, čo spôsobuje v ich živote neprehľadnosť situácií. Dieťa s AS túži po samostatnosti a vlastnom nezávislom fungovaní, ale stráca orientáciu v priestore bez štruktúrovaných pokynov. Okolo 10. roku života nastáva presná diagnostika, keď si aj rodičia zreteľne uvedomujú odlišnosť svojho dieťaťa od jeho rovesníkov (Vagnerová, 2000; Pešek, 2014).

Ako uvádza Ostatníková (2014), typickým znakom pubescencie je hľadanie vlastnej identity. Mladý človek sa pozoruje, vytvára si vlastnú originalitu, ale zároveň chce niekam patriť. Konfrontuje svoje názory s názormi svojich rodičov a snaží sa ísť vlastnou životnou cestou. Osobitným problémom pre dieťa s AS je prijatie vlastnej identity znevýhodnenia – diagnózy Aspergerov syndróm. U niektorých môže trvať 3 až 5 rokov, kým sa zmieri s faktom, že ich bude sprevádzať porucha počas celého života a bude ich odlišovať od ostatných. Túto odlišnosť práve v pubescencii často začínajú sami zreteľne vnímať. Ďalším dominantným znakom vyplývajúcim z pubescencie je zvýraznenie extrémnych emocionálnych prejavov ako je agresivita, úzkostné stavy a depresia (Ostatníková, 2014). V tomto vývinovom období treba zvlášť zdôrazniť význam starostlivosti v tejto oblasti. Často je jednou z možností dôsledné monitorovanie dieťaťa s AS, ktoré si v dôsledku vývinového napredovania tiež chce vytvárať samostatný život, ale bez kritického ohodnotenia následkov svojho konania. Z toho dôvodu sú pre deti s AS veľmi významné sociálne vzťahy, ktoré sa tvoria pod vplyvom premeny ich identity (Gilchrist, Green, 2001).

Štandardná populácia si sociálne zručnosti osvojuje prirodzene od raného detstva bez toho, aby si ich uvedomovala a cielene prebiehal ich nácvik. V nových sociálnych situáciách dieťa nachádza zručnosti ako imitácia, pozorovanie, rozhovor, diskusia, prostredníctvom ktorých prirodzene zvláda novú skúsenosť. Cez nadobúdanie sociálnych zručností sa človek stimuluje k aktivite, ako aj k rozvoju svojich schopností. Dieťa s AS však nachádza viac uspokojenia v pozorovaní fyzikálnych javov, pohybu, vonkajšej podoby predmetov, ľudí ako v sociálnom uspokojení. Postupne si vytvára sebastimuláciu v repetitívnych činnostiach a opakovaných vzorcoch správania v rôznych rituáloch (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

Oldfield (2003) uvádza, že práve potreba stimulácie a hľadania náhradných stimulov je dôvodom potreby intenzívne motivovať rozvoj komunikácie u detí s AS už od raného veku. Inak nastáva ďalší negatívny jav – vyhýbanie sa riešeniu nových sociálnych situácií, osvojovanie vzorca správania „vyhýbať sa“ situáciám, ktorý sa postupne aplikuje na ďalšie nové sociálne situácie. Nastáva patológia a jedinec sa postupne uzatvára pred sociálnym kontaktom s okolím (Bělohlávková, 2013). Viacerí autori (Čadilová, Hynek, Thorová, 2007; Laznibatová, 2008) potvrdzujú skutočnosť, že deti s AS sa v dôsledku negatívnych skúseností z nezvládnutých sociálnych situácií vyhýbajú medzilidským vzťahom napriek tomu, že po interakcii s ostatnými ľuďmi veľmi túžia.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že hlavným cieľom edukačného procesu pre deti s AS je prostredníctvom vhodnej špeciálnopedagogickej intervencie podporiť socializáciu, a tým zvýšiť kvalitu ich života adekvátnymi metódami a stratégiami nácviku sociálno-komunikačných zručností (Hrebeňárová, Trellová, 2016). Ide o vnímanie seba samého a vyjadrovanie vlastných potrieb a pocitov, poznanie svojich silných stránok, zvýšenie sebavedomia, a tým aj rozvoj vnútornej motivácie pri rozvíjaní záujmov, pozorovanie druhých a ich neverbálna komunikácia (posturika, mimika, gestá) a rozvoj základných pravidiel komunikácie (začatie, ukončenie rozhovoru, striedanie komunikačného partnera, pragmatika a prozodika) (Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, 2016).

Na dosiahnutie uvedených cieľov je potrebné poznať nielen špecifiká Aspergerovho syndrómu, ale aj individuálne osobitosti dieťaťa. V muzikoterapii sú účinné špeciálnopedagogické, ako aj behaviorálne smery, ktorých snahou je dosiahnuť zmenu v prispôbení sa prostrediu než prispôbovať prostredie individuálnym potrebám jednotlivca akcentovaním štruktúrovaného času, priestoru, štruktúrovanej hudobnej produkcie ako je to napr. v koncepcii Peters (2000), ktorý odporúča u detí s AS realizovať muzikoterapeutický proces s jasným časovým a priestorovým usporiadaním a tiež aplikovať jasnú hudobnú štruktúru v podobe rondovej hudobnej formy, ktorá strieda opakovanie refrénu s prezentáciou nových hudobných tém. Takýto prístup však často vedie k rigidnej nemennosti muzikoterapeutického procesu.

Odporúčanou koncepciou u detí s AS je *behaviorálny prístup v muzikoterapii*. Vychádza z filozofického a vedeckého prúdu aplikovanej behaviorálnej analýzy, ktorého zakladateľom bol psychológ J. B. Watson. Prínosom tohto prúdu bolo poukázanie na možnosť experimentovania s reakciami, emóciami aj v laboratórnych podmienkach, čo umožňovalo odlúčiť vo výskume výsledky terapeutického pôsobenia od placebo efektu alebo zhody náhod. Už v roku 1955 Jeffrey v *Journal of Science* uverejnil článok o muzikoterapii, v ktorej sa muzikoterapia chápe ako posilňovanie (angl. *reinforcement*) (Madsen, 2000). Muzikoterapia, ako aj terapeut majú vplyv na zmenu správania jedinca prostredníctvom nácviku počúvania, rozvoja koncentrácie a vytváraním rôznych vzorcov správania uvedomovaním si vlastných prejavov. Je to komplexný prístup, ktorý vychádza z princípov diagnostiky a terapeutického

programu, pričom zohľadňuje faktory prostredia (Kirkland, 2013). Terapia prebieha učením sa funkčných procesov správania aj pomocou rytmizácie. Sebaovládanie a sebaregulácia je v recipročnom vzťahu s prostredím pod vplyvom rytmických zmien v hudbe. Hudba sa môže pri behaviorálnom prístupe v muzikoterapii použiť ako podnet, štruktúra na uvedomovanie si času a pohybu, ako prostriedok na získanie pozornosti či ako odmena (Osvaldová, 2015). Pri nevhodných prejavoch správania môže terapeut obľúbenú skladbu na počúvanie zamietnuť. Predpokladom použitia tohto prístupu je dôkladná znalosť princípov aplikovanej behaviorálnej analýzy, schopnosť analytického a kritického myslenia, pozorovania a extrémna tvorivosť pri vytváraní modelov, stimulov, úprave prostredia. U nás sa problematikou aplikovanej behaviorálnej analýzy v edukácii jednotlivcov s autizmom zaoberali napr. Hrebeňárová (2012), Hrebeňárová, Dillenburger (2016), Hrebeňárová, Muránska (2016), Hrebeňárová, Trellová (2016), Maštenová (2016), Muránska (2016), Mikurčíková, Ivanková (2018). V oblasti muzikoterapie na Slovensku sa uvedenej oblasti venujú Zeleiová, Pejřimovská (2011), s prvkami behaviorálneho prístupu muzikoterapie Reinoldová, Osvaldová (2017).

V našom výskume sme použili prvky jednotlivých koncepcií v rámci muzikoterapeutického procesu vo forme podpornej intervencie s cieľom rozvíjať sociálno-komunikačné zručnosti detí s AS a zároveň zvýšiť kvalitu ich života.

Metodika výskumu

Hypersenzitivita, narušené perцепčné schopnosti, ako aj nepochopenie vlastných emócií sú považované za najcharakteristickejšie črty osobnosti u detí s AS. Toto obdobie je sprevádzané zvýšeným výskytom porúch správania či problémového správania, a to najmä v podobe výbušnosti, introvertnosti, konfliktov, agresivity, sebaopoškodzovania, sebastimulačného repetitívneho správania, útekov alebo poškodzovania majetku (Mikurčíková, Ivanková, 2018). Svojou závažnosťou ovplyvňujú nielen dieťa, proces jeho edukácie, komunikácie, sociálnych vzťahov a inklúzie do spoločnosti, ale aj rodičov dieťaťa a ďalších členov rodiny (Hrebeňárová, Trellová, 2016). V príspevku sme sa zaoberali problémom v oblasti sociálno-komunikačných zručností detí s AS. S týmto problémom súvisia aj nasledujúce otázky, ktoré sme objasňovali v priebehu výskumu:

1. *Aké zmeny nastanú muzikoterapeutickým pôsobením u detí s Aspergerovým syndrómom v pubescencii v oblasti rozvoja vnímania a hypersenzitivity?*
2. *Aký progres nastane vplyvom muzikoterapie u detí s Aspergerovým syndrómom v pubescencii v oblasti emócií?*
3. *Ako možno vplývať na rozvoj sociálno-komunikačných zručností u detí s Aspergerovým syndrómom v pubescencii prostredníctvom muzikoterapie?*
4. *Ako vplývajú techniky a princípy muzikoterapie na rozvoj vnútornej motivácie a záujem o sociálne interakcie u detí s Aspergerovým syndrómom v pubescencii?*

Hlavným cieľom prezentovaného výskumu bolo zistiť vplyv muzikoterapie na rozvoj sociálno-komunikačných zručností, a to v snahe vyjadriť nielen svoje pocity, emócie, potreby, ale aj v hľadaní vlastnej identity a týmto spôsobom byť transparentnejším pre prostredie.

Metódy výskumu

Výskumný cieľ sme dosiahli využitím metód kvalitatívneho výskumu, metódu kazuistiky sme použili na analýzu troch prípadových štúdií. Zdrojom informácií boli odborné správy – psychologické, špeciálnopedagogické, psychiatrické, ktoré tvorili klinickú kazuistiku vzhľadom na diagnózu Aspergerov syndróm. Výsledkom aplikácie spomínaných metód bol komplexný pohľad na respondenta a kazuistiku, ktorá pokračovala participačným pozorovaním, obsahovou analýzou a evalváciou výsledkov.

Za smerodajnú metódu považujeme testy, ktoré sme vytvorili na základe štúdia odbornej literatúry. Obsah jednotlivých testov zameraných na zaznamenanie zmeny výkonu respondentov v oblasti vnímania – hypersenzitivity, komunikačnej, emocionálnej, sociálnej vyhodnocujeme v záverečnej časti štúdie spolu s hodnotením ich výkonu v pre-teste a post-teste.

Typy úloh z oblasti sociálno-komunikačných zručností vychádzali z požiadaviek Vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016). Realizovali sme ich aj v priebehu muzikoterapeutických stretnutí. Test bol zameraný na zisťovanie schopnosti detí s AS zameraných na oblasť vnímania (hypersenzitivity), komunikačnú, emocionálnu a sociálnu. Na zhodnotenie zvládnutia týchto oblastí u respondentov výskumu sme na začiatku využili pre-test, v závere po stimulačnom muzikoterapeutickom (MT) pôsobení post-test.

Výskumný súbor

Výber respondentov výskumu sa uskutočnil podľa stanovených kritérií, kde sa uprednostnili jedinci s AS s bližším príklonom a vzťahom k hudbe v rôznej forme (vážna hudba, rocková hudba, hip-hop a i.), všetkých však spájali problémy v správaní a deficity v sociálno-komunikačnej oblasti.

Prvým respondentom výskumu bol 13-ročný chlapec, ktorý v čase terapie študoval na 8-ročnom gymnáziu (2. ročník – sekunda), Aspergerov syndróm mu bol diagnostikovaný v 5. ročníku ZŠ. Boli sme požiadaní školou o pomoc pri jeho intervencii, keďže sme už na danej škole v minulosti uskutočnili výskum. Respondent 1 bol vhodným adeptom na participanta, keďže mal pozitívny vzťah k hudbe a tancoval hip-hop. Jeho správanie bolo značne asociálne, čo poukazovalo aj na vhodnosť nácviku sociálno-komunikačných zručností. Druhým respondentom výskumu bol chlapec vo veku 13 rokov. V čase terapie bol žiakom 2. ročníka 8-ročného gymnázia, Aspergerov syndróm mu bol diagnostikovaný v 5. ročníku ZŠ. Obsah jeho diagnózy uvádzame v klinickej kazuistike. Tretím respondentom výskumu bolo dievča vo veku 13 rokov. V čase terapie bola žiačkou ôsmeho ročníka základnej školy. Od prvého ročníka základnej školy bola integrovaná kvôli diagnostikovaným poruchám učenia, v roku 2017 jej bol diagnostikovaný Aspergerov syndróm.

Vybraní respondenti mali podobné prejavy v rámci Aspergerovho syndrómu, z týchto dôvodov bolo možné v priebehu muzikoterapeutických stretnutí určiť rovnaké ciele v štyroch oblastiach (vnímanie, komunikácia, sociálne vzťahy a emócie). Všetci respondenti sa vyznačovali nadpriemernou inteligenciou, čo im umožnilo hľadať kompenzáciu pri rozlišovaní neverbálnej komunikácie a sebaspoznávania. Respondenti prejavili radosť a záujem o absolvovanie muzikoterapeutických stretnutí.

Realizácia výskumu

Výskum vychádzal z poznatkov z odbornej literatúry a odbornej dokumentácie – psychologické, špeciálnopedagogické, psychiatrické a iné odborné správy, zamerané na zistenie konkrétnych problematických oblastí (vnímania – hypersenzitivita, emočná, komunikačná, sociálna), ktoré tvorili základ pre muzikoterapeutické intervencie. Po analýze a syntéze odbornej literatúry a vytýčených cieľoch sme určili výskumné otázky primárne zamerané na vplyv muzikoterapie na rozvoj sociálno-komunikačných zručností v pubescencii u detí s AS, ale aj na porovnanie výsledkov jednotlivých terapií a možnosť vydedukovania všeobecných záverov.

Aplikované muzikoterapeutické moduly prebiehali podľa vopred stanovenej štruktúry – úvod, jadro, záver. V úvode sa otázky zamerali na detenzionalizáciu respondenta z prostredia, z ktorého prichádzal, na nácvik modelovej každodennej konverzácie, na vzbudenie záujmu, aby modul spĺňal kritériá motivačného faktora k hlavnej téme stretnutia. Fáza expozície bola spojením muzikoterapeutických techník s kognitívnym spoznávaním prebiehajúcich javov. Jednotlivé aktivity sa komentovali, vysvetľovali a určili sa sociálno-komunikačné pravidlá prežívania, vnímania, emócií. Hudba v expresívnej a receptívnej forme sa stala prostriedkom na dosiahnutie cieľa. Po intenzívnej kognitívnej práci a hudobnej aktivite sa zaradila relaxácia, ktorá bola dôležitou súčasťou receptívnej zložky. V závere stretnutia sa zhodnotil priebeh v spolupráci s respondentom a poskytol sa priestor na vyjadrenie myšlienok a emócií.

Obsahová analýza spočívala v zhrnutí výsledkov analýzy participačných pozorovaní jednotlivých muzikoterapeutických stretnutí. V procese výskumu sme si robili poznámky k jednotlivým stretnutiam pri každom respondentovi, zapisovali sme si rôzne pohľady na priebeh stretnutia. Preštudovaním týchto poznámok, ale aj retrospekciou sme využili komparáciu a zhodnotili priebeh pri jednotlivých respondentoch.

Zápisy a obsahová interpretácia stretnutí prispeli k vyhodnoteniu relevantných dát a spolu s grafickými záznamami tvorili závery hodnotenia, ktoré viedli k potvrdeniu tézy o potrebe využitia vybraných prvkov muzikoterapie v procese úspešnosti v sociálno-komunikačnom prostredí.

Muzikoterapeutické moduly

Pri zostavovaní muzikoterapeutických modulov sme vychádzali z poznatkov získaných v teoretickej časti z oblasti AS, pubescencie a muzikoterapie. Modelom k štruktúre a spôsobu spracovania sa stali muzikoterapeutické moduly Krušinskej a Zeleiovej (2011), muzikoterapeutické techniky a formy MT Osvaldovej (2015). Typy úloh sme vybrali podľa kritérií v oblasti sociálno-komunikačných zručností vo Vzdelávacom programe pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016). Vytvorili sme šesť muzikoterapeutických modulov realizovaných v dvojtaktovom režime, čiže jeden modul sa realizoval počas dvoch stretnutí. Tento režim sme si zvolili z dôvodu špecifických potrieb dieťaťa s AS v pubescencii, a to najmä potreby neustáleho opakovania, získania spätnej väzby a prevencie pred stresom z časového nátlaku. Takáto forma nám umožnila realizovať jeden modul s možnosťou dostatočného opakovania a prípadných obmien aktivít.

Jednotlivé časti muzikoterapeutického modulu mali stálu štruktúru a úlohu. Ciele z oblasti vnímania (hypersenzitivity), emocionálnej, sociálnej, komunikačnej a sociálnej sa prelínali a naplňali počas všetkých muzikoterapeutických stretnutí. Témy jednotlivých muzikoterapeutických modulov boli zostavené so zámerom rozvíjania sociálno-komunikačných zručností a vnímania dieťaťa s AS:

Modul č. 1: *Hudba, ktorú mám rád*

(MT diagnostika, zoznámenie, nadviazanie kontaktu, začiatok muzikoterapeutického vzťahu s respondentom).

Modul č. 2: *Hudba a emócie*

(pozorovanie seba, druhých – vyjadrenie verbálne, neverbálne, teoretické vysvetlenie emócií a jej prejavov – neverbálna komunikácia, čo sú gestá, mimika, posturika, prozodické faktory reči).

Modul č. 3: *Hudba ako rozhovor*

(pravidlá komunikácie – začiatok a koniec rečového prejavu, striedanie komunikačného partnera, téma rozhovoru, neverbálna/verbálna komunikácia).

Modul č. 4: *Hudba a hnev*

(teoretické spracovanie jednotlivých štádií hnevu, ako reagujeme, „sopka“ hnevu).

Modul č. 5: *Hudba ako spôsob sebapoznania*

(rozlíšiť štádium pokoja od štádia napätia – spoznávať preferencie podnetov podľa piatich hlavných zmyslov – zrak, sluch, hmat, čuch, chuť, vedieť sa vyjadriť).

Modul č. 6: *Hudba ako priateľ*

(návrh a nácvik reakcií, riešenia situácií pri prepodnecovaní, vytvárať stratégie únikových ciest, chrániť pri „výbuchu“ hnevu seba a okolie).

V nasledujúcej časti prezentujeme abstrahovanie z modulov č. 1 – 6.

Abstrahovanie modulu č. 1 – 6

1. Hlavný cieľ stretnutia	Diagnostika klienta prostredníctvom pozorovania a rozhovoru. Zistiť jeho preferencie, úroveň zvládania jednotlivých vytýčených oblastí – oblasť vnímania, emocionálna, komunikačná, sociálna.
2. Potenciálne modifikované využitie	Deti s AS vo všetkých vekových kategóriách.
3. Špeciálnopedagogické ciele	<i>Oblasť vnímania – hypersenzitivita:</i> - zareagovať a rozlíšiť príjemné a nepríjemné zvukové podnety – vyjadriť ich verbálne; - vedieť vymenovať aspoň tri pozitívne a negatívne podnety z oblasti zmyslového vnímania (čuch, chuť, sluch, zrak, hmat); - vedieť u seba rozlišovať stav pokoja a napätia a vyjadriť ho verbálne. <i>Komunikačná oblasť:</i> - vedieť ukončiť svoj monológ – dať priestor druhému; - striedať komunikačného partnera; - rešpektovať výber témy komunikačného partnera, jeho preferencie. <i>Emocionálna oblasť:</i> - pozorovať neverbálny prejav komunikačného partnera – odhadovať emócie. <i>Sociálna oblasť:</i> - nájsť v hudbe motivačný prvok k svojim záujmom; - použiť sociálne prijateľné záujmy ako prvok relaxácie – tanec, kreslenie, počúvanie hudby; - vedieť použiť hudbu ako prostriedok na nadviazanie vzťahu s druhými; - spolupracovať pri vytváraní spoločného hudobného prejavu.
4. Muzikoterapeutické metódy	<i>Expresívne</i> – exploračná hra, hry s pravidlami, identifikačná improvizácia, sebaaprezentácia, symbolizovanie, kontaktovanie. <i>Receptívne</i> – mediovane a reakčné počúvanie spojené s produkciou, počúvanie seba v celku.
5. Muzikoterapeutické médiá	Lahkoovládateľné hudobné nástroje melodické, rytmické, notebook, zošit, perá, výkres A4, zoznam piesní/skladieb rôznych žánrov.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výsledky výskumu

V ďalšej časti štúdie prezentujeme zistené výsledky z výskumu individuálne u jednotlivých prípadov.

Kazuistika respondenta 1

Respondentom 1 bol chlapec s AS vo veku jedenásť rokov. Respondent okrem toho, že bol diagnostikovaný v roku 2017 ako dieťa s AS, bol ovplyvnený aj ďalšími faktormi. Na začiatku kalendárneho roka bol zverený so sestrou do starostlivosti otca, matka prestala prejavovať o nich záujem. Od septembra nastúpil do novej základnej školy a stal sa žiakom šiesteho ročníka. Bola to už štvrtá škola, ktorú navštevoval; posledná, ktorú absolvoval bola škola pre nadané deti. V kolektíve nebol veľmi obľúbený, od detstva trpel ťažkosťami

v oblasti komunikácie vyplývajúcich z problémov v každej jazykovej rovine. Od predškolského veku absolvoval intenzívnu logopedickú starostlivosť. V škole sa často prejavoval impulzívne, jeho prejavy agresivity v škole označili až za sklon k fašizmu po „incidente,“ keď si na hudobnú výchovu pripravil projekt o Iraku a prezentoval jeho sadistickú kultúru s hymnou a všetkými symbolmi. Z efektu bol sám prekvapený, nerozumel reakcii okolia, keďže jeho zámerom bolo pripraviť projekt s výnimočnou témou. Rodičia sa rozhodli zmeniť školu s nádejou, že si nájde kamarátov a naučí sa disciplíne.

Na novej škole nemal problémy s učením, pomocou nadpriemernej inteligencie vnímal súvislosti kognitívnou cestou. Počas školského roka sa mu podarilo nadviazať priateľské vzťahy so spolužiakmi. Dominovali však nehody s dievčatami. Otec sa sťažoval až na nepriateľský a agresívny prejav voči mladšej sestre. S matkou sa nestretával. Kolektív rovesníkov ho považoval za čudáka, pretože mal úplne iné záujmy ako ostatní. Pri komunikácii často používal iróniu a komentovanie na nevhodnom mieste, čo vyznievalo ako výsmech ostatných. Otec sa obával opakovaného nepochopenia jeho prejavov vyplývajúcich z diagnózy AS, bol ochotný spolupracovať pri terapii.

Respondent 1 bol na prvých stretnutiach muzikoterapie veľmi uzavretý, sklúčenosť sa prejavovala v jeho hre, improvizácia bola veľmi nesmelá a neistá. Prevládala u neho pasivita, rezignácia. Na prejavovaný záujem terapeuta reagoval spočiatku prekvapene, postupne sa otváral, až na štvrtom stretnutí sa začal intenzívnejšie zaujímať o podnety zo strany terapeuta. Vyžadoval dodržiavanie rovnakej štruktúry muzikoterapie, tiež rovnaké aktivity na úvode a konci každého muzikoterapeutického stretnutia. Preferoval bubny a drevené ľahkoovládateľné nástroje s väčšou rezonanciou (s dunivým zvukom), z melodických nástrojov mal v obľube farebný xylofón. Uprednostňoval pomalšie hudobné skladby s pravidelnou rytmickou dikciou a výraznou melódiou. Pri rytmizácii mal ťažkosti s dodržiavaním rytmickej pulzácie, akoby ju vôbec nevnímal, riadil sa a orientoval v hudobných ukážkach podľa melódie, dynamiky a farby. Pri zvukovo intenzívnejšej skladbe mal dojem, že skladba je rýchlejšia, hoci sa rytmus vôbec nezmenil. Bubnovanie patrilo medzi jeho obľúbené činnosti, po využití techniky abreakcie dokázal hovoriť o svojich zážitkoch otvorenejšie. Postupne sa respondent stával veselším a odvážnejším aj vo verbálnej komunikácii. Začal prejavovať väčšiu zvedavosť voči aktivitám počas MT. Jeho výpovede vo forme hudobnej improvizácie a tiež verbálne prejavy sa stávali úprimnejšími. Aktivity jednotlivých modulov boli pre neho motivujúce, rád sa zamýšľal nad jednotlivými témami a do zošita si všetko zapisoval, hoci nerád písal. Od prvého stretnutia si poctivo plnil všetky domáce úlohy. Po nácviku techniky, ako klásť otázky vo verbálnej komunikácii, sa sám začal zaujímať o podrobnejšie informácie a iniciatívne kládol otázky. V komunikačnej oblasti vykazoval lepšie výsledky. V diferenciacii vlastných potrieb a zmyslových preferencií napredoval pomalšie, ale na posledných stretnutiach začal mať väčší prehľad aj v tejto oblasti. Problematickou oblasťou bol empatický prístup k terapeutovi, často nevnímal emócie terapeuta, reagoval nevhodne, neuvedomil si netaktnosť poznámok. Deficity sa prejavovali aj v sociálnej oblasti, keďže neodhadoval sociálny kontext a hoci

bola jeho komunikácia spoločensky akceptovateľná, vyznievala neprirodzene. Po dohovore s rodičom bol respondent oboznámený s diagnózou AS, reagoval na to pozitívne, s veľkou ochotou sa podieľal na zlepšení stavu.

Z výsledkov participačného pozorovania konštatujeme, že respondent sa najviac posunul v komunikačnej oblasti verbálnej i neverbálnej, postupne rozvíjal aj svoju emocionálnu oblasť a oblasť vnímania v dôsledku nadpriemernej inteligencie, pozorovacím schopnostiam a pamäti. Problém mal s vnímaním reality, čo spôsobovalo nepochopenie sociálneho kontextu, v dôsledku čoho sa sociálna oblasť nerozvíjala dostatočne.

Kazuistika respondenta 2

Respondentom 2 bol chlapec vo veku 13 rokov. V čase terapie bol žiakom druhého ročníka osemročného gymnázia. Aspergerov syndróm mal diagnostikovaný v piatom ročníku základnej školy. Spolužiaci ho šikanovali a považovali za čudáka. Nerozumeli jeho absurdným prejavom v správaní, často sa mu vysmievali. Niektorých učiteľov si oblúbil, často ich vyhľadával, aby sa mohol s nimi porozprávať, nerešpektoval ich osobnú zónu, nevhodným spôsobom vstupoval do rozhovorov.

Pri plnení školských povinností mal problém so systematickým prístupom pri zaznamenaní úloh, oznamov, v dôsledku čoho často zabúdal pomôcky, písať si domáce úlohy. Ťažkosti v učení sa prejavovali najmä v nepochopení obsahu zadania, prenesením významom, metaforám, doslovnému ponímaniu slov. V škole mal kamarátov, mimo školy sa s nimi nestretával. Veľmi dôverne sa rozprával so všetkými vodičmi autobusov, bol fascinovaný mestskou hromadnou dopravou. Poznal všetky linky mestskej hromadnej dopravy, mal ambíciu sa stať riaditeľom Mestskej hromadnej dopravy v Bratislave. Medzi nezvyčajné záujmy patrila aj posadnutosť vyrábania dekorácií z rôznych materiálov. Rád navštevoval tanečný kurz hip-hopu, tento druh tanca obľuboval pre jeho rytmickú transparentnosť (dokázal si vypočítať krokové postupy podľa jasnej rytmickej štruktúry).

Domáce prostredie bolo prispôbené jeho potrebám – veci mal uložené v škatuliach, ktoré boli označené a roztriedené. Rodičia s ním často komunikovali písaním odkazov, inak na nich nereagoval a nerešpektoval ich. Medzi zvláštnosti respondenta patrilo aj neustále sledovanie času, mal potrebu dodržiavať presný harmonogram, pri jeho narušení prejavoval zlosť až agresiu. V niektorých situáciách sa stalo, že v škole vyšiel na chodbu a začal hlasno kričať, nedal sa upokojiť. V rečovom prejave respondenta boli výrazné vulgarizmy, nápadný bol aj svojou hlasitou a rýchlou rečou.

Počas muzikoterapeutických stretnutí respondent 2 od prvého okamihu neprejavoval ťažkosti s komunikatívnosťou, nerešpektoval však viaceré pravidlá komunikácie. Rozprávanie bolo pre neho kompenzáciou stresu z neznámeho, z nekontrolovanej situácie. Jeho sociálny prejav počas prvých stretnutí bol problematický a hoci svoje emócie intenzívne prežíval, nevedel ich pomenovať. Rovnako nedokázal vycítiť emocionálne prežívanie terapeuta. Najlepšie výsledky mal v oblasti hypersenzitivity, o čom svedčila aj rozmanitosť jeho záujmov. K hudbe mal pozitívny vzťah. MT sa pre neho stávala dôležitou

súčasťou pre spoznávanie ľudských vzťahov. Hudobné aktivity pôsobili na neho motivačne aj upokojujúco. Pri niektorých úlohách potreboval viac názorného usmernenia.

Úroveň sledovaných oblastí sa postupne zlepšovala, jednotlivé techniky mali pozitívny vplyv na sociálnu oblasť. Hudba jednoznačne vplývala na vnútornú motiváciu respondenta a muzikoterapeutické stretnutia na zvýšenie sebadôvery a sebahodnotenia. Záverom konštatujeme, že hoci nenastali výrazné zmeny v sledovaných oblastiach výskumu, zlepšilo sa vnímanie respondenta okolím.

Kazuistika respondenta 3

Respondentom 3 bolo dievča vo veku trinásť rokov. V čase terapie bola žiačkou ôsmeho ročníka základnej školy. Od prvého ročníka základnej školy bola integrovaná kvôli diagnostikovaným poruchám učenia, v roku 2017 mala diagnostikovaný Aspergerov syndróm.

Jej rodičia boli rozvedení, bola v striedavej starostlivosti. Respondentka nemala ustálený režim, bolo potrebné ju kontrolovať v učení, dohliadať na jej hygienu. Podobné problémy sa prejavili aj v škole. Z dôvodu nesústredenosti a neporiadku na lavici sedela sama. Bolo náročné motivovať ju k učeniu, do školy sa pripravovala na poslednú chvíľu. Výsledky v učení boli kolísavé, ovplyvnené náladovosťou. Jej prejavy sa vyznačovali častou impulzívnosťou, prechádzala z extrémne pozitívnych do negatívnych reakcií. V minulosti sa objavili aj prvky sebaopoškodzovania. Bola šikanovaná zo strany spolužiakov, učitelia to však úspešne vyriešili. Mala svoj okruh kamarátok, s ktorými sa stretáva aj mimo školy. K jej záujmom patrila gymnastika a tiež hudba, ktorú rada počúvala vo voľnom čase. Pravidelne navštevovala sociálne siete prostredníctvom mobilu (instagram, viber atď.), na ktorých vyhľadávala informácie o svojich obľúbených spevákoch. Mala problém rozlíšiť fantáziu od reality. Často striedala aktivity. Pri zámernej práci či učení sa rýchlo unavila, jej práca bola nedôsledná a pomalá, neustále potrebovala motiváciu k ich dokončeniu.

Už od prvého muzikoterapeutického stretnutia sa u respondentky 3 prejavovalo impulzívne správanie. Z tohto dôvodu sme sa ju pokúšali viesť prostredníctvom muzikoterapeutických aktivít využívajúc abreaktívne muzikoterapeutické techniky k vhodnejšiemu prejavu sebaovládania. Aktívnu formu muzikoterapie sme často striedali s relaxačnými technikami. Respondentka už na prvom stretnutí preukázala nezvyčajné analyticko-syntetické myslenie pri hľadaní odpovedí na otázky vzťahov a prežívania. Nevedela sa však zorientovať vo vlastnom prežívaní, obviňovala sa za výbušnosť. Prostredníctvom jednotlivých muzikoterapeutických aktivít (predovšetkým improvizčných techník na ľahkoovládateľných nástrojoch a rolových hier) ľahšie pochopila svoje emócie a s tým súvisiace prejavy správania. MT ju veľmi motivovala k snahe zmeniť svoje prejavy v správaní. Stala sa záujemnejšia, vytvárala si iné kompenzácie (kreslenie, písanie). Vnímanie zmyslových podnetov však bolo pre ňu stále náročné a spôsobovalo jej skratové reakcie.

Konštatujeme, že nastala určitá zmena vo všetkých sledovaných oblastiach. Muzikoterapeutické intervencie pozitívne vplývali najmä na jej vnútornú

motiváciu, uspokojovali aj jej emocionálne potreby. Hudba bola pre ňu „priateľom“ a poskytovala jej sociálne prijateľnú istotu detenzionalizácie.

Záverom participatívneho pozorovania konštatujeme, že hudba bola silnou vnútornou motiváciou pre každého respondenta výskumu a pomáhala im spoznávať svet vzťahov. Muzikoterapeutické stretnutia so svojou štruktúrou a aktivitami systematicky vplývali na ich sociálno-komunikačný rozvoj. Moduly umožňovali aj individuálne modifikácie, čo sa potvrdilo aj pri aplikácii u jednotlivých respondentov. Dôležitá bola tvorivosť a pohotová reakcia terapeuta v prípade nevhodnosti muzikoterapeutickej techniky alebo neschopnosti respondenta ju vykonávať.

Grafické vyhodnotenie cieľov muzikoterapeutických stretnutí

Po preštudovaní odborných kazuistík sme vytvorili testy, ktoré zisťovali úroveň respondentov v štyroch základných oblastiach:

- A. oblasť vnímania (hypersenzitivita),*
- B. komunikačná oblasť,*
- C. emocionálna oblasť,*
- D. sociálna oblasť.*

Na zhodnotenie zvládnutia uvedených oblastí na začiatku výskumu sme použili pre-test a na konci post-test. Keďže sme vychádzali prevažne zo zručností, ktoré respondenti na začiatku výskumu nemali, nepovažovali sme za potrebné urobiť grafické znázornenie pre-testu. Pri hodnotení každej oblasti uvádzame tabuľku, v ktorej sú zaznamenané splnenia jednotlivých domén každým respondentom na začiatku aj na konci. Nasledujúca tabuľka s percentuálnym vyjadrením poukazuje na dosiahnutú úroveň v danej oblasti u každého respondenta. Získané výsledky sme spracovali v grafe, ktorý znázorňuje dosiahnutú úroveň. Záverom sme zaradili krátku interpretáciu grafických výsledkov. V závere kapitoly pre lepšiu komparáciu zaradíme aj súhrnný graf určujúci dosiahnutú úroveň v jednotlivých oblastiach u respondentov. Každá skúmaná oblasť predpokladala dosiahnutie výsledkov 100 %, čiže dosiahnutie jednej domény zodpovedalo 20 %, keďže v každej oblasti bolo 5 domén. Upozorňujeme na fakt, že domény v jednotlivých oblastiach boli špecifické. Ich dosiahnutie i v prípade 100 % neznamena 100 %-né zlepšenie danej oblasti, poukazuje len na zvládnutie nami vytýčených konkrétnych oblastí.

A. Oblasť vnímania – hypersenzitivita

Tabuľka 1 Oblasť vnímania – hypersenzitivita (vyhodnotenie domén)

1. Zareagovať a rozlíšiť príjemné a nepríjemné zvukové podnety – vyjadriť verbálne.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	+
Respondent 3	-	+
2. Vedieť vymenovať aspoň 3 podnety pozitívnych a negatívnych z oblasti zmyslového vnímania (čuch, chuť, sluch, zrak, hmat).		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	+
3. Vedieť u seba rozlíšovať stav pokoja a napätia a vyjadriť verbálne.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	+
4. Vedieť využiť hudbu ako prostriedok na zmiernenie napätia.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	+
Respondent 3	+	+
5. Vedieť zvoliť únikovú cestu, keď je podráždenie z vnímaného podnetu už neznesiteľné – požiadať o pomoc, o možnosť odísť, zatahnúť roletu, stíšiť prehrávanú hudbu.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	-
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	+

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 2 Oblasť vnímania – hypersenzitivita (percentuálne vyhodnotenie)

	Pre-test	Post-test
Respondent 1	0	80
Respondent 2	0	40
Respondent 3	20	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe výsledkov konštatujeme, že pôsobením muzikoterapeutických stretnutí sme dosiahli pozitívne zmeny v oblasti vnímania a hypersenzitivity u všetkých respondentov. Z výsledného grafu vyplýva, že 100 %-ný výsledok dosiahol respondent 3, pričom mal jediný počiatočný stav v tejto oblasti 20 %. Tento výsledok je teda porovnateľný s respondentom 1, ktorý dosiahol 80 % pri počiatočnom stave 0 %. Najnižšie výsledky dosiahol respondent 2 (40 %).

B. Komunikačná oblasť

Tabuľka 3 Komunikačná oblasť (vyhodnotenie domén)

1.Vedieť začať rozhovor o prežitých skúsenostiach (deň, víkend, týždeň).		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	+
Respondent 3	-	+
2.Vedieť ukončiť svoj monológ, dať priestor druhému.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	-
3. Striedať komunikačného partnera.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	+	+
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	-
4. Rešpektovať výber témy komunikačného partnera, jeho preferencie.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	+
Respondent 3	-	+
5.Vedieť položiť aspoň 3 otázky rozvíjajúce tému rozhovoru.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	+
Respondent 3	-	+

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 4 Komunikačná oblasť (percentuálne vyhodnotenie)

	Pre-test	Post-test
Respondent 1	20	100
Respondent 2	0	60
Respondent 3	0	60

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe výsledkov konštatujeme, že pôsobením muzikoterapeutických stretnutí sme dosiahli pozitívne zmeny v oblasti komunikácie u všetkých respondentov. 100 %-né výsledky dosiahol respondent 1 pri počiatočnom stave 20 %-ného plnenia úloh. Respondent 2 a respondent 3 dosiahli rovnaké výsledky, 40 % pri počiatočnom stave 0 %.

C. Emocionálna oblasť

Tabuľka 5 Emocionálna oblasť (vyhodnotenie domén)

<i>1. Rozpoznávanie a pomenovanie emócií u seba – hnev, radosť, smútok, strach.</i>		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	+
<i>2. Vedieť vyjadriť emócie opisom, nie iba jednoduchým pomenovaním.</i>		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	+
<i>3. Pozorovať neverbálny prejav komunikačného partnera – odhadovať emócie.</i>		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	+
<i>4. Vedieť kognitívnou cestou rozlíšiť štádia hnevu, pomenovať ich.</i>		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	+
<i>5. Vedieť verbálne upozorniť okolie na blížiaci sa výbuch hnevu, izolovať sa.</i>		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	+	+
Respondent 3	-	+

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 6 Emocionálna oblasť (percentuálne vyhodnotenie)

	Pre-test	Post-test
Respondent 1	0	100
Respondent 2	20	20
Respondent 3	0	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe výsledkov konštatujeme, že pôsobením muzikoterapeutických stretnutí sme dosiahli pozitívne zmeny v oblasti emócií u dvoch respondentov. U respondenta 1 a respondenta 2 nastalo 100 %-né dosiahnutie cieľov pri počiatočnom stave 0 %. U respondenta 2 nenastala žiadna zmena, keďže mal 20 %-ný stav na začiatku, ktorý sa nezmenil (zotrval na úrovni 20 %).

D. Sociálna oblasť

Tabuľka 7 Sociálna oblasť (vyhodnotenie domén)

1. Nájsť v hudbe motivačný prvok k svojim záujmom.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	+
Respondent 3	-	+
2. Použiť sociálne prijateľné záujmy ako prvok relaxácie – tanec, kreslenie, počúvanie hudby.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	+
Respondent 3	-	+
3. Vedieť použiť hudbu ako prostriedok na nadviazanie vzťahu s druhými.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	+
Respondent 3	+	+
4. Spolupracovať pri vytváraní spoločného hudobného prejavu.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	+
Respondent 3	-	+
5. Vedieť prispôsobiť svoje správanie sociálnej situácii.		
	Pre-test	Post-test
Respondent 1	-	+
Respondent 2	-	-
Respondent 3	-	+

(Zdroj: vlastné spracovanie)

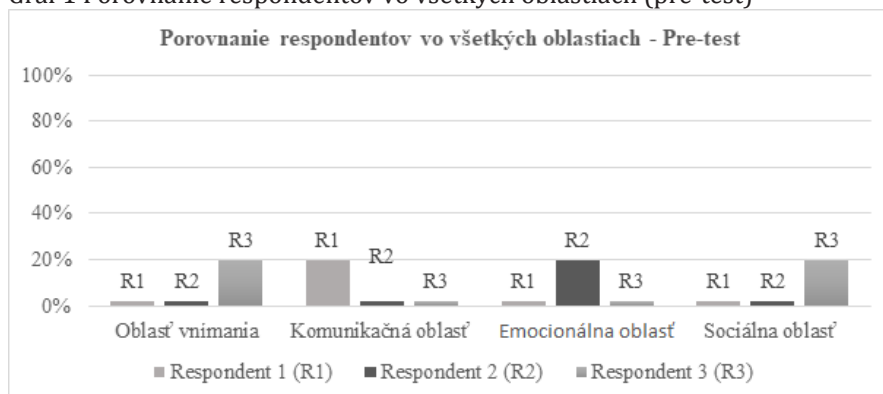
Tabuľka 8 Sociálna oblasť (percentuálne vyhodnotenie)

	Pre-test	Post-test
Respondent 1	0	100
Respondent 2	0	80
Respondent 3	20	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

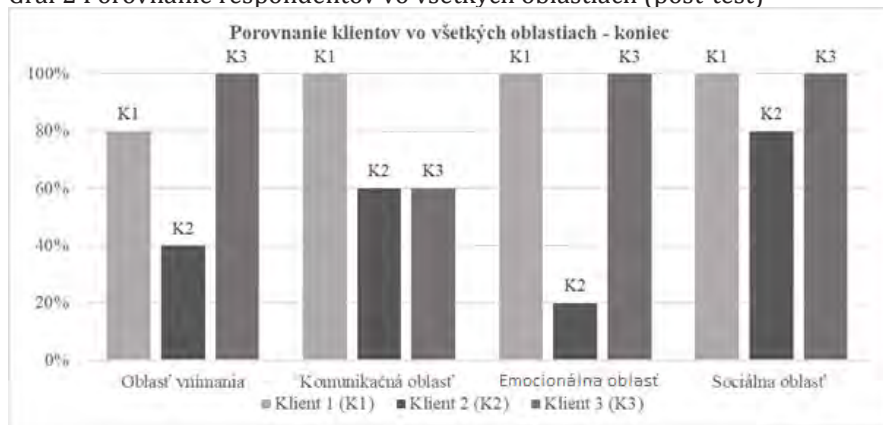
Aj v sociálnej oblasti sa vplyvom muzikoterapeutických stretnutí dosiahli pozitívne zmeny u všetkých respondentov. U respondenta 1 sme dosiahli 100 %-né plnenie cieľov pri počiatočnom stave 0 %. Pri respondentovi 3 tiež 100 %-né, pri počiatočnom stave bolo 20 %-né. Pri respondentovi 2 sme dosiahli 80 %-né plnenie cieľov.

Graf 1 Porovnanie respondentov vo všetkých oblastiach (pre-test)



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Graf 2 Porovnanie respondentov vo všetkých oblastiach (post-test)



(Zdroj: vlastné spracovanie)

V závere konštatujeme pozitívny vplyv muzikoterapeutických stretnutí na všetky oblasti intervencie. Pri komparácii jednotlivých oblastí poukazujeme na najväčší vplyv u všetkých respondentov na sociálnu a komunikačnú oblasť. Zároveň upozorňujeme, že najmenšie výsledky mal respondent 2, ktorý v emocionálnej oblasti nedosiahol žiadne zmeny a v oblasti vnímania len 40 %-né. Najlepšie výsledky mal aj on v sociálnej (80 %) a komunikačnej (60 %) oblasti.

Diskusia

Vychádzajúc z obsahovej analýzy muzikoterapeutických modulov u jednotlivých respondentov s AS v pubescencii vyjadrujeme nasledovné odpovede na naše vopred stanovené výskumné otázky:

1. *Aké zmeny nastanú muzikoterapeutickým pôsobením u detí s Aspergerovým syndrómom v pubescencii v oblasti rozvoja vnímania a hypersenzitivity?*

Táto výskumná otázka sa týkala rozvoja vnímania a hypersenzitivity, ktoré sú považované za najcharakteristickejšie črty správania u detí s AS v období pubescencie. Hypersenzitivita má vplyv na sociálno-komunikačné zručnosti, ktoré sú v období pubescencie výrazne narušené. Toto obdobie sprevádza výbušnosť, introvertnosť, konflikty, agresivita. Muzikoterapeutické techniky mali za cieľ eliminovať deštruktívne prejavy. Výskumné otázky zisťovali, v akej miere by mohli muzikoterapeutické techniky deštruktívne spôsoby správania regulovať. Pozitívne pôsobenie vybraných modulov muzikoterapie potvrdilo zvýšenie ich senzitivity a náznaky schopnosti vyjadrovať problémy. Hudba sa stala podnetom vlastnej identity. Napr. respondent 1 sa pomerne ťažko motivoval. Rád spieval karaoke. Spočiatku spieval duo s terapeutkou, jeho prejav bol však tichý. Po čase získal väčšiu sebadôveru a spieval s klavírnym sprievodom. K improvizáčnym častiam piesní dopĺňal vlastný text, kde vyjadroval svoje postoje a problémy. Povzbudzovaný muzikoterapeutkou bol schopný vytvoriť svoju vlastnú pieseň, prostredníctvom ktorej došlo k zvýšeniu jeho sebadomia.

2. *Aký progres nastane vplyvom muzikoterapie u detí s Aspergerovým syndrómom v pubescencii v oblasti emócií?*

V oblasti emócií sa muzikoterapeutické techniky zamerali na pochopenie vlastných emotívnych prejavov. Muzikoterapeutické stretnutia im umožnili objaviť v sebe schopnosť zmierniť napätie a silu na riešenie náročných sociálnych situácií. Zaujímavý bol respondent 2, ktorý si na každé muzikoterapeutické stretnutie priniesol zoznam skladieb, ktoré sprevádzal hrou na bubnoch. Terapeutka hrala v predstieranej inej kapele a na inom javisku, jej snahou bolo hudobne komunikovať. Respondent jej hru prerušil, a naznačil, aby ho počúvala. Prejavoval radosť z hry, bol motivovaný a spokojný, čo však nekorešpondovalo s jeho správaním sa v škole. Cieľom muzikoterapeutky bolo participovať na respondentovej interpretácii, naladiť sa na jeho hru a získať akúkoľvek príležitosť byť vo vzájomnej hudobnej interakcii. Postupne jej respondent umožňoval participovať na spoločnom muzicírovaní. Nadviazal s ňou kontakt prostredníctvom hudobnej komunikácie a zaujímal sa o efektívnejšie spôsoby v interpretácii. Finálna podoba hudobnej interpretácie bola v znamení dvoch vzájomne rešpektujúcich sa spoluhráčov v jednej kapele. Respondent prejavil radosť zo spoločného muzicírovania a snaha vytvoriť harmonický súzvuk ho motivoval k väčšej sebakontrolu nad svojimi neprimeranými prejavmi.

3. *Ako možno vplývať na rozvoj sociálno-komunikačných zručností u detí s Aspergerovým syndrómom v pubescencii prostredníctvom muzikoterapie?*

Rozvoj sociálno-komunikačných zručností u detí s AS v období pubescencie sa prostredníctvom použitia muzikoterapie v procesoch stretnutí významne zvýraznil. Modulové stratégie muzikoterapie prispeli k automatizácii návykových zručností pri tvorbe otázok, ako aj pri výbere témy rozhovorov, čo posilnilo ich sociálnu vzťahovú integráciu.

4. *Ako vplyvajú techniky a princípy muzikoterapie na rozvoj vnútornej motivácie a záujem o sociálne interakcie u detí s Aspergerovým syndrómom v pubescencii?*

Techniky a princípy muzikoterapie pozitívne vplyvali aj na rozvoj vnútornej motivácie a odrazili sa aj v náraste koeficientov sociálnej interakcie. Porozumením medziľudských vzťahov dosiahli respondenti väčší pocit vyrovnania a harmónie, čo im umožnilo vedome upevňovať sociálne vzťahy a uplatňovať ich v rámci rôznych aktivít. Dokázali postupne aplikovať hudobné pravidlá do niekoľkých situácií. Stavy nepokoja, neschopnosti oddychu, frekventované násilné prejavy a aktivity a únava sa nahradili cieľenou relaxáciou, ktorá im ponúkla príjemný a bezpečný pocit v priestore v spoločnosti muzikoterapeuta.

Odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax

Na základe hodnotenia výskumných otázok sa jednoznačne potvrdila úspešnosť zaradenia muzikoterapeutických modulov do edukačného procesu detí s AS v období pubescencie. Formulujeme najvýznamnejšie závery:

- preukázala sa vysoká miera účinnosti a prítlačivosti muzikoterapeutických metód v podobe prvkov kreatívnej muzikoterapie, voľnej improvizácie a behaviorálneho prístupu v muzikoterapii prostredníctvom erudovaných terapeutov so supervíziou a dostatočnou praxou;
- dôležitým faktorom pri zaraďovaní techník muzikoterapie sa javí nácvik praktických zručností na vybraných hudobných nástrojoch, ktorý predpokladá premyslenú metodiku celého priebehu intervencií a dôsledné dodržiavanie vytýčenej štruktúry modulu;
- výsledky pozitívneho vplyvu muzikoterapeutických techník u detí s AS v období pubescencie však nie sú explicitne platné v dôsledku výskumu v malej expertnej skupine.

Vychádzajúc z teoretických odborných poznatkov môžeme predpokladať vysoké percento úspešnosti rozvoja komunikačných a sociálnych zručností aj pri účasti ďalších respondentov za podmienky situačnej modifikácie modulov podľa osobitostí participantov. Flexibilita a rýchle reakcie pri použití vypracovaných modulov s vytýčenými cieľmi sú nevyhnutným predpokladom práce terapeutov. Je potrebné zdôrazniť, že pozitívny vplyv muzikoterapie sa neprejavil vo všetkých štyroch skúmaných oblastiach rovnako, z čoho vyplýva potreba ďalšieho výskumu v dominantných oblastiach (obratnosť a motorika jednotlivcov), ktorý môže potvrdiť efektívnosť terapie.

Závery z výskumu o efektivite muzikoterapie u detí s AS v období pubescencie v jednotlivých oblastiach umožnili vyvodiť dôležité odporúčania pre prax:

- vhodnosť použitia jednotlivých prvkov muzikoterapie priamo v školskom prostredí, kde sa dostaví tzv. dvojité efekty pôsobenia na respondentov a súčasne na pedagogický kolektív;
- systematická práca si vyžaduje ďalšie vzdelávanie pedagógov, školenia a prednášky, ktoré vedú k ich inovatívnym supervíziám pri modulovaní špecifickejšie determinovaných cieľov;
- dôležitou súčasťou edukačného procesu sa javí pravidelná poradenská prax v týždenných intervaloch v spolupráci s rodinou a školou formou e-mailovej komunikácie, dotazníkov, rozhovorov, poradenských a konzultačných stretnutí;

- k naštartovaniu a zvýšeniu vnútornej motivácie vo vzťahu k sociálnym interakciám sa odporúčajú dlhodobé muzikoterapeutické intervencie, ktoré rozvíjajú všestranné oblasti komunikačných schopností;
- ďalšie výskumné aktivity sa predpokladajú pri pozorovaní menšej skupiny v rámci skupinovej formy muzikoterapie, ktorej však musí predchádzať výskum v individuálnej forme.

Muzikoterapeutické intervencie potvrdili u vybraných respondentov tézu o vhodnosti a úspešnosti zaradenia muzikoterapeutických metód a techník u jednotlivcov v štyroch oblastiach – vnímanie (hypersenzitivita), emocionálna, komunikačná, sociálna.

LITERATÚRA

- ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., LÖFFLEROVÁ, M., 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálnych interdisciplinárnych poznatkov*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-957-8.
- ATTWOOD, T., 2012. *Aspergeruv syndrom: porucha sociálnych vzťahu a komunikácie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0193-9.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2014. *Rozvoj sociálnych dovedností. Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Apla. ISBN 978-80-87690-05-5.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2013. *Sociálne vzdelávanie žiakov s Aspergerovým syndrómom. Rozvoj sociálnych dovedností*. Bratislava: EDOPTIM, s. 9 – 11. ISBN 978- 80-971-304-0-4.
- ČADILOVÁ, V., HYNEK, J., THOROVÁ, K., 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
- GILCHRIST, A., GREEN, J., 2001. *Development and Current Functioning in Adolescents with Asperger Syndrome*. In: *A Comparative Study*. Vol. 42, No. 20, pp. 227 – 240.
- HREBEŇÁROVÁ, L., 2012. *Behaviorálne techniky v edukácii žiakov s poruchami autistického spektra*. In: *Praktické skúsenosti s aplikáciou nových metód a postupov v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím. Zborník príspevkov z odborného seminára*. Liptovský Ján: PROHU, s. 20 – 24. ISBN 978-80-89535-09-5.
- HREBEŇÁROVÁ, L., DILLENBURGER, K., 2016. International interview with profesor Karola Dillenburg, BCBA-D, from Queen's university in Belfast. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 5, č. 1, s. 85 – 97. ISSN 1338-6670.
- HREBEŇÁROVÁ, L., MURÁNSKA, J., 2016. Aplikovaná behaviorálna analýza na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity. In: *NA PULZE. Časopis Prešovskej univerzity*. Roč. 9, č. 3, s. 10 – 11. ISSN 1337-9208.
- HREBEŇÁROVÁ, L., TRELLOVÁ, I., 2016. ABA – ako na prax orientované štúdium – možnosti a limity jeho implementácie na Slovensku. In: *Reflexie vývoja a trendy rozvoja špeciálnej pedagogiky na Slovensku v medzinárodných kontextoch*. Bratislava: Iris, s. 249 – 259. ISBN 978-80-89726-79-0.
- KIRKLAND, K., 2013. *International Dicionary of Music Therapy*. New York: Routledge. ISBN 13 978-0415809412.
- KRUŠINSKÁ, M., ZELEIOVÁ, J. G., 2011. *Hudobno-výchovné a hudobno-terapeutické moduly*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-765-4.
- LAZNIBATOVÁ, J., 2008. Problémy psychologického vývinu nadaných detí s aspergerovým syndrómom. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 43, č. 2, s. 95 – 117. [cit. 2018-04-07]. Dostupné na internete: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/CelyCasopis/papd_2008-2-text.pdf.
- MADSEN, C. K., 2000. *Research in Music Teaching and Learning*. 2000. [cit. 2018-04-08]. Dostupné na internete: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/madsen00.pdf>.
- MAŠTENOVÁ, Z. 2016. Využitie aplikovanej behaviorálnej analýzy vo vzdelávaní detí s poruchami autistického spektra a s inými vývinovými poruchami. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 5, č. 1, s. 71 – 77. ISSN 1338-6670.

- MIKURČIKOVÁ, L., IVANKOVÁ, S., 2018. Aplikovaná behaviorálna analýza v edukácii žiakov s poruchami autistického spektra. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Roč. 7, č. 1, s. 48 – 68. ISSN 2585-7363.
- MURÁNSKA, J., 2016. Možnosti, ktoré ponúka aplikovaná behaviorálna analýza z perspektívy rodiča. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 5, č. 1, s. 78 – 84. ISSN 1338-6670.
- OLDFIELD, A., 2003. *Music therapy with children on the autistic spectrum aproaches derived from clinical practise and research*. Anglia polytechnic university. [online]. [cit.2018-04-12]. Dostupné na internete: <http://arro.anglia.ac.uk/613151/1/Amelia%20Oldfield%20-%20PhD%20Thesis%20final.pdf>.
- OSTATNÍKOVÁ, D. a kol., 2014. *Autizmus – aktuálna vedecká aj spoločenská téma*. In: MÁTYCHOVÁ, M., IŽOVÁ, Z., 2014. *Aspergerov syndróm – výzva pre výchovu, vzdelávanie, vedu a psychoterapiu: zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie*. Bratislava: EDOPTIM, s. 9 – 15. ISBN 978-80-971304-1-1.
- OSTATNÍKOVÁ, D. a kol., 2015. *Máme dieťa s autizmom*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1474-6.
- OSVALDOVÁ, M., 2015. *Muzikoterapia ako intervenčný dynamizmus u osôb s postihnutím*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89726-47-1.
- PEŠEK, R., 2014. *Co často zajíma rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem*. Praha: PASPARTA. ISBN 978-80-905576-7-3.
- PETERS, J. S., 2000. *Music Therapy and Introduction*. LTD., USA: Charles Thomas Publisher. ISBN 0398070431.
- REINOLDOVÁ, K., 2018. *Muzikoterapia ako špeciálnopedagogická intervencia pre deti s PAS*. Diplomová práca. Bratislava: Pedagogická fakulta UK. Školiteľ diplomovej práce: PaedDr. Margaréta Osvaldová, PhD.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: detství, dospelost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ŽIAKOV S AUTIZMOM ALEBO ĎALŠÍMI PERVAZÍVNÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI (bez mentálneho postihnutia) PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE A NIŽŠIE STREDNÉ VZDELÁVANIE. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016- 14674/20261:5-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.
- ZELEIOVÁ, J., PEJŘÍMOVSKÁ, J., 2011. *Dimenzie muzikoterapie*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. ISBN 978-80-8082-331-3.

VYUŽITIE METÓD A PRINCÍPOV V NEFORMÁLNom VZDELÁVANÍ ŽIAKOV S ODLIŠNÝMI ŽIVOTNÝMI A KULTÚRNymi PODMIENKAMI NA SLOVENSKU

The Use of Methods and Principles in Non-Formal Education of Pupils with Different Living and Cultural Conditions in Slovakia

Eva Dostalová,¹ Soňa Papšová,² Jan Viktorin³

Abstrakt: Hlavným cieľom prieskumu bolo opísať aktuálny stav využívania neformálneho vzdelávania u žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami. Na základe hlavného cieľa boli stanovené parciálne ciele, ktoré boli zamerané predovšetkým na zistenie najviac používaných princípov v neformálnom vzdelávaní žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami, zmapovanie najčastejšie rozvíjaných kľúčových kompetencií pri neformálnom vzdelávaní a taktiež na určenie najčastejšie používaných metód pri práci so žiakmi s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami. K dosiahnutiu cieľa prieskumu bola využitá kvantitatívna metóda vo forme dotazníka vlastnej konštrukcie.

Kľúčová slova: neformálne vzdelávanie, žiaci s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami, Rómovia, kľúčové kompetencie, vplyv na vzdelávanie, inštitúcie neformálneho vzdelávania.

Abstract: The main aim of the survey was to describe the current state of use of non-formal education in pupils with different living and cultural conditions. On the basis of the main aim, the partial aims were set, which were focused mainly on finding the most often used principles in non-formal education of pupils with different living and cultural conditions, mapping the most frequently developed key competences in non-formal education, and on identifying the most commonly used methods of working with pupils with different living and cultural conditions also. To achieve the aim of the research a quantitative method in the form of a questionnaire of own design was used.

Key words: non-formal education, pupils with different living and cultural conditions, Roma people, key competences, impacts on education, institutions of non-formal education.

Úvod

Formálne vzdelávanie cielene zahŕňa aspekty ako tímová práca, osobnostný rozvoj, sociálne vzťahy či zážitková forma učenia, ktoré všeobecne podporuje aj neformálne vzdelávanie. Prvé zárodky toho, čo dnes poznáme ako neformálne vzdelávanie, vzniklo už v starovekom Grécku, a to formou učenia sa prostredníctvom dialógu. Dnes si neformálne vzdelávanie ešte stále pomaly hľadá svoje miesto v štruktúre a systéme celoživotného vzdelávania. Jeho uchopenie sa líši od pedagóga k pedagógovi, a preto je aj menej akceptované

¹ PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Dostalová, Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 372136@mail.muni.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

² Bc. Soňa Papšová, Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 448014@mail.muni.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: viktorin@ped.muni.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

spoločnosťou, čo pravdepodobne psychologicky vychádza aj zo samotného názvu „neformálne.“ V poslednej dekáde sa mnoho krajín Európskej únie usiluje o akúsi unifikáciu a zjednotenie prístupov k neformálnemu vzdelávaniu. Dnes sa neformálnemu vzdelávaniu venuje čoraz viac inštitúcií na Slovensku, v Európe i vo svete, a to v rôznych kontextoch, či už ako súčasť celoživotného vzdelávania, ako zmysluplná výplň voľného času alebo doplnok vzdelávania detí a mládeže so znevýhodnením v rozvojových krajinách (Fudaly, Lenčo, 2008; Papšová, 2019).

Teoretické východiská

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (tzv. školský zákon) v znení neskorších prepisov pracuje v §2 a §107 s termínmi – žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a žiak so sociálne znevýhodneného prostredia. Žiaka so sociálne znevýhodneného prostredia charakterizuje ako dieťa alebo žiaka žijúceho v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Žiak, ktorého špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyplývajú výlučne z jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, nemôže byť prijatý do špeciálnej školy alebo do špeciálnej triedy. Zaraďuje sa do triedy materskej, základnej alebo strednej školy spolu s ostatnými žiakmi. Výchova a vzdelávanie žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia sa v školách uskutočňuje podľa individuálnych podmienok, ku ktorým patrí úprava organizácie výchovy a vzdelávania, úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje, uplatnenie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania (NR SR, 2018). Katalóg podporných opatrení pre žiakov s potrebou podpory vo vzdelávaní z dôvodu sociálneho znevýhodnenia ďalej špecifikuje, čo vo všeobecnej rovine rozumieme pod pojmom žiaci s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami. Sú to žiaci žijúci v prostredí, kde nie sú dlhodobo dostatočne podporovaní ku vzdelávaniu, ich zákonní zástupcovia dlhodobo nespolupracujú so školou, žijú v prostredí sociálne vylúčených lokalít alebo sú znevýhodnení z dôvodu príslušnosti k etnickej alebo národnostnej skupine či špecifickému sociálnemu prostrediu, ak sa jazyk ich domáceho prostredia nezhoduje so štátnym vyučovacím jazykom. Do tejto skupiny žiakov taktiež patria deti umiestnené mimo rodinu, ak je to nutné k ochrane života alebo zdravia dieťaťa. Jednotlivé aspekty sociálneho znevýhodnenia je možné vymedziť na úrovni jedinca, rodiny, sociálneho prostredia a socio-ekonomického statusu. Tieto aspekty sa však prelínajú, kombinujú a menia v čase, preto je nutné kontinuálne zisťovanie situácie žiaka (Felcmanová, Hrabová a kol., 2015). Na Slovensku bol schválený *Akčný plán ochrany práv osôb patriacich k národnostným menšinám a etnickým skupinám na roky 2016 – 2020*, ktorého cieľom bolo zabezpečiť efektívny, prehľadný a spoľahlivý systém ochrany a podpory práv osôb patriacich k národnostným menšinám a etnickým skupinám vrátane posilnenia ich inštitucionálneho zabezpečenia. Akčný plán stanovuje niekoľko operačných cieľov zameraných okrem iného na účinnejšie zohľadnenie špecifik výchovno-

vzdelávacích potrieb osôb patriacich k národnostným menšinám a etnickým skupinám, na zlepšenie systému podpory kultúry národnostných menšín a etnických skupín a na zabezpečenie komplexného prístupu k tvorbe právnych predpisov týkajúcich sa práv a postavenia národnostných menšín a etnických skupín (ÚV SR, 2016).

„Neformálne vzdelávanie (NV, non-formal learning) prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy a zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov. Neformálne vzdelávanie môže byť umožňované na pracovisku, v rámci aktivít občianskych združení a organizácií, ako aj prostredníctvom organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálnych systémov vzdelávania (napr. výtvarné, hudobné, športové krúžky, súkromné hodiny)“ (CEC, 2000, s. 9). Tamášová (2010, In: Petnuchova, 2012) zdôrazňuje, že neformálne vzdelávanie má obrovský potenciál. Je omnoho flexibilnejšie v reakcii na nové potreby a ponuky vo vzdelávacom systéme a trhu práce v otázke času, obsahu a organizácie. Pre mladých ľudí s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami sú najatraktívnejšie netradičné a vysoko inovatívne formy NV s možnosťou individualizovania obsahu aj foriem vzdelávania, kde sa majú príležitosť nielen aktívne prezentovať, ale aj využívať a získavať nové skúsenosti (Hagovská, Polakovičová, Vengrín, Leškov, Vrankov, Záborský, 2012). Na to, aby bolo vzdelávanie a učenie sa pre žiakov užitočné, je nutné prekonať výzvy ako nachádzanie rovnováhy medzi tým, čo je prospešné pre organizáciu a čo je prospešné pre žiakov. Tiež dôležitou otázkou je to, ako zjednotiť učenie, ktoré prebieha v rôznych vzdelávacích systémoch tak, aby poskytovalo flexibilný a vnútorne prepojený systém celoživotného vzdelávania. Keďže neformálne vzdelávanie je založené na zážitku, môže fungovať aj vtedy, keď si vzdelávajúci sami rozhodnú, čo je pre nich užitočné (Norqvist, Leffler, 2017).

Pri NV mimo vyučovania sa kladie zvláštny dôraz na *metódy povzbudzujúce aktivitu žiakov*, obzvlášť metódy praktických činností. Zo slovných metód je často využívaná metóda rozhovoru. Ako účinné sa taktiež javia názorné metódy, napr. pozorovanie, osobný príklad pedagóga či metódy cvičenia, kde si žiaci precvičujú a upevňujú žiaduce formy správania v pestrých životných situáciách. V edukačnom procese je požadovaná prevaha skupinových foriem práce s dôrazom na individuálny prístup. V ponuke inštitúcií NV by mali byť zastúpené nielen pravidelné, ale aj príležitostné aktivity. Výhovnými prostriedkami sa môžu stať aj javy a situácie, v ktorých pôvodne výchovný zámer nebol. Ponúka sa tak nenásilné využívanie umenia, médií či bežných životných situácií ako významných pedagogických prostriedkov (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008). Grofčíková (2016) uvádza viaceré metódy a formy práce, ktoré sa dajú využívať pri neformálnom vzdelávaní. Spomína kooperatívne metódy, ktoré učia spolupráci a spoluúčasti na činnosti, ktorá vedie k spoločnému cieľu, podpore komunikácie či k rozvoju asertívneho správania. Simulácia, ktorá je často využívanou metódou NV, je podľa Cruickshanka (1969) vytvorením realistického prostredia, ktoré má účastníkom poskytnúť skúsenosť s riešením problémov, s ktorými sa môžu stretávať v skutočnom živote a sú pre ich súčasný či budúci život relevantné. Schwartz (2012) uvádza, že skúsenostné učenie sa ukázalo, ako je veľmi prospešné aj pre skupiny žiakov, ktorí potrebujú osobný

zážitok, ako motiváciu k učeniu pre žiakov, ktorí mali problémy vo formálnom vzdelávaní a potrebujú k dosiahnutiu úspechu alternatívne vzdelávacie metódy. Metódy skúsenostného učenia vychádzajú z angažovanosti učiaceho sa jedinca v konkrétnej situácii alebo aktivite, ktorá mu umožňuje získať skúsenosť, z ktorej sa učí a zároveň mu poskytuje príležitosť reflektovať ju (Silberman, 2007). Diskusné techniky, ako napríklad ohniskové skupiny (focus groups), môžu pomôcť objaviť a objasniť názory a uhly pohľadov účastníkov a sú efektívnou metódou zisťovania postojov a potrieb žiakov. Táto technika pomáha edukátorom preniknúť do rôznych foriem komunikácie, ktorú žiaci bežne používajú (Kitzinger, 1995). Divadelné techniky zasa vedú k posilneniu sebavedomia a zvýšeniu aspiračnej úrovne žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami. Sú prostriedkom na osvojenie schopnosti kritického myslenia, ktoré pomáha nielen pomenovať problémy a analyzovať ich príčiny, ale tiež uskutočňovať zmeny v životoch jednotlivcov. Výhodou uplatnenia dramatických prostriedkov v edukácii je možnosť osloviť väčší počet ľudí skrz osobný zážitok (Němec, 2012). Medzi metódy využívané programom Erasmus+ (Key action 1) patria projekty mobility, a to výmeny mládeže, mobility pracovníkov s mládežou a Európska dobrovoľnícka služba. Ide napr. o tréningy, ktoré sú vedené a naplánované kvalifikovaným personálom, aby umožnili účastníkom nadobudnúť vedomosti a zručnosti súvisiace s aktivitami a úlohami, ktoré potrebujú splniť počas svojich ďalších pracovných činností. Jedným z hlavných komponentov takého vzdelávania je, že umožňuje účastníkom aktívne precvičovanie riešenia problémov, prácu so simuláciami či aplikácie naučeného (EURODESK, 2016; Porumb, Porumb, Vlaicu, Orza, 2013).

Na medzinárodnej úrovni je NV založené na *všeobecne zdieľaných internacionálnych princípoch*, ku ktorým patrí vnímavosť potrieb a záujmov účastníkov, prepojenosť vzdelávacích príležitostí, rešpekt ľudských práv, propagácia rovných príležitostí pre všetkých, kultúra demokracie a rešpektovanie rôznorodosti a ustanovenie foriem efektívnej spolupráce zúčastnených strán (Hoppers, 2006). Niektoré z konkrétnych princípov charakterizujú Važanský a Smékal (in Hambálek, 2005), a to princíp dosiahnuteľnosti, otvorenosti, charakter výzvy, slobodné využitie času, dobrovoľnosť, možnosť byť prirodzeným, možnosť voľby, rozhodnutia a iniciatívy. Hambálek (2005) ďalej dodáva, že aktivity by mali okrem toho vždy dodržiavať princíp emocionálnej saturácie, sebarealizácie, mali by viesť k aktivite a podpore iniciatívy a samostatnosti v rámci dobrovoľného spoločenstva. Jedným z hlavných princípov v NV je princíp facilitácie edukačného procesu namiesto jeho priameho vedenia – nahradenie učiteľa facilitátorom učenia. Edukátor NV by mal manifestovať otvorenosť tým, že sa stane facilitátorom necentralizovaného priestoru a poskytuje neobmedzený prístup k materiálom či iným zdrojom informácií (napr. online kurzy, médiá a pod.). Týmto prístupom by sa malo predísť obmedzovaniu žiakov autoritou učiteľa, ktorý sa správa ako „filter znalostí“ (Ponti, 2014). Podmienkou aktivít v NV je vyvolať alebo zvýšiť záujem účastníkov, čiže uspokojiť ich špecifickú potrebu, napr. potrebu poznania, vyjadrenia, sebarealizácie a uznania. Pedagogické motivovanie zameriava svoju činnosť k dosiahnutiu zamýšľaného

výsledku – uspokojeniu navodenej alebo vyvolanej potreby (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008). Rada Európskej únie (2018) vníma prácu s mládežou ako katalyzátor v poskytovaní možností mladým ľuďom získať kľúčové osobnostné, odborné a podnikateľské kompetencie a zručnosti ako je tímová práca, vedenie, interkultúrne kompetencie, riadenie projektov, riešenie problémov a kritické myslenie. V niektorých prípadoch je práca s mládežou mostom k vzdelávaniu, odbornej príprave alebo práci, čím zabraňuje vylučovaniu. Využitie týchto výhod si vyžaduje väčšiu mieru uznávania neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa prostredníctvom práce s mládežou. Je totiž mimoriadne prospešné najmä pre tých, ktorí majú nízku formálnu kvalifikáciu, a tým sa zlepšuje ich zamestnateľnosť.

Sústavu školských zariadení na Slovensku podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších prepisov „tvoria školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, špeciálne výchovné zariadenia, školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a školské účelové zariadenia“ (NR SR, 2018, §112). Z pohľadu neformálneho vzdelávania ide najmä o školský klub detí, školské stredisko záujmovej činnosti, centrum voľného času a školu v prírode (NR SR, 2009). Ako účinné, ale často nesystematické sa javia stratégie neziskových mimovládnych organizácií, ktoré prostredníctvom finančnej podpory z najrôznejších zdrojov vytvárajú rozmanité projekty zameriavajúce sa na zvýšenie vzdelanosti žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami (Němec, 2012). Vzdelávanie je dôležitou oblasťou verejného blaha, v ktorom neziskové organizácie hrajú dôležitú rolu ako jeho poskytovatelia. Neziskové organizácie teda potencionálne rozširujú vzdelávacie možnosti aj pre marginalizované skupiny žiakov. Často sú to žiaci, ktorí sú „ťažko dosiahnuteľní“ kvôli tomu, kde žijú alebo kým sú. Popri dosahovaní exkludovaných jednotlivcov sú tieto mimovládne organizácie často vnímané ako smerujúce k rozvoju „alternatívneho“ prístupu ku edukácií oproti „konvenčnému“ formálnemu štátnemu systému vzdelávania. Práve toto „alternatívne“ poňatie je často spojené s neformálnym prístupom ku vzdelávaniu (Ahmed, 2010; Rose, 2009).

Ciele a metodika prieskumu

Hlavným cieľom prieskumu bolo opísať aktuálny stav využívania neformálneho vzdelávania u žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami. Vedľajšími cieľmi prieskumu bolo zistiť najčastejšie používané princípy v neformálnom vzdelávaní žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami mimo školy, zistiť najčastejšie rozvíjané kľúčové kompetencie pri neformálnom vzdelávaní žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami, určiť najčastejšie používané metódy v neformálnom vzdelávaní žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami.

Pre splnenie stanovených cieľov bola použitá technika dotazníka, a to kvôli možnosti oslovenia širšej skupiny respondentov. Dotazníkový prieskum prebieha cez zber dát v určitom čase s cieľom opísať prirodzene existujúce podmienky, identifikovať štandardy, s ktorými existujúce podmienky môžu byť porovnané alebo stanoviť vzťahy medzi špecifickými javmi (Cohen, Manion, Morrison, 2011). Dotazník vlastnej konštrukcie obsahoval úvodnú časť

s predstavením, uvedením cieľa práce, predpokladanou časovou náročnosťou a prehlásením o anonymite vyplnených dotazníkov. Celkovo dotazník obsahoval 15 položiek rozdelených do troch kategórií. Prvá bola zameraná na základné informácie o respondentovi, druhá zahŕňala položky ohľadom organizácie neformálneho vzdelávania a zvyšné položky sa zoberali informáciami o spôsoboch práce, používaných princípoch a metódach v neformálnom vzdelávaní, o nadobúdaných kompetenciách či spôsoboch motivácie. Dotazník obsahoval položky uzavreté (s výberom jednej alebo viacerých odpovedí) a polouzavreté, kde bola zaradená možnosť výberu odpovede „iné“, kde mohli respondenti vpisovať vlastnú odpoveď.

Charakteristika výberového súboru

Výberový súbor predstavuje určitú časť prvkov, ktorá je vybraná zo základného súboru. Pri zámernom výbere súboru vyberáme respondentov podľa daných znakov, ktoré sú významné pre pripravovaný prieskum (Eger, Egerová, 2017). Výberový súbor pozostával zo sociálnych pracovníkov, špeciálnych pedagógov, vychovávateľov, dobrovoľníkov a iných pedagogických či nepedagogických zamestnancov, ktorí pracujú so žiakmi s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami v inštitúciách venujúcim sa neformálnemu vzdelávaniu. Zámerným výberom boli oslovené inštitúcie v Žilinskom a Trenčianskom samosprávnom kraji. Cez stránky e-VÚC (online portál vyššieho územného celku – samosprávy kraja) boli získané kontakty na organizácie poskytujúce takéto vzdelávanie a následne z nich vybraní respondenti pracujúci s danou cieľovou skupinou. Získanie dát prebiehalo formou dotazníkového prieskumu, pričom dotazník bol respondentom poskytnutý v elektronickej podobe cez Google Docs Forms. Prieskum bol realizovaný v mesiacoch november 2018 až február 2019. Z pôvodne oslovených 63 zamestnancov z 35 rôznych organizácií sa zapojilo 50 respondentov (N = 50). Návratnosť dotazníku predstavovala 79 %.

Interpretácia výsledkov prieskumu

Pohlavie respondentov

Z celkového počtu 50 respondentov bolo 40 z nich ženského pohlavia a 10 mužského pohlavia, čo zodpovedá typickej genderovej nevyrovnanosti v sociálnych či pedagogických profesiách na Slovensku.

Vekové skupiny respondentov

Vekové rozloženie respondentov bolo pomerne vyrovnané. Väčšina respondentov uviedla vek v rozpätí 26 – 50 rokov. Najväčšiu skupinu respondentov tvorila veková skupina 36 – 50 rokov (25 respondentov) a skupin 26 – 35 rokov (15 respondentov). Ďalšou v poradí bola skupina respondentov nad 50 rokov (7) a poslednou bola skupina respondentov vo veku 18 – 25 rokov (3). Vek menej ako 18 rokov neuviedol žiadny z respondentov. Všetci respondenti boli teda plnoletí a v produktívnom veku.

Tabuľka 1 Vekové skupiny respondentov

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
viac ako 50 rokov	7	14
36 – 50 rokov	25	50
26 – 35 rokov	15	30
18 – 25 rokov	3	6
menej ako 18 rokov	0	0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Zastúpenie pracovných pozícií respondentov

Výberový súbor bol vytvorený respondentmi pracujúcimi na rôznych pracovných pozíciách. Najväčšia časť z nich pracovala ako sociálny pracovník (14) alebo vychovávateľ (13). Ďalej sa do prieskumu zapojili špeciálni pedagógovia (5), dobrovoľníci (4), pedagogickí zamestnanci (2) a študent (1). Ostatných 11 respondentov si vybralo možnosť iné, z nich 3 uviedli pozíciu psychológa, 5 pozíciu vedúceho zamestnanca, 1 pozíciu právnik, 1 pozíciu odborného garanta a 1 pozíciu zdravotnej sestry. Podľa Moncrieffe (2016) musia všetci zamestnanci v neformálnom vzdelávaní rozumieť tomu, ako normy a model neformálneho vzdelávania ovplyvňuje prax. Je nutné, aby vybudovali efektívne vzťahy a poskytovali služby/aktivity, ktoré sa zhodujú s potrebami a túžbami žiakov. Tento typ vedenia môže nadväzovať na rodinnú výchovu, posilňovať a viesť mladých ľudí, zvlášť môže byť potrebný pri práci so žiakmi, ktorí sú znevýhodnení kvôli ich zraniteľnosti alebo problematickým okolnostiam.

Tabuľka 2 Zastúpenie pracovných pozícií respondentov

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
dobrovoľník	4	8
pedagogický zamestnanec	2	4
sociálny pracovník	14	28
špeciálny pedagóg	5	10
študent	1	2
vychovávateľ	13	26
iné	11	22

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Typ organizácie neformálneho vzdelávania

Z celkového počtu 50 respondentov uviedlo 12 z nich, že pracuje v detskom domove, čo bola najpočetnejšia skupina respondentov. Druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili zamestnanci v centrách voľného času (8), ďalej v komunitných centrách (6) a neziskových organizáciách (5), po štyroch respondentoch sa zapojili tiež cirkevné organizácie a krízové centrá. Respondenti z nízkoprahových centier (3) boli veľmi ochotní zapojiť sa do prieskumu, ale v Žilinskom a Trenčianskom samosprávnom kraji existujú takéto centrá len dve. Bocan, Maříková a Spálenský (2009) vo svojom výskume poukázali na dôležitú úlohu nízkoprahových zariadení v živote detí a mládeže ohrozených sociálnym

vylúčením. Okrem toho, že poskytujú svojim klientom isté sociálne zázemie, vo väčšine prípadov ponúkajú tiež široké spektrum voľnočasových aktivít s rôznym stupňom organizovanosti. Zvyšných päť respondentov nášho prieskumu uviedlo, že pracujú s cieľovou skupinou mimo vyučovania v školskom zariadení a traja respondenti si vybrali možnosť iné, a to domov sociálnych služieb a dvakrát diagnostické centrum.

Tabuľka 3 Typ organizácie neformálneho vzdelávania

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
centrum voľného času	8	16
cirkevná organizácia	4	8
detský domov	12	24
komunitné centrum	6	12
krízové centrum	4	8
nezisková organizácia	5	10
nízkoprahové centrum	3	6
školské zariadenie	5	10
iné	3	6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Cieľová skupina organizácie

Táto položka bola zameraná na zistenie hlavnej cieľovej skupiny žiakov, s ktorou v organizáciách pracujú, takmer všetci respondenti uviedli viac ako jednu odpoveď. Najčastejšou cieľovou skupinou sa ukázala byť skupina žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami (29 respondentov), 18 respondentov sa zameriava na žiakov bez postihnutia alebo znevýhodnenia, 20 sa venuje žiakom s poruchami správania a 16 žiakom s mentálnym postihnutím. Ďalej sa javí významná skupina žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia (13), s telesným postihnutím (12) či kombinovaným postihnutím (10). Zostávajúce možnosti boli pomerne vyrovnané zastúpené a respondenti ich označovali len v kombinácii s inými možnosťami. Sú to žiaci s poruchami autistického spektra, ktorým sa venuje 8 respondentov. Žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou a žiakom so sluchovým postihnutím sa venuje po 5 respondentov a možnosť žiaci so zrakovým postihnutím si vybrali len dvaja respondenti. Zvyšných 7 odpovedí spadalo do kategórie iné. V odpovediach sa objavila skupina detí z náhradných rodín, s nariadenou ústavnou výchovou, so syndrómom CAN a inak týrané, zneužívané či zanedbávané deti alebo deti, ktorým sa nedostáva dostatočné materiálne zabezpečenie alebo trpia psychickými ochoreniami. Celkový počet odpovedí bol väčší ako výberový súbor (N = 145).

Tabuľka 4 Cieľová skupina organizácie

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
žiaci s mentálnym postihnutím	16	11
žiaci s telesným postihnutím a zdravotným znevýhodnením	12	8
žiaci s poruchami správania	20	14
žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia	13	9
žiaci so zrakovým postihnutím	2	3
žiaci so sluchovým postihnutím	5	1
žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou	5	3
žiaci s poruchami autistického spektra	8	6
žiaci s kombinovaným postihnutím	10	7
žiaci s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami (predtým žiaci so sociálnym znevýhodnením)	29	20
žiaci bez postihnutia alebo znevýhodnenia	18	12
iné	7	5

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Frekvencia aktivít s konkrétnou skupinou žiakov

Viac ako polovica respondentov (27) uviedla pri položke ohľadom frekvencie aktivít s konkrétnou skupinou žiakov každodennú prácu so žiakmi. To koreluje s faktom, že väčšina respondentov pracuje v pobytových zariadeniach alebo centrách s každodennou prevádzkou. Druhá najpočetnejšia odpoveď bola, že aktivity prebiehajú 1 až 2-krát týždenne (15 respondentov). Možnosť 3 až 4-krát týždenne označilo 5 zamestnancov. Zvyšné možnosti označil vždy len jeden respondent. Boli to možnosti 1-krát za 2 týždne, 1-krát za mesiac a možnosť iné, kde respondent uviedol, že aktivity prebiehajú podľa potreby.

Tabuľka 5 Frekvencia aktivít s konkrétnou skupinou žiakov

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
každý deň	27	54
3 – 4-krát týždenne	5	10
1 – 2-krát týždenne	15	30
1-krát za 2 týždne	1	2
1-krát za mesiac	1	2
iné	1	2

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Doba aktívnej participácie konkrétného žiaka

Doba aktívnej participácie konkrétného žiaka v organizácii predstavovala vo väčšine prípadov dobu nad 6 mesiacov. 16 respondentov uviedlo, že so žiakmi priemerne pracuje po dobu dlhšiu ako 3 roky, 11 respondentov pracuje so žiakmi 1 až 3 roky a 13 respondentov počas 6 až 12 mesiacov. Je teda zrejmé, že viac organizácií pracuje so žiakmi dlhodobo. Napriek tomu 7 respondentov uviedlo, že pracuje so žiakmi priemerne 3 až 6 mesiacov, 1 respondent 1 až 3 mesiace a 2 respondenti v rozpätí kratšom ako jeden mesiac.

Tabuľka 6 Doba aktívnej participácie konkrétneho žiaka

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
menej ako 1 mesiac	2	4
1 – 3 mesiace	1	2
3 – 6 mesiacov	7	14
6 – 12 mesiacov	13	26
1 – 3 roky	11	22
viac ako 3 roky	16	32

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Charakteristika foriem práce so žiakmi

Pri tejto položke mali respondenti možnosť vybrať viac ako jednu odpoveď, takže počet odpovedí sa navýšil na 106 odpovedí (N = 106). Viacerí respondenti uvádzali aj 2 až 3 odpovede, čiže používajú rôzne formy práce s konkrétnou skupinou žiakov. Výsledky rozdelili odpovede na dve skupiny s pomerne vyrovnaným počtom odpovedí. Prvá skupina zahrňuje dve odpovede, ktoré označila nadpolovičná väčšina respondentov (najčastejšie kombináciu týchto dvoch odpovedí), bola to práca cez zážitkové aktivity (38) a cez záujmovú činnosť (39). Druhú skupinu tvorí 9 respondentov, ktorí uviedli, že pracujú so žiakmi pomocou krátkodobých projektov neformálneho vzdelávania a 10 respondentov využívajúcich dlhodobé projekty neformálneho vzdelávania. Možnosť „iné“ si vybralo 10 respondentov. Tí uvádzali odpovede ako letný tábor, komunitný systém práce, cieľové aktivity odborného charakteru, výchovné činnosti, psychologické či terapeutické individuálne a skupinové činnosti, rozhovory. Jeden respondent uviedol, že používajú rôzne formy práce, ktoré bližšie nešpecifikoval a jeden zmienil pri výbere kategórie iné, že v ich organizácii pracujú so žiakmi pomocou kombinácie záujmových a zážitkových aktivít. Výskum na tému: „Kľúčové faktory ovplyvňujúce inklúziu detí a mládeže so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do záujmového a neformálneho vzdelávania“ okrem iného zisťoval, aký model neformálneho vzdelávania pre svoje deti preferujú rodičia a odborníci. Najčastejšie odpovedali, že kombináciu špecifických činností a integrovaných aktivít, teda krúžky, do ktorých chodia na jednej strane len deti s postihnutím a na druhej strane krúžky, v ktorých sa stretávajú so svojimi ostatnými rovesníkmi (GAC, 2009).

Tabuľka 7 Charakteristika foriem práce so žiakmi

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
záujmová činnosť (krúžky, workshopy, dielne...)	39	37
zážitkové aktivity (výlety, učenie skúsenosťami...)	38	36
krátkodobé projekty neformálneho vzdelávania (mládežnícke výmeny, tréningy...)	9	8
dlhodobé projekty neformálneho vzdelávania (dobrovoľnícka služba, projekty financované národnou agentúrou...)	10	9
iné	10	9

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Využívané metódy v neformálnom vzdelávaní

Položka zameraná na metódy v neformálnom vzdelávaní používané pri práci so žiakmi s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami obsahovala tiež okrem možnosti iné, ktorú využili traja respondenti, aj možnosť výberu viac ako jednej odpovede, ktorú využili všetci respondenti. Celkový počet odpovedí bol 288 (N = 288). Okrem aktivít zameraných na rolu vedúceho (5) a divadelné techniky (12), bol výber metód z ponúkaných možností veľmi vyrovnaný. 37 respondentov využíva aktivity zamerané na rozvoj tvorivosti, čo bola aj najčastejšia odpoveď. V druhom poradí nasledovali aktivity zamerané na tímovú spoluprácu, ktorých využíva 34 respondentov. Ďalej respondenti využívajú športy a pohybové aktivity (32), aktivity zamerané na zvýšenie sebavedomia (31), učenie zážitkom (29), učenie prácou (29), diskusné techniky (29), reflexiu a spätnú väzbu (25) a prvky terapií a umenia, ktoré využíva 22 respondentov. Dvaja respondenti, ktorí označili odpoveď iné, uviedli okrem iných označených odpovedí metódu biblického vyučovania a jeden respondent uviedol, že využívajú metódy výchovného vedenia a terapeutických aktivít.

Tabuľka 8 Využívané metódy v neformálnom vzdelávaní

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
aktivity zamerané na tímovú spoluprácu	34	12
aktivity zamerané na zvýšenie sebavedomia	31	11
aktivity zamerané na rozvoj tvorivosti	37	13
aktivity zamerané na rolu vedúceho (vedenie aktivít či iných žiakov, leadership)	5	2
diskusné techniky (riešenie problémov, vyjadrovanie názorov...)	29	10
divadelné techniky (rolové hry, storytelling...)	12	4
prvky terapií a umenia (hudba, tanec, fotografia, arteterapia...)	22	8
reflexia (spätná väzba, evaluácia)	25	9
športy, pohybové aktivity	32	11
učenie prácou (praktické vyučovanie)	29	10
učenie zážitkom	29	10
iné	2	1

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Rôznorodosť skupiny

Položka o rôznorodosti skupiny žiakov, s ktorou respondenti pracujú, bola dichotomická, čiže obsahovala len dve odpovede. 47 respondentov uviedlo, že skupina žiakov, s ktorými pracujú, je rôznorodá. Iba traja respondenti uviedli, že pracujú so skupinou žiakov len s rovnakým znevýhodnením alebo postihnutím. Z toho vyplýva, že neformálne vzdelávanie v oslovených organizáciách prebieha primárne v rôznorodých skupinách žiakov s rozdielnymi znevýhodneniami, postihnutiami či bez znevýhodnenia alebo postihnutia.

Tabuľka 9 Rôznorodosť skupiny

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
áno, v našej skupine sú žiaci s rôznymi znevýhodneniami či postihnutiami	47	94
nie, v našej skupine sú len žiaci s rovnakým znevýhodnením či postihnutím	3	6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Podiel žiakov s mentálnym postihnutím a zároveň odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami

Podiel žiakov s mentálnym postihnutím a zároveň odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami bola taktiež dichotomická položka s výberom odpovede áno alebo nie. Možnosť, že skupina žiakov respondentov obsahuje žiakov s mentálnym postihnutím v kombinácii s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami, si vybralo 36 respondentov. 14 respondentov však uviedlo, že skupina žiakov, s ktorou pracujú takýchto žiakov neobsahuje.

Tabuľka 10 Podiel žiakov s mentálnym postihnutím a zároveň odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
áno	36	72
nie	14	28

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Využívané metódy v neformálnom vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím a zároveň odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami

Možnosti výberu v položke o metódach v neformálnom vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím a zároveň odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami sa zhodovali s ponukou metód v neformálnom vzdelávaní z položky číslo 9. Na túto položku však odpovedalo len 43 respondentov z pôvodných 50. Jeden respondent uviedol v možnosti „iné,“ že s takýmito žiakmi nepracuje. Taktiež niektorí respondenti, ktorí patria do kategórie tých, čo odpovedali na predchádzajúcu položku záporne, túto položku preskočili. Inak sa využívané metódy výrazne neodlišovali od metód, ktoré používajú respondenti bežne s ostatnými žiakmi s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami pri neformálnom vzdelávaní. Celkovo respondenti označili 222 odpovedí (N = 222). Opäť bol výber metód z ponuky veľmi vyrovnaný, až na aktivity zamerané

na rolu vedúceho (4) a divadelné techniky (8), rovnako ako pri položke číslo 9. Reflexiu a spätnú väzbu využíva 18 respondentov, diskusné techniky 19, učenie prácou 22, prvky terapií a umenia 22, zhodne po 24 respondentov uvádza športy a pohybové aktivity, aktivity zamerané na zvýšenie sebavedomia a aktivity zamerané na tímovú spoluprácu. Učenie zážitkom využíva 26 respondentov a najčastejšie uvádzané boli aktivity na rozvoj tvorivosti s počtom odpovedí 27. V kategórii „iné“ dvaja respondenti znova uviedli biblické vyučovanie a jeden zmenil metódy špeciálnopedagogického vedenia.

Tabuľka 11 Využívané metódy v neformálnom vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím a zároveň odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
aktivity zamerané na tímovú spoluprácu	24	11
aktivity zamerané na zvýšenie sebavedomia	24	11
aktivity zamerané na rozvoj tvorivosti	27	12
aktivity zamerané na rolu vedúceho (vedenie aktivít či iných žiakov, leadership)	4	2
diskusné techniky (riešenie problémov, vyjadrovanie názorov...)	19	9
divadelné techniky (rolové hry, storytelling...)	8	4
prvky terapií a umenia (hudba, tanec, fotografia, arteterapia...)	22	10
reflexia (spätná väzba, evaluácia)	18	8
športy, pohybové aktivity	24	11
učenie prácou (praktické vyučovanie)	22	10
učenie zážitkom	26	12
iné	1	2

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Princípy vedenia aktivít

Pri tejto položke respondenti zväčša uvádzali len jeden preferovaný princíp vedenia aktivít, niektorí však uviedli aj viaceré odpovede (N = 58). Nadpolovičná väčšina respondentov (32) uviedla, že aktivity sú pod priamym vedením zamestnanca po celú dobu ich konania. 14 respondentov uviedlo, že najčastejšie žiakov sprevádza ich vlastným procesom učenia, čo sa zhoduje s princípom participatívneho učenia či pojmom facilitácia. 7 respondentov uviedlo, že aktívne zasahuje do priebehu aktivít až po vyžiadaní zo strany žiakov, inak je aktivita zamestnancom len pozorovaná. Iba 5 respondentov aktivity najprv vysvetlí a následne len pozoruje. Možnosť, že sú aktivity organizované primárne žiakmi, ktorí preberajú vedenie aj výber aktivít alebo možnosť „iné“, si nevybral žiadny respondent. Po analýze odpovedí v tejto položke sa ukázalo, že zoradenie odpovedí od najdirektívnejších po najviac liberálne vo výsledku zodpovedalo početnosti odpovedí od najčastejšie vybraných po možnosť, ktorú si nevybral ani jeden respondent.

Tabuľka 12 Princípy vedenia aktivít

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
aktivity sú pod priamym vedením zamestnanca po celú dobu ich konania (lead)	32	55
zamestnanec sprevádza žiakov ich vlastným procesom učenia (participatívne učenie, facilitate)	14	24
aktivity sú najprv vysvetlené a následne len pozorované zamestnancom	5	9
zamestnanec aktívne zasahuje do priebehu aktivít až po vyžiadaní zo strany žiakov, inak je aktivita zamestnancom len pozorovaná	7	12
aktivity sú organizované primárne žiakmi, ktorí preberajú vedenie aj výber aktivít	0	0
iné	0	0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Podiel kľúčových kompetencií nadobúdaných v neformálnom vzdelávaní

U položky zameranej na nadobúdanie kľúčových kompetencií sa po analýze odpovedí zistilo, že absolútna väčšina respondentov (42) vníma osobnú, sociálnu a vzdelávaciu kompetenciu (schopnosť učiť sa) ako tú, ktorú žiaci, ktorých neformálne vzdelávajú, nadobúdajú najčastejšie. 30 respondentov uvádza, že ich žiaci nadobúdajú spoločenské a občianske kompetencie a 26 respondentov označilo možnosť kultúrne povedomie a vyjadrenie. Čo sa týka jazykových kompetencií, 34 respondentov uviedlo nadobúdanie kompetencie komunikácie v materskom jazyku, avšak len 6 respondentov komunikáciu v cudzích jazykoch. Zmysel pre iniciatívu a podnikavosť (11), práca s digitálnymi technológiami (10) a matematika, veda a technika (9) sa javia z pohľadu respondentov za menej často nadobúdané v porovnaní s ostatnými kľúčovými kompetenciami európskeho referenčného rámca celoživotného vzdelávania. Respondenti mali možnosť pri tejto položke vybrať viacero odpovedí, a to navýšilo aj ich celkový počet (N = 168).

Tabuľka 13 Podiel kľúčových kompetencií nadobúdaných v neformálnom vzdelávaní

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
komunikácia v materskom jazyku	34	20
komunikácia v cudzích jazykoch	6	4
matematika, veda a technika	9	5
práca s digitálnymi technológiami	10	6
osobná, sociálna a vzdelávacia kompetencia (schopnosť učiť sa)	42	25
spoločenské a občianske kompetencie	30	18
zmysel pre iniciatívu a podnikavosť	11	7
kultúrne povedomie a vyjadrenie	26	15

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Spôsob motivácie

Posledná položka dotazníka bola venovaná preferovanému spôsobu motivácie žiakov ku neformálnemu učeniu. Z odpovedí respondentov vyplýva, že zamestnanci využívajú všetky uvedené spôsoby motivácie pomerne súhlasne. Pretrváva však mierna prevaha vonkajšej motivácie nad vnútornou či usmerňovaniu k jej nájdeniu. Vonkajšiu motiváciu pri práci využíva 39 respondentov a vnútornú len 31 respondentov. 30 respondentov označilo, že zamestnanec vedie/usmerňuje žiakov k nájdeniu vnútornej motivácie, ktorá je odborníkmi vnímaná ako stálejšia a dlhodobá pri vzdelávaní prínosnejšia. Odpovede na ďalšie dve možnosti boli tiež vyrovnané. 25 respondentov využíva ako motiváciu prirodzenú súťaživosť žiakov a 24 respondentov motivuje cez potrebu vytvárať a byť za to ocenený. Kategóriu „iné“ si pri tejto položke nevybral žiadny z respondentov, ale niektorí z nich označili aj všetky z piatich uvedených odpovedí. Celkový počet odpovedí činil 149 (N = 149).

Tabuľka 14 Spôsob motivácie

Možnosti	Frekvencia označenia	Percentuálny podiel (%)
vonkajšia motivácia (odmeny, výhody, obľúbené činnosti...)	39	26
vnútorná motivácia (žiaci si vyberajú aktivity, ktoré ich zaujímajú)	31	21
zamestnanec vedie/usmerňuje žiakov k nájdeniu vnútornej motivácie (zamestnanec pomáha žiakom vyvolať záujem o učenie)	30	20
zamestnanec využíva prirodzenú súťaživosť ako motiváciu k učeniu (hry, súťaže)	25	17
zamestnanec motivuje cez potrebu vytvárať a byť za to ocenený (tvorivé úlohy, seberealizácia, prezentácia vlastného diela pred ostatnými...)	24	16
iné	0	0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Závery prieskumu

Prieskum bol realizovaný sociálnymi pracovníkmi, špeciálnymi pedagógmi, vychovávateľmi, dobrovoľníkmi a inými pedagogickými či nepedagogickými zamestnancami, ktorí pracujú so žiakmi s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami v inštitúciách venujúcim sa neformálnemu vzdelávaniu. Na základe analýzy a rozboru prieskumu môžeme konštatovať nasledujúce: výberový súbor tvorilo 50 respondentov (N = 50), z toho 80 % ženského a 20 % mužského pohlavia; vekové rozloženie respondentov bolo rôznorodé, väčšina z nich však nad 26 rokov; 30 % respondentov uviedlo vek 26 – 30 rokov, 50 % 36 – 50 rokov a 14 % nad 50 rokov, len 6 % z nich malo 18 až 25 rokov; boli to zamestnanci na rôznych pracovných pozíciách, dokonca 22 % respondentov uviedlo pozíciu, ktorá nebola v ponuke odpovedí (napr. psychológ, vedúci zamestnanec či odborný garant); z 24 % organizácií zapojených do prieskumu boli detské domovy, 16 % tvorili centrá voľného času, 12 % komunitné centrá a po 10 % neziskové organizácie a školské zariadenia; vo výberovom

súbore však figurovali aj cirkevné organizácie (8 %), krízové centrá (8 %), nízkoprahové organizácie (6 %) a cez možnosť iné aj dve diagnostické centrá a jeden domov sociálnych služieb; najviac respondentov uviedlo, že pracuje so žiakmi s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami, väčšina z nich však pracuje zároveň so žiakmi s inými postihnutiami alebo znevýhodneniami či so žiakmi bez postihnutia alebo znevýhodnenia.

Prvý vedľajší cieľ práce sa zaoberal princípmi v neformálnom vzdelávaní žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami mimo školy. Z prieskumu vyplýva, že najviac preferovaný spôsob vedenia aktivít je priame vedenie zamestnancom po celú dobu trvania aktivít. Rovnaký princíp je typický práve pre formálne vzdelávanie, čo naznačuje, že s cieľovou skupinou žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami zamestnanci pracujú, čo sa týka vedenia aktivít, podobne aj mimo školy. 24 % respondentov však uviedlo, že sprevádza žiakov ich vlastným procesom učenia, čo viac zodpovedá princípom v neformálnom vzdelávaní. Niektorí respondenti najprv aktivity vysvetlia a následne len pozorujú alebo aktívne zasahujú až po vyžiadaní zo strany žiakov, čiže participatívne učenie je tiež princíp, ktorý niektorí respondenti používajú v praxi. Stále však pretrváva priame vedenie aktivít (u 55 % zamestnancov) aj v organizáciách neformálneho vzdelávania.

Druhým vedľajším cieľom prieskumu bolo zistiť najčastejšie rozvíjané kľúčové kompetencie pri neformálnom vzdelávaní žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami. Prieskumom sa potvrdilo, že respondenti vnímajú osobnú, sociálnu a vzdelávaciu kompetenciu (schopnosť učiť sa) za najčastejšie rozvíjanú. Ďalej vystupovali komunikácia v materskom jazyku, spoločenské a občianske kompetencie a kultúrne povedomie a vyjadrenie. Všetko to boli kompetencie sociálne-spoločenského charakteru, ktoré sa často rozvíjajú mimovoľne aj počas aktivít s iným cieľom. Menej často sa podľa respondentov u skupiny žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami rozvíjajú vedecké či manažérske kompetencie ako zmysel pre iniciatívu a podnikavosť, práca s digitálnymi technológiami, matematika, veda a technika alebo komunikácia v cudzích jazykoch. Zrejme sú menej rozvíjané kompetencie vnímané ako oblasti s menším významom pre každodenný život žiakov alebo zamestnanci vidia väčšiu prioritu v spoločenských a sociálnych kompetenciách. Dokument Európskej komisie „Key Competences for LifeLong Learning“ sa zmieňuje, že všetky kľúčové kompetencie sú považované za rovnako dôležité, pretože každá z nich prispieva k úspešnému životu a uplatneniu sa v spoločnosti. Kompetencie v základoch gramotnosti jazykových, matematických alebo informačných a komunikačných zručností sú neodmysliteľným základom vzdelávania sa. Učenie učiť sa podporuje všetky vzdelávacie aktivity. Vo vyššie uvedených kľúčových kompetenciách hrajú rolu aj ďalšie koncepty, ktoré sú nimi aplikované, napríklad kritické myslenie, kreativita, iniciatíva, riešenie problémov, rozhodovanie či konštruktívne zvládanie emócií (EC, 2007).

V treťom vedľajšom celi sa určovali najčastejšie používané metódy v neformálnom vzdelávaní žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami. Výber odpovedí respondentov z ponuky metód bol prekvapivo vyrovnaný okrem dvoch odpovedí, a to divadelné techniky a aktivity zamerané na rolu vedúceho.

Ostatné metódy boli rovnomerne využívané rôznymi zamestnancami v rôznych organizáciách, čo svedčí o rôznorodosti ponuky pracovných metód a príležitostí v neformálnom vzdelávaní cieľovej skupiny žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami v Žilinskom a Trenčianskom samosprávnom kraji.

Hlavným cieľom prieskumu bolo opísať aktuálny stav využívania neformálneho vzdelávania u žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami, ktorý vyhodnocujeme nasledovne. Cieľovej skupine prieskumu sa venuje viacero organizácií s bohatou ponukou foriem práce využívajúcich rozmanité metódy v neformálnom vzdelávaní. Vo väčšine organizácií pracujú s rôznorodou skupinou žiakov s rôznymi typmi postihnutí alebo znevýhodnení, čo je v súlade so súčasnými inkluzívnymi trendami vo vzdelávaní. Viac závisí pri výbere metód na spôsobe a princípoch práce konkrétnej organizácie neformálneho vzdelávania, ako na pracovnej pozícii jednotlivých zamestnancov. Väčšina organizácií pracuje so žiakmi cez zážitkové aktivity a záujmové činnosti každodenne alebo jeden až dvakrát za týždeň po dobu v priemere dlhšiu ako šesť mesiacov. Urboniene a Jurenien (2015) uvádzajú, že vytváranie príležitostí na učenie má pre lokálnu komunitu nesmierny prínos, keďže formuje podmienky na komunikáciu, zdieľanie a rast. Ukázalo sa, že vďaka centrám neformálneho vzdelávania začali ich členovia viac premýšľať o trávení svojho voľného času, viac komunikujú a majú viac príležitostí nájsť podobne zmyslajúcich spoločníkov. Taktiež sa môžu zdokonaľiť v učení nového, v kreatívnom sebaujadrovaní či v poznaní členov ich komunity. Neformálne vzdelávanie zohráva dôležitú rolu pri obmedzovaní prejavov xenofóbie a pri rozvoji tolerance iných rás, národností a náboženstiev.

Odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax

Na základe realizovaného prieskumu konštatujeme, že je vhodné podporovať neformálne vzdelávanie u žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami aj mimo vyučovania, pretože ním žiaci získavajú iný druh kompetencií ako v škole (vo formálnom vzdelávaní). Organizácie neformálneho vzdelávania pracujúce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by sa však mali viac zamerať aj na rozvoj matematických a analytických kompetencií či na zmysel pre iniciatívu a podnikavosť, lebo aj táto skupina žiakov potrebuje spomínané zručnosti na vedenie samostatného nezávislého života v budúcnosti. Práca v rôznorodejších skupinách (žiakov s postihnutím, znevýhodnením a tiež bez neho) by napomohla celkovej sociálnej inklúzii všetkých žiakov. Neformálne vzdelávanie môže byť miestom, kde sa dá ľahšie pracovať s rôznorodou skupinou žiakov a poskytnúť im tak priestor na vzájomné porozumenie a učenie sa od seba navzájom.

Záver

Zistené informácie z prieskumu dávajú podnety k ďalšiemu výskumu v oblasti neformálneho vzdelávania žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami, ktorý by pomohol prehĺbiť poznatky a podporil zmapovanie praxe neformálneho vzdelávania na Slovensku. Neformálne vzdelávanie je dosiaľ nie dostatočne vedecky skúmanou oblasťou s veľkým potenciálom do budúcnosti.

Bolo by zaujímavé získať dáta z ďalších krajov Slovenskej republiky, prípadne z iných krajín a tieto dáta následne analyzovať a porovnávať. V dôsledku toho by sa obraz práce so žiakmi s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami mohol rozšíriť o dáta z viacerých výskumov a bola by možná výmena skúseností a dobrej praxe medzi organizáciami neformálneho vzdelávania s podobnou cieľovou skupinou. Na druhej strane by mohlo byť prínosné zaujímať sa o názor samotnej cieľovej skupiny prieskumu (žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami). Zistiť, ako sami vnímajú svoje príležitosti neformálne sa vzdelávať, čo vnímajú, že sa týmto vzdelávaním učia alebo ako im neformálne vzdelávanie pomáha v osobnom raste.

LITERATÚRA

- AHMED, M., 2010. *Role of NGOs in Globalization*. [online]. Onedrive.live.com. [cit. 2019-08-18] Dostupné na internete: <<http://onedrive.live.com/>>
- BOCAN, M., MAŘÍKOVÁ, H., SPÁLENSKÝ, A., 2009. *Závěrečná zpráva z výzkumu: Zdravé klima v zájmovém a neformálním vzdělávání*. [online]. Vyzkum-mladez.cz. [cit. 2019-09-11] Dostupné na internete: <<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1273140196.pdf>>.
- CEC, 2000. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*. [online]. Minedu.sk. [cit. 2019-08-18] Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf>.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K., 2011. *Research Methods in Education*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-58335-0.
- CRUICKSHANK, D. R., 1969. The Use of Simulation in Teacher Education: A Developing Phenomenon. In: *Journal of Teacher Education*. Vol. 20, No. 1, pp. 23 – 26.
- EC, 2007. *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. [online]. Eur-lex.europa.eu. [cit. 2019-09-11] Dostupné na internete: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>>.
- EGER, L., EGEROVÁ, D., 2017. *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0735-4.
- EURODESK, 2016. *Sociální začleňování v projektech programu Erasmus+ mládež*. [online]. Dzs.cz. [cit. 2019-08-18] Dostupné na internete: <http://www.dzs.cz/file/5057/Erasmus_mladez_inkluze.pdf>.
- FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4655-4.
- FUDALY, S., LENČO, P., 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. [online]. Iuventa.sk. [cit. 2019-08-18] Dostupné na internete: <http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/prieskumy/publikacia_fudaly_lenco.pdf>
- GAC, 2009. *Závěrečná zpráva veřejné zakázky: Výzkum na téma „Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání“*. [online]. Vyzkum-mladez.cz. [cit. 2019-09-11] Dostupné na internete: <<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1259751364.pdf>>.
- GROFČIKOVÁ, S., 2016. *Teória a metodika záujmovej činnosti a záujmového vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-1028-7.
- HAGOVSKÁ, A., POLAKOVIČOVÁ, D., VENGRÍN, A., LEŠKOV, E., VRANKOV, L., ZÁBORSKÝ, V., 2012. *Neformálne vzdelávanie špeciálnych skupín mládeže na Slovensku – potreby príležitosti, skúsenosti a nadobudnuté kompetencie*. [online]. Iuventa.sk. [cit. 2019-08-18] Dostupné na internete: <<http://www.iuventa.sk/sk/Vyskum-mladeze/Vyskumy-katalog-dat/2013/Neformalne-vzdelavanie-specialnych-skupin-mladeze-na-Slovensku-potreby-prilezitosti-skusenosti-alej>>.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

- HAMBÁLEK, V., 2005. Úvod do voľnočasových aktivít s klientskymi skupinami sociálnej práce. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca. ISBN 80-89185-11-8.
- HOPPERS, W., 2006. *Non-formal education and basic education reform: a conceptual review*. Paris: International Institute for Educational Planning. ISBN 92-803-1287-1.
- KITZINGER, J., 1995. Qualitative Research: Introducing Focus Groups. In: *British Medical Journal*. Vol. 311, No. 7000, pp. 299 – 302. ISSN 0959-8138.
- MONCRIEFFE, M. L., 2016. *Analyzing a Model of Non-Formal Education for Young People: A Comparative Case Study of National Programs in the United States and Scotland*. [online]. Era.lib.ed.ac.uk. [cit. 2019-09-11] Dostupné na internete: <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/23568/Moncrieffe2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- NĚMEC, J., 2012. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-224-6.
- NORQVIST, L., LEFFLER, E., 2017. Learning in non-formal education: Is it „youthful“ for youth in action? In: *International Review of Education*. Vol. 63, No. 2, pp. 235 – 256. ISSN 0020-8566.
- NR SR, 2009. *Výhláška č. 306/2009 Z. z. o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe*. [online]. Zakonypreludi.sk. [cit. 2019-08-18] Dostupné na internete: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-306>.
- NR SR, 2018. *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Zakonypreludi.sk. [cit. 2019-08-18] Dostupné na internete: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.
- PAPŠOVÁ, S., 2019. *Analýza využitia metód a princípov neformálneho vzdelávania žiakov s odlišnými životnými a kultúrnymi podmienkami*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej a inkuzívnej pedagogiky. Dostupné na internete: <http://is.muni.cz/th/xygor/>.
- PETNUCHOVA, J., 2012. Non-formal and Informal Education: Where Does It Go in the Slovak Republic? In: *US-China Education Review*. Vol. 8, No. 6, pp. 614 – 625. ISSN 1548-6613.
- PONTI, M., 2014. Self-directed learning and guidance in non-formal open courses. In: *Learning, Media and Technology*. Vol. 39, No. 2, pp. 154 – 168. ISSN 1743-9884.
- PORUMB, S., PORUMB, C., VLAICU, A., ORZA, B., 2013. Advanced Learning Tools for (Non) Formal Education. In: *Advanced Engineering Forum*. Vol. 8, No. 9, pp. 65 – 74. ISSN 2234-991X.
- RADA EURÓPSKEJ ÚNIE, 2018. *Uznesenie Rady Európskej únie a zástupcov vlád členských štátov, ktorí sa zišli na zasadnutí Rady, o rámci pre európsku spoluprácu v oblasti mládeže: stratégia Európskej únie pre mládež na roky 2019–2027*. [online]. Iuventa.sk. [cit. 2019-08-18] Dostupné na internete: http://www.iuventa.sk/files/strat%C3%A9gia_%C3%BAradn%C3%BD%20vestn%C3%ADk.pdf.
- ROSE, P., 2009. NGO provision of basic education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Vol. 39, No. 2, pp. 219 – 233. ISSN 0305-7925.
- SCHWARTZ, M., 2012. *Best Practices in Experiential Learning*. [online]. Ryerson.ca. [cit. 2019-08-18] Dostupné na internete: <http://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/ExperientialLearningReport.pdf>.
- SILBERMAN, M., 2007. *The Handbook of Experiential Learning*. San Francisco: Pfeiffer. ISBN 978-0-7879-8258-4.
- URBONIENE, A., JURENIENE, V., 2015. *Cultural Centers as Key Agents of Non-Formal Education*. [online]. Rajalakshmi.org. [cit. 2019-09-11] Dostupné na internete: <http://www.rajalakshmi.org/IJGBMR/downloads/IJGBMRMar15-Paper1.PDF>.
- ÚV SR, 2016. *Vláda schválila akčný plán pre menšiny*. [online]. Vlada.gov.sk. [cit. 2019-09-11] Dostupné na internete: <https://www.vlada.gov.sk/vlada-schvalila-akcny-plan-pre-mensiny/>.

VZDĚLÁVACÍ ASPEKTY V OBLASTI MIMOŘÁDNÝCH UDÁLOSTÍ U ŽÁKŮ ZE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

Educational Aspects of Emergencies for Pupils from Socioeconomically Disadvantaged Backgrounds

Lukáš Stárek,¹ Jarmila Klugerová²

Abstrakt: Primárním cílem textu je prezentovat vědomostně-znalostní úroveň v oblasti ochrany a bezpečnosti u žáků prvních až třetích tříd základních škol, kteří žijí v oblasti socioekonomicky vyloučených lokalitách. Zjištění této úrovně je tedy i stěžejním výzkumným problémem. S ohledem na mimořádné situace, které se mohou stát každodenní realitou žáka, je nezbytné reflektovat uvědomění si sebe sama v užším i širším společenském kontextu a rozvíjet praktické dovednosti potřebné k ochraně sebe samotného i druhých (ochrana života, zdraví a majetku) s důrazem na prostředí, v kterém se žák pohybuje. Prvotně byla zjištěna vědomostně-znalostní úroveň u 100 žáků v 10 základních školách v socioekonomicky vyloučených lokalitách. Konkrétně se jednalo o žáky prvních až třetích tříd základních škol. Následně se po dobu dvou školních let s žáky vedla systematická tematická průprava prostřednictvím projektových týdnů. Projektové týdny byly realizovány ve školní družině, kde probíhal výchovně vzdělávací proces s jasně vymezenými a připravenými oblastmi. Každý projektový týden byl následně završen vědomostním testem.

Klíčová slova: bezpečnost, mimořádné události, ochrana, výchovně vzdělávací proces, žák.

Abstract: The main aim of the text is to present the level of knowledge in protection and safety among the first to the third grade primary school pupils living in socioeconomically marginalised localities. Therefore, examining this level is the key research topic. In relation to emergencies that may arise as a part of a pupil's everyday reality, it is necessary to consider the self-awareness in narrower and broader social context and to develop practical skills necessary to protect one's self and others (protection of life, health and property) with an emphasis on the background in which a pupil lives. Initially, the level of knowledge was found among 100 pupils. They were from 10 primary schools in socio-economically excluded localities. The pupils were from the first to the third grades of primary schools specifically. There was a systematic thematic training with the pupils through project weeks, for two years subsequently. The project weeks were implemented in the school children's club, where the educational process with clearly defined and prepared areas took place. Each project week was then completed with a knowledge test.

Keywords: safety, emergencies, protection, educational process, pupil.

Úvod

Jednou z tematických oblastí, které se věnuje české školství, je téma primární prevence rizikového chování žáků a studentů a školní výuce bezpečnostních témat. Důvody této priority mohou být různé, např. výstupy České školní inspekce, která ve školním roce 2015/2016 provedla tematickou

¹ Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, Univerzita Jana Amose Komenského v Praze, Roháčova 63, 130 00 Praha 3, Česká republika E-mail: starek.lukas@ujak.cz. Osobné údaje zveřejnené s písmenným souhlasem autora.

² PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D., Univerzita Jana Amose Komenského v Praze, Roháčova 63, 130 00 Praha 3, Česká republika. E-mail: klugerova.jarmila@ujak.cz. Osobné údaje zveřejnené s písmenným souhlasem autorky.

inspekční činnost zaměřenou na vzdělávání v oblasti bezpečnosti v mateřských, základních a středních školách. Výstup této zprávy pomohl k tvorbě dalších strategických dokumentů, např. *Koncepce ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledem do roku 2030* a pro návrh opatření směřujících k optimalizaci výuky bezpečnostních témat v počátečním vzdělávání. Výstupy České školní inspekce zní: „*Rámcově lze shrnout, že většina škol se více než okrajově věnuje problematice dopravní výchovy a ochrany zdraví a také tématům spojeným s ochranou člověka za běžných rizik a mimořádných událostí. Z organizačního hlediska výrazně převažuje zařazování obsahu v rámci integrovaných bloků a různých jiných předmětů. Pedagogové se v posledních dvou letech nejvíce zapojovali do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti ochrany zdraví a ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, podíl pedagogických pracovníků, kteří se věnují výuce bezpečnostních témat a kteří za poslední dva roky neabsolvovali žádné DVPP, je však vysoký. ... Naprostá většina ředitelů škol je přesvědčena, že vysokoškolská příprava budoucích učitelů by měla zahrnovat také bezpečnostní témata*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, online, citace, 2020-05-02). Důležitost tématu je podpořena i realizací odborných setkání či konferencí, např. každoroční *Konference bezpečná škola pro všechny* (v roce 2020 se má jednat o 6. ročník) či realizací různých projektových aktivit, např. *Rozvoj občanských kompetencí v oblasti bezpečnosti a ochrany obyvatelstva u žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí*. Tematický oborový přesah je tedy patrný, ať se jedná o Hasičský záchranný sbor ČR, zmiňované Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstvo vnitra ČR, Ministerstva obrany ČR, Ministerstva dopravy ČR, Ministerstva zdravotnictví ČR, Policejního prezidia ČR, Institutu ochrany obyvatelstva ČR, vysokých škol připravujících budoucí pedagogické pracovníky, tak i zmiňovanou Českou školní inspekci.

Mimořádné události, ať se jedná o požár, nehodu, havárii či živelnou pohromu, potkají v životě každého z nás a je nezbytné, abychom je uměli detekovat a byli schopni adekvátně reagovat. Zákonná ochrana před mimořádnými událostmi, ochrana životů, zdraví obyvatel či majetku náleží primárně integrovanému záchrannému systému. Ochrana prostřednictvím integrovaného záchranného systému není během sekundy a člověk je tedy vystaven nutnosti řešit a pomoci v dané situaci. Z tohoto důvodu je nutné stále podporovat a zdokonalovat proces vzdělávání a výchovy obyvatelstva. Jedním z dílčích zjištění výzkumného šetření je patrná úspěšnost tohoto procesu právě prostřednictvím školy či vzdělávacích institucí. Pojem ochrana obyvatelstva, vnímají autoři textu ve shodě s Fialou a Viláškem (2010, s. 65) jako „... systém určený k ochraně chráněných aktivit, zejména obyvatelstva za mimořádných událostí. Ochrana obyvatelstva má charakter sdruženého systému, který obsahuje vazby, vztahy a konkrétní opatření.“ Podstatné je i legislativní definování, které pramení ze zákona č. 239/2000 Sb., o integrovaném záchranném systému a o změně některých zákonů, „ ... plnění úkolů civilní ochrany, zejména varování, evakuace, ukrytí a nouzové přežití obyvatelstva a další opatření k zabezpečení ochrany jeho života, zdraví a majetku.“

Cílem tohoto příspěvku je zaměřit se v obecné rovině na samotné téma ochrany obyvatelstva při mimořádných situacích v kontextu cílové skupiny dětí a žáků, v užším kontextu výzkumu zjistit znalostní úroveň cílové skupiny a nabídnout prostřednictvím tzv. projektových týdnů ucelenější a systematictější přístup k tématu a dále předat „za své“ pedagogům či vychovatelům uchopení tohoto modulového procesu, jenž je vnímán jako systematicky edukační koncept.

Vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva

Správnému a efektivnímu nastavení procesu výchovně-vzdělávacímu v oblasti ochrany obyvatelstva se několik let věnují různé koncepce. Jedním z takových dokumentů je *Koncepce přípravy občanů k obraně státu 2019 – 2024* (online, citace, 2019-10-10), která navazuje na *Koncepci přípravy občanů k obraně státu na roky 2013 – 2018* (online, citace, 2019-10-05). Jedním z primárních výstupů výše zmíněné koncepce je existence několika kritických nedostatků. Stěžejním zjištěním byla skutečnost, že pedagogičtí pracovníci na základních a středních školách nejsou dostatečně odborně připraveni k výuce v oblasti obrany státu. Není dostatek informací, školení či materiálů/podkladů, které mohou být příhodné pro pedagogy. Z uvedeného zjištění je pak patrné, že nejsou na základních školách dosahovány pozitivní výsledky v oblasti ochrany obyvatelstva. Koncepce dále upozorňuje na skutečnost, že na některých školách se v oblasti ochrany obyvatelstva či státu nevěnují samotní pedagogové, ale je toto téma svěřeno jiným organizacím, které nahrazují roli pedagogického pracovníka. Proto je nutné zkvalitnit vzdělávání na základních a středních školách a zlepšit tak současný stav přípravy žáků/studentů k obraně státu.

Výsledky výzkumů prováděné zejména Hasičským záchranným sborem České republiky (Zpráva o výsledcích podrobné analýzy současného stavu výuky všech bezpečnostních témat ve školách s návrhy dalšího postupu, online, citace, 2020-04-30) poukazují na skutečnost nutnosti posílení kompetencí pedagogů či vychovatelů v samotném procesu jejich profesní přípravy či dalšího profesního rozvoje/vzdělávání. Úroveň připravenosti pedagogických absolventů vysokých škol závisí na kvalitě jejich profesní či odborné přípravy. V návaznosti na odborná doporučení schválila vláda ČR dne 5. října 2011 svým usnesením č. 734 materiál Začlenění tématik „Ochrana člověka za mimořádných událostí, péče o zdraví a dopravní výchova“ do studijních programů pedagogických fakult. „Cílem materiálu je vytvoření společného vědomostního základu (Studijní základ I) pro vysokoškolské vzdělávání učitelů, který by měl připravit absolventy tak, aby byli schopni adekvátně reagovat při vzniku mimořádné události a ochránili tím sebe a jim svěřené děti. Součástí materiálu jsou i vědomostní základy určené pro přípravu budoucích učitelů, kteří budou danou problematiku vyučovat (Studijní základ II; Studijní základ III).“ (Ministerstvo vnitra ČR – generální ředitelství Hasičského záchranného sboru ČR, online, citace, 2019-12-06).

Možnosti či způsoby aplikace do praxe výše uvedeného jsou přenechány na možnostech konkrétní vysoké školy, a to s ohledem na akreditace či reakreditace studijních programů vztahující se k profesní přípravě pedagogického pracovníka. V návaznosti na samotnou profesní přípravu je

nutné upozornit i na další skutečnosti, které napomohou k dosažení výchovně vzdělávacího cíle pro danou oblast. Konkrétně se jedná o možnost využívání kvalitně zpracovaných pomůcek, učebnic či odborných příruček.

Vzdělávání na základě Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Vzdělávání, které je pojato v rámci 1. stupně základního vzdělávání, poukazuje na podstatu přechodu z předškolního vzdělávání, které je v úzké vazbě s rodinou, do pravidelného a systematického vzdělávacího systému. Základními kameny naplnění cílů výchovně vzdělávacích na 1. stupni základního vzdělávání vycházejí z podstaty rozvoje individuality, respektu, poznávání a též možností a zájmů každého žáka, včetně dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí/žáků nadaných a mimořádně nadaných. Výchovně vzdělávací systém je založen na složce aktivní s důrazem na praktický charakter včetně uplatnění odpovídajících metod, kdy dochází k motivaci žáka k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat příhodnou cestu v rámci řešení problémů či různých obtížných životních situací (Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

V obecné rovině můžeme klíčové kompetence využít jako hodnotný ukazatel zjištění kvality vzdělávání, a to nejen v rámci samotného procesu, ale také v rámci výsledků. Vzdělávací cíle jsou v oblasti obsahu vzdělávání nástrojem, který má určovat vzdělávací směr či cíl, ale vždy je zde role pedagoga jako osoby jenž realizuje a interpretuje dané vzdělávací cíle za pomoci příhodně zvolených vyučovacích metod a hodnotícího systému. Výuka by měla být tedy naplánována a promyšlena tak, aby daná kompetence byla dětem/žákům předávána postupně. *„Každá klíčová kompetence se u žáků vytváří postupně, a to tak, že se dílčí vědomosti a dovednosti žáků, získané při různých příležitostech, propojují“* (Čechová et al., 2006, s. 12). V rámci etapy základního vzdělávání, prostřednictvím Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2017) se jedná o tyto klíčové kompetence – učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní kompetence. Povinnost základních škol též spočívá v nutnosti zařazení tzv. průřezových témat do vzdělávání, která prostupují vzdělávacími oblastmi. Škola má nabídnout postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje školní vzdělávací program. Konkrétně se jedná o tato průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova (Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

Zahraniční zkušenosti

Nejen Česká republika se snaží koncepčně uchopit problematiku ochrany a bezpečnosti při mimořádných událostech z pohledu edukace dětí, žáků a studentů. Pro zhodnocení tématu bychom rádi nabídli několik krátkých ukázek, jak v jiných zemích přistupují k tématu výše uvedenému. Z pohledu geografického se můžeme v obecné rovině zaměřit i na státy, které jsou nám blíže. V rámci Evropy je oblast řešení problematiky ochrany obyvatelstva rozdílná.

Roli zde hrají dva ukazatele – geografická poloha země a druhým ukazatelem je politická angažovanost a směřování dané země. Hlavní rozdíly jsou patrné mezi skupinami zemí, které v minulosti rozdělovala pomyslná čára či skutečná hranice na západní a východní. U tzv. západních zemí jsou opatření na ochranu obyvatelstva přeneseny na co možná nejnižší stupeň veřejné správy, tedy na nižší územní celky a obce. Naproti tomu v tzv. východních zemích přetrvává tendence veškerá opatření centralizovat a řídit z úrovně státu (Bystřický, 2012). Problematika vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva je v řadě zemí řešena základními legislativními předpisy (Německo, Rusko, Slovinsko, Švýcarsko), ve kterých jsou zakotveny i méně zásadní otázky jako např. konkrétní cílové skupiny a počty hodin. Nejčastěji se způsob určování požadavků na obsah vzdělávání, specifikaci cílových skupin a rozsah vzdělávání stanovuje vládními či rezortními nařízeními, která vycházejí z příslušného zákona (Dánsko, Finsko, Slovensko, Švédsko). Ty dále bývají zpravidla doplňována a upřesňována nižšími akty řízení.

Metodika výzkumu

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit vědomostně-znalostní úroveň v oblasti ochrany a bezpečnosti u žáků prvních až třetích tříd základních škol v oblasti socioekonomicky vyloučených lokalit a v návaznosti na intervenci projektových týdnů v období 2 let zjistit změny v oblasti vědomostně-znalostní. V návaznosti na zjištění prvotní úrovně znalostí aplikovat tematický modul projektových týdnů a zjišťovat úroveň vědomostně-znalostní dané cílové skupiny.

Dílčí výzkumné otázky byly tvořeny v návaznosti na hlavní výzkumný cíl. Celkem byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je vstupní úroveň kompetencí žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí v tematické oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví a života?

Výzkumná otázka číslo 2: Jak se díky realizaci projektových týdnů změnila míra úrovně znalosti cílové skupiny žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí v oblasti mimořádných událostí?

Výzkumná otázka číslo 3: Jak lze v této oblasti výuky podpořit motivaci žáků pro jejich aktivní zapojení do výchovně vzdělávacích procesů?

Metodika výzkumu je tvořena z několika obsahových částí, tak aby byl dosažen cíl výzkumu. V této části textu jsou vymezeny základní oblasti výzkumu nejen z pohledu obecné charakteristiky zkoumaného problému, ale též i s ohledem na charakteristiku cílové skupiny, prostředí či etické podstaty výzkumu.

Vstupní informace

Empirická část vychází z projektu *Rozvoj občanských kompetencí v oblasti bezpečnosti a ochrany obyvatelstva u žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí* (doba realizace projektu 2017 – 2019), kde byly mimo jiné realizovány tematické projektové týdny, které byly zakončeny testem. *Tematické oblasti – moduly* měly za úkol cílit na zvýšení znalosti žáka. Konkrétně, aby žák chápal

zjevná nebezpečí spojená s riziky běžného života (doprava, chemické látky v domácnosti, elektrický proud, sport a zájmová činnost), s ohněm, mimořádnou událostí. Dále pak, aby uměl přivolat pomoc (některým z osvojených způsobů) a v neposlední řadě umět využít linku tísňového volání, ovládat základní způsoby komunikace s operátory (přiměřeně k věku).

Realizační tým pedagogických garantů sestavil 10 vzdělávacích modulů, a každý z nich byl završen ověřovacím testem určeným pro danou cílovou tematickou oblast. Jednalo se o tyto tematické oblasti:

Modul č. 1: Zásady správné cesty do školy

Modul č. 2: Kdy, kam a jak správně nahlásit mimořádnou událost

Modul č. 3: Zásady při opuštění bytu

Modul č. 4: Zásady při konfrontaci s protiprávním jednáním I

Modul č. 5: Zásady při konfrontaci s protiprávním jednáním II

Modul č. 6: Zásady správného chování ve vlaku a na železnici

Modul č. 7: Ztráta orientace v přírodě

Modul č. 8: Záchranáři a uniformy

Modul č. 9: Požár, jak mu předcházet, jeho příčiny a následky I

Modul č. 10: Požár, jak mu předcházet, jeho příčiny a následky II

S ohledem na hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné otázky jsme se rozhodli využít kvantitativní výzkumnou metodu. Pro distribuci testů, které byly koncipovány do baterie testů k jednotlivým projektovým týdnům, jsme zvolili e-mailovou formu předání. Tato forma byla domluvena se zapojenými vychovateli/vychovatelkami základních škol prostřednictvím osobního setkání, které bylo v rámci zapojení se do zmiňovaného projektu „*Rozvoj občanských kompetencí v oblasti bezpečnosti a ochrany obyvatelstva u žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí.*“ Test k danému modulu byl vždy zasílán ke konci předcházejícího měsíce; vychovatelé potažmo žáci vždy pracovali pouze s jedním modulovým testem, neobdrželi tedy všechny modulové testy najednou. Vychovatelé vždy měli možnost osobní konzultace nebo konzultace prostřednictvím telefonu či e-mailu. V zapojených školách, byl stanoven jednotný týden, kdy probíhala projektová aktivita a jeho vyústěním bylo vyplnění testu k danému tematickému modulu. Následně byly testy odeslány poštou do administrativní základny členů realizačního týmu daného projektu.

Celkem bylo do projektové aktivity zapojeno 10 základních škol. V každé škole bylo dle náhodného výběru zapojeno 10 žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. S ohledem na etiku výzkumu byli žáci vedeni v evidenci pod kódovým systémem, jenž určoval pedagog či vychovatel ve školné družině. Aktivity a též i modulové testy pro jednotlivé projektové týdny byly určeny i všem ostatním dětem dané skupiny a nebyly započítány do výsledků, a to s ohledem na předem stanovené indikátory zapojených osob. Do interpretace dat jsme zařadili i data z testů, které jsme získali v rámci pilotního ověření. S ohledem na interakci je patrné, že návratnost modulových testů byla 100 %. Celkově jsme tedy pracovali vždy pro školní rok s počtem 100 modulových testů.

S ohledem na nastavení podstaty projektu byla cílová skupina striktně vymezena. Výběr socioekonomicky zvolených lokalit vycházel z dokumentu *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR* (online, 2015) a dále na základě údajů z *Agentury pro sociální začleňování*. V daných lokalitách byli osloveni ředitelé základních škol s možností zapojení se do výzkumu. Na tuto výzvu reagovalo celkem 10 základních škol. Pro výběr byla zvolena matice s ohledem na lokalitu (město, městys či vesnice) a velikost školy, viz tabulka 1 (10 zapojených základních škol). Dále se jednalo o specifika dané cílové skupiny, tj. žáci základních škol v socioekonomicky znevýhodněných lokalitách, kteří navštěvují první stupeň základní školy. Dílčím kritériem ve vztahu k žákům byla školní docházka do prvních až třetích tříd vybraných základních škol a docházka do školní družiny, jelikož výchovně vzdělávací proces ve školní družině umožnil realizaci tohoto výzkumu. Všichni žáci v daných školách byli tedy vnímáni jako cílová skupina pro výzkum, a to s ohledem na výše uvedená specifika. Další specifika pro výběr zkoumané skupiny osob nebyla stanovena.

Tabulka 1 Přehled výzkumného vzorku

Identifikátor	Kraj	Kapacita školy	Zřizovatel školy	Počet obyvatel města
Základní škola č. 1	Liberecký kraj	300	město	12 000
Základní škola č. 2	Liberecký kraj	1 260	město	37 000
Základní škola č. 3	Liberecký kraj	500	město	1 700
Základní škola č. 4	Karlovarský kraj	700	město	23 000
Základní škola č. 5	Karlovarský kraj	450	město	6 700
Základní škola č. 6	Karlovarský kraj	90	město	6 700
Základní škola č. 7	Ústecký kraj	560	město	13 000
Základní škola č. 8	Ústecký kraj	450	město	93 000
Základní škola č. 9	Ústecký kraj	900	město	50 000
Základní škola č. 10	Ústecký kraj	685	město	50 000

(Zdroj: vlastní zpracování)

Bylo nutné zajistit ověření veškerých materiálů – projektových týdnů a navazujících testů. Ověření probíhalo prostřednictvím jedné ze zapojených základních škol, kde došlo na sledovaném vzorku dětí k ověření. V rámci tohoto pilotního ověření nedošlo k žádným změnám jak v obsahové, tak ani ve formální části. Prostřednictvím předvýzkumu/pilotního ověření jsme chtěli zjistit, zda jsou dané otázky srozumitelné a jednoznačné. Podstatou úprav na základě samotných žáků a reflexe vychovatelů/pedagogů bylo kladení pozitivně formulovaných tvrzení – v rámci úpravy tedy byly otázky formulovány „označ správnou odpověď/z níže uvedených možností vyber správné tvrzení.“ Dle pilotního ověření a poznatků z něj nebyly děti/žáci schopni v daném testu rozlišovat negaci a pozitivum v kladení kontrolních otázek. Tato forma úpravy pramenila z věkové skupiny žáků. Dále došlo k úpravě dílčích slovních spojení, tak aby text byl jednoznačný a srozumitelný i pro danou cílovou skupinu žáků – z pohledu věku, jelikož bylo pracováno s dětmi prvních až třetích tříd základních škol ze socioekonomicky znevýhodněných lokalit.

Snahou vychovatelů či pedagogů zapojených základních škol bylo pracovat s vybranými žáky po celou dobu výzkumu. Do realizovaných aktivit se zapojili i ostatní žáci, ale jejich výstupy nebyly vyhodnocovány z důvodu předem stanoveného počtu zapojených žáků. Zjistěte nastala skutečnost, kdy žák nebyl přítomen po celou dobu 2 letého trvání aktivit, ale jeho místo bylo nahrazeno žákem, který byl dříve ve skupině dětí, jejichž testy nebyly vyhodnocovány kvůli nastavené početní kvótě.

Výsledky výzkumu

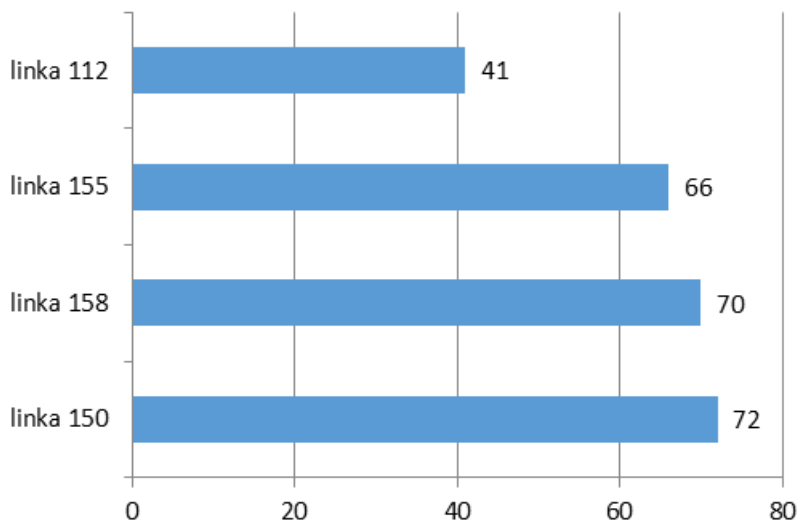
1. Vstupní zjištění znalostí

V rámci vstupního zjištění jsme se zaměřili na několik stěžejních oblastí, které souvisí s tematickou oblastí bezpečnosti a ochrany zdraví a života žáků prvních až třetích tříd základních škol, které jsou v socioekonomicky vyloučených lokalitách. S ohledem na rozsah textu prezentujeme v obecné rovině hlavní tematická zjištění, která cílí na získané poznatky od respondentů v oblasti znalosti tísňových linek; zásad bezpečného chování; protipožární ochrany; ochranu zdraví a chování u železniční tratě.

Tísňové linky

- tento termín zná 60 % žáků; polovina dětí ví, že při volání musí poskytnout faktické informace (co, kde nebo své jméno); tato témata byla v testu po celou dobu výzkumu postavena na otázce s vícero odpověďmi a žáci měli vybrat jednu odpověď;
- nejznámější je linka 150 (zná 72 % žáků) a linku 158 (zná 70 % žáků), dále linku 155 (zná 66 % žáků); naopak, méně známá je linka 112 (zná 41 % žáků), viz obrázek 1.

Obrázek 1 Znalost dětí/žáků telefonních čísel tísňových linek



(Zdroj: vlastní zpracování)

Zásady bezpečného chování

- do výtahu s cizím člověkem by nastoupilo 15 % žáků;
- po telefonu se žáci spíše vylákat nenechají, konkrétně v 95 % odpovědí;
- dveře by žáci otevřeli spíše známým a příbuzným, a to v 78 % odpovědí;
- o cíli vycházky nebo čase návratu informuje rodiče 29 % žáků.

Protipožární ochrana

- 24 % žáků si myslí, že požár nemůže vzniknout od malé jiskry a 13 % žáků, že nemůže vzniknout od zápalky hozené do suché trávy.

Ochrana zdraví

- po procházce se 30 % respondentů prohlédne kvůli klíšťatům a 31 % si umyje ruce/tělo;
- na výlet v létě (příp. k vodě) by si 45 % vzalo vodu na pití a 27 % opalovací krém (jen 15 % žáků oboje); dále žáci uváděli plavky a jiné pomůcky k vodě;
- nalezenou stříkačku by 45 % žáků nahlásilo dospělému; naopak, 13 % by neudělalo nic, 5 % neví, co má dělat a celých 11 % by se ji snažilo hodit do odpadků;
- skok do neznámé vody nepovažuje za nebezpečný 13 % žáků a jen 34 % uvedlo správné riziko (neznámá voda/hloubka, možnost zranění);
- většina žáků o riziku úrazu doma ví, jako nebezpečné aktivity uváděli zejména krájení nožem, skákání a běhání, lezení na nábytek, blízkost sporáku, spotřebičů, kamen a topení, pohyb na schodech.

Chování u železniční tratě

- zákaz her v blízkosti tratě a chůze po kolejích neznají 4 % žáků, zákaz přecházení kolejí mimo přechod nezná 11 % žáků.

Dílčí shrnutí vstupního zjištění

Z výše uvedeného šetření a dílčího výstupu je patrné, že u dětí/žáků základních škol je nutné poukázat na existenci možnosti různého ohrožení ať zdraví, života, majetku či státu. V každé z oblastí testového šetření je vyšší podíl respondentů, jejichž odpovědi vyvolávají diskusi o samotném uvědomění si rizik a rizikového chování v jejich životě a okolí. V procesu vyhodnocování se ukázalo, že testování znalostí žáků touto metodou je možné, vyžaduje však velmi precizní zpracování položené otázky a zvážení reálných schopností dětí v různém věku. Jako velmi vhodné se ukazuje využití různých obrázků a schémat, kde žáci mohou snáze danou situaci pochopit a na otázku zareagovat s porozuměním.

2. Zjištění po roce trvání aktivit

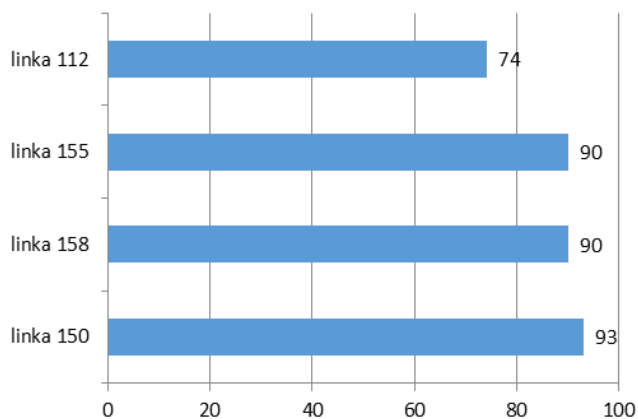
Počet respondentů je po roce trvání projektových aktivit totožný, jako v rámci vstupního zjištění informací. S ohledem na rozsah práce prezentujeme v obecné rovině hlavní tematická zjištění, která cílí na získané poznatky od respondentů

v oblasti znalosti tísňových linek; zásad bezpečného chování; protipožární ochrany; ochranu zdraví a chování u železniční tratě. Výše uvedené oblasti jsou tematicky totožné jako v rámci vstupního zjištění znalostí.

Tísňové linky

- tento termín zná 91 % dětí, přičemž jejich podíl se velmi výrazně zvýšil – ve vstupním zjištění znalostí to bylo pouze 60 % žáků;
- většina žáků rovněž ví, že při volání musí poskytnout faktické informace (co a kde se stalo nebo své jméno); v tomto případě došlo k výraznému zlepšení situace, žáci jsou ve srovnání se vstupním zjištěním znalostí 2 – 3-krát více poučené, co mají dělat;
- nejznámější je linka 150 (zná 93 % žáků), dále linka 158 (zná 90 % žáků) a linku 155 (zná 90 % žáků); naopak, méně známá je linka 112 (zná 74 % žáků); znalost všech linek oproti vstupnímu zjištění znalostí výrazně stoupla – zhruba se jedná o nárůst 20 %, rovněž nejméně známá linka 112 se svou znalostí téměř dotáhla k ostatním linkám (viz obrázek 2).

Obrázek 2 Znalost dětí/žáků telefonních čísel tísňových linek po roce trvání aktivit



(Zdroj: vlastní zpracování)

Zásady bezpečného chování

- do výtahu s cizím člověkem by nastoupila pouze 2 % žáků, což je ve srovnání se vstupním zjištěním znalostí (15 %) výrazný pokles;
- po telefonu se žáci spíše vylákat nenechají; z odpovědí vyplývá, že téměř všichni žáci jsou ostražití; úroveň je zhruba stejná jako v rámci vstupního zjištění znalostí, konkrétně 96 % žáků;
- dveře by žáci otevřeli nejvíce rodičům a příbuzným nebo někomu, koho znají a to v 79 % odpovědí; pětina žáků uvádí, že nikomu; naopak, našlo se i dítě, které by otevřelo každému; ve srovnání se vstupním zjištěním znalostí stoupl podíl rodičů a známých, klesl naopak podíl odpovědí nikomu, ovšem část žáků zřejmě tuto odpověď chápala jako „nikomu kromě rodičů“;

- o cíli vycházky informuje rodiče 69 % žáků (a téměř pětina dětí uvedla pozdrav); zatímco při vstupním zjištění znalostí uvedlo pouze pozdrav téměř 60 % dětí a místo, kam jde, uvedla jako informaci pouze čtvrtina dětí.

Protipožární ochrana

- pouze 2 % žáků si myslí, že požár nemůže vzniknout od malé jiskry (v minulém roce to byla takřka čtvrtina dětí) a 3 % žáků uvedla, že požár nemůže vzniknout od zápalky hozené do suché trávy (minule 13 %); víceméně lze říci, v tomto směru dosáhla informovanost žáků již téměř maxima.

Ochrana zdraví

- po procházce v lese se 79 % prohlédne kvůli klíšťatům a 19 % si umyje ruce/tělo; v porovnání s minulým rokem (vstupní zjištění) došlo k vysokému nárůstu zmínky o klíšťatech, loni tuto činnost uvedlo pouze 30 % žáků, osvěta tedy zafungovala;
- na výlet v létě (příp. k vodě) by si 57 % vzalo vodu na pití a 46 % opalovací krém (jen 23 % žáků oboje), tyto dvě věci výrazně narostly na úkor ostatního vybavení; dále žáci uváděli plavky, brýle, pokrývku hlavy a jiné pomůcky k vodě; lze říci, že žáci ve vlně zjištění po roce trvání aktivit více uváděli důležitější vybavení;
- nalezenou injekční stříkačku by 20 % žáků nahlásilo dospělému/rodičům; třetina žáků pak uvádí, že na ni nebude sahat (v rámci vstupního zjištění to byla čtvrtina); polovina dětí by pak zavolala PČR (v rámci vstupního zjištění to byla pětina);
- skok do neznámé vody nepovažuje za nebezpečný 11 % žáků; to je pouze o 2 % méně než v rámci vstupního zjištění, v tomto případě ke zlepšení nedošlo; ostatní žáci si uvědomují riziko, většina z nich uvedla správné důvody (neznámá voda /hloubka, možnost zranění);
- většina dětí, obdobně jako v rámci vstupního zjištění, o riziku úrazu doma ví; jako nebezpečné aktivity uváděli žáci zejména krájení nožem, sáhnutí na sporák, skákání a běhání, oheň, blízkost spotřebičů, kamen a topení, pohyb na schodech.

Chování u železniční tratě

- zákaz her v blízkosti tratě a chůze po kolejích neznají 2 % žáků, zákaz přecházení kolejí mimo přechod nezná celých 11 % žáků; v tomto ohledu zůstala situace na podobné úrovni jako v rámci vstupního zjištění, ovšem s výjimkou zákazu přecházení je informovanost obecně již celkově vysoká.

3. Zjištění po dvou letech trvání aktivit

Počet respondentů je i ve druhém roce trvání projektových aktivit totožný, jako v rámci vstupního zjištění informací. S ohledem na rozsah textu prezentujeme v obecné rovině hlavní tematická zjištění, která cílí na získané

poznatky od respondentů v oblasti znalosti tísňových linek; zásad bezpečného chování; protipožární ochranu; ochranu zdraví a chování u železniční tratě. Výše uvedené oblasti jsou tematicky totožné.

Tísňové linky

- tento termín znalo v poslední fázi výzkumu – zjištění po dvou letech trvání aktivit 96 % žáků, což bylo o trochu víc než v loňském školním roce (91 %) a výrazně víc než předloni; většina dětí si hned vybavila hlavní složky záchranného systému nebo skutečnost, že se na lince oznamují vážné události; ostatní děti si vybavily linku 112 nebo další čísla tísňových linek;
- většina žáků věděla, že při volání musí poskytnout faktické informace (co a kde se stalo nebo své jméno); celých 60 % žáků jmenovalo všechny tři informace zároveň, a naopak, jen 6 % žáků by neuvědlo žádnou z nich; v tomto případě došlo k výraznému zlepšení situace oproti údajům zjištěných při vstupním zjištění znalostí a i při zjištění po roce trvání aktivit;
- povědomí o všech linkách bylo velmi vysoké a původně významné rozdíly mezi linkami se postupně setřely, nejznámější linkou byla linka 150 (znalo 93 % žáků), dále linka 158 (znalo 92 % žáků) a linka 155 (znalo 87 % žáků); relativně nejméně známá byla linka 112 (znalo 80 % žáků); meziročně se nejvýraznější změny odehrály mezi rokem 2018 a 2017, kdy narostlo povědomí o všech linkách; v roce 2019 se znalost linek 150 a 158 držela na obdobné úrovni jako v loňském roce, znalost linky 112 mírně meziročně stoupla a znalost linky 155, naopak, lehce klesla.

Zásady bezpečného chování

- do výtahu s cizím člověkem by nastoupilo pouze 6 % žáků; jejich podíl se meziročně zvýšil, ale udržel se na nízké hodnotě ve srovnání s rokem 2017 (15 %);
- pokud jde o telefonické nabídky schůzek, žáci byli lehce ostražitější než v předchozích letech; výrazně narostl podíl žáků, kteří by o takové situaci informovali rodiče;
- dveře by žáci otevřeli nejvíce rodičům a příbuzným nebo někomu, koho znají; pětina žáků uvedla, že nikomu; výsledky se meziročně téměř nezměnily;
- žáci by letos bez váhání informovali rodiče o cíli vycházky (92 %); polovina z nich si zvykla sdělovat také čas návratu, což se výrazně změnilo ve srovnání se vstupním zjištěním znalostí a i se zjištěním po roce trvání aktivit.

Protipožární ochrana

- pouze 2 % žáků si v průběhu tohoto školního roku, stejně jako loni mysleli, že požár nemůže vzniknout od malé jiskry; obdobně jen drobné procento žáků (2 % v roce 2019, 3 % v roce 2018) uvedlo, že požár

nemůže vzniknout od zápalky hozené do suché trávy; v obou otázkách se situace výrazně zlepšila proti roku 2017.

Ochrana zdraví

- po procházce v lese by se 80 % prohlédlo kvůli klíšťatům a 9 % by si umylo ruce/tělo; ostatní žáci buď neuvedli nic, nebo nějakou domácí činnost; vyšší informovanost o nebezpečnosti klíšťat se projevila už mezi roky 2017 – 2018;
- na výlet v létě (příp. k vodě) by si 77 % vzalo vodu na pití a 56 % opalovací krém a nově 46 % pokrývku hlavy; celých 46 % žáků by si vzalo zároveň pití i opalovací krém – to je dvakrát víc než loni; tyto dvě věci výrazně meziročně narostly na úkor ostatního vybavení, a to jak v rámci vstupního zjištění znalostí, též i oproti zjištění po roce trvání aktivit;
- výrazně se zvýšil podíl žáků, kteří by nalezenou injekční stříkačku nevzali do ruky, a to z 25 % na 48 %; dvě pětiny žáků by v takovém případě volali policii – zde došlo k poklesu proti loňskému roku, přesto byl podíl těchto dětí dvojnásobný proti roku 2017;
- skok do neznámé vody nepovažovalo za nebezpečný 8 % žáků; zde se informovanost zlepšila jen mírně (v roce 2017 to bylo 13 %); nicméně většina žáků (91 %) si riziko uvědomovala a většina (88 %) uvedla i jeden ze správných důvodů (neznámá voda /hloubka, možnost zranění);
- většina žáků, stejně jak při vstupním zjištění znalostí, tak i při zjištění po roce trvání aktivit, o riziku úrazu doma vědělo; jako nebezpečné aktivity uváděli zejména krájení nožem, sáhnutí na sporák a blízkost spotřebičů, pobyt v kuchyni nebo během vaření obecně a také skákání a běhání.

Chování u železniční tratě

- zákaz her v blízkosti tratě neznalo jen 1 % žáků, zákaz chůze po kolejích jen 2 % dětí a zákaz přecházení kolejí mimo přechod 7 % žáků; osvěta o zákazu her se projevila v otázce na nebezpečné úkryty, kde děti výrazně častěji jmenovaly koleje, nádraží a železnici proti předchozím letům; povědomí o zákazu her a chůze bylo od počátku u žáků vysoké; co se týče zákazu přecházení došlo k mírnému zlepšení proti údajům zjištěných po roce trvání aktivit.

Dílčí shrnutí aktivit

Ve druhém projektovém roce byly při souhrnném pohledu hodnoty napříč projektovými týdny ve stejné velké rozpětí dosahovaly však o něco příznivějších hodnot. Nejvyššího průměrného podílu správných odpovědí bylo dosaženo ve 3. a 6. projektovém týdnu na téma: Zásady při opuštění bytu a Zásady správného chování ve vlaku a na železnici, ve kterých se medián podílu správných odpovědí pohybuje dokonce nad 90 %. Naopak, nejméně příznivých hodnot správných odpovědí bylo zjištěno v 7. projektovém týdnu: Ztráta orientace v přírodě. Zcela nejproblematictější otázkou však zůstala stejně jako v předchozím projektovém roce otázka číslo 3 v 6. projektovém týdnu: „Kde přecházíme koleje?“ Jedinou otázkou se 100 % podílem správných

odpovědí je otázka číslo 5 v 8. projektovém týdnu: Vyberte správnou uniformu, kterou využívají hasiči při zásahu, která se v testech vyskytla vůbec poprvé. Nejvyrovnanějších hodnot výsledků testů bylo tentokrát dosaženo v 1. projektovém týdnu, který byl zaměřen na zásady správné cesty do školy.

Diskuse

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je vstupní úroveň kompetencí žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí v tematické oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví a života?

S ohledem na realizaci zjištění vstupní úrovně žáků v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví a života je nutné poukázat na existenci možnosti různého ohrožení ať zdraví, života, majetku či státu. V každé z oblastí testového šetření byl vyšší podíl respondentů, jejichž odpovědi vyvolávaly diskusi o samotném uvědomění si rizik a rizikového chování v jejich životě a okolí. Samotná skutečnost, že termín tísňové linky zná 60 % respondentů, poukazuje na nutnost řešit a zabírat se tematikou bezpečnosti a ochrany. Alarmující zjištění byla i v dalších stěžejních tématech vstupní úrovně žáků, 24 % žáků si myslí, že požár nemůže vzniknout od malé jiskry a 13 % žáků, že nemůže vzniknout od zápalky hozené do suché trávy. V oblasti ochrany zdraví se po procházce prohlédne 30 % žáků, kvůli klíšťatům a 31 % si umyje ruce/tělo. Ze vstupních dat je tedy patrná nutnost pedagogické pomoci a podpory v této tematické oblasti. V procesu vyhodnocování se ukázalo, že testování znalostí žáků touto metodou je možné, vyžaduje však velmi precizní zpracování položené otázky a zvážení reálných schopností žáků v různém věku. Jako velmi vhodné se ukazuje využití různých obrázků a schémat, kde žáci mohou snáze danou situaci pochopit a na otázku zareagovat s porozuměním.

Výzkumná otázka číslo 2: Jak se díky realizaci projektových týdnů změnila míra úrovně znalostí cílové skupiny žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí v oblasti mimořádných událostí?

Při porovnání výsledků projektových testů z obou projektových let jsou na první pohled patrné rozdíly napříč projektovými týdny. Zatímco v některých modulech nastalo zdokonalení znalostí žáků, jiné moduly stále žákům činily problémy. Nejznatelnější zlepšení dopadlo u testů na konci druhého projektového týdne na téma: Kdy, kam a jak správně nahlásit mimořádnou událost. V příslušném testu došlo ke zlepšení výsledků dokonce o více než 20 % oproti předchozímu roku. Naproti tomu v sedmém projektovém týdnu: Ztráta orientace v přírodě, osmém projektovém týdnu: Záchranáři a uniformy a devátém projektovém týdnu: Požár, jak mu předcházet, jeho příčiny a následky I, nastalo mírné zhoršení výsledků testů, avšak pouze v jednotkách procent.

Výzkumná otázka číslo 3: Jak lze v této oblasti výuky podpořit motivaci žáků pro jejich aktivní zapojení do výchovně vzdělávacích procesů?

S ohledem na vyzkoušené aktivity, které se vztahovaly k realizaci projektových týdnů, je patrné, že se musí jednat o výuku, která je pro žáky aktivní a mohou se činně zapojit. Ač se výzkum odehrával v rámci školní družiny, tak níže uvedená

doporučení lze aplikovat i v rámci výuky. Uplatňovat tedy netradiční formy a metody výuky. Podporovat, aby žák sděloval své praktické zkušenosti k dané problematice, a to i s podstatou sdělování již získaných znalostí. Podporovat vnímání klimatu ve společnosti – nejen ve třídě, ale v prostředí, kde žák žije či se pohybuje. Společně vyhledávat informace z dané oblasti, s kterými se dá různorodě pracovat, vytvářet situace a příležitosti, tak aby si žák mohl ověřit své reakce, postřehy či myšlenky. Nedílným úkolem pedagogického pracovníka je správné organizování výuky a využívání komunitního života v okolí školy – komunikace s lokálně příslušnými hasiči, záchrannou službou apod.

Doporučení pro praxi

Primárním doporučením pro praxi je nutnost neutuchající potřeby odborné podpory pro pedagogické pracovníky. Zlepšovat dostupnost tematických materiálů a podporovat důležitost tématu jeho atraktivitou. Což se stalo i v rámci realizovaného projektu, kdy docházelo k návštěvám například hasičské zbrojnice, prohlídkám pracoviště integrovaného záchranného systému apod.

Dalším plynoucím doporučením je osvětová aktivita či prevence, která by měla jít napříč nejen vzdělávací institucí, ale i mimoškolními činnostmi, které budou žáky vědomě připravovat na mimořádné události a podporovat jejich ochranu. Může se jednat o aktivity (hry, soutěže, exkurze a jiné), které se odehrávají ve školní družině či v rámci volnočasových aktivit dětí, které navštěvují různé kroužky. Z obecného pedagogického hlediska je nutné zmínit i metody a formy vzdělávání s převahou různých her, soutěží, projektových dnů/týdnů, exkurzí apod.

Současný systém pouze ukazuje možnosti a záleží na samotném vyučujícím, jakou cestu si zvolí a zda se bude tématu věnovat v takové míře, aby bylo pro žáky atraktivní. Otázkou tedy zůstává, zda by nemělo spíše docházet k sjednocování učebních materiálů pro pedagogické pracovníky. Přes široké spektrum textů a pomůcek jsou některé oblasti rozdílně zpracovány a ne vždy odpovídají dané době a reflektují společenské dění, které může způsobit ohrožení. Sjednocení a aktualizace materiálů by tak téma upevnila a podpořila kvalitnější výuku. Pro atraktivitu tématu lze využít i multimediální interaktivní učebnice.

Z realizace výzkumu je patrné, že na prvním stupni je příhodné žáky seznamovat a vést v oblasti ochrany a bezpečnosti formou her a nácviků před samotným memorováním teoretické látky. Z toho je pak patrné, že na druhém stupni bychom měli cílit na prohloubení teoretických znalostí s praktickým nácvikem první pomoci. Základy první pomoci a přivolání pomoci by měly být začleněny do celého průřezu vzdělání ochrany obyvatelstva, další témata jsou ovšem taky nezbytná.

Základním předpokladem, abychom se poškozením, újmám či ztrátám vyhnuli, anebo byli schopni je alespoň minimalizovat je, abychom o nich věděli a v rámci praktické formy výuky si mohli říci/ukázat si co je tím rizikem/rizikovou situací a jak správně reagovat. Cílit tedy na formu prevence prostřednictvím aktivit, které povedou k přípravě dětí a žáků na mimořádné události. Prevence a reflexe okolí je tedy dalším konkrétním doporučením.

Dalším, neméně důležitým tématem je materiální zabezpečení, které je nezbytné pro získání tak důležitých praktických poznatků pro žáky, například prostřednictvím resuscitačních figurín či simulátorů a trenažerů první pomoci. Finanční zabezpečení podpůrných výukových materiálů a činnosti jednotlivých zainteresovaných subjektů lze čerpat z vícero zdrojů – státní, evropské a sponzorské prostředky.

Závěr

Role učitele patří do kategorie faktorů, které mohou mít vliv nejen na kvalitu přenosu informací, ale i na samotnou motivaci žáků. Společnost klade na pedagogického pracovníka různorodé požadavky a je očekávání, že tyto požadavky budou splněny. Očekávání se však navzájem liší například od ředitele školy, školské orgány, rodičů, žáků nebo přátel školy. I zde je patrné, že pedagogický pracovník dokáže lépe zvládat vzniklé mimořádné události a úspěšně obstát v situaci ohrožující zdraví, život nejen sobě, ale i svým blízkým a svěřeným osobám, jestliže je k tomu osobnostně veden a má možnost se v dané oblasti vzdělávat a rozvíjet. I v zájmu vedoucích pracovníků škol, ředitelů, je potřebné vědět, že tým je tvořen zaměstnanci, kteří jsou připraveni a mají osobní odpovědnost nejen za sebe, ale svěřené žáky či kolegy.

O využití dostupnosti a součinnosti s integrovaným záchranným systémem se zmiňovat již nebudeme, jelikož je tato myšlenka patrná pro každého vychovatele či pedagoga. Podnětem se však stává podpora profese, která napomáhá v rámci mimořádných situací – ať se jedná o hasiče, policistu nebo lékaře kdy dítě může získat svůj profesní vzor a pedagog se může stát nástrojem, který dopomůže k realizaci přání dítěte.

Studie je výstupem projektu *Rozvoj občanských kompetencí v oblasti bezpečnosti a ochrany obyvatelstva z žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí*; registrační číslo projektu: CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_012/0000610

LITERATURA

- BYSTRICKÝ, O., 2012. *Studie přípravy obyvatelstva ČR na mimořádné události*. Diplomová práce. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, Katedra požární ochrany a ochrany obyvatelstva.
- ČECHOVÁ, B. et al., 2006. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: Scio.
- FIALA, M., VILÁŠEK, J., 2010. *Vybrané kapitoly z ochrany obyvatelstva*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2003. *Ochrana člověka za mimořádných událostí Příručka pro učitele základních a středních škol*. Praha: Ministerstvo vnitra – generální ředitelství Hasičského záchranného sboru ČR.
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2017. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- ŠOJDROVÁ, M. et al., 2014. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Praha: Česká školní inspekce.
- VÍŠEK, J. et al., 2013. *Ochrana civilního obyvatelstva v globálním měřítku*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

ZPĚVÁK, A. et al., 2014. *Ochrana obyvatelstva v republikovém měřítku*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Internetové zdroje

AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. [online]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/>.

ANALÝZA SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT ČR. [online]. Dostupné z: https://irop.mmr.cz/IROP/media/SF/Microsites/IOP/%C5%BDadatel%C3%A9%20a%20p%C5%99%C3%ADjemci/Pro%20%C5%Bdatele/PC5%9hled%20oblast%C5%AD%20intervence/6.1/Analiza_socialne_vyloucenych_lokalit_v_CR.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. ČŠI *ke vzdělávání dětí a žáků v bezpečnostních tématech*. [online]. [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/csi-ke-vzdelavani-deti-a-zaku-v-bezpecnostnich-tematech>.

NADAČNÍ FOND EDUZMĚNA. Analýza výzev vzdělávání v české republice. [online]. Dostupné z: https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/04/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-RODIC%CC%8CE_III.pdf.

MINISTERSTVO OBRANY ČESKÉ REPUBLIKY. Koncepce přípravy občanů k obraně státu 2013 - 2018. [online]. [cit. 2019-10-05]. Dostupné z: http://www.mocr.army.cz/images/id_40001_50000/46088/koncepce-pripravy-obcanu-na-obranu---2013_.pdf.

MINISTERSTVO OBRANY ČESKÉ REPUBLIKY. *Koncepce přípravy občanů k obraně státu 2019–2024*. [online]. [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: http://www.pokos.army.cz/sites/pokos.army.cz/files/dokumenty/zakladni-stranka/koncepce_pokos_2019-2024_final.pdf.

MINISTERSTVO VNITRA – GENERÁLNÍ ŘEDITELSTVÍ, HASIČSKÉHO ZÁCHRANNÉHO SBORU ČESKÉ REPUBLIKY. *Koncepce ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledem do roku 2030*. [online]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/brs/dokumenty/Koncepce-ochrany-obyvatelstva-2020-2030_1_.pdf.

MINISTERSTVO VNITRA – GENERÁLNÍ ŘEDITELSTVÍ, HASIČSKÉHO ZÁCHRANNÉHO SBORU ČESKÉ REPUBLIKY. *Podpora vzdělávání na pedagogických fakultách*. [online]. [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.hzscr.cz/clanek/podpora-vzdelavani-na-pedagogickych-fakultach.aspx>.

MINISTERSTVO VNITRA – GENERÁLNÍ ŘEDITELSTVÍ, HASIČSKÉHO ZÁCHRANNÉHO SBORU ČESKÉ REPUBLIKY. *Zpráva o výsledcích podrobné analýzy současného stavu výuky všech bezpečnostních témat ve školách s návrhy dalšího postupu*. [online]. [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: file:///ad.senecura/SeniorHolding/Users/l.starek/Downloads/vlada_III_mat_Zprava_o_vzdel_bezpecnosti.pdf.

SOUTH CAROLINA GRADE LEVEL HEALTH AND SAFETY EDUCATION CURRICULUM GUIDELINES [online]. [cit. 2020-05-03]. United States of America: State Department of Education, South Carolina, 2011. Dostupné z: https://www.greenville.k12.sc.us/sterling/documents/health_curr.pdf.

INDICATORS OF SCHOOL CRIME AND SAFETY. *National Center for Education Statistics 2016*, [online]. [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/>.

Legislativa

Zákon č. 238/2000 Sb., o Hasičském záchranném sboru České republiky a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*.

Zákon č. 239/2000 Sb., o integrovaném záchranném systému a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*.

Zákon č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*.

Zákon č. 241/2000 Sb., o hospodářských opatřeních pro krizové stavy a o změně některých souvisejících zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*.

Zákon č. 320/2015 Sb., o hasičském záchranném sboru;

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*.

Zákon č. 73/1973 Sb., o branné výchově. In: *Sbírka zákonů České republiky*.

PODPORA ROZVOJA OSÔB S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V RÁMCI SLOVENSKEJ REPUBLIKY

Support for the Development of People with Autism Spectrum Disorders in the Slovak Republic

Lucia Bednárová,¹ Hana Karunová,² Jakub Cieslar,³ Vojtech Regec,⁴
Lucie Flekačová⁵

Abstrakt: Príspevok reaguje na každodenné potreby rodičov, odborníkov pracujúcich s deťmi/dospelými s poruchou autistického spektra, a to predovšetkým v oblasti narušenej komunikačnej schopnosti jednotlivcov s touto diagnózou. Prieskum je orientovaný na podporu efektívnej komunikácie s osobami s poruchou autistického spektra prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, ktoré môžu veľkou mierou nielen uľahčiť, ale hlavne pozitívne podporiť narušenú oblasť komunikácie. Príspevok zároveň prezentuje čiastkové výsledky odbornej spolupráce špeciálnych pedagógov a informatikov, ktorí aktuálne vyvíjajú software pre rodičov a odborníkov pracujúcich s jedincami s poruchou autistického spektra, ktorý možno nazývať aj „komunikačným mostom“ nielen v ťažko zvládnuteľných situáciách.

Kľúčové slová: porucha autistického spektra, podpora, rozvoj, komunikácia, kvantitatívny výskum.

Abstract: The article responds to the daily needs of parents, professionals working with children / adults with autism spectrum disorder, especially to the area of impaired communication of individuals with this kind of diagnose. Research is focused on the promotion of effective communication with people with autism spectrum disorders through modern technologies that might not only facilitate but mainly support the impaired area of communication. The article also presents partial results of professional cooperation of special educators and computer scientists who are developing software for parents and workers are working with individuals with autistic spectrum disorder currently, which can also be considered as communication bridge not only in difficult situations.

Key words: Autism Spectrum Disorder, support, development, communication, quantitative research.

Úvod

Deficity v oblasti komunikácie patria medzi jednu z oblastí triády narušenia u jedincov s poruchami autistického spektra (ďalej PAS). Vzhľadom na multifaktoriálnu etiológiu je aj intenzita symptómov u každého z nich

¹ Mgr. Lucia Bednárová, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav špeciálnopedagogických štúdií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: lucikbe@gmail.com. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

² Mgr. Hana Karunová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav špeciálnopedagogických štúdií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: h.majerova@seznam.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Ing. Jakub Cieslar, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav špeciálnopedagogických štúdií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: kuba.cie@volny.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

⁴ Doc. PhDr. Vojtech Regec, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav špeciálnopedagogických štúdií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: vojtech.regec@upol.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

⁵ Mgr. Lucie Flekačová, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav špeciálnopedagogických štúdií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: lucie.flekacova01@upol.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

rôznorodá. Na jednej strane sú to jedinci, ktorí nie sú schopní produkovať reč alebo ju produkujú prostredníctvom naučených fráz, na druhej strane sú jedinci s nadmernou produkciou reči ako napr. u detí s Aspergerovým syndrómom. Keďže okrem komunikácie je narušená aj oblasť sociálnej interakcie, deti s PAS nevedia využívať komunikáciu so sociálnym zámerom, čo je v kontexte spolupráce s rodičmi či pracovníkmi v zariadení veľmi limitujúce a v dôsledku čoho niekedy dochádza k ťažko zvládnuteľným situáciám ako je napr. pri syndróme PIKA (Sychra Reucci, Pančocha, 2020). Príspevok je výsledkom odbornej spolupráce špeciálnych pedagógov a informatikov, ktorí reagujú na aktuálne potreby cieľovej skupiny a na podklade výsledkov vyvíjajú software pre rodičov a pracovníkov pracujúcich s deťmi/dospelými s PAS, ktorý bude reagovať na ich každodenné potreby. Informačné technológie sa svojím prepracovaním a neustálymi inováciami dostávajú do popredia. V prípade pracovníkov pracujúcich s deťmi s PAS, ktorí patria medzi hlavnú cieľovú skupinu realizovaného prieskumu, sú informačné technológie (počítače či tablety) veľkým pomocníkom predovšetkým pre uľahčenie komunikácie s deťmi, ako aj s dospelými s touto diagnózou.

Teoretické východiská

Poruchy autistického spektra patria k najzávažnejším poruchám detského mentálneho vývinu, a to hlavne pre ich celoživotný vplyv na rodinu aj deti (Benson, 2006; Davis, Carter, 2008). Ako uvádza Thorová (2016), ide primárne o poruchy komunikácie. Táto porucha znamená pre rodinu značnú záťaž, ktorá zasahuje do jej celkového fungovania, a to nielen na úrovni osobného, ale aj spoločenského života (Gorlin, 2016; Lutz, 2012; McStay, 2014). Porucha je známa aj pod označením *pervazívna*, čo vyjadruje fakt, že preniká do všetkých oblastí štruktúry osobnosti, a teda vývin dieťaťa je hlboko narušený v mnohých smeroch (Thorová, 2006).

Medzi pervazívne vývinové poruchy podľa MKCH-10 (pod alfanumerickým kódom F 84.0-8) patrí *detský autizmus, atypický autizmus, Rettov syndróm, iná detská dezintegračná porucha, hyperaktívna porucha združená s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi, Aspergerov syndróm, iná pervazívna vývinová porucha a pervazívna vývinová poruchami nešpecifická*. Podľa najnovšej verzie DMS-5 (2013) existuje už len označenie *poruchy autistického spektra* (PAS). Uvedené diagnostické systémy (MKCH-10, DSM-5) sa zhodujú v tom, že na diagnostiku PAS je nutné postihnutie troch oblastí (tzv. triády), a to oblasť recipročných sociálnych interakcií, komunikácie (verbálnej aj neverbálnej) a výskyt repetitívneho správania, pričom nová revízia DSM-5 zefektívnila identifikáciu postihnutia, a to odstránením oneskorenia reči zo symptomatických oblastí a ponechaním dvoch oblastí – narušenie v sociálnej komunikácii a stereotypné, rigidné správanie (Hrdlička, Komárek, 2014).

Jedným z dôležitých ukazovateľov PAS je referenčný komunikačný rámec, ktorý označuje očný kontakt, zameranie pozornosti požadovaným smerom a sledovanie smeru pohľadu dospelého (Filliter, Longard, 2015). Veľká väčšina detí s PAS vôbec nerozumie princípu komunikácie a ani tomu, na čo slúži. Prevažujú echolálie, chudobná slovná zásoba, vlastné neologizmy, naučené

frázy používané k uspokojeniu svojich potrieb. Ako uvádza Jelínková (1999, s. 2), „*deti s autizmom nemajú vrodenu schopnosť pochopiť význam vzájomnej komunikácie. Nerozumejú, že s pomocou komunikácie môžu ovplyvňovať svoje prostredie. S výcvikom, ako komunikovať, musíme rozvíjať aj chápanie, prečo komunikovať, a preto nájsť pre nich aj vhodnú formu komunikácie.*“

Ako uvádza Majerová, Ludíková (2013), kvalita života jedinca s postihnutím je ovplyvnená celým radom faktorov a vplyvov, v neposlednom rade aj informáciami, ktoré sa k nemu dostanú. Vzhľadom na význam celoživotného učenia, ktoré sa dotýka mnohých oblastí života jedinca od socializácie až po zapojenie sa a fungovanie v societe ľudí, sa transformácia tohto jedinca s postihnutím, jeho premena a vývoj dotýka všetkých zložiek osobnosti, ktorú v dnešnej *informačnej spoločnosti* (Regec, 2012) v značnej miere ovplyvňujú technológie a informácie.

Viktorin, Winklerová (2019) uvádzajú výskum, ktorý analyzuje primárne názory rodičov na vyžívávanie aplikácií a počítačových hier u detí s PAS. Autori zároveň potvrdzujú, že v edukácii žiakov s PAS sa využíva mnoho počítačových hier a aplikácií, ktoré podporujú ich rozvoj. Medzi pozitívne faktory využívania aplikácií na vývoj dieťaťa patrí zníženie stresu, zlepšenie jemnej motoriky a uľahčenie komunikácie s okolím. Podľa výsledkov výskumu je negatívnym faktorom predovšetkým odtrhnutie od reality. Autori uvádzajú, že pri využívaní aplikácií je výhodou mobilnosť zariadenia, čo pomáha znížiť hladinu stresu a zároveň rodičom detí s PAS uľahčuje zvládnutie náročnej situácie.

Je zrejmé, že spojenie humanitne a technicky orientovaných odborov prináša cieľovej skupine osôb s PAS celý rad možností k ich ďalšiemu rozvoju. Na tomto mieste sa stručne vyjadríme k realizovanému projektu, ktorého súčasťou bol prieskum – Projekt TL02000214/Inteligentní databáze pro podporu rozvoje osob s poruchami autistického spektra či jiných skupin jedinců s postižením, ktorý je spolufinancovaný so štátnou podporou Technologické agentúry Českej republiky v rámci Programu Éta (<https://www.tacr.cz/logotypy/Eta.png>). Dôležitou súčasťou vyššie spomínaného projektu je spojenie humanitne a technicky orientovaného tímu (informatici, elektro-informatici, špeciálni pedagógovia a tiež liečebný pedagóg), ktoré je ďalej viazané na konkrétne organizácie pracujúce s cieľovou skupinou jednotlivcov s PAS (prípadne iným typom postihnutia). Hlavnou myšlienkou bolo riešenie informačnej exklúzie osôb s PAS (či iným typom postihnutia), a to prostredníctvom vývoja inteligentnej databázy, algoritmu elektronického vyhľadávania obrázkov a kľúčových slov. Riešená databáza je zameraná na každodenné potreby rodičov, špeciálnych pedagógov a asistentov osôb s PAS. Aj keď existuje celý rad obrázkových systémov, napríklad piktogramov alebo Výmenný obrázkový systém (VOKS, vychádzajúci z PECS – Picture Exchange Communication System), nie sú databázy dostatočne prepojené a nie je možné efektívne vyhľadávanie obrázkov. V dôsledku toho má rodič, pedagóg alebo asistent celý rad tlačенých elektronických obrázkov, s ktorými si musí poradiť sám (vyhľadávanie, triedenie, tlač, využitie v každodennej starostlivosti). Vytvorenie databázy obrázkov a uľahčenie ich vyhľadávania, triedenie, práca s nimi pre každodenné použitie je jedným z hlavných výstupov spomínaného projektu.

Z metodologického hľadiska je pre vývoj v prípade informačno-technickej časti využitá hybridná webová technológia, ktorá umožní pracovať s databázou na ľubovoľnom zariadení. K cieľovým zariadeniam patrí mobilný telefón, tablet s operačným systémom iOS a Android, internetové stránky a PC aplikácie. Technológie umožnia vytvoriť užívateľské prostredia s totožným vzhľadom a funkčnosťou na všetkých podporovaných zariadeniach, nielen v online, ale aj offline režime. Databáza by mala umožňovať prácu pod užívateľskými profilmi a mala by byť vhodná a bezpečná nielen pre rodičov, ale aj pre osoby starajúce sa a vzdelávajúce.

Súčasne s vývojom technickej časti bol realizovaný prieskum o zapojení zariadení (zariadenia sociálnych služieb, komunitné centrá, materské školy, základné školy, stredné školy špeciálne školy), ktoré pracujú s cieľovou skupinou. V rámci zamerania prieskumu bola zvolená kvantitatívna výskumná stratégia. Dotazníkom boli mapované oblasti záujmu (napr. čo je nápomocné a čo menej nápomocné v rámci podpory komunikácie s jedincami s PAS), ktoré budú ďalej smerované na podporu vývoja software.

S ohľadom na vyššie uvedené teoretické východiská aj kontext riešeného projektu bol formulovaný náš cieľ prieskumu. *Cieľom* bolo zistiť možnosti využívania informačno-komunikačných technológií u osôb s PAS v kontexte efektívnej komunikácie.

Vo vzťahu k formulácii cieľa sme stanovili výskumnú otázku: *Aké nástroje z oblasti informačno-komunikačných technológií môžu pomôcť zefektívneniu komunikácie jednotlivcom s PAS a s iným typom postihnutia?*

Metodika prieskumu

Prieskum bol orientovaný na nástroje, ktoré sú využívané v sociálnych a školských zariadeniach na podporu komunikácie jednotlivcami s PAS. Pri tvorbe dotazníka vo vzťahu k tematickému zameraniu otázok, sme vychádzali z oblastí podstatných pre rozvoj aplikácie (technická časť riešeného projektu), zo systémov AAK a v neposlednom rade zo skúseností autorov článku s osobami s PAS (jeden z autorov je tiež rodičom dieťaťa s PAS).

Otázky pozostávali z viacerých možností, pričom respondent mal možnosť označiť viac odpovedí. Dôvodom bola rôznorodosť intenzity PAS, ktorá je u každého jednotlivca odlišná, preto nemožno v praxi paušalizovať a uplatňovať napr. len jednu komunikačnú techniku či pomôcku. Rovnako aj prostredie zariadenia a možnosti na rozvoj pracovníkov sú v každom zariadení značne odlišné nielen z finančného, priestorového či odborného hľadiska. Posledné otázky dozníka boli orientované prevažne na pomoc a podporu v rozvoji komunikácie, rovnako aj na to, čo by mohlo byť v práci s jedincom s touto poruchou prínosom, a naopak, čo by prácu do značnej miery mohlo sťažovať.

Charakteristika súboru respondentov

Súbor respondentov pozostával z pedagogických, špeciálnopedagogických pracovníkov či asistentov pedagóga pracujúcich s osobami s PAS v zariadení sociálnych služieb, komunitných centier, ďalej z materských, základných či stredných škôl nielen bežných, ale aj špeciálnych. Dôvodom zamerania prieskumu na odborníkov pracujúcich s osobami s PAS bola snaha o zistenie

Tabuľka 3 Aké komunikačné techniky používate s deťmi/žiakmi/klientmi s PAS?

Výber odpovedí	Celkom/v %
obrázky	24/85,7
gestá	23/82,1
fotografie	22/78,6
piktogramy	19/67,9
trojrozmerné predmety	16/57,1
znaky	15/53,6
písané slová	14/50
výmenný obrázkový systém	13/46,4
zástupné predmety	11/39,3
písmená	9/32,1
MAKATON	3/10,7
iné	1/3,6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V nadväznosti na preferenciu komunikačnej techniky sme sa ďalej zaujímali o využívanie komunikačných pomôcok pri práci s cieľovou skupinou. Ako vyplýva z výsledkov dotazníkového prieskumu, najčastejšie sú využívané predtlačené obrázky. Medzi najmenej využívané komunikačné pomôcky uviedli respondenti mobilný telefón a zároveň zmieňovali sa aj o nedostatku pomôcok na pracovisku (tabuľka 4). Aj napriek nedostatku pomôcok na prácu využívajú pracovníci predovšetkým predtlačené obrázky. Rovnako, ako uvádzame v tabuľke 3, pracovníci využívajú trojrozmerné predmety pre lepšiu orientáciu v prepájaní na danú činnosť. Využívanie aplikácií v tablete a didaktických hračiek vnímame ako prínosné predovšetkým v oblasti vzdelávania a rozvoja ďalších zmyslov.

Tabuľka 4 Aké komunikačné pomôcky používate s deťmi/žiakmi/klientmi s PAS?

Výber odpovedí	Celkom/v %
predtlačené obrázky	23/82,1
didaktické hračky	21/75
tablet	20/71,4
trojrozmerné predmety	18/64,3
komunikačná kniha	17/60,7
počítačové programy	14/50
zástupné predmety	13/46,4
tlačené slová	11/39,3
počítač	11/39,3
tlačené písmená	8/28,6
mobilný telefón	2/7,1
v škole/zariadení máme nedostatok pomôcok	2/7,1
iné	1/3,6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Komunikačné prostriedky a techniky tvoria základ pre efektívnu komunikáciu. Ďalej sme sa zaujímali o využívanie komunikačných prostriedkov na školách/v zariadeniach/centrách pri práci s jednotlivcami s PAS. Medzi najvyužívané prostriedky patria vizuálne pomôcky, najmenej využívané sú expresívne terapie (tabuľka 5). Vizuálne pomôcky môžu byť nielen obrázky, fotografie, ale aj trojrozmerné predmety pre dieťa s PAS, ktoré sú bezpodmienečne potrebné pre orientáciu v prostredí či v režime dňa. Významnú úlohu, ako možno ukazujú výsledky, zohrávajú tiež ľudia/jednotlivci pracujúci s dieťaťom. Každodenný opakujúci sa kontakt dieťaťa s rovnakým pracovníkom (učiteľom, vychovávateľom) je podporou pri napredovaní dieťaťa, pretože zabezpečuje stálosť objektu.

Tabuľka 5 Aké používate komunikačné prostriedky v škole či v zariadení pri práci s jednotlivcami s PAS?

Výber odpovedí	Celkom/v %
vizuálne pomôcky	26/92,9
alternatívna a augmentatívna komunikácia	22/78,6
ľudia	20/71,4
snoezelen	18/64,3
voľnočasové aktivity	16/57,1
zmysluplná činnosť	16/57,1
animoterapia	7/25
expresívne terapie	6/21,4
iné	5/17,9

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Dôležitý je aj pohľad pracovníkov, preto súčasťou prieskumu bola otázka pomoci a podpory pri rozvoji komunikácie. Podľa respondentov je v rozvoji komunikácie percentuálne rovnako zastúpená spolupráca s rodinou, konzultácie s kolegami či odborníkmi a jednotnosť v komunikácii – rodina, zariadenie, asistent. Medzi najmenej nápomocné, resp. nápomocné v menšej miere bolo podporné zariadenie s edukatívnymi aplikáciami, komunikačná kniha dieťaťa/žiaka/klienta (tabuľka 6).

Vzhľadom na intenzitu symptomatológie PAS je spolupráca s rodinou dôležitým krokom v znižovaní následkov tejto pervazívnej poruchy. Spolupráca s rodinou znamená nielen komunikáciu s pracovníkmi zariadenia, ale predovšetkým prepájanie informácií medzi rodičom a pracovníkom. Práve jednotnosť v spolupráci rodina-odborníci-dieťa je krokom k úspechu.

Tabuľka 6 Čo všetko vnímate ako pomoc pri rozvoji komunikácie s jednotlivcom s PAS?

Výber odpovedí	Celkom/v %
spolupráca s rodinou	25/89,3
konzultovanie s kolegami či odborníkmi	25/89,3
jednotnosť v komunikácii – rodina, zariadenie, asistent	25/89,3
motivační činitele pre dieťa/žiaka/klienta (veci, hračky, knihy a pod.)	22/78,6
používanie predtlačených obrázkov/slov	21/75
podporné zariadenie – tablet, počítač, telefón	18/64,3
využívanie Snoezelenu	16/57,1
denný kalendár, týždenný kalendár	16/57,1
komunikačná kniha dieťaťa/žiaka/klienta	15/53,6
podporné zariadenia s edukatívnymi aplikáciami	15/53,6
iné	4/14,3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V súvislosti s vyššie zmienenými oblasťami sme sa zaujímali o pripravenosť pracovníkov na prácu s cieľovou skupinou skrz ďalšie vzdelávanie. Z výsledkov vyplýva, že väčšie percento zariadení nerealizuje žiadne vzdelávacie akcie pre pracovníkov pracujúcich s osobami s PAS (tabuľka 7). Vzhľadom na narušené komunikačné činnosti v rôznej intenzite symptomatológie PAS u jedincov je potrebné zabezpečiť individuálny prístup ku každému. S touto skutočnosťou priamo súvisí ďalšie vzdelávanie pracovníkov v oblasti podpory komunikácie. Jej nedostatočná podpora zo strany zariadenia môže mať viaceré dôvody, a to finančné alebo inakosť záujmov či potrieb pracovníkov, časové možnosti a pod.

Tabuľka 7 Realizuje vaše zariadenie vzdelávacie akcie v oblasti podpory komunikácie osôb s PAS?

Výber odpovedí	Celkom/v %
áno	12/42,9
nie	16/57,1

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Práca s cieľovou skupinou je pomerne náročná, preto nás zaujímalo, čo vnímajú pracovníci ako faktory sťažujúce prácu s jednotlivcami s PAS. Agresívne prejavy a správanie spolu so symptomatológiou jednotlivca s PAS výrazne sťažujú pracovníkom ich prácu. Najmenej respondentov zvolilo nedostatočnú podporu zo strany zamestnávateľa ako najmenej zatažujúci faktor pri práci s cieľovou skupinou (tabuľka 8). Ako sme už vyššie uviedli, rôznorodosť symptomatológie PAS a jej intenzity je sama o sebe náročná, pretože starostlivosť o jedinca s PAS nemôžeme paušalizovať na všetkých. Komunikácia s rodinou je bezpodmienečne potrebná nielen pre zastabilizovanie dieťaťa, ale primárne pre jeho napredovanie a úspešný prechod medzi jednotlivými prostrediami. Nepripravenosť na zmenu činnosti/prostredia/pracovníka či minimálna zmena napr. v režime dňa, môže znamenať značne záťažovú situáciu v podobe agresívneho prejavu v správaní, ktoré vie rodič či pracovník niekedy len ťažko zvládnuť.

Tabuľka 8 Čo vám podľa vášho názoru sťažuje prácu s cieľovou skupinou (PAS)?

Výber odpovedí	Celkom/v %
agresívne prejavy v správaní klienta	17/60,7
samotná diagnóza a jej symptomatológia	17/60,7
chýbajúca spolupráca rodiny jednotlivca s PAS	15/53,6
nedostatok času na priamu prácu	7/25
iné	6/21,4
nepomer medzi veľkosťou zariadenia a počtom klientov	4/14,3
nedostatok vybavenia školy či zariadenia	4/14,3
náročná spolupráca s kolegami	2/7,1
nedostatok podpory zo strany zamestnávateľa	1/3,6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Naopak, čo by pomohlo pracovníkom pri práci s osobami s PAS, preferovali respondenti najmä možnosť ďalšieho vzdelávania sa a aktívnu účasť na kurzoch súvisiacich s témami PAS. Najmenej nápomocný pri práci s cieľovou skupinou je pre respondentov snoezelen (tabuľka 9). Potreba ďalšieho vzdelávania je u pracovníkov s PAS neopomenuteľná, čím respondenti reagovali na predchádzajúcu otázku dotazníka. Rovnako tomu je aj v prípade supervízie, ktorá je nutná primárne na zabezpečenie psychickej pohody pracovníka, ktorý neraz vykonáva aj fyzicky náročné zásahy na zvládnutie situácie ako sú napr. agresívne prejavy jednotlivca.

Tabuľka 9 Čo by pre vás naopak bolo prínosom/čo by vám pomohlo s cieľovou skupinou (PAS)?

Výber odpovedí	Celkom/v %
ďalšie vzdelávanie, kurzy na tému poruchy autistického spektra	22/78,6
podpora pre pracovníka, supervízie	15/53,6
väčšia spolupráca s rodinou žiaka/klienta	14/50
osвета verejnosti	11/39,3
starostlivosť o psychohygienu pracovníka	11/39,3
možnosť zdieľať obrázky, fotografie, piktogramy apod. na viacerých elektr. zariadeniach (počítač, mobil, tablet)	10/35,7
možnosť upravovať obrázky, fotografie, piktogramy apod. na viacerých elektr. zariadeniach (počítač, mobil, tablet)	10/35,7
lepšie materiálo-technické zabezpečenie školy/zariadenia	8/28,6
vhodnejšie priestory školy/zariadenia	6/21,4
efektívny systém výmeny informácií medzi pracovníkmi a rodinou	6/21,4
spolupráca s kolegami	3/10,7
využitie snoezelenu	2/7,1
iné	1/3,6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Diskusia

Z výsledkov prieskumu vyplývajú nielen informácie o vplyve na efektivitu komunikácie s jednotlivcami s PAS (či iným typom postihnutia), ale zároveň aj preferencie využívania komunikačných techník, prostriedkov a pomôcok pri práci. Časť prieskumu bola venovaná aj otázkam zameraným na podporu, prínos či komplikácie pri práci s touto cieľovou skupinou.

Na základe výsledkov prieskumu a stanovenej výskumnej otázky (*Aké nástroje z oblasti informačno-komunikačných technológií môžu pomôcť zefektívneniu komunikácie jednotlivcom s PAS a s iným typom postihnutia?*) môžeme konštatovať, že z hľadiska podpory a pomoci je prínosom predovšetkým spolupráca pracovníkov a rodiny. Nápomocná je ďalej konzultácia prípadu s kolegom či inými odborníkmi a nakoniec jednotnosť v komunikácii (rodina, zariadenie, asistent), ktorá sa v mnohých prípadoch podpisuje na napredovaní dieťaťa. Vitásková, Ríhová (2012) uvádzajú, že aj napriek tomu nepovažujú viacerí odborníci interdisciplinárnu spoluprácu za prioritu, ktorá je cieľená v prospech klienta. V opačnom prípade je za napredovanie jedinca s PAS zodpovedá osobnosť učiteľa, resp. pracovníka a jeho emocionálna podpora (Manti, Scholte, Van Berckelaer-Onnes, 2013).

Vhodne zvolené nástroje na podporu komunikácie a ich prepojenie v školskom a domácom prostredí otvárajú jednotlivcovi s PAS súlad, ktorý je v kontexte jeho symptomatológie veľmi potrebný (Viktorin, Winklerová, 2019). Práve toto prepojenie prostredníctvom dostupných technológií je hlavnou náplňou prieskumu, ktoré má uľahčiť pre jedinca s PAS plynulý prechod medzi jednotlivými prostrediami.

Schopnosť pracovníkov zvládnuť náročnosť situácie závisí z veľkej miery od intenzity symptomatológie PAS (Williams, Siegel, Mazefsky, 2018), čo môže výraznou mierou ovplyvňovať celý vyučovací proces vrátane ostatných žiakov/klientov zariadenia. Podľa respondentov ide prevažne o agresívne prejavy v správaní, náročnosť samotnej diagnózy a pokiaľ je rodina jednotlivca nespolupracujúca, je podstatne náročnejšia aj samotná stabilizácia jednotlivca v zariadení. Paradoxne spolupráca s kolegami nie je podľa reakcií respondentov ani výrazným prínosom ani príťažbou. Prínosom by však bola podpora a možnosti ďalšieho vzdelávania v oblasti PAS, kurzy v tejto tematike a v neposlednom rade supervízie, ktoré sú pri práci s jedincom s PAS dôležitou súčasťou podpory a pomoci pracovníkom nielen vo zvládaní náročných situácií. V tomto kontexte sa nadpolovičná väčšina respondentov vyjadrila, že ich zariadenie nerealizuje vzdelávacie akcie v oblasti podpory komunikácie jednotlivcov s PAS.

Práve komunikačné techniky, prostriedky a pomôcky sú komunikačným mostom, ktorý spája jedinca s PAS s okolitým prostredím. Podľa odpovedí respondentov sú v zariadeniach najviac využívané obrázky, gestá a fotografie, ktorým dopomáhajú predtlačené obrázky, didaktické hračky či využívanie tabletu. Zlepšenie komunikácie u osôb s PAS alebo s mentálnym postihnutím prostredníctvom tabletu potvrdzujú aj viaceré štúdie (Nepo, Tincani, Axelrod, Meszaros, 2017; Alzrayer, Banda, 2017). Využívané technológie (napr. tablet) majú v dnešnej dobe nezameniteľné miesto, pretože podľa Plooga, Scharfa, Nelsona a Brooksa (2013) majú potenciál účinného a efektívneho nástroja.

Rovnako tomu je aj v prípade vizuálnej podpory u jedincov s PAS, ktorá pomáha znižovať úzkosť, zvyšuje predvídateľnosť konania, podporuje komunikáciu a zlepšuje participáciu (Rutherford et al., 2020).

Vizuálne pomôcky či alternatívna a augmentatívna komunikácia sú dôležitým prostriedkom komunikácie, no dôležitým prvkom sú odborníci/pracovníci pracujúci s jedincami s PAS, ktorých úlohou je nájsť vhodné a efektívne spôsoby komunikácie pre jedincov s PAS (či iným typom postihnutia) a pomôcť im tak lepšie sa orientovať v tomto svete.

Záver

Komunikácia je dôležitým faktorom socializačného procesu, ktorý predurčuje postavenie jednotlivca v spoločnosti. Neprimeraný a nevhodne zvolený spôsob komunikácie je pre neho diskriminujúci hlavne pri vzdelávaní. Deficity reči a deficity v komunikácii sa premietajú nielen do vzdelávania, ale aj do kontaktu s jeho vrstovníkmi aj dospelými. Jednotlivec, ktorý má problém s využitím základných funkcií komunikácie, nie je schopný požiadať o pomoc, vysvetlenie neporozumeného, čo spôsobuje, že môže nevhodným spôsobom pútať pozornosť – krikom, agresívnymi prejavmi a pod.

V súčasnosti nie sú známe žiadne projekty špecializované na rovnú oblasť riešenia. Aj napriek tomu, že väčšina obrázkových databáz určených pre jedincov s PAS (či iným typom postihnutia) pochádza zo zahraničia, podľa dostupných informácií nie sú tieto databázy prepojené. Interdisciplinárna spolupráca je v tomto prípade veľkým prínosom hlavne z praktického rozmeru projektu, pretože umožní prepojenie a skvalitnenie existujúcich aplikácií, a to na základe analýzy produktov (VOKS, PECS, IMAGENET, Open Symbols apod.), ktoré sú v súčasnosti aktívne využívané doma či v zahraničí.

Informácie získané prostredníctvom uvedeného výskumného šetrenia nám pomáhajú získať hlbší vhľad do skúmanej problematiky, čo nám otvára ďalšie možnosti v kvalite nastavenia a rozsahu využiteľnosti vyvíjajúcej sa databázy s cieľom podpory efektívnej komunikácie osôb s PAS.

Projekt (TL02000214/*Inteligentní databáze pro podporu rozvoje osob poruchami autistického spektra či jiných skupin jedinců s postižením*) je spolufinancovaný so štátnou podporou Technologické agentúry Českej republiky v rámci Programu Éta

LITERATÚRA

- ALZRAYER, N. M., BANDA, D. R., 2017. Implementing Tablet-Based devices to improve communication skills of students with autism. In: *Intervention in school and clinic*. Vol. 53, No. 1, pp. 50 – 57.
- APA, American psychiatric association, 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-5*. Washington: American psychiatric association.
- BENSON, P. R., 2006. The impact of child symptom severity on depressed mood among parents of children with ASD: The mediating role of stress proliferation. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 36, No. 5, pp. 685 – 695.
- DAVIS, N. O., CARTER, A. S., 2008. Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 38, No. 7, pp. 1278 – 1291.

- FILLITER, J. H., LONGARD, J. et al., 2015. Positive affect in infant siblings of children diagnosed with autism spectrum disorder. In: *Journal of abnormal child psychology*. Vol. 43, No. 3, pp. 567 – 575.
- GORLIN, J. B., McALPINE, C. P., GARWICK, A., WIELING, E., 2016. Severe childhood autism: The family lived experience. In: *Journal of pediatric nursing*. Vol. 31, Special issue: Autism spectrum disorder: Lifespan issues and treatment, pp. 580 – 597.
- HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V., 2014. *Dětský autismus. Přehled současných poznatků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.
- JELÍNKOVÁ, M., 1999. *Autizmus 1, problémy komunikace u dětí s autizmem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- LUTZ, H. R., PATTERSON, B. J., KLEIN, J., 2012. Coping with autism: A journey toward adaptation. In: *Journal of Pediatric Nursing*. Vol. 27, No. 3, pp. 206 – 213.
- MAJEROVÁ, H., LUDÍKOVÁ, L., 2013. *Informační charakter celoživotní edukace dospělých s mentálním postižením. Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej medzinárodnej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0840-5.
- MANTI, E., SCHOLTE, E. M., VAN BERCKELAER-ONNES, I. A., 2013. Exploration of teaching strategies that stimulate the growth of academic skills of children with ASD in special education school. In: *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 28, No. 1, pp. 64 – 77.
- McSTAY, R. L., TREMBATH, D., DISSANAYAKE, CH., 2014. Stress and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorder: Parent Gender and the Double ABCX Model. In: *Journal of Autism and developmental disorders*. Vol. 44, No. 12, pp. 3101– 3118.
- Medzinárodná klasifikácia chorôb MKCH-10*. [online]. [cit. 15-06-2019]. Dostupné na: <<http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/MKCH-10-Revizia.aspx>>.
- NEPO, K., TINCANI, M., AXELROD, S., MESZAROS, L., 2017. iPod touch® to increase functional communication of adults with autism spectrum disorder and significant intellectual disability. In: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Vol. 32, No. 3, pp. 209 – 217.
- PLOOG, B. O., SCHARF, A., NESLON, D., BROOKS, P. J., 2013. Use of computer-assisted technology (CAT) to enhance social communication, and language development in children with autism spectrum disorder. In: *Journal of Autism of developmental disorders*. Vol., 43, No. 2, pp. 301 –322.
- REGEC, V., 2012. Vybrané aspekty využitia informačných a komunikačných technológií v teórii a praxi. In: REGEC, V. (ed.), 2012. *Posilování kompetencí v oblasti informačních technologií mladých vědeckých pracovníků při práci s osobami se zdravotním postižením. Sborník příspěvků z konference*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3190-1.
- REUCCI, T. S., PANČOCHA, K., 2020. Využití aplikované behaviorální analýzy při snižování výskytu chování spojeného s PIKA syndromem u dítěte s poruchou autistického spektra. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in special education*. Roč. 9, č. 1, s. 56 – 64. ISSN 2585-7363.
- RUTHERFORD, M. et al., 2020. Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. In: *Autism: The international journal of research and practice*. Vol. 24, No. 2, pp. 447 – 469.
- THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VIKTORIN, J., WIKLEROVÁ, M., 2019. Názory rodičů na využívání počítačových her a aplikací u žáků s poruchou autistického spektra v České republice. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in special education*. Roč. 8, č. 1, s. 88 – 102. ISSN 2585-7363.
- VITÁSKOVÁ, K., ŘÍHOVÁ, A., 2012. The current role of speech-language therapists in the diagnosis and complex intervention in children with autism spectrum disorder in the Czech republic. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 69, pp. 1973 – 1982.
- WILLIAMS, D. L., SIEGEL, M., MAZEFSKY, C. A., 2018. Problem behavior in autism spectrum disorder: Association with verbal ability and adapting /coping skills. In: *Journal of Autism and developmental disorders*. Vol. 48, No. 11, pp. 3668 – 3677.

INKLÚZIA VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V PREDŠKOLSKOM VEKU

Inclusion in Education of Children with Hearing Impairment in Preschool Age

Lubica Kročanová¹

Abstrakt: V súčasnosti proces inklúzie prijímame ako prirodzený prvok v oblasti výchovy a vzdelávania zdravotne postihnutých a sociálne znevýhodnených jedincov. Jeho podstata spočíva v riešení vzťahov intaktných v majoritnom postavení voči hendikepovaným v pozícii minority. Prebieha neustále a upozorňuje na existujúce bariéry, s ktorými sa zdravotne znevýhodnené deti či dospelé osoby stretávajú pri inkluzívnom smerovaní. Za kľúčový faktor podmieňujúci úspešnosť začlenenia detí predškolského veku s poruchou sluchu medzi majoritnú populáciu v materských školách bežného typu považujeme rečové schopnosti, komunikačné zručnosti a sociálne kompetencie s možnosťou prirodzene ich rozvíjať v intaktnom prostredí.

Kľúčové slová: predškolský vek, inklúzia v materskej škole, dieťa so sluchovým postihnutím, rečové schopnosti, komunikačné zručnosti, sociálne kompetencie.

Abstract: We are currently accepting the inclusion process as a natural element in the field of education of disabled and socially disadvantaged individuals. Its essence lies in solving relationships of intact in the majority position towards the handicapped in the position of minority. It is ongoing and draws attention to the existing barriers that children with disabilities or adults encounter in inclusive direction. We consider speech abilities, communication skills and social competences with the possibility of naturally developing them in an intact environment as a key factor for the success of including pre-school children with hearing impairment among the majority population in mainstream kindergartens.

Keywords: preschool age, inclusion in kindergarten, child with hearing impairment, speech abilities, communication skills, social competences.

Úvod

Smerovanie k sociálnej inklúzii detí a žiakov so špecifickými potrebami vyplývajúcimi z rôznych druhov zdravotného postihnutia alebo sociálneho znevýhodnenia je aj u nás jedným z primárnych cieľov výchovy a vzdelávania. Tento proces sa realizuje za viac či menej priaznivých okolností v predškolských a školských zariadeniach zásluhou odborníkov pracujúcich v danej problematike a záujmu, aj aktívnej podpory rodičov týchto detí. Víziou inklúzie je odstrániť nesprávne nazeranie na „inakosť“ a stigmatizovanie jedincov za „odlišnosť“. Cieľom inkluzívneho vnímania detí a žiakov s postihnutím v bežnom výchovno-vzdelávacom prostredí je prijať „odlišnosť“ za normalitu, spoznávať a akceptovať „inakosť“ bez predsudkov a odmietania, nielen ju trpieť či zniesť (Kováčová, 2010). Z toho vyplýva akcentovanie rovnakého prístupu k poznatkom pre všetky deti aj žiakov v bežných predškolských a školských zariadeniach.

¹ PhDr. Lubica Kročanová, 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.

Každé dieťa (aj dieťa s postihnutím) najmä v ranom a predškolskom veku intenzívne vývinovo napreduje. Formujú sa jeho prvotné sociálne návyky a zručnosti. Má potrebu pozitívnej identity, participuje na interakciách a iných sociálnych aktivitách vo svojom prostredí. Objavuje sa schopnosť prijať sociálnu rolu a akceptovať autoritu, potreba začleniť sa a vytvárať si sociálne väzby s inými deťmi, aj keď ešte nestále a povrchné. V rovesníckych vzťahoch dieťa napodobňuje, porovnáva, ale aj spolupracuje, čo je preňho veľmi prínosné. Tieto sociálno-psychologické procesy ovplyvňujú mieru jeho akceptácie a sociometrický status v sociálnej skupine, do ktorej primárne patrí. U dieťaťa s postihnutím je podľa Meadow-Orlans (2003) obzvlášť dôležité poznať úroveň jeho sociálnej zrelosti, ktorá sa úzko spája s kompetentným, veku primeraným a zodpovedajúcim správaním v danej sociálnej situácii. U detí so sluchovým postihnutím je rozhodujúca úroveň rečových schopností, komunikačných zručností a sociálnych kompetencií, aby sa mohli úspešne začleniť do majoritnej populácie svojich rovesníkov v školských zariadeniach bežného typu (Kročanová, 2004).

Teoretické východiská

Včasná inklúzia detí s postihnutím v bežnej materskej škole

Ak hovoríme o včasnej inklúzii, uvažujeme o deťoch v ranom a predškolskom veku s rôznym typom fyzického, zmyslového alebo mentálneho hendikepu a so sociálno-emocionálnymi zvláštnosťami vo vývine, ktoré si vyžadujú podpornú starostlivosť odborníkov (špeciálnych pedagógov, logopédov, psychológov, terapeutov, sociálnych pracovníkov a i.), aby bolo možné ich spolužitie s intaktnou populáciou v bežných výchovnovzdelávacích inštitúciách. Vývinové obdobie pred zaškolením odborníci charakterizujú ako proinklúzivné s akcentom na „zapojenie sa každého dieťaťa so všetkými deťmi a všetkých detí s každým dieťaťom“ (Kováčová, 2010, s. 12). Napriek tomu, že aj malé deti si uvedomujú rozdiely medzi sebou, na základe spoločných zážitkov sa tieto stierajú a „inakosť“ sa stáva normalitou. Deti z inklúзивneho prostredia sú otvorenejšie a ústretovejšie voči začleňovaniu detí s „odlišnosťami“ v porovnaní so segregovanými rovesníkmi. Vykazujú vyššiu mieru vzájomného pozitívneho pôsobenia pri hre alebo inej činnosti, dostáva sa im pocit prijatia, rovnocennosti, istoty a učia sa vzájomnej spolupráci. Zároveň sú tieto situácie pre nich prevenciou pred vytváraním si predsudkov voči „inakosti“ v staršom veku a príležitosťou k formovaniu prosociálnych prejavov v správaní (Kročanová, 2009; Kováčová, 2010).

Predpoklady úspešnej inklúzie detí s postihnutím predškolského veku

Medzi rozhodujúce podporné faktory, ktoré pôsobia v prospech inklúzie, zaraďujeme odbornú intervenciu a profesionálnu starostlivosť o dieťa od útleho veku. Kvalitu inklúzie ovplyvňuje tiež pripravenosť prostredia, do ktorého dieťa začleňujeme. Systém poskytovaných služieb musí byť funkčný, kvalitný a dostatočne prispôsobený, aby primerane zohľadňoval špecifické požiadavky a potreby, ktoré si prítomnosť dieťaťa s postihnutím v bežnom prostredí vyžaduje. Ak nie sú zabezpečené podmienky na inklúziu, dieťa zostáva odkázané na vlastné schopnosti a veľkú mieru rodičovskej pomoci.

Medzi *objektívne faktory, ktoré primárne determinujú včasnú inklúziu*, zaraďujeme typ a stupeň postihnutia dieťaťa, jeho vek v čase definitívneho potvrdenia postihnutia a obdobie, v ktorom sa začala dieťaťu poskytovať špeciálnopedagogická, logopedická, psychologická, sociálna a iná starostlivosť. Zaujíma nás tiež vek dieťaťa v čase nástupu do bežného predškolského zariadenia a pravidelnosť dochádzky do materskej školy. Prínosný a účinný sa javí dobre fungujúci model spolupráce medzi materskou školou, odborníkmi, ktorí poskytujú dieťaťu starostlivosť a rodinou.

Inklúzia predstavuje pre každé dieťa s postihnutím záťaž. Nepopierateľná je tu súvislosť s osobnosťou dieťaťa a so subjektívnymi aspektmi procesu inklúzie, ako sú (Schwartz, 2010): vlastnosti potrebné pre zvládanie záťaže, ktorú inklúzia prináša (psychická a emocionálna stabilita, vytrvalosť, samostatnosť, schopnosť adjustovať sa na neštandardnú sociálnu klímu a i.), úroveň niektorých psychických procesov a funkcií (pamäť, pozornosť, motivácia, neverbálna zložka intelektu a i.), spolupracujúca a podporujúca rodina (zainteresovanosť rodičov, každodenná práca s dieťaťom), učiteľ (jeho osobná motivácia k práci, vlastná iniciatíva pri získavaní odborných informácií, akceptácia dieťaťa s postihnutím, pedagogické schopnosti, emocionálna zainteresovanosť a i.). Dôležité je zdôrazniť aj tzv. *psychologické predpoklady* na realizáciu včasnej inklúzie. Zaraďujeme k nim – špeciálnopedagogickú a psychologickú diagnostiku dieťaťa (najmä posúdenie vhodnosti a zváženie prekážok pre inklúziu), spôsobilosť dieťaťa s postihnutím k interakciám s intaktnými deťmi, ktorá je základnou mierou úspešnosti inklúzie, priebežné psychologické poradenstvo pre rodičov a ovplyvňovanie postojov voči akceptácii jedincov s postihnutím v bežnom sociálnom prostredí).

Prínos včasnej inklúzie pre deti so sluchovým postihnutím

Ak je dieťa s postihnutím začlenené spoločne s intaktnými deťmi v bežnom predškolskom zariadení, musí mať zabezpečenú pravidelnú odbornú pomoc a podporu. U dieťaťa so sluchovým postihnutím ide najmä o logopedickú intervenciu, v rámci ktorej je potrebné rozvíjať rečovú a sluchovú výchovu, porozumenie hovorenej reči, reagovanie na otázky spojené s používaním predmetov každodennej potreby, odzieranie, schopnosť používať načúvací aparát, resp. kochleárny implantát atď. Nepočujúce dieťa nemusí mať zrozumiteľnú reč, aby mohlo fungovať v bežnom prostredí, ale malo by disponovať dostatočnou aktívnou a pasívnou slovnou zásobou, ktorú dokáže aj prakticky používať. Hlavným cieľom inklúzie u detí so sluchovým postihnutím je okrem nadobudnutia elementárnych spôsobilostí postupné osvojenie si rečovo-komunikačných zručností a s nimi súvisiacich sociálnych kompetencií. Naplňať tento zámer je možné len vtedy, ak budú dochádzať do materskej školy čo najpravidelnejšie, aby sa s nimi mohlo systematicky pracovať aj plynulo udržiavať ich kontakt s rovesníkmi. Pomôcť nepočujúcim deťom začleniť sa medzi ostatných rovesníkov môžu aj zdraví rovesníci svojou sociálnou skúsenosťou, vnímavosťou, intuíciou aj verbálnymi zručnosťami.

Prínos inkluzívneho prostredia nachádzame v tom, že dieťa s poruchou sluchu rozvíja osobnostný potenciál stimuláciou v každodennom kontakte s počujúcimi rovesníkmi, ktorí prinášajú väčšie množstvo diferencovanejších podnetov vzhľadom na societu detí so sluchovým postihnutím, nadobúda skúsenosti a sociálne spôsobilosti prostredníctvom interakcií s bežnými deťmi v kooperatívnych činnostiach a pri hre. Pritom sa učí zvládať nároky na vlastný výkon aj požiadavky vyplývajúce z inklúzie (rečová bariéra v sociálnom kontakte, postoje a reakcie okolia na vlastné postihnutie, akceptácia vrstovníkmi atď.). Nepočujúce dieťa preberá bežné formy správania z prirodzených sociálnych situácií, imituje pozitívne rečové vzory od počujúcich rovesníkov, zlepšuje si vlastné verbálne schopnosti, učí sa porozumieť reči (najmä bežným hovorovým stereotypom spojeným s používaním predmetov dennej potreby a s bežnými činnosťami), snaží sa dorozumieť s okolím, rozvíja komunikačné zručnosti, rozširuje si aktívnu a pasívnu slovnú zásobu a získava prvé rečové kompetencie. Zvyšuje si tým sociálne preferencie medzi rovesníkmi, mení sa jeho sociálna pozícia a osobný status v bežnom rovesníckom prostredí, dochádza k zlepšovaniu sociálnej orientácie v detskej skupine, aj k skvalitňovaniu záujmov. Pre priaznivý emocionálny vývin, pre rozvoj reči aj intelektových schopností sa javí ako neoceniteľné zotrvanie dieťaťa v podnetnom rodinnom prostredí s blízkosťou rodičov a súrodencov. Pre dieťa postihnuté stratou sluchu to platí dvojnásobne.

Skúsenosti s inklúziou detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole

Vychádzajúc z našich niekoľkoročných skúseností s problematikou inklúzie detí so sluchovým postihnutím v ranom a predškolskom veku (Kročánová, 2002, 2007, 2009, 2011, 2015), považujeme sociálne zručnosti za kľúčový faktor podmieňajúci úspešnosť ich začlenenia medzi počujúcu rovesnícku populáciu. Úroveň sociálnych spôsobilostí, ktorými dieťa disponuje, evidentne ovplyvňuje to, ako je prijímané vrstovníkmi, ako sa k nemu správajú a ako ho rešpektujú. Komunikačné nedostatky sprevádzajúce sluchové postihnutie obmedzujúco vplývajú na primerané začlenenie dieťaťa pri hrách aj iných činnostiach a súčasne brzdia ďalšie rozvíjanie jeho sociálnych spôsobilostí. Nepočujúce dieťa s ostatnými deťmi menej komunikuje, čím sa ochudobňuje o možnosť s nimi spolupracovať a utvárať si rovesnícke vzťahy. Takéto sociálne správanie je typické pre deti so sluchovým postihnutím. Ich sociálna zrelosť je vzhľadom na vek na nižšej úrovni, čo sa negatívne prejavuje v rámci skupiny intaktných rovesníkov, do ktorej po vstupe do inklúzie patria.

Marlow (2006) hovorí, že deti so sluchovým postihnutím a so slabými sociálnymi zručnosťami vzdelávané s majoritnou populáciou bývajú odmietané zo strany rovesníkov, nedokážu si vytvárať kamarátstva a sú problematické aj svojim správaním a osobnostnými charakteristikami. Podľa niektorých štúdií (Guralnick, 2000; Buford, Stegelin, 2003; Marlow, 2006 a i.) frekvencia vzájomných interakcií detí so sluchovým postihnutím s počujúcimi rovesníkmi vzrastá po druhom roku ich spoločného vzdelávania. Autori konštatujú, že špecifický druh intervencie (napr. skupinové činnosti) môže kvalitatívne zlepšiť priebeh inklúzie. Poukazujú aj na to, že tieto deti sa intenzívnejšie zúčastňujú

na aktivitách spoločne s počujúcimi, ak boli začlenené do skupiny rovesníkov, v ktorej sú vytvorené priateľské, prosociálne orientované a súdržné vzájomné vzťahy.

Učiteľky v bežných triedach materských škôl, ktoré majú praktické skúsenosti so sociálnymi zručnosťami predškôľakov so sluchovým postihnutím, ich hodnotia ako deti s nízkou úrovňou osobnej iniciatívy v sociálnych situáciách s prevažne pasívnym kontaktom s rovesníkmi počas hier, neschopnosťou iniciovať, a najmä udržať komunikáciu, slabou účasťou v pozitívnych interakciách s ostatnými deťmi, chýbaním efektívnych sociálnych stratégií, s problémami pri vyplňaní príkazov, ako aj s prácou v skupine, so slabšou sociálnou skúsenosťou, neschopnosťou pracovať samostatne a nezávisle, s problémami pri vytváraní kamarátstiev s intaktnými deťmi. Tieto deti môžu mať tendenciu k agresívnemu spôsobu riešenia konfliktov, aj k vyššiemu výskytu osobnostných ťažkostí a problematických prejavov v správaní.

Z praxe je zjavné, že senzitívne a empatické učiteľky v inkluzívnom prostredí materských škôl podporujú interakcie nepočujúcich detí s intaktnými rovesníkmi a pomáhajú ich rozvíjať. Uľahčujú týmto deťom, aby sa podieľali na spoločných hrách a iných aktivitách tým, že vhodne zapájajú do vzájomnej komunikácie mimické, pantomimické prvky, pohyby tela, rúk a i. Využívajú tiež námetové hry, neverbálne techniky, interaktívne tvorivé postupy, čo nepochybne zlepšuje možnosti začlenenia detí so sluchovým postihnutím do bežných materských škôl.

Metodika prieskumu

V súlade s existujúcimi výskumnými poznatkami (Guralnick, 2000) konštatujeme, že v inkluzívnom prostredí je obzvlášť dôležité cielene podporovať sociálnu interakciu. Tvoria ju určité vymedzené jednotky správania, pomocou ktorých sa dá zistiť jej klesajúca alebo vzrastajúca úroveň. Je evidentne dokázané, že sociálna interakcia je nielen jednou z dôležitých ukazovateľov úspešnosti inklúzie, ale aj jej prostriedkom. Z vývinového hľadiska to platí najmä o vzájomných interakciách medzi deťmi v predškolskom veku. Jednou z dobrých stratégií rozvoja sociálnej interakcie môžu byť navodené kooperatívne aktivity a hry detí v materskej škole.

V štúdiu sme sa zamerali na posúdenie začlenenia detí s poruchou sluchu medzi rovesníkov bez postihnutia v reálnom prostredí inkluzívnej materskej školy pomocou vybraných ukazovateľov sociálnej interakcie. Zaujímala nás identifikáciu vzájomných interakcií medzi dieťaťom so sluchovým postihnutím a intaktnými deťmi, tiež medzi ním a učiteľkou v rámci bežnej triedy materskej školy. Vychádzali sme z tvrdenia, že ide o determinujúce faktory inkluzívneho procesu, ktoré sú významné najmä v predškolskom období.

V realizovanom prieskume sme sa zamerali na nasledujúce otázky:

- Bude v štruktúrovanej situácii a pri spoločnej aktivite zdravých detí a detí s poruchou sluchu (aj vzhľadom na intervenciu učiteľky) dochádzať k rýchlejšiemu nárastu interakcií medzi nimi v porovnaní so situáciou, v ktorej dominovala voľná hra?

- Budú sa nepočujúce deti v snahe participovať na kooperatívnej činnosti a v snahe byť akceptované prejavovať iniciovaním pokusov o verbálnu interakciu cez gestikuláciu alebo jednoduché rečové formy a naopak, na opätovanie interakcie zo strany iného dieťaťa budú používať skôr neverbálne stratégie?
- V akej miere budú nepočujúce deti preferovať v interakcii počas voľnej hry také neverbálne stratégie ako sledovanie partnera pri hre, napodobňovanie či dotyky na úkor rečového prejavu?
- Ako vníma a reaguje dieťa s poruchou sluchu na prijatie, resp. na odmietanie (prehliadanie, ignorovanie) pri voľnej hre a počas učiteľkou navodenej spoločnej aktivity?
- Budú mať zdravé deti tendenciu a záujem participovať skôr na spoločnej aktivite s nepočujúcim dieťaťom alebo im viac budú vyhovovať vzájomné interakcie počas hry.

Metódy prieskumu

V prieskume sme sa zamerali na niektoré vybrané jednotky sociálnej interakcie medzi deťmi s poruchou sluchu v prirodzenom kontakte s intaktnými deťmi v rámci inkluzívnej triedy bežnej materskej školy. Tieto sme evidovali prostredníctvom administrátora a pomocou *metódy priameho pozorovania* s využitím pozorovacej schémy. Pri jej konštruovaní sme vychádzali z predpokladu, že budeme pozorovať niektoré úzko vymedzené prejavy sociálnej interakcie. Sústredili sme sa na vzájomný kontakt medzi pozorovanými deťmi z pozície dieťaťa so sluchovým postihnutím v zmysle nadviazania a opätovania iniciatívy (iniciatíva nepočujúceho dieťaťa opätovaná iným dieťaťom). Ďalej sme zaznamenávali iniciatívu nepočujúceho dieťaťa bez opätovania (neopätovaný pokus o interakciu) a odpoveď nepočujúceho dieťaťa na interakciu niekoho iného. Sledovali sme aj výskyt odmietnutia a ignorovania pokusu o interakciu. Za skutočne realizovanú interakciu sme považovali opätovanú interakciu a odpoveď na interakciu. Posudzovali sme tiež preferenciu partnera v interakcii a obsah činnosti počas pozorovanej interakcie. Všetky pozorované jednotky správania sme rozlišovali z hľadiska interakcie dieťaťa s postihnutím sluchu so zdravým dieťaťom a s dospelým (učiteľkou). V rámci pozorovania sme mohli sledovať tiež interakciu intaktných detí voči deťom so sluchovým postihnutím a vyvodit' niektoré závery aj z týchto údajov.

Celková dĺžka pozorovania trvala 30 minút. Tieto boli rovnomerne časovo rozložené na pozorovanie, ktoré sa uskutočnilo v dvoch situáciách. Obe situácie sme zaznamenávali v rozpätí 15 minút počas dvoch dní pozorovania. V každej z nich bolo pozorované jedno dieťa so sluchovým postihnutím v bezprostrednom kontakte s rovesníkmi bez postihnutia a v priamej interakcii s nimi. Prvá situácia bola štruktúrovaná a predstavovala kooperatívnu činnosť vo forme spoločného riešenia úlohy výtvarného charakteru s aktívnou účasťou učiteľky. V rámci druhej situácie išlo o voľnú hru bez priameho zaangažovania učiteľky, kedy mali deti možnosť výberu aktivity, partnerov, spôsobu aj miesta realizácie zvolenej aktivity.

Vzhľadom na subjektívnosť hodnotenia pozorovaných jednotiek sociálnej interakcie zo strany administrátora si uvedomujeme všetky nevýhody spojené s aplikáciou použitej metodiky. Uvádzané tvrdenia a hodnotiace závery nepovažujeme za jednoducho prenosné a zovšeobecniteľné na všetky deti so sluchovým postihnutím predškolského veku začlenené v bežnom prostredí materskej školy. Pri niektorých sledovaných charakteristikách uvažujeme aj o spolupôsobení ďalších faktorov, napr. osobnostná vybavenosť dieťaťa, pedagogické zručnosti učiteľky a i.

Cieľová skupina

Výskumný súbor tvorilo 15 individuálne začlenených detí so sluchovým postihnutím v bežných triedach v rámci piatich materských škôl v Bratislavskom, Trnavskom a Nitrianskom samosprávnom kraji (5 chlapcov, 10 dievčat). Išlo o predškolákov vo veku v čase výskumu od 5 – 6 rokov do 6 – 7 rokov s prelingválnym, obojstranným, percepčným ľahkým, stredne ťažkým (nedoslýchavosť) až ťažkým stupňom poruchy sluchu, ktorú úspešne kompenzovali dobre nastavenými 1 – 2 načúvacími aparátmi. Deti komunikovali výlučne orálnym spôsobom bez podporných dorozumievacích prostriedkov (posunkový jazyk, a i.). Pre potreby výskumu boli prínosné aj ďalšie relevantné údaje o respondentoch z anamnéz, rozhovorov a zo štandardných psychologických vyšetrení nepočujúcich detí. Podľa výsledkov z nich (aplikovaná bola testová batéria WISC III) sme v kognitívnych schopnostiach týchto detí očakávané zaznamenali lepšie rozvinutú performačnú zložku intelektu. Úspešnosť v neverbálnych typoch úloh sa prejavila najmä v subtestoch (kocky, skladanie obrázkov, bludiská), na základe čoho usudzujeme – dobrú priestorovú predstavivosť, prítomnosť logických a analyticko-syntetických prvkov myslenia, dobré zrakové vnímanie či vizuálno-motorickú koordináciu nepočujúcich detí. V rámci verbálnej zložky intelektu nachádzame prioritné problémy v chápaní pojmov a logických súvislostí medzi nimi, v kategorizácii, schopnosti abstrakcie, krátkodobej pamätevej vstepivosti a u niektorých aj v zníženej koncentrácii pozornosti. Evidovaný nedostatok sociálnej skúsenosti považujeme za tolerovateľný vzhľadom na vek pozorovaných detí.

Tabuľka 1 Základné charakteristiky výskumného súboru

Pozorované deti so sluchovým postihnutím predškolského veku		N	%
Pohlavie	chlapci	5	33,3
	dievčatá	10	66,7
Veková skupina	mladší predškolský vek	3	20,0
	starší predškolský vek	12	80,0
Stupeň sluchového postihnutia	ľahký	6	40,0
	stredný	7	46,7
	ťažký	2	13,3
Etiológia postihnutia	známa	4	26,7
	nejasná	11	73,3
Verbálny prejav	veľmi dobrý	8	53,3
	priemerný	4	26,7
	slabý	3	20,0
Sociálne začlenenie v triede (podľa učiteľky MŠ)	veľmi dobré	6	40,0
	priemerné	7	46,7
	slabé	2	13,3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výsledky prieskumu

V nasledujúcej časti nášho príspevku interpretujeme zozbierané údaje z pozorovania. Tieto nám umožnili v kvalitatívnych ukazovateľoch charakterizovať niektoré vybrané jednotky sociálnej interakcie medzi deťmi so sluchovým postihnutím a zdravými deťmi v dvoch definovaných situáciách. Daný spôsob vyhodnocovania údajov sme zvolili vzhľadom na nízku početnosť súboru a pre výrazné individuálne odlišnosti v rámci neho.

Z oboch pozorovaných situácií bolo zrejmé, že jednotlivé deti so sluchovým postihnutím reagovali veľmi individuálne. Líšili sa medzi sebou v celkovej početnosti zaznamenaných jednotiek sociálnej interakcie, tiež v tom, ako odlišne reagovali. Hoci išlo o deti rovnakej vývinovej úrovne, ich interindividuálna variabilita v sociálnych prejavoch bola značná. U časti pozorovaných nepočujúcich detí mali prejavy sociálnej interakcie klesajúcu tendenciu, u niektorých mali mierne stúpajúci trend, u iných bolo rozloženie sociálnych interakcií nepravidelné a nerovnomerné. Pokles sociálnej interakcie mohla u detí spôsobiť únava, znížená pozornosť, klesajúci záujem o interakciu a pod.

Z nášho pozorovania vyplynulo, že priebeh interakčného správania v oboch pozorovaných situáciách (pri spoločnej aktivite aj počas hry) vykazoval veľmi podobný trend, t.j. počet zaznamenaných vzájomných interakčných jednotiek bol nižší počas kooperatívnej činnosti ako pri voľnej hre. Naše očakávanie sa teda nepotvrdilo. Vysvetlenie, prečo sme nezaznamenali pravdepodobný nárast interakcií v situácii kooperatívnej činnosti, môžeme hľadať napr. v tom, či priaznivo alebo negatívne vplývali na interakcie medzi deťmi počas riešenia spoločnej úlohy vstupy zo strany učiteľky (jej pokyny, upozornenia a i.). Predpokladáme, že v tejto situácii poklesli interakcie, ktoré sú bežné pri voľnej hre a prebehli len interakcie, ktoré boli dôležité pre dosahovanie cieľa pri kooperatívnej činnosti. V rozpore s našimi zisteniami niektoré výskumy

(Malloy, McMurray, 2011) potvrdzujú dôležitosť pedagóga pri podporovaní interakcií v rámci detskej skupiny. Konštatujú, že interakcie medzi deťmi počas spoločnej činnosti za jeho prítomnosti vzrastajú.

Ďalším zistením v oboch pozorovaných situáciách bolo, že pokusy nepočujúcich detí o nadviazanie interakcie s iným dieťaťom neboli spontánne a časté, javili sa ako málo efektívne, niekedy až neadekvátne, čo evidentne limitovalo ich participáciu na spoločných činnostiach aj hrách. Ťažšie sa zapájali do prebiehajúcich spoločných aktivít so zdravými deťmi alebo sa ich nezúčastňovali, následkom čoho získavali z interakcií minimálny možný efekt. V tejto súvislosti vnímame, že na prirodzený kontakt nepočujúcich detí a vytváranie pozitívnych interakcií s iným dieťaťom limitujúco vplývali nedostatočne rozvinuté rečové a komunikačné zručnosti.

Na sebaapresadenie používali nepočujúce deti také stratégie, ktoré obvykle nenachádzali u detí bez postihnutia odozvu. Ukázalo sa, že nepočujúci chlapci sa v porovnaní s dievčatami častejšie ocitali v konfliktných situáciách, kedy volili v interakcii neverbálne opozičné stratégie (napr. strkanie sa, kopanie, uchmatnutie alebo schovanie predmetu, bránenie inému dieťaťu v aktivite alebo v pohybe a i.), ktoré nenapomáhali riešeniu a odstráneniu vzájomného konfliktu s ostatnými deťmi. Obvykle nevychádzali z konfliktov „vítazne.“ Z konfliktných interakcií unikali ignorovaním situácie a prítomných detí, čo bolo obvykle príčinou ďalšieho nedorozumenia a roztržky. Získanie predmetu počas hry sa ukázalo najčastejším zdrojom konfliktných interakcií medzi deťmi. Pri tlmení interakcií, ktoré viedli ku konfliktom, sa ukázala dôležitosť roly učiteľky.

Nepočujúce dievčatá vyznievali pri nadväzovaní interakcií pasívnejšie a uplatňovali skôr také neverbálne stratégie, ktoré sme očakávali, a to v sekvencii pozorovanie partnera v interakcii, nasmerovanie aktivity voči nemu, dotyk a pokus o verbálnu interakciu. Opäť je pravdepodobné, že takto konali v dôsledku slabšie rozvinutých verbálnych schopností.

V situácii voľnej aktivity dievčatá aj chlapci so sluchovým postihnutím inklinovali skôr k paralelnému typu hier na úkor tých, ktoré vyžadujú spoluprácu. Mali tendenciu hrať sa osamote alebo sa fixovali na jedného stáleho kamaráta či tzv. outsidera v skupine, príp. na iné dieťa s iným typom postihnutia, ak bolo v skupine prítomné. Dokázali si ľahšie porozumieť, preto trávili spolu väčšinu času. V interakcii s nimi si ľahšie presadzovali vlastný spôsob hry, nemuseli sa prispôbovať deťom hrajúcim sa prevažne v skupinkách. Vyhýbali sa ustupovaniu intaktným deťom, čo významnou mierou bránilo rozvíjaniu vzájomných interakcií.

Nepočujúce deti bez rozdielu pohlavia častejšie iniciovali interakciu voči dospelšej osobe (učiteľka, špeciálny pedagóg), ktoré s nimi pracovali aj individuálne v rámci rozvíjajúcich aktivít. Učiteľky tiež častejšie reagovali na nepočujúce deti, aby im pomáhali nadväzovať interakcie s ostatnými deťmi alebo z dôvodu znižovania agresivity a odstraňovania konfliktných interakcií. Dôvod zasahovania učiteľiek do interakcií medzi deťmi spočíval aj v tom, že interpretovali zámery detí s poruchou sluchu v rámci určitej aktivity kvôli oslabeným rečovým spôsobilostiam. Učiteľky výrazne vstupovali aj do nežiaducich prejavov v interakciách, aby podporili u detí prosociálne prvky

v správaní (prispôsobovanie sa, empatia, pomoc, podpora a pod.), čo sa aj prejavilo u intaktných detí, najmä v situáciách s kooperatívnou aktivitou, v ktorých sa mohli identifikovať s deťmi, ktoré sú medzi nimi a majú poruchu sluchu.

V rámci inkluzívnej skupiny predškolákov bola u detí bez postihnutia evidentná vyššia responzivnosť na prichádzajúce podnety, rovnako aj kooperatívnosť pri oboch pozorovaných aktivitách. Pozorovali sme, že keď intaktné deti boli iniciatívne v nadväzovaní interakcií, nepočujúce deti sa javili motivovanejšie k tomu, aby opätovali ich iniciatívu a snažili sa pritom o verbálne spôsoby komunikácie.

Intaktné deti sa evidentne nepresadzovali voči dieťaťu so sluchovým postihnutím agresívnym spôsobom. Úspešne používali aj stratégie na odstránenie zdroja konfliktu, čo bolo zrejme aj dôsledkom intervencie a usmernenia zo strany učiteľky. Zaznamenali sme, že cielene opätovali iniciatívu nepočujúcich rovesníkov, čo platilo najmä v situácii voľnej hry. Napriek tomu mali tendenciu vstupovať skôr do interakcií so zdravými deťmi. Za pozitívne považujeme, že deti bez postihnutia neignorovali svojich rovesníkov s postihnutím, hoci nepatrili medzi ich obľúbených kamarátov. Spontánne ich nevyhľadávali, resp. si ich nevyberali za partnerov k hre, ale súčasne ich spomedzi seba nevylučovali a akceptovali ich prítomnosť. Na základe toho môžeme postavenie a status detí so sluchovým postihnutím medzi počujúcimi rovesníkmi v rámci inkluzívnej skupiny označiť ako „častočne prijímaní, tolerovaní, ale nie odmietaní.“

Diskusia

Problematika začlenenia detí so sluchovým postihnutím medzi bežnú rovesnícku populáciu je už dlhodobo predmetom výskumného záujmu a odborných diskusií, aj témou pre laické úvahy väčšinou s rozdielnymi až protichodnými názormi. Mnoho odborníkov hovorí o nedostatočnej odbornej pripravenosti pedagógov a o absencii skúseností s prácou s deťmi s poruchou sluchu, čo sa môže odrážať v negatívnych postojoch voči nim. Do skupiny pedagógov s nepriaznivým názorom na inklúziu sa zaraďujú aj niektorí pedagógovia zo špeciálnych školských zariadení, ktorí v nej vidia existenčné ohrozenie. Negatívnu motiváciu voči inklúzii detí s poruchou sluchu môžeme nájsť aj u učiteľov v bežných školách. Pre nich je jednoduchšie pracovať s deťmi bez postihnutia, najmä v situácii, keď nie sú finančne adekvátne ohodnotení. Pre psychologov predstavuje inklúzia pracovnú výzvu v oblasti teoretického spracovania tejto problematiky, ako aj jej riešenia a uplatňovania v praxi. Rodičia detí so sluchovým postihnutím vidia v inklúzii možnosť lepšej životnej a pracovnej perspektívy pre svoje deti, aj prostriedok k lepšiemu zvládaniu a vyrovnaniu sa s postihnutím.

Podľa našich skúseností z výskumu, diagnostickej a poradenskej praxe konštatujeme, že včasná inklúzia detí so sluchovým postihnutím v bežných materských školách (Kročanová, 2002, 2007, 2009, 2011, 2015) sa uskutočňuje pomerne priaznivo. Stretávame sa však s nedostatkami, ktoré sa týkajú prevažne sociálno-psychologických aspektov začleňovania detí s poruchou sluchu medzi majoritnú populáciu rovesníkov. Za prejavy neúspešnej inklúzie považujeme:

- nekvalitne zabezpečené podmienky pre inklúziu a ich negatívny vplyv na vývinové možnosti nepočujúceho dieťaťa;
- slabo fungujúcu tímovú súčinnosť medzi odborníkmi, nedostatočnú prepojenosť podporných služieb a pedagógov, ktorí by mali sprístupňovať výchovu a edukáciu detí/žiakov so sluchovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach;
- pretrvávajúcu nízku toleranciu majoritnej spoločnosti akceptovať prítomnosť nositeľa sluchového postihnutia medzi sebou;
- nedostatočnú spoluprácu s dospelými osobami so sluchovým postihnutím a ich stavovskými organizáciami.

Záver

Poznanie, že všetky deti chcú zažiť začlenenie medzi svojich rovesníkov a participovať na spoločných aktivitách a hrách, je veľmi dôležité. Každé dieťa citlivo vníma prehliadanie, odmietanie alebo vylúčenie z detskej komunity. Očakáva vzájomnú blízkosť, spoločné aktivity, vytváranie vzťahov, komunikáciu a pod. Tieto potreby môže vyjadrovať viacerými spôsobmi od pasívnych a nepriamych prostriedkov cez rôzne sociálne prejavy, komunikačné formy, symbolické správanie a pod.

Aj deti s postihnutím sluchu majú reálnu možnosť vstupovať do vzťahov, vytvárať si pozitívne väzby a úspešné interakcie s rovesníkmi. Je zrejmé, že v inkluzívnej skupine sa interakcie medzi deťmi so sluchovým postihnutím a zdravými deťmi neobjavia len ako dôsledok ich spoločného umiestnenia. Môže sa to dať len vtedy, ak sa na včlenení nepočujúcich detí do svojich aktivít a počas nadväzovania vzájomných vzťahov či pri porozumení sa navzájom budú podieľať zdravé deti. Sociálna skúsenosť s dieťaťom, ktoré je niečím iné, je pre nich neoceniteľná. Deťom pomáha, ak vstupujú do každodenných vzájomných interakcií prostredníctvom spoločných záujmov, vtedy prebiehajú ľahšie a úspešnejšie a prispievajú k rozvíjaniu sociálnych zručností.

Výhodu začlenenia nepočujúcich detí do bežného sociálneho prostredia nachádzame v tom, že poskytuje týmto deťom už pred zaškolením možnosť rozvíjať rečové schopnosti, sociálne kompetencie, kognitívny a osobnostný potenciál, ako aj záujmovú sféru. Zároveň sa im rozširujú vzdelávacie príležitosti a možnosti na osobnostné napredovanie žiaduce pre uplatnenie v majoritnej spoločnosti.

Predškolský vek môžeme charakterizovať ako proinkluzívne vývinové obdobie. Včasná inklúzia predstavuje dobré východisko pre sociálne začlenenie dieťaťa s postihnutím do bežného prostredia v staršom veku. V príspevku sme sa zaoberali možnosťami sociálnej inklúzie detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole. Za kľúčový faktor podmieňujúci úspešnosť ich začlenenia medzi počujúcu populáciu rovesníkov považujeme sociálne zručnosti, rečové schopnosti a komunikačné kompetencie, ktoré sú základom pre vytváranie vzájomných interakcií a sociálnych väzieb medzi deťmi v rámci inkluzívnej mikrosociálnej skupiny rovesníkov (detí intaktných a detí s postihnutím).

LITERATÚRA

- BUFORD, R., STEGELIN, D., 2003. An integrated approach to teaching social skills to preschoolers at risk. In: *Australian Journal of Early Childhood*. Vol. 28, No. 4, pp. 228 – 234.
- GURALNICK, M. J., 2000. An Agenda for Change in Early Childhood Inclusion. In: *Journal of Early Intervention*, Vol. 23, pp. 213 – 222.
- GURALNICK, J. M., 2001. Immediate Effects of Mainstreamed Settings on the Social Interactions and Social Integration of Preschool Children. In: *American Journal of Mental Retardation*. Vol. 106, No. 4, pp. 359 – 377.
- KLEIN, V., ŠILONOVÁ, V., 2019. Aktuálne potreby inklúzie, integrácie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov v Slovenskej republike. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 8, č. 2, s. 28 – 41.
- KOVÁČOVÁ, B., 2010. *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava: Musica Liturgica, s. r. o. ISBN 978-80-970418-0-9
- KROČANOVÁ, L., 2002. Psychologické a sociálne aspekty procesu integrácie sluchovo postihnutých predškolákov. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 12, č. 4, s. 259 – 266.
- KROČANOVÁ, L., 2007. Pohľad psychológa na sociálnu integráciu sluchovo postihnutých detí predškolského veku. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 17, č. 3, s. 150 – 159.
- KROČANOVÁ, L., 2009. Skúmanie a rozvíjanie sociálnych zručností predškolákov so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole – informácia o metodikách. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 44, č. 3, s. 281– 292.
- KROČANOVÁ, L., 2011. Špecifiká sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím predškolského veku. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 21, č. 2, s. 95 – 106.
- KROČANOVÁ, L., 2015. Možnosti sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím v materskej škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 49, č. 1 – 2, s. 99 – 106.
- MALLOY, H. L., Mc MURRAY, P., 2011. Strategies and Conflict Resolutions for Preschool Peers. In: *Early Childhood Research Quarterly*. Vol.26, No. 2, pp. 185 – 206.
- MARLOW, A., 2006. *The Effects of the Skills Program on the Language and Socialization of Hearing Impaired Children*. Washington University School of Medicine.
- MEADOW-ORLANDS, K. P., 2003. *Parents and Their Deaf Children: The Early Years*. Washington, D.C., Gallaudet University Press. ISBN 978-15-6368-137-0
- SCHWARTZ, I. S., ODOM, S. L., SANDALE, S. R., 2010. Inclusion for Young Children With Disabilities. In: *Journal of Early Intervention*. Vol. 32, No. 4, pp. 246 – 252.

VZTAH INTAKTNÍHO JEDINCE K JEHO SOUROZENCI S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Relationship of the Intact Individual to his (her) Sibling with Down Syndrome

Eva Dostalová,¹ Anna Kratochvílová,² Jan Viktorin³

Abstrakt: Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat sourozenecké vztahy v rodině, kde má jeden ze sourozenců Downův syndrom. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle parciální, které měly zjistit, jak postižení ovlivnilo dětství intaktního jedince, jaký vliv má postižení na funkčnost rodinných vztahů a zda intaktní sourozenec plánuje svou budoucnost s ohledem na sourozence s Downovým syndromem. K dosažení cílů výzkumného šetření byla využita kvalitativní metoda s technikou polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumné šetření ukázalo, že vztah sourozenců z pohledu intaktního jedince je velice kladný a neustále se vyvíjí. Během dětství byl vztah hlubší, ale postupem času došlo k osamostatnění sourozenců a vztah již není tak intenzivní. Tyto vztahy jsou kladné především díky přístupu rodičů, kteří dávali všem svým dětem lásku, péči a porozumění a komunikovali se svými dětmi. Intaktní jedinci tak chápou postižení a potřeby svých sourozenců, chtějí s nimi zůstat v kontaktu, případně pokud toho nebudou schopni jejich rodiče, podporovat je či se o ně starat.

Klíčová slova: Downův syndrom, vztah, sourozenci, rodina, sociální inkluze, mentální postižení.

Abstract: The main aim of the research study was to analyze sibling relationships in a family where one of the siblings has Down syndrome. Based on the main aim, partial aims were set to determine how disability affected the childhood of an intact individual, what impact disability has on family relationships and whether the intact sibling plans its future with respect to siblings with Down syndrome. To achieve the aims of the research study the qualitative method with the technique of semi-structured interview was used. The research study has shown that the relationship of siblings from the perspective of an intact individual is very positive and is constantly evolving. During childhood, the relationship was deeper, but over time the siblings became independent and the relationship is no longer so intense. These relationships are positive mainly because of the attitude of parents who gave all their children love, care and understanding and communicated with their children. Intact individuals thus understand the disabilities and needs of their siblings, want to stay in contact with them, or if their parents are unable to support them or take care of them.

Key words: Down syndrome, relationship, siblings, family, social inclusion, intellectual disability.

Úvod

Když nastávající rodiče obdrží prenatalní diagnózu Downova syndromu, často se ptají, jaký dopad bude mít takové dítě na jejich další sourozence? Výzkumní pracovníci z Nizozemska zkoumali 71 žen, které ukončily těhotenství na základě prenatalní diagnózy Downova syndromu, a téměř tři čtvrtiny z nich sdělilo, že

¹ PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Dostalová, 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.

² Bc. Anna Kratochvílová, Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 470795@mail.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

³ PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: viktorin@ped.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

„břemeno“ by bylo příliš velké pro jejich další dítě nebo děti (Korenromp, Page-Christiaens, van den Bout, Mulder, Visser, 2007). Dle některých výzkumů může mít přítomnost sourozence s Downovým syndromem ve skutečnosti výhody. Sourozenci s Downovým syndromem vykazovali větší empatii a laskavosti vůči svým sourozencům, méně konfliktů a vřelejší vztah. Sourozenci dítěte s Downovým syndromem uváděli stejnou míru soběstačnosti a sebeobsluhy ve srovnání s intaktními sourozenci, což autory vedlo k závěru, že sourozenci dítěte s Downovým syndromem nejsou penalizováni v příležitostech účastnit se normálního dětství. Jak sourozenci stárnou, mnozí přebírají více pečovatelských rolí ve srovnání s intaktními sourozenci. Sourozenci, kteří přebírají další odpovědnost, obvykle považují toto zapojení za pozitivní angažovanost, a nikoliv za břemeno. Dále bylo zjištěno, že bratři přebírají stejnou odpovědnost jako sestry, které mají sourozence s Downovým syndromem (Cuskelly, Gunn, 2006; Kratochvílová, 2020). Jiní výzkumníci spíše pozorovali podobnosti než rozdíly mezi sourozenci, kteří mají bratra nebo sestru s Downovým syndromem, a těmi, kteří mají intaktního bratra nebo sestru. Rodiče dětí s Downovým syndromem uváděli, že jejich sourozenci neměli více problémů v chování než intaktní sourozenci a ani žádné významné rozdíly v sociální kompetenci sourozenců (Van Riper, 2000; Vágnerová, Strnadová, Krejčová, 2009).

Teoretická východiska

Downův syndrom je nejznámější a nejčastěji popisovaný syndrom, který je způsoben změnou počtu chromozomů. Jedná se o nejběžnější rozpoznatelnou příčinu mentálního postižení a patří k nejběžnějším chromozomálním poruchám (Šustrová, 2004). Průměrně se vyskytuje u jednoho ze sedmi set narozených dětí ve všech etnických skupinách. Vědecké poznatky v současnosti ukazují, že příslušnost rodičů k jistému etniku, jejich bydliště nebo sociální postavení nemá žádný vliv na jeho vznik. Zdravotní stav matky, kvalita její stravy, způsob života v těhotenství ani přísun vitamínů nejsou závislé na vzniku tohoto onemocnění. Vznik Downova syndromu není ovlivněn drogami, nikotinem ani alkoholem, jež mohou způsobit jiná závažná poškození plodu. Častěji se vyskytuje u chlapců než u dívek, důvod však není známý (Švarcová, 2011). Nejpřirozenějším prostředím pro život dítěte s postižením je jeho rodina. Žádné jiné prostředí mu neposkytne takový pocit bezpečí, jistoty a emocionální stability. Odborná a včasná podpora rodiny zaměřená i na rodiče a sourozence pomůže rodině s dítětem s Downovým syndromem (Strusková, 2000). Reakce rodiny na Downův syndrom a tělesné postižení dítěte je podobná stejně tak, jako reakce na dítě trpící vážnou nemocí. Ve všech těchto případech mohou být rodinné vazby narušeny a oslabeny (Černay, 1989; Kučera, 1981). V České republice se můžeme setkat s různými přehledy podpory, které jsou poskytovány rodinám dětí s mentálním postižením, tedy i dětí s Downovým syndromem. Dle Černé a kolektivu (2015) je to legislativní podpora zahrnující všechny platné zákony, vyhlášky a jejich možné uplatňování. Finanční podpora zahrnuje sociální příspěvky a další formy finanční podpory. Operativní podpora obsahuje materiální podporu dítěte v průběhu vzdělávání a následného pracovního uplatnění. Poradenskou podporu lze rozdělit na podporu speciálně pedagogickou, jako jsou speciálně

pedagogická centra nebo pedagogicko-psychologické poradny, a pedagogickou, kterou poskytují sami pedagogové či školní poradci. Vzdělávací podpora je poskytována učiteli a poradenskými institucemi. Informační podpora zahrnuje veškeré informace o zdravotním stavu dítěte, projevech postižení a možnostech práce s dítětem, může být rozdělena na odbornou a laickou. Poslední je svépomocná podpora, kdy se jedná o veškeré aktivity rodičů v různých spolcích a klubech rodičů dětí s mentálním postižením a Downovým syndromem, šíření osvěty, podpora legislativních změn a další.

Sourozenský vztah je jeden z nejdůležitějších vztahů pro socializaci jedince. Sourozenci hrají klíčovou roli při rozvoji sociálních dovedností. Jedná se o emocionálně založený specifický vztah, který vzniká po narození (Pueschel, 1997). Sourozenci ve školním věku mezi sebou často soupeří, ale dovedou i spolupracovat a vzájemně se podporovat. Mají společné zážitky, které je spojují, ať už jde o zážitky pozitivní či negativní. Sourozenci se navzájem ovlivňují. Jejich vzájemné vztahy se odvíjejí od vztahů rodičů (Vágnerová, 2012). V rámci sourozeneckého subsystému se učí dítě spolupráci, soutěživosti, vzájemné podpoře a vytváření kompromisů. Tyto zkušenosti poté jedinec promítá do dalších sociálních interakcí jak s jinými dětmi, tak později v dospělosti (Sobotková, 2012). Sourozenectví bývá nejdelší vztah v životě. Je to pevně daný vztah, jehož se není možné během života vzdát. Na rozdíl od jiných vztahů není možné si sourozence vybrat a je člověku dán narozením. V dětství spolu tráví nejvíce času (Havelka, Bartošová, 2019). Podle Adlera (2018) souvisí pořadí narození dětí s rozvojem určitých osobnostních rysů. Takzvané sourozenecké konstelace nás ovlivňují celý život. Prvorozené děti se stávají vzorem pro své mladší sourozence. Rodiče do něj vkládají největší naděje, jsou přehnaně úzkostliví a opatrní, ale na druhé straně jsou přísní a nároční. Dostává se jim více pozornosti a zájmu. Prvorození zpravidla mívají znaky konzervativní povahy. Jsou to většinou lidé, kteří oceňují moc. Druhozené a prostřední děti toho mají mnoho společného, právě proto se zpravidla v odborných publikacích uvádějí společně. Dle Lemana (2016) není tak jednoduché definovat prostřední dítě. V jejich chování se obvykle projevuje soutěživost z důvodu, že je někdo před nimi. Pokud však poznají, že starší sourozenec je silnější, vyrazí jiným směrem. Jejich chování se odvíjí od chování prvorozeného. Prostřední děti nejsou většinou pod tak silným tlakem jako jejich starší sourozenci. Občas si připadají, že nejsou ničím výjimeční. Jsou pro ně velice důležití přátelé a mají často dobré vyjednávací schopnosti. Nejmladší děti se musí naučit podřizovat. Starší sourozenci je sice mohou ochraňovat, ale zároveň s nimi častěji manipulují. Rodiče k nim jsou tolerantnější a více jim odpustí. Jsou typicky extrovertními baviči. Mají rádi lidi a celkově vyhledávají pozornost. Rodiče je nechávají tak trochu jejich osudu. Na jejich úspěchy reagují méně spontánně (Matyášová, Koubková ed., 2016). Jedináčci žijí ve zvláštní situaci. Rodiče se výchovně zaměřují právě na ně. Stávají se méně samostatnými jedinci. Často jsou středem pozornosti a mohou nabývat dojmu, že jsou výjimeční (Matějček, 1992).

Narození jedince s Downovým syndromem do rodiny není zátěží pouze pro rodiče, ale také pro sourozence. V některých rodinách přebírají sourozenci část péče a stávají se ochránci. Sourozenci dětí s Downovým syndromem bývají

často na svůj věk vyspělejší a zodpovědnější než jejich vrstevníci. Bývají též tolerantnější a ochotnější pomáhat druhým. V některých případech si odmítají domů vodit kamarády, ale často je hodnotí dle jejich reakce na sourozence s Downovým syndromem. Problém nastává, když jsou na intaktního sourozence kladeny vysoké nároky od rodičů, kteří do intaktního dítěte vkládají své naděje a očekávání. V rodinách se může objevovat žárlivost ze strany intaktního dítěte. Žárlí většinou na větší pozornost, která se dostává sourozenci s Downovým syndromem, na větší míru ochrany a na nedodržování některých pravidel, které musí intaktní dítě dodržovat (Blažek, Olmrová, 1988; Cunningham, 1996). Intaktní děti si dříve nebo později uvědomí, že jejich sourozenec s Downovým syndromem je privilegován. Děti chápou, že nemocný člověk nezvládne totéž jako zdravý člověk, takto se rozvíjí ohleduplnost a citlivost k potřebám ostatních. Na druhé straně nastanou situace mohou brát jako nespravedlnost. Sourozenec s Downovým syndromem může být zdrojem stresu, obzvláště pokud se chová nepříjemně a nesrozumitelně. Vztah sourozenců závisí na typu postižení, věku a počtu dětí v rodině. Například pro mladší sourozence je obtížnější zvládnutí problémů se starším sourozencem s Downovým syndromem. Sourozenci si musí vybudovat strategie, které jim pomohou překonat situaci v rodině. Většinou dojde k postupnému přijetí dominantně-ochranné role, jejíž součástí je ochrana sourozence s Downovým syndromem. Vytvoření skutečné vztahové symetrie, jako u intaktních sourozenců, není v tomto případě těžko dosažitelná, ale mezi sourozenci může vzniknout emočně vřelý vztah, avšak v jiné podobě (Carr, 1995; Strusková, 2016). V rodinách s dítětem s Downovým syndromem a dítětem intaktním může dojít k extremizaci postojů. Může se jednat o zaměření pozornosti na dítě s Downovým syndromem, kdy intaktnímu dítěti nevěnují rodiče dostatečnou pozornost a očekávají od něho zralejší chování. Od intaktního potomka očekávají aktivní účast v péči a podpoře o jedince s Downovým syndromem. V některých případech intaktnímu dítěti jasně vymezí jeho roli do budoucna jako garanta péče o sourozence s Downovým syndromem. Toto chování může vyvolat obranné reakce, jako například snahu upoutat na sebe pozornost, někdy i nevhodným způsobem. Dítě se může cítit odstrčené, méněcenné. Může mít pocit viny, že je zdravé. Naopak pozornost může být zaměřena i na intaktního jedince (Vágnerová, 2014). Intaktní sourozenci potřebují cítit péči rodičů a potřebují se naučit vyrovnávat s reakcemi okolí na to, že jejich sourozenec vypadá nebo se chová jinak. Děti by měly od samého počátku vědět, že se o sourozence s Downovým syndromem nebudou muset starat, až toho jejich rodiče nebudou schopní. Je důležité, aby intaktní sourozenci netrávili péčí o sourozence s Downovým syndromem příliš mnoho času a aby měli možnost trávit svůj čas bez tohoto sourozence (Selikowitz, 2011; Všetická, 1999).

Metodika výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat sourozenecké vztahy v rodině s dítětem s Downovým syndromem. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle parciální, které měly zjistit, jak postižení ovlivnilo dětství intaktního jedince, jaký vliv má postižení na funkčnost rodinných vztahů

a zda intaktní sourozenec plánuje svou budoucnost s ohledem na sourozence s Downovým syndromem.

Pro výzkumné šetření byl využit *kvalitativní výzkum*, který lze charakterizovat jako proces zkoumání problémů a jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na specifickém vztahu mezi účastníkem výzkumu a badatelem a na hlubokých datech (Hendl, 2016). Interview je typickou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Kvalitativní výzkum je spojován s induktivní metodou. Indukce se definuje jako obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace (empirického původu) ve východisku, tedy lze díky ní vytvářet obecné zákony. Tato metoda je založena na principu opakování. Pokud se nějaké případy opakují, je možné na základě nich přijmout určité obecné pravidlo. V praxi však žádný výzkumník nevyužívá pouze induktivní metodu usuzování, ale střídá ji také s jinými, např. s dedukcí, která je spojena spíše s kvantitativním výzkumem. Kromě interview jsou známy další základní výzkumné metody kvalitativního výzkumu, a to *pozorování, analýzu textů a dokumentů, audio- a videozáznamy*. Základními typy dat, se kterými kvalitativní výzkumníci pracují, jsou data z rozhovorů, pozorování a dokumentů. V tomto typu výzkumu se bude pracovat s přepsanými daty z rozhovorů, tedy se slovy, potažmo textem (Mišovič, 2019). Hlavní technikou výzkumného šetření byly *polostrukturné rozhovory*. Polostrukturný rozhovor vychází z předem nachystaného seznamu otázek, vyznačuje se definovaným účelem, předem danou osnovou, ale velkou pružností celého procesu. Na počátku rozhovoru je nezbytné prolomit případnou psychickou bariéru a zajistit souhlas se záznamem rozhovoru, na konci rozhovoru můžou výzkumníci získat důležité informace (Gavora, 2010). Otázky byly během rozhovorů doplňovány o doplňující otázky, a pokud informant přesně neporozuměl otázce, tak byla přeformulována či doplněna. Na začátku rozhovoru byli všichni informanti tázáni, zda souhlasí se záznamem rozhovoru a požádáni o základní informace o sobě, jako je například věk, zaměstnání, studium. Osnova polostrukturného rozhovoru zahrnovala tři základní okruhy zaměřené na dětství intaktního jedince, na funkčnost rodinných vztahů a plánování budoucnosti. Délka všech rozhovorů se pohybovala okolo 30 minut.

Co se týče způsobu analýzy dat, tak kvalitativní analýza a interpretace dat hledá sémantické vztahy a spojuje deskriptivní kategorie do logických celků. V kvalitativním výzkumu se výsledků nedosahuje využitím kvantifikace či statistických procedur, jako je tomu u kvantitativního výzkumu (Flick, 2018). Po sběru dat z rozhovorů následoval proces transkripce, který je nezbytnou součástí kvalitativního výzkumu a časově náročný. Toto výzkumné šetření využilo doslovnou transkripci, která představuje přesný proces převodu mluvené řeči z rozhovoru do písemné podoby. Jedná se o časově velice náročný proces, pro podrobné vyhodnocení je však podmínkou (Miovský, 2006). Po sběru dat bylo nutné data popsat. Pro výzkum bylo zvoleno *otevřené kódování*, které představuje jednoduchou, avšak propracovanou analytickou techniku směřující k detailní a hloubkové práci s textem (Švaříček, Šedová a kol., 2014). Při otevřeném kódování byl text rozbit na jednotky, každé jednotce byl přidělen kód, s takto nově pojmenovaným fragmentem textu výzkumníci dále pracovali.

Pojmy a kategorie byly vytvářeny na základě materiálu a došlo tak k tvorbě něčeho nového. Tím novým, co v průběhu vzniklo, byla sada pojmů, kategorií a konceptů, které se následně seskupily podle podobnosti a představovaly základ pro definování vztahů a závislostí mezi nimi. Cílem otevřeného kódování bylo tematické rozkrytí textu. Po analýze dat následovala jejich interpretace (Corbin, Strauss, 2015).

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka směřovala k analýze sourozeneckých vztahů v rodině, kde má jeden ze sourozenců Downův syndrom, a byla stanovena následovně: *Jaký je vztah sourozenců v rodině s dítětem s Downovým syndromem z pohledu intaktního sourozence?* Na základě dílčích cílů byly stanoveny tři *parciální výzkumné otázky*:

- 1. Jak postižení sourozence s Downovým syndromem ovlivnilo dětství intaktního jedince?*
- 2. Jaký vliv má postižení dítěte s Downovým syndromem na funkčnost rodinných vztahů?*
- 3. Plánuje intaktní sourozenec svou budoucnost s ohledem na sourozence s Downovým syndromem?*

Výběrový soubor

Výběrový soubor tvořilo pět informantů, tj. intaktních sourozenců dětí s Downovým syndromem v Jihomoravském kraji. Z celkového počtu pěti informantů byli tři muži a dvě ženy. Průměrný věk informantů byl 26 let. Věkové rozpětí mezi sourozenci je do 10 let. Z pěti sourozenců s postižením byli čtyři muži a jedna žena. Průměrný věk sourozenců s postižením byl 23 let a hloubka jejich postižení byla ve dvou případech středně těžké mentální postižení a ve třech případech těžké mentální postižení. Rozhovory se uskutečňovaly vždy při osobním setkání. Z důvodu zachování anonymity jsou informanti označeni písmenem.

Výsledky výzkumu

Data získaná z rozhovorů budou analyzována a interpretována v následující kapitole. Parciální otázky jsou vždy uvedeny jako první, následují jednotlivé kategorie. Pomocí otevřeného kódování vzniklo několik kategorií, které se budou snažit odpovědět na parciální výzkumné otázky. Následuje interpretace daných kategorií, jež je doplněna o přímé, autentické citace informantů.

Parciální výzkumná otázka 1: Jak postižení sourozence s Downovým syndromem ovlivnilo dětství intaktního jedince?

Kategorie 1: Vzpomínky intaktního sourozence na dětství

Většina informantů na dětství vzpomíná pozitivně. Téměř všichni uvedli, že se jejich dětství v ničem nevymykalo a bylo naprosto průměrné. Tři z pěti informantů, a to informant A, B a C, uvedli, že se během jejich dětství neustále něco dělo a kolem bylo hodně lidí. Informantka C uvedla, že bylo její dětství

bouřlivé, ale tato výpověď je ovlivněna i jinými faktory než jen postižením její sestry. „No, bylo docela jako bouřlivý no. Tím, že nás bylo hodně, tak a vlastně, když mi bylo jedenáct, tak se moji rodiče ještě rozvedli...Třeba i sestra měla leukémii a mám dva bráchy z dětského domova, takže pořád něco. Ale celkem bych ho zhodnotila jako šťastný, jako do těch jedenácti let určitě“ (C). Informant D uvedl, že se po narození sourozence s Downovým syndromem život jejich rodiny zásadně změnil a že postižení stmelilo vztahy v rodině. „Takže určitě tě zajímá, že se něco změnilo jako výrazně, ale když jsme byli jako s bráchou sami dva, tak prostě naši to byla klasická rodina, všechno v pohodě, ... a vlastně tím, že se narodil J.... tak prostě to stmelilo celou rodinu...“ (D).

Kategorie 2: Komunikace o Downovu syndromu

Většina informantů uvedla, že si na moment, kdy se dozvěděli o postižení sourozence, nevzpomíná a situaci jim popsali rodiče. Postižení sourozence brali jako normu, se kterou vyrůstali. Ve většině případů jim byla informace podána od rodičů a přizpůsobena jejich věku. Informant A uvedl, že informaci o postižení pochopil již ve velice útlém věku, a to již kolem pěti let. U informantky B byl v rodině již jeden sourozenec s Downovým syndromem, tudíž byla seznámena s postižením. „Nějak jsem to už nezkoumala, protože před R. do naší rodiny přišel druhý brácha s Downovým syndromem...takže o Downově syndromu už jsem měla nějaký povědomí...“ (B). Informantce C byla podána informace, že je její sestra nemocná a že nemoc nelze vyléčit, její reakce byla, že se z ní stane lékařka, aby mohla sestře pomoci. Informant E se o Downův syndrom začal zajímat z vlastní iniciativy, poté mu byly informace podány od otce. „Si myslím, že od malička jsem, tak nějak s tím vyrůstal, že je jiný, ale jak to bylo prostě, bylo to úplně něco normálního, takže je těžký si na to vzpomenout...věděl jsem, že ten Down syndrom existuje a já až jsem se o to začal zajímat z vlastní iniciativy, že mi to potom i táta vysvětlil“ (E).

Kategorie 3: Vyrovnání se

Všichni informanti uvedli, že neměli potřebu se s postižením svého sourozence vyrovnávat. Všem nastala situace přišla přirozená a brali ji takovou, jaká je. Informantka B uvedla, že se s postižením nemusela vyrovnávat, spíš musela pochopit osobnost svého bratra a naučit se, jak k němu přistupovat. „Prostě jsem ho brala takového, jaký přišel a nějak jsem asi prostě neměla potřebu se s tím vyrovnávat, spíš asi jako pochopit potom tu jeho osobnost...“ (B). Informantka C svou sestru nevnímala jako člověka s postižením. Informant D si uvědomoval, že jeho bratr s Downovým syndromem bude upřednostňován u rodičů, ale neměl jim to za zlé, spíše si užíval volnosti během dospívání. „Tak já nevím, tím, že to bylo před pubertou, tak jsem to jako bral a v té pubertě jsem to tak nějak nevnímal, jakože prostě jsem ho bral jako bráchu ...věděl jsem, že už v těch deseti letech, že ho budou brát, jak bych to řekl, že prostě tím, že je postižený, tak že bude v tomhle přede mnou, když bude něco potřebovat. Že ho v tomhle upřednostňovali. Neměl jsem jim to za zlé, zase jsem si v té pubertě mohl žít svým životem“ (D).

Kategorie 4: *Vztah sourozenců v dětství*

Téměř všichni informanti uvedli, že si spolu hodně hráli. Informanti B, C a E uvedli, že vztah se sourozencem s Downovým syndromem byl silný a byli si hodně blízcí. Informant A se svým bratrem nenavázal tak blízký vztah, především z důvodu velké rodiny, uvádí, že s bratrem spíše žili vedle sebe. *„Hodně jsme si spolu asi hráli...tak no, u nás je to dost specifický, jak nás je hodně, že člověk přece jenom nemá ty vztahy tak hluboký...A ty interakce nejsou třeba tak častý...a že jsme tak nějak existovali vedle sebe...“* (A). Informant D si s bratrem s Downovým syndromem nebyl tak blízký jako jejich třetí sourozenec, který s bratrem s postižením trávil více času a více si spolu i hráli.

Kategorie 5: *Negativní reakce okolí na postižení sourozence*

Ani jeden z informantů se nesetkal se závažnějšími negativními reakcemi okolí na postižení sourozence. Téměř všichni si uvědomují, že jejich okolí spíše neví, jak se chovat v přítomnosti osoby s postižením. V některých situacích byli sourozenci vystaveni pozornosti a pohledům okolí, ale tyto reakce povětšinou neberou jako negativní. Informantka C si vybírala své přátele podle reakce na postižení její sestry. *„Hmm, přemýšlím, asi jako já osobně přímo ne... ale potom později třeba na střední, tak ona fungovala jako takový můj filtr na kamarády“* (C). Informanti A a D uvedli, že během dětství se mohli objevit negativní reakce ze stran dětí, ale šlo spíše o vtip a dle jejich názoru o nic závažného. *„No asi když pominu nějaký věci ve škole, že člověk prostě do nějakých třeba 14 let nějaký vtípky možná byly, to určitě, ale byly to takový ty klasický věci... Spíš možná pro ty lidi je to takový odtažitý jistým způsobem, že o tom nechtěj moc mluvit“* (A).

Parciální výzkumná otázka 2: *Jaký vliv má postižení dítěte s Downovým syndromem na funkčnost rodinných vztahů?*

Kategorie 1: *Konflikty mezi sourozenci*

Mezi sourozenci docházelo k drobným konfliktům a hádkám k jakým dochází i mezi intaktními sourozenci. Šlo především o drobnosti a nedošlo k žádnému narušení vztahů. Téměř všichni informanti uvedli, že jejich sourozenci jsou nekonfliktní. Jedinou výjimku tvoří informantka B, která uvedla, že její sourozenec má velice složitou osobnost a ke konfliktům mezi nimi docházelo velmi často. Občas se upnul na nějakou situaci a docházelo k prudkým reakcím a agresivnímu chování. *„Velmi často (smích) No tak jak říkám, R. je prostě taková složitější osobnost, člověk s ním musí mít neuvěřitelnou trpělivost. Někdy prostě člověk neudrží svoje vlastní nervy na uzdě a R. na to fakt jako intenzivně reaguje...Vždycky to bylo asi v rámci, třeba když měl jít spát večer a nějak jsme ho potřebovali už jít uložit a on strašně jako protestoval...No a kolikrát to zašlo do takových mezí, že v R. se spustila agrese veliká a vždycky je prostě potřeba pak ho nějak jako uklidnit. No a sebe vlastně taky“* (B).

Kategorie 2: *Pozornost ze strany rodičů*

Informanti si uvědomovali větší míru pozornosti směrem k sourozenci s Downovým syndromem. Pozornost však byla přiměřená stavu jedince a byla

zaměřená především na péči o jedince a na jeho specifické potřeby. Výjimkou je informant A, který uvedl, že pozornost rodičů byla totožná u něj i u jeho bratra. „*No, já si myslím, že s tím J. naprosto stejný, že nás fakt vychovávali spolu. Ta pozornost byla na nás tak nějak totožná*“ (A). Informantka C si uvědomovala menší míru pozornosti ze strany matky, a především během puberty to špatně nesla. Měla pocit, že je matka vůči ní nespravedlivá a vyčítala jí to. Připadala si nedoceněná. Informant E si uvědomoval, že měl v životě více možností než jeho sourozenec s Downovým syndromem a v rámci jeho zájmů a vzdělání byl rodiči více podporován. „*Já jsem zase vždycky dostával od rodičů ohromnou podporu do kroužků a do hudby, jak dělám, takže neřekl bych, že jeden z nás by měl víc, dokonce bych řekl, že když se na to zpětně dívám, že možná já jsem dostal víc možností hlavně*“ (E).

Kategorie 3: Pozitivní přínos

Všichni informanti uvedli, že postižení jejich sourozence mělo určitý pozitivní přínos ať už pro rodinu, tak pro ně samotné. Informanti A, D a E vidí přínos především v přístupu k postižení a toleranci, kterou získali z velké části díky jejich sourozenci. Informantka B vidí velký přínos v poznávání nových lidí, seznamování se s postižením sourozence a v celkovém rozhledu v oblasti speciální pedagogiky, informant D ve své odpovědi uvedl také, že díky postižení bratra získala rodina nové známé a poznala rodiny se stejným osudem. Informantka C má dojem, že díky postižení její sestry s ní má lepší vztah, pozitivně také hodnotí bezprostřední lásku, kterou jí dává její sestra najevo. „*Tak samozřejmě. B. je jedinečná, taková, jaká je a kdo ví, jaký bychom měly vztah, kdyby byla úplně zdravá... My jsme měly vždycky velice dobrý vztahy. Už jen to, že víte, že máte člověka, který vás přijímá naprosto bezpodmínečně, ať uděláte cokoli, ať pokazíte cokoli, tak ona na vás čeká s otevřenou náručí a s láskou*“ (C).

Kategorie 4: Negativní přínos

Zda postižení sourozence rodině či jedinci něco vzalo, se odpovědi informantů významně lišily. Informant A uvedl, že postižení vzalo především rodičům čas a energii, kterou věnovali péči sourozencům s postižením. Informantka B a informant E shodně uvedli, že postižení jejich sourozence nemělo pro ně osobně ani pro rodinu žádný negativní přínos, informantka B ještě zmínila, že to bylo pro všechny spíše obohacení. Informantka C si myslí, že postižení její sestry má možná podíl na rozvodu jejich rodičů, ale uvádí, že faktorů bylo více, pro otce však bylo těžší postižení přijmout. Informant D mluvil především o ztrátě svobody, celé rodiny. Osobně však nikdy nepřemýšlel, že by mělo postižení nějaký negativní přínos pro něj. Uvedl, že postižení bratra přijmul a žil s ním. „*Asi tu svobodu no, že prostě se o něj musíš furt starat a nemůžeš se třeba sebrat něco podnikat... To je strašně těžký říct, prostě jak s ním vyrůstáš, tak to pojmeš a neřešíš, jestli se to dá dělat jinak. Já jsem fakt nad tím takhle nikdy nepřemýšlel*“ (D).

Kategorie 5: *Péče o sourozence*

Téměř všichni informanti pomáhali s péčí o sourozence s Downovým syndromem. U každého se však liší míra zapojení. Informant A se o bratra staral jen okrajově. Informantka B naopak pomáhala hodně i z důvodu pracovního vytížení její matky. Informantka C pečovala o svou sestru velice ráda a bylo jí to někdy dokonce i zakazováno. Jelikož informant E je mladší než jeho sourozenec s postižením, tak s péčí neměl možnost pomáhat. „*Jako tělesně nebo fyzicky když jsem byl malý, tak jsem nic nemohl, ale nemyslím, že bych dělal něco extra, co není u nepostižených lidí*“ (E).

Parciální výzkumní otázka 3: *Plánuje intaktní sourozenec svou budoucnost s ohledem na sourozence s Downovým syndromem?*

Kategorie 1: *Společná domácnost a styky*

Tři z pěti informantů žijí ve společné domácnosti se sourozencem s Downovým syndromem, a to informant A, B a E. Informant A sice bydlí ve stejném domě, ale netráví doma moc času, kvůli studiu a zaměstnání v jiném městě. Vidají se tedy přibližně po třech týdnech na víkend. Informantka C se odstěhovala již před šesti lety. Zpočátku však častěji dojížděla, protože sestra s Downovým syndromem její odchod špatně nesla. Nyní se se sestrou nevidají, moc často. Uvedla, že naposledy přibližně před čtyřmi měsíci. „*No, není to moc často, jako první rok jsem jezdila, tak jednou za čtrnáct dní, za tři týdny na víkend, protože B. to těžko nesla a probrečela třeba celý týden a mamky se ptala, kde jsem a proč nejsem doma. Takže mamka potom vytiskla fotku mojí školy a dala jí to do desek, aby jí to připomínalo, že jsem ve škole, to trochu pomohlo. Postupem času to ale bylo mezi mnou a mámou horší, takže jsme se vídaly méně. Třeba před čtyřmi měsíci jsem ji viděla teď naposled*“ (C). Informant D se se svým bratrem vídá několikrát týdně.

Kategorie 2: *Nynější vztah*

Současný vztah se sourozencem s Downovým syndromem všichni informanti hodnotí kladně. Informantka B jako jediná uvedla, že mají s bratrem velice silný vztah, který se neustále prohlubuje. „*My máme opravdu dobrý vztah spolu... myslím si, že ten vztah se pořád prohlubuje asi*“ (B). Informanti A a D zmiňují, že vztah mezi nimi a sourozencem je dobrý, ale ne příliš hluboký. Informantka C má se svou sestrou vztah dobrý, ale je s ní málo v kontaktu kvůli vzdálenosti a sporům s matkou. Informant E uvedl, že vztah mezi ním a jeho sourozencem je také dobrý, ale není tak hluboký, jako když byli mladší.

Kategorie 3: *Budoucnost*

Všichni jedinci již dříve přemýšleli nad budoucností svých sourozenců. Informantka C uvedla, že měla již v patnácti strach z budoucnosti a bála se co by nastalo, pokud by se její matka nemohla starat o sestru. Informantka B a informant D se shodli, že nechtějí, aby byl jejich sourozenec trvale umístěn do zařízení sociálních služeb. Informant E přemýšlel o budoucnosti svého bratra minulé léto a nyní zvažuje práci s lidmi s Downovým syndromem, chtěl by jim pomoci v jejich životě. „*Ano, tohle léto. Já jsem byl na pobytu jedné organizace z Prahy s ním a tam byli lidi a taky jsem dostal inspiraci pro to možné*

budoucí povolání a zamýšlel jsem se, jak by to šlo dál, jak pomoci lidem s Down syndromem, jak jim usnadnit život a budoucnost“ (E).

Kategorie 4: Omezení

Informanti A, B a E uvedli, že je v minulosti postižení jejich sourozence nikdy neomezovalo. Téměř všichni informanti uvedli, že jediné, co by je v budoucnu mohlo omezovat, tak je péče o sourozence s Downovým syndromem, ale povětšinou to neberou jako omezení, ale spíše jako časový závazek. Informant E uvedl, že péči v budoucnu nebere jako omezení, ale jako přirozenou součást života se sourozencem s Downovým syndromem. Informantka C vidí omezení například v komunikaci mezi ní a její sestrou, které nemůže více přiblížit svůj život z důvodu komunikační bariéry. *„Tak jsou tu věci, co chcete se svojí sestrou dělat. Chcete se s ní bavit o chlapcích a chcete jí ukázat víc sebe a svůj svět, ale s B. to úplně nejde. Není v jejich silách pochopit třeba, co dělám za práci“ (C).*

Kategorie 5: Podpora

Všichni informanti jsou rozhodnutí nějakým způsobem o sourozence pečovat nebo ho podporovat, pokud toho již nebudou jejich rodiče schopni. Informant A si není jistý, zda je připravený o sourozence přímo pečovat. *„Pokud toho naši nebudou schopni, tak určitě jo, ale s tou přímou péčí to teďka nejsem schopný říct... Ta vlastní péče to teda nevím, jak bude, ale podporovat jsem určitě připravený. Nevím ani, jestli jsem připravený o ně přímo pečovat...“ (A).* Informantka C se nastávající péče bojí a doufá, že tato možnost nenastane, ale je případně připravená o sestru pečovat i když si uvědomuje, že to nebude lehké.

Závěry výzkumného šetření

K naplnění hlavního výzkumného cíle a tří dílčích cílů sloužilo zodpovězení hlavní výzkumné otázky, k níž byly stanoveny tři parciální výzkumné otázky. Provedené rozhovory a jejich analýza poskytly odpovědi na dílčí výzkumné otázky a naplnily stanovené cíle.

První dílčí cíl měl za snahu zjistit, jak postižení sourozence ovlivnilo dětství intaktního jedince. K tomuto cíli vedla výzkumná otázka: *Jak postižení sourozence s Downovým syndromem ovlivnilo dětství intaktního jedince?* Všichni intaktní jedinci vzpomínají na dětství pozitivně, hodnotí ho jako průměrné. Nikdo si neuvědomuje, že by jejich dětství v něčem vybočovalo, nebo bylo jakkoliv ovlivněno postižením sourozence. Pouze jeden z informantů si uvědomoval změnu po narození sourozence s Downovým syndromem a stmelení rodinných vztahů. O postižení sourozence, intaktní jedinci věděli od rodičů, kteří se snažili svým dětem přiblížit nastalou situaci, tak aby ji pochopily, vzhledem k jejich věku. Většina informantů si však postižení neuvědomovala a brala ho jako normu, se kterou vyrůstali. Právě z tohoto důvodu neměli jedinci potřebu se s postižením vyrovnávat. Sourozenci si společně v dětství hodně hráli a téměř u všech převažoval hluboký vztah. Silné pouto, které navázali, ovšem v některých případech časem osláblo. U dvou informantů vztah nebyl tak hluboký, jako s dalším sourozencem v rodině, ale i přesto byl vztah kladný a bezkonfliktní. Informanti se během dětství nesetkali se závažnějšími negativními reakcemi

z okolí na postižení jejich sourozence. Někteří sourozenci narazili na vtipy ze stran dětí, ale nešlo o nic závažného. Jediné reakce, které sourozenci ze stran okolí zaznamenali, byly nevyžádané pohledy a pozornost, tyto reakce však nikdo z nich nehodnotil negativně. Všichni informanti si uvědomovali, že některé osoby z jejich okolí nevěděli, jak se k jejich sourozencům chovat. Jedna z informantek si dokonce na základě reakcí na postižení její sestry vybírala přátele. Celkové vztahy sourozenců během dětství nebyly narušené a informanti uvádějí, že jejich dětství nebylo poznamenané Downovým syndromem jejich sourozence. Pouze jedna z informantek zažila bouřlivé dětství, na čemž se mohl negativně podepsat jako jeden z faktorů i postižení její sestry.

Druhý dílčí cíl měl zjistit jaký vliv má postižení na funkčnost rodinných vztahů. K tomuto cíli byla zvolena výzkumná otázka: *Jaký vliv má postižení dítěte s Downovým syndromem na funkčnost rodinných vztahů?* Mezi sourozenci se během dětství objevovaly jen drobné konflikty, které nenarušily jejich vztah. Konflikty se vždy týkaly maličností. Jedna z informantek však uvedla, že se svým bratrem má konflikty velice často. Tyto konflikty občas bývají vážnější, především z důvodu agresivního chování sourozence s Downovým syndromem. Uvedla, že po konfliktech je nutné uklidnit jak bratra s postižením, tak sebe. Toto chování však nenarušuje jejich vzájemný vztah, který je i přes to velice silný. Informantka mu nemá toto chování za zlé a spíše se učí, jak k bratrovi přistupovat. Rodiče informantů se během jejich dětství snažili ke svým dětem přistupovat stejně a rovným dílem mezi ně rozdělit i svou pozornost. I přes tuto snahu intaktní jedinci pocítili, že jejich sourozenci s Downovým syndromem dostávali více pozornosti, avšak uvedli, že tato pozornost byla přiměřená ke speciálním požadavkům jejich sourozenců. Chápali, že jejich sourozenci potřebují více péče a rodičům ani sourozenci tuto potřebu nevyčítali. Pouze jedna informantka pozornost směrem k její sestře špatně nesla především v období puberty a připadala si nedocenená. Informanti se domnívají, že postižení jejich sourozence mělo pro rodinu především pozitivní přínos. Přínos jedinci vidí v toleranci, které se naučili díky svým sourozencům. Dále v přístupu k lidem s postižením. Rodiny díky postižení dítěte získaly nové přátele, známé a větší rozhled v oboru speciální pedagogiky. Jedna z informantek oceňuje bezmeznou lásku, kterou jí dává její sestra najevo. Ohledně negativního přínosu se odpovědi informantů rozcházejí. Dva z informantů nezaznamenali žádný negativní vliv postižení na jejich život nebo život rodiny. Jeden z informantů zaznamenal, že postižení jeho sourozence pro něj osobně žádný vliv nemělo, ale rodičům postižení vzalo čas a energii. V jednom případě se postižení negativně projevilo na vztahu rodičů a zřejmě bylo jedním z důvodů rozvodu. Poslední informant zaznamenal ztrátu svobody pro celou rodinu. Co se péče o jedince s Downovým syndromem týče, tak všichni jedinci pomáhali, ale každý se zapojil v jiné míře. Postižení dítěte vztahy v rodině nenarušilo. Rodiče se snažili pozornost spravedlivě dělit mezi své děti a postižení nakonec všichni vnímali spíše jako obohacení celé rodiny.

Třetí dílčí cíl měl za úkol zjistit, zda intaktní sourozenec plánuje svou budoucnost s ohledem na sourozence s Downovým syndromem. Výzkumná otázka, která měla vést k tomuto cíli, zněla: *Plánuje intaktní sourozenec svou*

budoucnost s ohledem na sourozence s Downovým syndromem? Z informantů pouze dva žijí ve společné domácnosti se svým sourozencem a jsou s ním v každodenním kontaktu. Jeden z intaktních jedinců sice nežije ve společné domácnosti, ale je s bratrem v častém kontaktu, a to několikrát týdně. Ve většině případů se vztahy mezi sourozenci od dětství změnila a nejsou v současnosti již tak intenzivní. Sourozenci se osamostatnili a nebývají na sobě tolik závislí. Pouze jedna informantka označuje vztah jako velice silný a neustále se prohlubující. Obecně lze však vztahy mezi všemi sourozenci označit za kladné, bezkonfliktní. O budoucnosti sourozence s Downovým syndromem v minulosti přemýšleli všichni informanti. Pro některé z nich je budoucnost sourozence zdrojem stresu. Dva z intaktních jedinců uvedli, že nechtějí umístění sourozence do zařízení sociálních služeb. Jeden z informantů přemýšlí nad výběrem povolání jako je psychologie, speciální pedagogika nebo sociální pedagogika, aby mohl pomáhat lidem s Downovým syndromem. Život se sourozencem s postižením může přinést intaktním sourozencům jistá omezení během společného soužití, ale i poté. Informanti však žádné omezení během jejich života nezaznamenali a v budoucnu jediné omezení, které by pro ně mohlo nastat, je případná péče o sourozence. Tuto budoucí péči ale neberou jako omezení, spíše jako časový závazek. Jedna z informantek vnímá jako omezení jazykovou bariéru mezi ní a její sestrou, se kterou by chtěla více sdílet svůj život. Všichni sourozenci jsou připraveni v budoucnu pečovat či podporovat jejich sourozence i v případě, že to nebude lehké. Pouze jeden z informantů uvedl, že neví jistě, zda je připraven na přímou péči o bratra, ale podporovat ho je připraven. Jeden z intaktních jedinců má obavy z případné péče, ale i přes to je připraven přijmout zodpovědnost. Tudíž všichni sourozenci jistým způsobem plánují svou budoucnost i s ohledem na sourozence s postižením.

Doporučení pro speciálněpedagogickou praxi

Dítě s Downovým syndromem v rodině může představovat stres nejen pro rodiče, ale i pro zdravé sourozence. Je proto důležité tyto sourozence nevystavovat zbytečnému stresu, a naopak jim pomoci se s nastalou skutečností vyrovnat. Největší roli v tomto procesu sehraje nejbližší rodina, především rodiče. Ti by se měli snažit svou pozornost, lásku, ale i péči spravedlivě rozdělovat mezi své děti. Věnovat se intaktním sourozencům a vyhradit si pro ně čas. Zdravému dítěti by měli rodiče vysvětlit, přiměřeně jeho věku, co je to Downův syndrom a co postižení obnáší. Především u tohoto postižení přiblížit dítěti i odlišný vzhled, na který by mohlo reagovat okolí, a případně mu pomoci vyrovnávat se s těmito reakcemi. Sourozenci by spolu měli trávit společný čas a celá rodina by měla podnikat společné aktivity, do kterých by měla zapojovat všechny své členy. Dalším důležitým bodem je nenechávat příliš mnoho péče na intaktním sourozenci. Ten by měl mít možnost trávit svůj volný čas i bez sourozence s Downovým syndromem. Rodiče by neměli klást na intaktní jedince nepřiměřené nároky a kompenzovat si tak postižení svého dítěte. Intaktní jedinci by také měli od dětství vědět, že není jejich povinností převzít péči o svého sourozence, pokud sami nebudou chtít. Pokud by rodiče nevěděli, jak se zachovat v situaci, kdy do rodiny přijde dítě s Downovým syndromem, tak

by se měli obrátit na odbornou pomoc specializovanou na tuto problematiku. Speciální pedagogové by měli být více obeznámeni, jak v této situaci postupovat, a měli by umět rodičům poradit nebo pomoci vyhledat odborníky. Zejména důležité je zprostředkování kontaktů mezi rodinami se stejnými osudy, sdílení zkušeností, otevřenost, důvěra a empatie při jednání s rodinami. Vhodné je využívání spolupráce s odborníky z jiných resortů, např. s psychology nebo terapeuty (Kratochvílová, 2020).

Závěr

Skotko, Levine a Goldstein (2011) se zaměřili na pocity a vnímání sourozenců jedinců s Downovým syndromem. Výsledky studie ukázaly, že intaktní jedinci měli ke svému sourozenci s Downovým syndromem náklonnost a starší intaktní jedinci také pocit hrdosti. Starší sourozenci se cítili lepšími lidmi kvůli svým sourozencům s Downovým syndromem a plánovali zůstat v životě svých sourozenců zapojeni, až budou dospělí. Většina intaktních jedinců popisovala jejich vztah k sourozencům s Downovým syndromem jako pozitivní a obohacující. Selikowitz (2011) poukazuje na sourozence jedinců s Downovým syndromem, kteří jsou mnohdy na svůj věk zralejší, přizpůsobivější, tolerantnější, zodpovědnější i ochotnější pomáhat druhým. Občas se také ale u nich mohou objevit některé negativní povahové vlastnosti či nepřátelství k sourozenci s Downovým syndromem, a to zejména v případech, kdy rodič upřednostňuje své dítě s Downovým syndromem.

Na základě analýzy získaných dat z realizovaného výzkumného šetření bylo zjištěno, že vztah sourozenců z pohledu intaktního jedince je velice kladný a neustále se vyvíjí. Během dětství byl vztah hlubší, ale postupem času došlo k osamostatnění sourozenců a vztah již není tak intenzivní. Ve všech případech je však nadále velice dobrý a nekonfliktní. Tyto vztahy jsou kladné především díky přístupu rodičů, kteří dávali všem svým dětem lásku, péči a porozumění. Komunikovali se svými dětmi, intaktní jedinci tak chápou postižení a potřeby svých sourozenců, chtějí s nimi zůstat v kontaktu, případně pokud toho nebudou schopni jejich rodiče, je podporovat či se o ně starat (Kratochvílová, 2020).

LITERATURA

- ADLER, A., 2018. *Člověk, jaký je: základy individuální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1385-7.
- BLAŽEK, B., OLMROVÁ, J., 1988. *Světý postižených*. Praha: Avicenum.
- CARR, J. H., 1995. *Down's syndrome: Children growing up*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-46933-3.
- CORBIN, J., STRAUSS, A., 2015. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-4129-9746-1.
- CUNNINGHAM, C. C., 1996. Families of children with Down syndrome. In: *Down Syndrome Research and Practice*. Roč. 4, č. 3, s. 87-95. ISSN 0968-7912.
- CUSKELLY, M., GUNN, P., 2006. Adjustment of children who have a sibling with Down syndrome: Perspectives of mothers, fathers and children. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 50, No. 12, pp. 917 -925.
- ČERNÁ, M. a kol., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.
- ČERNAY, J., 1989. *Downova choroba*. Bratislava: Ústav zdravotnej výchovy.

- FLICK, U., 2018. *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-5264-4565-0.
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HAVELKA, D., BARTOŠOVÁ, K., 2019. *Speciální sourozenci: život se sourozencem s postižením*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1475-5.
- HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- KORENROMP, M. J., PAGE-CHRISTIAENS, G. C., van den BOUT J., MULDER, E. J., VISSER, G. H., 2007. Maternal decision to terminate pregnancy in case of Down syndrome. In: *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. Vol. 196, No. 2, p. 149.
- KRATOCHVÍLOVÁ, A., 2020. *Vztah intaktního jedince k jeho sourozenci s Downovým syndromem*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Dostupné na internetu: <<https://is.muni.cz/auth/th/gt09q/>>.
- KUČERA, J., 1981. *Downův syndrom: model a problém*. Praha: Avicenum.
- LEMAN, K., 2016. *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1100-6.
- MATĚJČEK, Z., 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN. ISBN 80-04-25236-2.
- MATYÁŠOVÁ, P., KOUBKOVÁ, L. ed., 2016. *J sme v tom všichni: Posila pro rodiče pečující o dítě s postižením aneb Jak to vidí sourozenci*. Olomouc: Středisko rané péče SPRP. ISBN 978-80-906077-2-9.
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MIŠOVIČ, J., 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-285-2.
- PUESCHEL, S. M., 1997. *Downův syndrom: pro lepší budoucnost – metodická příručka pro rodiče*. Praha: Tech-market. ISBN 80-86114-15-5.
- SELIKOWITZ, M., 2011. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-882-1.
- SKOTKO, B. G., LEVINE, S. P., GOLDSTEIN, R., 2011. Having a Brother or Sister with Down Syndrome: Perspectives from Siblings. In: *American Journal of Medical Genetics Part A*. Roč. 155, č. 10, s. 2348-2359.
- SOBOTKOVÁ, I., 2012. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0217-2.
- STRUSKOVÁ, O., 2000. *Děti z planety D. S*. Praha: G plus G. ISBN 80-86103-31-5.
- STRUSKOVÁ, O., 2016. *O čem se nemluví: příběhy mladých lidí s Downovým syndromem*. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-511-8.
- ŠUSTROVÁ, M., 2004. *Diagnóza: Downov syndróm*. Bratislava: Perfekt. ISBN 80-8046-259-3.
- ŠVARCOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VAN RIPER, M., 2000. Family Variables Associated With Well-being in Siblings of Children With Down Syndrome. In: *Journal of Family Nursing*. Vol. 6, No. 3, pp. 267 – 286.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VÁGNEROVÁ, M., STRNADOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., 2009. *Náročné mateřství: být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1616-2.
- VŠETIČKA, J., 1999. *Recenze – fakta o Downově syndromu*. Jablonec nad Nisou: Sdružení pro pomoc mentálně postižených.

PARTNERSKÉ VZTAHY A SEXUALITA OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V POBYTOVÝCH SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH V ČESKÉ REPUBLICE

Partner Relationships and Sexuality of People with Intellectual Disabilities in Residential Social Services in the Czech Republic

Zdeňka Kozáková⁴

Abstrakt: Příspěvek prezentuje vybraný souhrn výsledků výzkumu realizovaného prostřednictvím dotazníků mezi pracovníky zařízení pobytových sociálních služeb. Cílem výzkumu bylo zjistit, deskribovat, analyzovat a interpretovat současnou situaci v oblasti partnerských vztahů, intimity a sexuality osob s mentálním postižením pohledem pracovníků pobytových sociálních služeb v České republice. V rámci toho identifikovat, zda a jak se problematika a postoje k ní vyvíjely a změnily za posledních 15 let a zjistit, zda existuje statisticky významná souvislost mezi významnými faktory, které by mohly mít vliv na postoje daného zatřídění k sexualitě a sexuální osvětě, na názory respondenta i na samotnou realizaci podpory v této oblasti. Zkoumaný soubor tvořilo 351 respondentů. Příspěvek nejdříve vymezuje teoretická východiska, následně přibližuje metody a metodologii a poté prezentaci vybraných výsledků a závěrů výzkumného šetření. Lze konstatovat, že v oblasti přístupu k partnerským vztahům a sexualitě osob s mentálním postižením nastalo mnoho změn a posunů. Některé z nich jsou konkretizovány v textu příspěvku.

Klíčová slova: lidé s mentálním postižením; partnerské vztahy; sexualita; pobytové sociální služby.

Abstract: The paper presents selected summary of the survey results carried out via questionnaire among workers in residential social services facilities. The aim of the research was to identify, analyze and interpret the current situation in the area of partner relationships, intimacy and sexuality of people with intellectual disabilities from the perspective of workers in residential social services in the Czech Republic through quantitative data collection techniques (questionnaires). In this context, to identify whether and how the issue and attitudes to examined issue have evolved and changed over the last 15 years and to find out whether there is a statistically significant link between the significant factors that could influence attitudes of the individual to sexuality and sexual awareness, views of respondent and the actual implementation of support in this area. The examined set thus consisted of 351 respondents. This paper defines firstly the basic terms, and then the methodological basis of the research, a presentation on the results of the research and conclusions. It can be stated that many changes and shifts have occurred in the area of access to partnerships for people with intellectual disabilities. Some of them are concretized in the paper.

Key words: people with intellectual disabilities, partner relationships, sexuality, residential social services.

Teoretická východiska

Partnerské vztahy a sexualita osob s mentálním postižením v pobytových sociálních službách jsou tématem, které je v České republice již nějakou dobu řešeno. Cílem příspěvku je prezentovat vybrané výsledky výzkumu, který se snažil postihnout změny v této oblasti za posledních cca 15 let. Výzkum probíhal

⁴ Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc, Česká republika. E-mail: Zdenka.Kozakova@upol.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

prostřednictvím dotazníků mezi 351 pracovníky pobytových sociálních služeb.

Příspěvek nejdříve vymezuje teoretická východiska, následně přibližuje metody a metodologii a poté prezentaci vybraných výsledků a závěrů výzkumného šetření.

V současné době se celkový pohled na partnerské vztahy a sexualitu osob mentálním postižením (MP) v mnohých aspektech změnil. Podpora lidem s MP prošla v posledních dvou desetiletích poměrně výraznými změnami. V dřívějších obdobích byla pro osoby s MP zřizována velká ústavní zařízení, která neměla ani v nejmenším ráz rodiny, a ve kterých žili muži a ženy často separováni. Typický byl oddělený život, oddělená práce i bydlení. Lidem s MP tak chyběly zkušenosti z reality běžného života, ze soužití obou pohlaví, přirozené podněty, prožitky a poznatky pro rozvoj pohlavní identity. V takových podmínkách bylo obtížné si jen představit minimum soukromí či intimní život. Tomu odpovídal i přístup zaměstnanců. Mnozí z nich se nezabývali tím, že by i lidé s MP mohli mít sexuální citění a potřeby. Pokud nastaly nějaké „problémy“ v oblasti sexuality, bývaly obvykle „řešeny“ prostřednictvím farmak, snahami „odvést“ pozornost, „zaměstnat“ klienta apod. (Kozáková, 2004; Kozáková, 2013). Lidé s MP byli mnohdy vnímáni jako asexuální. Jak však potvrzují výzkumy, sexualita klientů s MP v prostředí sociálních služeb probíhá. Její projevy jsou komplikované, pokud člověk s MP žije v systému, který nepodporuje sexuální vědomosti a vztahy, a pokud nezískal správné, přesné informace o sexualitě a sexuálních vyjádřeních (Lištiak Mandzáková, Marková, 2013). Lidé s MP žijící v institucionalizované péči mohou mít omezený rozsah sexuálního chování pravděpodobně i v důsledku potlačování jejich sexuálního vyjádření (McCabe, 1993). Např. studie zaměřená na sledování frekvence výskytu projevů sexuality zaznamenala častější výskyt realizace masturbace i pohlavního styku u klientů koedukovaných zařízení než u klientů nekoedukovaných zařízení (Lištiak Mandzáková, Marková, 2013). Další studie (McGillivray, 1999) uvádí, že 82 % žen se středně těžkým MP žijících v koedukovaných zařízeních již zažilo pohlavní styk, zatímco v nekoedukovaných zařízeních zažila pohlavní styk jen 4 % osob. Podle Conoda, Servaise (2008) hraje důležitou roli i stupeň mentálního postižení. To potvrzuje i Mandzáková (2011), která v závěrech výzkumu uvádí, že u klientů se středně těžkým MP se vyskytlo významně více projevů sexuality než u klientů s těžkým MP. Klienti s těžkým MP projevovali svoji sexualitu pregenitálně, zatímco u klientů se středně těžkým MP byly zastoupeny i činnosti pohlavního charakteru. Masturbace se vyskytovala více u klientů s těžkým MP. K podobným závěrům dospěl i Kvasnička (1986).

S důsledky neřešení oblasti sexuality klientů jsme se setkávali zejména v institucionálních podmínkách velkých kolektivních zařízení. Na četná rizika s tím související upozorňovalo mnoho odborníků z České republiky (Kozáková, 2004; Štěrbová, 2007; Bazalová, 2008 a další) i ze Slovenska (Mandzáková, Horňák, 2011; Mandzáková, Marková, Horňák, 2013 a další).

V průběhu posledních dvou desetiletí se začaly výrazněji objevovat snahy o zkvalitňování životních podmínek, podpory, péče i celkového přístupu a postojů k lidem s MP včetně náhledu na partnerské vztahy a sexualitu. Tento fenomén se vyvíjí spolu s postmoderním myšlením společnosti a souvisí také

se změnou paradigmatu, která se soustředí jak na utváření identity jedinců, tak na mechanismy, které tomuto procesu napomáhají. Postupně se také zvýšila informovanost veřejnosti a byla odstraněna „nálepka tabu,“ dříve náležící oblasti partnerských vztahů a sexuality osob s MP. Proběhlo množství výzkumů, školení a vznikly četné studie v této oblasti. O problematice se běžně hovoří, odborníci řeší jednotlivé otázky jak na vědecké úrovni, tak na poli aplikace do praxe. Postoje k partnerským vztahům a sexualitě lidí s MP se posouvají k postojům *tolerance, přijetí a kultivace*, projevy sexuality jsou vnímány jako důležitá součást života a životní spokojenosti člověka s MP.

Současným trendem je poskytovat podporu a služby člověku s MP tak, aby mohl žít co nejsamostatnějším a co nejběžnějším způsobem života. Za účelem zvýšení kvality života a začlenění v maximální možné míře do společnosti, je poskytováno lidem s MP a jejich rodinám široké spektrum sociálních služeb. Ty zohledňují jak osobu uživatele, tak jeho rodinu i skupiny do nichž patří případné zájmy širšího společenství (Matoušek, 2011). Podle zákona č. 108/2006 Sb., O sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, zahrnují tyto služby *sociální poradenství, služby sociální péče a sociální prevence* (§ 32). Sociální služby jsou poskytovány formou služeb *pobytových, ambulantních* či *terénních* (§ 33). Pro jejich poskytování jsou zřizována jednotlivá zařízení sociálních služeb (§ 34). Osoby s MP nejčastěji využívají centra denních služeb, denní stacionáře, týdenní stacionáře, sociálně terapeutické dílny, domovy pro osoby se zdravotním postižením, chráněná bydlení, podporu samostatného bydlení, příp. domy na půl cesty či centra sociálně rehabilitačních služeb.

Ke zvyšování kvality podpory v oblasti partnerských vztahů a sexuality osob s MP výrazně přispěl trend deinstitucionalizace velkých pobytových zařízení a proces transformace. Odklon od kolektivní péče byl úzce spjat právě s kvalitou života kladoucí důraz na hodnoty, jakými jsou důstojnost, sebeurčení jedince a zaměření se i na takové oblasti, jako jsou sociální vztahy, partnerství a sexualita. Vhodně poskytovaná podpora lidem s MP je jedním z dominantních prvků v procesu osamostatňování a přejímání rolí dospělého včetně role partnerské a sexuální (Kozáková, 2015).

Záměrem příspěvku je prezentovat vybrané aspekty změn v oblasti partnerských vztahů, intimity a sexuality pohledem pracovníků pobytových sociálních služeb pro osoby s mentálním postižením v České republice.

Metodika výzkumného šetření

Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, deskribovat, analyzovat a interpretovat současnou situaci v oblasti partnerských vztahů, intimity a sexuality osob s mentálním postižením pohledem pracovníků pobytových sociálních služeb v České republice. V rámci toho identifikovat, zda a jak se problematika a postoje k ní vyvíjely a změnily za posledních 15 let a zjistit, zda existuje statisticky významná souvislost mezi signifikantními faktory, které by mohly mít vliv na postoje daného zatřídění k sexualitě a sexuální osvětě, na názory respondenta i na samotnou realizaci podpory v této oblasti.

Dílčí cíle výzkumného šetření

- Zjistit současnou situaci a postoje zařízení ve vztahu k sexualitě a sexuální osvětě osob s mentálním postižením pohledem pracovníka.
- Zjistit postoje, zkušenosti, názory, míru připravenosti a vzdělání pracovníků pobytových sociálních služeb v kontextu partnerských vztahů, intimity, sexuality a sexuální osvěty.
- Zjistit, zda respondent zaznamenal v řešené oblasti nějaké změny v průběhu posledních 15 let.

Předpokládali jsme, že signifikantními faktory, které by mohly mít vliv na postoje daného zařízení k sexualitě a sexuální osvětě, na názory respondenta i na samotnou realizaci podpory v této oblasti, budou:

- typ a koedukovanost zařízení sociálních služeb,
- ošetření problematiky v zařízení,
- proškolení pracovníka v oblasti partnerských vztahů a sexuality.

V rámci dílčích cílů byly v souladu s celkovým záměrem výzkumu formulovány hypotézy, které vycházely z těchto premis a zjišťovaly, zda mezi jednotlivými faktory existuje statisticky významná souvislost.

Záměrem příspěvku je prezentovat pouze vybrané aspekty a posuny v přístupu k partnerským vztahům, sexualitě a sexuální osvětě v kontextu změn v oblasti poskytování sociálních služeb v České republice. Výzkum metodologicky vycházel z výzkumu realizovaného v roce 2005, prostřednictvím kterého byla v té době oslovena všechna ústavní zařízení pro osoby s mentálním postižením v České republice. Výsledky byly prezentovány v rámci disertační práce autorky na téma *Sexuální výchova osob s mentálním postižením v ústavech sociální péče s celoročním pobytem*. Současným záměrem je zjistit, zda se situace za období 15 let nějakým způsobem změnila.

Metoda výzkumného šetření

V rámci výzkumného šetření byl aplikován podrobný anonymní dotazník vlastní konstrukce o 55 položkách. Přestože jsme si vědomi poměrné rozsáhlosti, chtěli jsme dotazník ponechat co nejvíce shodný, jako byl v roce 2005, aby bylo možné jednotlivá zjištění komparovat. V té době jsme byli nuceni zařadit položky v takovémto množství vzhledem k téměř úplné absenci validních dat, ze kterých by bylo možné vycházet.

V průvodním listu dotazníku byli respondenti seznámeni s účelem výzkumného šetření, s instrukcemi pro vyplnění a ujištění o anonymitě respondentů. V úvodní části byly umístěny položky zjišťující demografické údaje (typ zařízení, kraj, pohlaví, věk, délka praxe, vzdělání respondenta atp.). Chráska (2016) tyto položky označuje jako „*položky zjišťující fakta*.“ Jednotlivé dotazníkové položky byly koncipované tak, že prvních 12 zjišťovalo informace o zařízení, ve kterém respondent pracuje a o jeho obyvatelích. Dalších pět položek (13 – 19) zjišťovalo základní údaje o respondentovi. Následné položky (20 – 56) zjišťovaly fakta, názory, postoje, zkušenosti, znalosti, mínění a motivy respondentů. Především byly zaměřeny na postoje respondenta a na situaci

daného zařízení v oblasti sexuality a poskytované podpory lidem s MP v rámci zařízení. Některé položky byly zároveň i větvíci, odpověděl-li respondent na otázku „ano“ nebo „ne“ (viz např. otázky č. 22, 42, 47). Součástí byly i položky zjišťující informace o respondentovi, které však byly intimnějšího charakteru, a proto nebyly zařazeny hned mezi úvodními položkami. Z hlediska formy požadované odpovědi byly v dotazníku položky otevřené, polouzavřené, uzavřené i škálové. Položky měly nejčastěji strukturovanou podobu, kdy byl respondentům nabízen určitý počet předem připravených odpovědí. Ve většině případů se jednalo o položky polouzavřené, kdy respondenti měli možnost doplnit nabízené odpovědi vlastním vyjádřením v bodě *jiné*, nebo měli prostor k odůvodnění svého názoru. Kromě výběrových položek se v dotazníku vyskytovalo i 11 nestrukturovaných (otevřených) položek, ve kterých respondenti mohli formulovat vlastní odpověď. Jak uvádí Chráska (2016), jednou z nevýhod otevřených položek je jejich volnost a variabilita odpovědí respondentů. Pro vyhodnocení výzkumu bylo nutné jednotlivé odpovědi dále kategorizovat. Většina položek v dotazníku zjišťovala fakta, otázkami byly sledovány názory a postoje respondentů. V závěru dotazníku byla uvedena možnost zanechání kontaktu respondenta pro případ zájmu o získání výsledků.

Průběh výzkumného šetření

Dotazník byl distribuován prostřednictvím hromadné elektronické pošty vedoucímu pracovníkovi zařízení sociálních služeb s prosbou o jeho předání zaměstnancům, kteří jsou v přímém kontaktu s klienty. V e-mailu byly uvedeny informace o realizovaném výzkumu a identifikační údaje zadavatele. V příloze byla zaslána elektronická podoba dotazníku a vymezeno, pro jaké respondenty je dotazník určen. Průvodní e-mail dále obsahoval odkaz na možnost online vyplnění na webových stránkách (Vyplňto.cz, 2008–2020, online), prostřednictvím nichž byl dotazník realizován. Někteří respondenti byli natolik vstřícní, že elektronicky zaslané dotazníky vytiskli a dali je vyplnit respondentům, kteří neumí nebo nemohou vyplnit elektronickou nebo online formu dotazníku. Vyplněné dotazníky poté zaslali poštou, nebo je přinesli osobně. Distribuce dotazníků probíhala také přímým kontaktem, kdy byl respondentovi osobně předán požadovaný počet vytištěných dotazníků. K analýze dat bylo získáno celkem 351 dotazníků.

Získaná data byla zpracována pomocí software Microsoft Excel a statistického balíku R verze 3.6.1. Údaje byly zaznamenány do souboru v Excelu, následně byly použity pro statistické zpracování. Nejdříve byly počítány absolutní a relativní četnosti, základní popisné charakteristiky, vytvářeny tabulky četností a sloupcové grafy. Následně byly provedeny analýzy ve statistickém balíku R verze 3.6.1 (R Core Team, 2019). Souvislost mezi kvantitativními odpověďmi byla zjišťovaná pomocí Fisherova exaktního testu (Fisher's Exact Test for Count Data). V rámci statistického testu nezávislosti byla pro vyhodnocení jednotlivých hypotéz testována nulová statistická hypotéza. Nulovou hypotézou je tvrzení, že náhodné veličiny X a Y jsou nezávislé, tedy že pravděpodobnost nastání určité varianty náhodné veličiny X neovlivňuje nastání určité varianty náhodné veličiny Y , tzn., že zkoumané faktory spolu nesouvisí. Ve všech případech byla

uvažovaná hladina významnosti $p < 0,05$ (5 %). Při dosažení hladiny testu p menší než 5 % byla nulová statistická hypotéza zamítnuta, což znamenalo, že zkoumané faktory spolu souvisí a že se jedná o rozdíl, který je statisticky významný.

Výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumu jsou rozsáhlé, příspěvek prezentuje pouze parciální výběr získaných dat.

Respondenti

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 351 (100 %) respondentů, kterou tvořili pracovníci pobytových sociálních služeb, kteří pracují s cílovou skupinou osob s MP, z toho bylo 323 (92 %) žen a 28 (8 %) mužů. Rozložení respondentů poukazuje na známý fakt převahy žen mezi pracovníky v sociálních službách. Rozdělení z hlediska věku je zaznamenáno v tabulce 1.

Tabulka 1 Věkové rozložení respondentů

Věková kategorie	do 24 let	25–35 let	36–45 let	46–55 let	56–65 let	nad 65 let	celkem
Četnost (%)	13 (3,7)	67 (19,09)	113 (32,19)	117 (33,33)	40 (11,4)	1 (0,28)	351 (100,0)

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z celkového počtu 351 respondentů jich nejvíce (109) pracuje v zařízení podobného typu 11 – 20 let. Konkrétní údaje o délce praxe jsou zaznamenány v tabulce 2.

Tabulka 2 Délka praxe respondenta v zařízení podobného typu

Délka praxe	méně než 1 rok	1–3 roky	4–5 let	6–10 let	11–20 let	více než 20 let	celkem
Četnost (%)	35 (10,17)	69 (20,06)	36 (10,47)	60 (17,44)	109 (31,69)	35 (10,17)	351 (100,0)

(Zdroj: vlastní zpracování)

Nejvíce respondentů (221) pracuje v Domově pro osoby se zdravotním postižením, v chráněném bydlení pracuje 95 respondentů. Ve službě denní stacionář, centrum denních služeb pracuje 57 respondentů, v týdenním stacionáři 37. Nejméně respondentů (22) pracuje v podpoře samostatného bydlení, v podporovaném bydlení. Z hlediska lokality pracoviště respondenta byly ve zkoumaném souboru zastoupeny všechny kraje České republiky.

Mezi respondenty převažovaly ženy ve věku 46 – 55 let s kurzem pracovníka v sociálních službách (tabulka 3) s délkou praxe 11 – 20 let. To je zároveň ideální cílová skupina z hlediska možnosti posouzení situace a nastalých změn v průběhu let fungování služby a dlouhodobějšího náhledu.

Tabulka 3 Vzdělání respondenta

Vzdělání respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
kurz pracovníka v sociálních službách	216	61,54
vysoká škola speciální pedagogika (Bc., Mgr., rozšiřující studium)	45	12,82
vysoká škola jiná	74	21,08
bez speciálně pedagogického vzdělání	20	5,7
kurz speciální pedagogiky	20	5,7
celkem	375	106,84

(Zdroj: vlastní zpracování)

Poznámka: Respondenti mohli označit současně více možností, proto celková četnost nečiní 351 a 100 %.

Z tabulky 4 můžeme vidět, že převážná většina respondentů (259) pracuje v koedukovaném zařízení, kde žijí muži i ženy dohromady. 92 respondentů pracuje v zařízení, kde muži a ženy žijí odděleně. Vidíme tedy, že nekoedukované typy zařízení ještě existují. Z hlediska realizovaného výzkumu považujeme za velice přínosné, že i pracovníci těchto typů zařízení byli ochotni se zapojit.

Tabulka 4 Klientela zařízení z hlediska pohlaví

Klientela zařízení z hlediska pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ženy i muži	259	73,79
pouze muži	59	16,81
pouze ženy	33	9,4
celkem	351	100,0

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výsledky výzkumného šetření

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že převážná většina respondentů (238) si myslí, že změny v této oblasti nastaly, 13 respondentů se domnívá, že „asi ano“ (viz tabulka 5).

Tabulka 5 Změny v oblasti partnerství a sexuality osob s MP před cca 15 lety a dnes

Změny v oblasti partnerství a sexuality osob s postižením před cca 15 lety a dnes	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ano	238	67,81
asi ano	13	3,70
asi ne	3	0,85
ne	22	6,27
nevím, nedokážu posoudit	52	14,82
jiná odpověď	23	6,55
celkem	351	100,0

(Zdroj: vlastní zpracování)

Respondenti mohli dále svoji odpověď odůvodnit. Některé z jejich výpovědí jsou uvedeny v dalším textu a dokreslují tak velice výstižně reálnou situaci v řešené problematice. V případě, že se určité výroky vyskytují častěji nebo je bylo možné považovat za podobné, jsou prezentovány skupinově s uvedením počtu respondentů, kteří se takto shodují.

K odpovědi ano – z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že převážná většina respondentů (238) si myslí, že změny v této oblasti nastaly – „ano“ (118 responsí), „určitě ano“ (3 response), „rozhodně ano“ (2 response), „určitě“ (2 response), „ano“ – stále se tato oblast rozvíjí, „určitě ano a rozhodně k lepšímu“, „ano, proběhly“, „ano, rozhodně proběhly“, „ano, velké“, „jo“, „určitě proběhly, ale nedokážu přesně popsat, nejsem zaměstnancem tak dlouho“, „rozhodně ano, rozšíření tématu.“

Respondenti uváděli změny v nejrůznějších oblastech. Pro přehlednost jsme tyto oblasti kategorizovali dle nejvíce akcentovaného prvku změny:

- dříve tabu, dnes se o problematice hovoří a řeší se

„Ano, dříve se o sexualitě nemluvalo.“ „Ano, dříve se sexualita neřešila.“ „Ano, dříve to bylo «tabu.» „Ano, o sexualitě se otevřeně hovoří a pracuje se s ní.“ „Ano, dříve se tak moc se sexualitou nepracovalo, v současné době je této problematice věnována větší pozornost.“ „Ano, otevřené řešení problémů, plné přiznání práva uživatel na vlastní sexualitu.“ „Ano, otevřené řešení problémů.“ „Ano, pokrok vpřed.“ „Ano, posun je, více se o tom hovoří, můžou spolu bydlet.“ „Ano, téma je odtabuizováno, zejména u mladších kolegů a rodičů je možné hovořit otevřeně.“ „Ano, velké více se o tom hovoří s klienty i personálem.“ „Ano, více se o ní mluví, řeší se.“ „Ano. Dříve byla sexualita tabu.“ „Ano. Partnerství, sexualita u osob s postižením se vyvíjí, více se o ní mluví než dříve.“ „Ano, sexualita byla u osob s mentálním postižením zavrhována. Posun vnímám velmi.“ „Ano, změnil. Dříve byla tabuizována i masturbace, bylo to téma, o kterém se nemluvalo.“ „Dříve se tato sexuální výchova neškolila, ani se o ní mnoho nemluvalo.“ „Sexualita byla dříve chápána jako «tabu», o kterém se nemluví a snad ani neexistuje. Nyní ji bereme jako samozřejmost a snažíme se s ní pracovat mluvením, osvětou...“

- osvěta, více informací

„Ano, velká osvěta.“ „Ano, větší osvěta uživatel.“ „Ano, větší informovanost klientů i personálu.“ „Ano. Je k dispozici více informací.“ „Dnes je větší osvěta.“ „Určitě proběhly, zvýšila se osvěta v tomto směru.“

- supervize, školení, kurzy a vzdělávání jak pro pracovníky, tak klienty

„Ano, školení pracovníků“ (5 responsí). „Proběhlo školení“ (2 response). „Proběhlo školení zaměstnanců a odborný výklad o sexualitě pro klienty.“ „Ano – školení.“ „Ano, kurzy v oblasti sexuality.“ „Ano, proběhlo několik školení.“ „Ano, větší vzdělanost personálu v této problematice.“ „Ano, více školení, vzdělávání pro zaměstnance, volnější atmosféra.“ „Ano, zaměstnanci se pravidelně v této oblasti vzdělávají.“ „Ano. Proběhly díky proškolení v této oblasti.“ „Ano. Proškolení pracovníků, osvěta uživatelů.“ „Ano. Sexualitou se zabýváme podrobněji, na vzdělávání v této oblasti je kladen větší důraz.“ „Ano. Většina pracovníků absolvovala kurz sexualita a vztahy lidí s postižením. Někteří i návazný kurz.“ „Ano, sexualita se řeší otevřeně a zaměstnanci jsou proškolení, což dříve nebylo. Dříve se řešily následky sex. jednání, dnes jednáme spíše preventivně, snažíme se

o osvětu a informovanost uživatelů, pracujeme s riziky. „Školení zaměstnanců, ze strany klientů ne.“ „Proškolení, víkendové kurzy, Protokol sexuality.“ „Určitě – především vzdělávání pracovníků v soc.službách.“ „Určitě, více seminářů a více se o této problematice mluví.“ „Určitě, klienti dospěli a sexuální potřeby se začaly projevovat. Případy, kdy si nevíme úplně rady konzultujeme se specialistou.“ „Více se o tématu sexuality klientů mluví mezi personálem na poradách, supervizích. Kolegyně se zajímají o kurzy z oblasti sexuality lidí s postižením. Více otevřeně o sexualitě mluvíme s klienty (avšak stále ne v rámci pravidelné osvěty, ale pokud to situace vyžaduje).“ „Více znalostí, zkušenosti.“ „Rozhodně ano, školení zaměstnanců, už několik let máme protokol sexuality.“

- změny v postojích pracovníků

„Ano, větší otevřenost k tématu, školení, rovněž generační obměna personálu udělala své.“ „Větší otevřenost personálu, podpora rodiny, konzultace s odborníky, vedení uživatelů k intimitě.“ „Asi nejvýznamnější změnou v této problematice i jiných situacích je to, že klienti i se svými potřebami zestárlí o 15 let. A jako u ostatních i zde je naprosto přirozené, že určité míra, schopnost či dispozice s věkem se mírní či není tak intenzivní. Další změna je v přístupu zaměstnanců i celkového mínění okolí, vše se vyvíjí a snad v možnostech a duchu vyspělosti a humanity.“ „Ano, dříve jsme pracovali především s dětmi, nyní máme mladé dospělé a musíme se otázkou sexuality zabývat.“ „Individuálnější přístup.“ „Je v této oblasti vyškolených mnohem víc zaměstnanců, přijímání sexuality je už pro nás zažitým principem, nemusíme se do tohoto postoje nutit. :-)“ „Náhled pracovníků, rodičů/opatrovníků na sexualitu lidí s postižením se mění; větší osvěta, semináře, literatura, filmy... Je to mnohem lepší.“ „Postupné otevření tématu sexuality u klientů a zaměstnanců, školení zaměstnanců, otevřenost a partnerský přístup namísto tabuizace a direktivního přístupu.“ „Problematiku jsme začali vnímat jako důležitou.“ „Před 10 lety jsme nepracovali nijak cíleně v této oblasti s klienty služeb; nyní je tomu naopak.“ „Zcela odlišný přístup zaměstnanců, ale stále není fáze změn myšlení zaměstnanců ideální.“ „Změny jsou kontinuální, postupně se vzděláváme a zavádíme nové poznatky do praxe.“ „Určitě ano, zejména v přístupu pracovníků v této oblasti a to k lepšímu.“ „Ano, stále víc je organizace otevřená řešit tuto otázku.“

- koedukovanost zařízení, slučování zařízení, transformace, standardy

„Ano. Pokrok ve slučování, ženy a muži na oddělení, možnost partnerství, spolubydlení.“ „Ano – koedukovalo se zařízení, vytvořily se podmínky pro partnerské vztahy.“ „Ano, od roku 2016 jsme zařízení koedukované, v jedné domácnosti žijí ženy a muž dohromady. Celkově se dbá na posílení ženské a mužské role (oblečení, účes, péče o sebe). Možnost využít sexuálního důvěrníka. Využili jsme i externí nabídky osvěty pro uživatele v této oblasti.“ „Určitě ano. Rozvoj partnerských vztahů opačného pohlaví. Před 15 lety byla většina vztahů mezi stejným pohlavím.“

- umožnění soukromí klientů

„Ano, umožnění zařízení partnerského pokoje.“ „Ano. Partnerské páry spolu bydlí. Mohou se svobodně navštěvovat za účelem sexuálního styku. Masturbace přestal být tabu. Personál i klienti se intenzivněji proškolují v této oblasti. V organizaci vzniklo sdružení Kamarád, které zprostředkovává seznámení

klientů i z jiných zařízení.“ „Ano, podporujeme samostatné bydlení párů ve svých domácnostech, větší práce s veřejností.“ „Nejsou omezování, mají možnost se navštěvovat, možnost soukromí.“ „Školení zaměstnanců, párové soužití.“ „Více se o této problematice mluví, pracovníci potřeby klientů respektují. Klientům vytváříme podmínky k uspokojování svých potřeb.“ „Transformace.“ „Domovní rad.“ „Standardy.“

- protokol sexuality

„Ano přijali jsme oficiálně protokol sexuality, která nabízí situace ve kterých se řeší a pojmenovává tato oblast, která je součástí každého klienta.“ „Ano. Byl vydán Protokol o vztazích a sexualitě, manuál na sexuální obtěžování, pořídilo se video na masturbaci, obrázkové podklady. Na toto téma probíhají školení zaměstnanců nebo semináře. Větší informovanost pracovníků a uživatelů.“ „Ano, tato služba byla zahájena 1. 1. 2007, v té době začínaly standardy, neměly /jsme jen ženy) poněť o existenci protokolu sexuality.“ „Byl vytvořen protokol o vztazích a sexualitě, probíhají školení pro pracovníky v této oblasti.“

- více materiálů a literatury pro práci se sexualitou klientů

„Ano. Jsou dostupné různé materiály - videa, obrázková forma. Mají větší prostor pro navazování vztahů, mohou spolu bydlet.“ „Ano – průběžné školení a supervize, zpracování metodiky, protokolu, rozhovory s obyvateli, studium literatury, pomůcky, filmy pro obyvatele, změna přístupu pracovníků, intenzivní podpora, možnost využívat pouze jednolůžkové pokoje - zajištění intimity.“

- funkce důvěrníka na oblast sexuality

„Vznikla funkce odborníka na sexualitu a zároveň důvěrníků pro oblast sexuality – proběhlo proškolení na toto téma externí organizací – téma již není tabuizováno, ale stále více se touto problematikou organizace zabývá.“ „Ano, podařilo se nám prosadit svobodu v rozhodování klientů, zda budou sexuálně žít. Máme sexuálního důvěrníka. Školí se více pracovníků.“ „Ano, v dřívějších letech se tato problematika moc neřešila. Nyní jsou důvěrníci pro sexualitu, probíhají školení, pověřený pracovník s klienty i pracovníky úzce spolupracuje.“ „Ano, pracujeme se sexualitou, každý nový pracovník projde školením týkající se oblasti sexuality. Máme sexuální důvěrníky.“ „Ano, vznikl PS? jeden pracovník se odborně vzdělává.“ „Jedna z pracovníků se třemi kurzy se specializuje na otázku sexuality osob s postižením.“

- ošetření pravidel služby v této oblasti, vytvoření metodiky

„Ano, zpracování pravidel služby v této oblasti, spolupráce s odborníky, opatrovníky, supervize.“ „Vytváření vnitřních pravidel služby, vzdělávání zaměstnanců ustanovení podpůrné skupiny, spolupráce s odborníky, supervize, osvěta klientů.“

K odpovědi asi ano – se přiklonilo 13 respondentů, kteří svůj postoj odůvodňují následovně: „Asi ano.“ „Pravděpodobně ano.“ „Asi ano, neumím říct, jaké nejsem tak dlouho v organizaci.“ „15 let tu nejsem. Avšak je zde Protokol sexuality a komunikace na téma sexualita uživatelů je v celku otevřená.“ „Mírné.“ „Mírné, školení či vzdělávání.“ „Myslím, že zařízení vždy respektovalo sexualitu klientů, změna nastala asi jen v možnosti proškolení personálu.“ „Naše zařízení již 10 let pracuje s protokolem sexuality a i dříve se snažilo klientům vycházet vstříc (masturbace v soukromí pokoje).“

K odpovedi nevím, nedokážu posoudit – se přiklonilo celkem 52 respondentů. „Nevím, nedokážu posoudit“ (20 responsí). „Nevím“ (18 responsí). „Nemohu posoudit“ (4 response). „Nedokážu posoudit.“ „Nedokážu posoudit z vlastní zkušenosti, z rozhovorů s ostatními si však myslím, že ano.“ „V zařízení pracuji 8let, změnu jsem nezaregistrovala.“ „Vždy jsme se snažili být v této oblasti ke klientům otevření. V minulosti, po dohodě s rodiči, zařízení proběhla přednáška se sexuologem. Většina rodičů (opatrovníků) klientů jejich sexuální pudy nepřímá a v této oblasti musíme být opatrní, neboť se tu schází střed zájmů rodič x klient.“ „Nevím. Na změny se nyní chystáme.“ Respondent tuto odpověď většinou odůvodnil tím, že v zařízení pracuje kratší dobu, nebo že zařízení funguje kratší dobu.

Zařízení funguje kratší dobu: „Jsme začínajícím zařízením.“ „Naše zařízení funguje teprve od roku 2014.“ „Nemůžu posoudit, naše zařízení funguje 3 roky.“

Pracovník pracuje v zařízení kratší dobu: „Nedokážu posoudit – jsem v zařízení zaměstnána krátce.“ „Nedokážu posoudit – zaměstnána krátkodobě.“ „Nedokážu posoudit pracuji tam krátce.“ „Nedokážu posoudit, jsem zde krátce.“ „Nedokážu posoudit, nejsem dlouho v zařízení.“ „Nedokážu posoudit, nejsem zde tak dlouho, ale zřejmě ne.“ „Nedokážu posoudit, nepracovala jsem dříve v sociálních službách.“ „Nedokážu posoudit, nepracuji zde tak dlouho.“ „Nemohu posoudit, jsem v zařízení pouze 1 rok.“ „Nemůžu posoudit – pracuji tu příliš krátce.“ „Nemůžu posoudit pracuji v soc. službách 4 roky.“ „Nevím – v přímé péči pracuji zatím dva roky pouze.“ „Nevím jistě, tak dlouho zde nepracuji, ale předpokládám, že určitě ano.“ „Nevím svou profesi vykonávám pouze 1 rok a půl.“ „V tomto konkrétním zařízení pracuji méně než 1 rok, proto nedokážu posoudit.“

Odpověď asi ne – zvolili 3 respondenti s tímto odůvodněním: „Spíš ne.“ „Tuto problematiku máme ošetřenou ve standartu.“ „Vytvořil se protokol o sexualitě, jinak nic.“

Odpověď ne – zvolilo 22 respondentů. Uváděné důvody byly podobné jako u odpovědi „spíše ne“: „Ne.“ (19 responsí) „NE, domov funguje 2 roky.“ „Ne, tak dlouhou naše zařízení nefunguje.“ „Nikoli, zařízení existuje 4 roky – vybudované mnou bez dotací a grantů – to je asi důležitější než sexualita...“

Jinou odpověď – respondenti odůvodňovali následovně: „Pracuji zde krátce (3 roky) – kurz sexuality pro klienty.“ „Existujeme 4 roky a stále se vyvíjíme a snažíme se jít kupředu a «naproti» tématu/oblasti.“ „Předpokládám, že ano, nebyla jsem v tomto zařízení.“ „Změny v blízké budoucnosti budou, chystáme se na ně.“

V kontextu řešené problematiky nás dále zajímalo, zda existuje statisticky významný rozdíl v proběhlých změnách mezi jednotlivými typy zařízení (domov pro osoby se zdravotním postižením, chráněné bydlení, podporované bydlení, denní a týdenní stacionář). Výzkumná hypotéza byla formulována takto: H_1 : Existuje statisticky významný rozdíl v proběhlých změnách v oblasti sexuality klientů za posledních cca 15 let mezi jednotlivými typy zařízení? Testování hypotézy H_1 je součástí tabulky 6.

Tabulka 6 Změny v oblasti přístupu k sexualitě za posledních cca 15 let v jednotlivých typech zařízení

Testování H1	Ano	Ne	Ano (%)	Ne (%)
denní stacionář, centrum denních služeb	12	0	100,00	0,00
domov pro osoby se zdravotním postižením	105	8	92,92	7,08
chráněné bydlení	48	3	94,12	5,88
podpora samostatného bydlení, podporované bydlení	6	0	100,00	0,00
týdenní stacionář	5	1	83,33	16,67

(Zdroj: vlastní zpracování)

Test nezávislosti (Fisher's Exact Test for Count Data with simulated p-value /based on 2000 replicates/): $p = 0,7206$.

Vzhledem k tomu, že dosažená hladina testu $p = 0,7206$ je větší než 5 %, nulovou statistickou hypotézu nezamítáme. Získaná data tedy nesvědčí o tom, že by spolu sledované faktory souvisely, tzn. v rámci zkoumaného souboru neexistuje statisticky významný rozdíl v proběhlých změnách v oblasti sexuality klientů za posledních cca 15 let mezi jednotlivými typy zařízení.

Dále nás zajímalo, zda existuje statisticky významný rozdíl v proběhlých změnách mezi koedukovanými a nekoedukovanými typy zařízení. Výzkumná hypotéza byla formulována takto: H_2 : Existuje statisticky významný rozdíl v proběhlých změnách v oblasti sexuality klientů za posledních cca 15 let mezi koedukovanými a nekoedukovanými zařízeními? Testování bylo provedeno prostřednictvím Fisher's Exact Test for Count Data with simulated p-value (based on 2000 replicates) na hladině významnosti 0,05 (5 %). Byla testována nulová statistická hypotéza, že zkoumané faktory spolu nesouvisí proti hypotéze alternativní, že mezi nimi souvislost existuje. Testování hypotézy H_2 je součástí tabulky 7.

Tabulka 7 Změny v oblasti přístupu k sexualitě za posledních cca 15 let v koedukovaných a nekoedukovaných typech zařízení

Testování H_2	Ano	Ne	Ano (%)	Ne (%)
pouze muži	48	2	96,00	4,00
pouze ženy	10	3	76,92	23,08
ženy i muži	180	8	95,74	4,26

(Zdroj: vlastní zpracování)

Test nezávislosti (Fisher's Exact Test for Count Data with simulated p-value /based on 2000 replicates/): $p = 0,0345$.

Vzhledem k tomu, že dosažená hladina testu $p = 0,0345$ je menší než 5 %, nulovou statistickou hypotézu zamítáme. Získaná data tedy svědčí o tom, že spolu zkoumané faktory souvisí, tzn. v rámci zkoumaného souboru existuje statisticky významný rozdíl v proběhlých změnách v oblasti sexuality klientů za posledních cca 15 let mezi koedukovanými a nekoedukovanými zařízeními.

Diskuse

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že převážná většina respondentů (238, 67,81 %) se domnívá, že změny v oblasti přístupu k partnerským vztahům a sexualitě klientů za posledních cca 15 let nastaly. Uváděné změny lze na základě odpovědí kategorizovat následovně:

- dříve tabu, dnes se o problematice hovoří a řeší se;
- osvěta, více informací;
- supervize, školení, kurzy a vzdělávání jak pro pracovníky, tak klienty;
- změny v postojích pracovníků;
- koedukovanost zařízení, slučování zařízení, transformace, standardy;
- umožnění soukromí klientů;
- protokol sexuality;
- ošetření pravidel služby v této oblasti, vytvoření metodiky;
- více materiálů a literatury pro práci se sexualitou klientů;
- funkce důvěrníka na oblast sexuality.

Třináct (3,70 %) respondentů se domnívá, že *asi ke změnám došlo*. 52 (14,82 %) respondentů *nedokáže situaci posoudit*. Většinou buď z důvodu toho, že zaměstnanec pracuje v zařízení kratší dobu, nebo zařízení kratší dobu funguje. 3 (0,85 %) respondenti se domnívají, že *ke změnám asi nedošlo*. 22 (6,27 %) respondentů se domnívá, že *k žádným změnám nedošlo*.

Prostřednictvím statistického testu byla potvrzena existence statisticky významného rozdílu v proběhlých změnách v oblasti sexuality klientů za posledních cca 15 let mezi koedukovanými a nekoedukovanými zařízeními. Naopak nebyla potvrzena existence statisticky významného rozdílu v proběhlých změnách v oblasti sexuality klientů za posledních cca 15 let mezi jednotlivými typy zařízení (domov pro osoby se zdravotním postižením, chráněné bydlení, podporované bydlení, denní a týdenní stacionář).

Závěrem lze konstatovat, že v oblasti přístupu k partnerským vztahům a sexualitě osob s MP nastalo za posledních 15 let mnoho změn a posunů směrem ke komplexnějšímu a kvalitnějšímu způsobu řešení problematiky. Ve většině zařízení nastaly změny poměrně výrazného charakteru, došlo k transformaci poskytovaných služeb i celkového přístupu ke klientovi a řešené problematice, zvýšilo se povědomí v oblasti sexuality klientů, proběhla četná školení atp.

Mezi jednotlivými zařízeními však lze spatřovat určité rozdíly v možnostech a v úrovni poskytované podpory. Jsou zařízení, která podporují své klienty v této oblasti již dlouhodobě a mají letité zkušenosti, na druhou stranu jsou zařízení, která se na změny teprve chystají. Pozitivní však je, že většina zařízení si uvědomuje, že i tato stránka života klientů je důležitá a je potřeba jí věnovat adekvátní pozornost. To dokládají i výsledky realizovaného výzkumného šetření.

Posun lze spatřovat také v tom, že v mnohých zařízeních se problematika začíná řešit již na preventivní rovině: „*Ano, sexualita se řeší otevřeně a zaměstnanci jsou proškolení, což dříve nebylo. Dříve se řešily následky sexuálního jednání, dnes jednáme spíše preventivně, snažíme se o osvětu a informovanost uživatelů, pracujeme s riziky.*“ Což lze považovat za posun pozitivním směrem.

Mnoho zařízení se také v průběhu sledovaného období transformovalo z nekoedukovaných na koedukované a začalo se více zabývat podporou mužské a ženské identity klientů: „*Ano, od roku 2016 jsme zařízení koedukované, v jedné domácnosti žijí ženy a muž dohromady. Celkově se dbá na posílení ženské a mužské role (oblečení, účes, péče o sebe).*“

Na základě získaných výsledků vidíme, že oblasti, které byly ještě před několika lety vnímány jako problematické, kontroverzní a někdy i nemožné, jsou již dnes považovány za zcela samozřejmé. Společné bydlení mužů a žen, navazování partnerských vztahů, intimní život lidí s MP, poskytování poradenství v oblasti partnerských vztahů a sexuality atp. Uživatelé mají v mnohých zařízeních možnost se obrátit na sexuálního důvěrníka. Někde je to interní zaměstnanec zařízení, někde spolupracují s externími spolupracovníky: „*Využili jsme i externí nabídky osvěty pro uživatele v této oblasti.*“ Zvýšila se také podpora pracovníků v oblasti řešení problematiky. Obtížnější či kontroverzní situace a dilemata mohou pracovníci řešit v rámci supervizí, konzultovat s nejrozličnějšími odborníky. Pracovníci tak vědí, na koho se mohou obrátit s řešením různých sporných otázek, což je taktéž významný posun pozitivním směrem: „*Určitě, klienti dospěli a sexuální potřeby se začaly projevovat. Případy, kdy si nevíme úplně rady konzultujeme se specialistou.*“ Pracovníci mají k dispozici i mnohem širší spektrum existujících pomůcek, metodických materiálů, odborných publikací, videí, filmů atp., které mohou využít při práci s klienty: „*...větší osvěta, semináře, literatura, filmy... Je to mnohem lepší.*“

Závěr

Nezbytnou nutností při poskytování podpory v oblasti partnerských vztahů a sexuality je individuální přístup a ochota hledat relevantní možnosti podpory konkrétního jedince či páru. To je stěžejní zejména pro pracovníky v sociálních službách, kteří jsou s uživateli v každodenním kontaktu a podporují proces jejich začleňování a posilování kompetencí širokého spektra. Životní spokojenost konkrétního člověka s MP, úroveň začlenění do společnosti a podpora poskytovaná na základě jeho individuálních potřeb a přesvědčení, je stěžejní oblastí zájmu a ukazatel toho, zda se poskytovaná podpora a služba vyvíjí správným směrem.

LITERATURA

- BAZALOVÁ, B., 2008. Sexualita a sexuální výchova u osob s mentálním postižením v institucionálních podmínkách. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 18, č. 3, s. 247 – 255.
- CONOD, L., SERVAIS, L., 2008. Sexual life in subjects with intellectual disability. In: *La vida sexual de las personas con discapacidad intelectual*. Cuernavaca: Salud Pública de México. Vol. 50, No. 2.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KOZÁKOVÁ, Z., 2004. Sexualita a sexuální výchova osob s mentálním postižením v podmínkách zařízení sociální péče. In: *Sexualita mentálně postižených: sborník materiálů z celostátní konference*. Praha: Centrum denních služeb, s. 17–28. ISBN 80-903519-0-5.

- KOZÁKOVÁ, Z., 2013. *Sexualita osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3680-7.
- KOZÁKOVÁ, Z., 2015. Experiences and attitudes of young people and older people in relation to people with intellectual disabilities. In: *International Scientific Conference. SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION*. Vol. III, Latvia, May 22–23, pp. 126 – 134.
- KVASNIČKA, L., 1986. Erotické záujmy imbecilných zverencov ÚSS. In: *Špeciálna pedagogika*, č. 2, s. 77 – 83.
- LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S., MARKOVÁ, D., 2013. Determinanty sexuality u osôb s mentálnym postihnutím – empirická sonda [Determinants of Sexuality in Persons with Intellectual Disability – empirical search]. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 2, č. 1, s. 24 – 50. ISSN 1338-6670.
- MANDZÁKOVÁ, S., HORŇÁK, L., 2011. *Sexuálna výchova a príprava na partnerstvo osôb s mentálnym postihnutím*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-8068-935-3.
- MANDZÁKOVÁ, S., 2011. *Zvyšovanie kvality sexuálneho a partnerského života osôb s ťažším mentálnym postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-5550-455-1.
- MANDZÁKOVÁ, S., MARKOVÁ, D., HORŇÁK, L. et al. (eds.), 2013. *Postihnutie a sexualita*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0981-5.
- MATOUŠEK, O. a kol., 2011. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0041-3.
- McCABE, M., P., 1993. Sex Education Programs for People With Mental Retardation. In: *Mental Retardation Journal*. Vol. 131, No. 6, pp. 377 – 387.
- McGILLIVARY, J., A., 1999. Level of knowledge and risk of contracting HiV/aids amongst young adults with Nomild/moderate intellectual disability. In: *Journal of Applied esearch in Intellectual Disabilities*. Vol. 12, No. 4, pp. 113 – 126.
- ŠTĚRBOVÁ, D., 2007. *Sexualita osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1689-2.
- Zákon č. 108/2006 Sb., O sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

AKADEMICKÁ ÚSPĚŠNOST VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Academic Achievement of University Students with Special Educational Needs

Eva Sedláková¹

Abstrakt: Tato studie pojednává o akademické úspěšnosti vysokoškolských studentů v kontextu specifických vzdělávacích potřeb. V současnosti je naše společnost zaměřena na inkluzi, což znamená, že by měl i stoupat počet studentů, kteří se odhodlají studovat vysokou školu, je tedy žádoucí a přínosné zjistit, zda se úspěšnost studentů se specifickými vzdělávacími potřebami výrazně liší od intaktní populace. Výzkumné šetření se zabývá otázkou, zda je souvislost či rozdíl v akademické úspěšnosti mezi studenty intaktními a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami. Těž chceme představit bariéry u každé skupiny studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a poukázat na možné ohrožení dané skupiny v závislosti na typ poruchy či postižení. Výzkumu se zúčastnilo 741 studentů z Univerzity Palackého v Olomouci (z toho 726 intaktních studentů a 17 se specifickými vzdělávacími potřebami). Z výsledků vyplývá, že je souvislost mezi akademickou úspěšností a specifickými vzdělávacími potřebami. Rozdíl je shledán v celkovém skóru a ve škále sociální adaptace (intaktní studenti mají vyšší akademickou úspěšnost). Jako ohrožené skupiny z hlediska studijního výkonu se jeví student s vadami řeči, v oblasti zvládání sociálních nároků a ve škále sociální adaptace studenti s vadami řeči, poruchou pozornosti a zrakovým postižením.

Klíčová slova: univerzita, akademická úspěšnost, intaktní studenti, specifické vzdělávací potřeby.

Abstract: This study discusses the academic achievement of university students in the context of special educational needs. Currently, our society is focused on inclusion, which means that the number of students who want to study at university should increase, so it is desirable and beneficial to see if the achievement of students with specific educational needs differs from the intact population significantly. The research examines whether there is a significant difference in academic achievement between students with special educational needs and intact students. We also want to introduce barriers for each group of students with special educational needs and point out the potential threat to the group depending on the type of disorder or disability. The research was attended by 741 students from Palacky University in Olomouc (726 intact students and 17 with special educational needs). The results show that there is a link between academic achievement and specific educational needs. The difference is found in the overall score and in the scale of social adaptation (intact students have higher academic achievement). A student with speech disorders has a lower average in the range of study performance and together with students with attention deficit and visual impairment in the scale of social adaptation.

Keywords: university, academic achievement, intact students, special educational needs.

Úvod

Akademická úspěšnost je jedním z nejužívanějších termínů v zahraničním výzkumu vysokoškolského vzdělávání, ale i přesto doposud neexistuje jednoznačné vymezení tohoto pojmu. Za akademickou úspěšnost jsou dle

¹ Mgr. Eva Sedláková, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc, Česká republika. Email: eva.sedlako-va01@upol.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

některých autorů považovány známky a průměr (Cotti, Gordanier, Ozturk, 2018). Jiní autoři se však přiklánějí k širšímu pojetí a nahlíží na ni mimo jiné i jako na schopnost vyrovnat se se studiem a požadavky, a také jako na dosažení studijního cíle (Bukhari, Khanam, 2017). Naplnit studijní cíle a překonat řadu překážek není jednoduché a velkou roli hrají individuální charakteristiky každého studenta. Jednu ze zásadních rolí v této cestě za dosažením vysokoškolského titulu mohou hrát právě specifické vzdělávací potřeby. Lidé se specifickými vzdělávacími potřebami (dále SVP) tvoří asi deset procent populace, nutno však uvést, že ve vysokoškolském prostředí jich deset procent zdaleka není. Asociace poskytovatelů služeb studentů s SVP na vysokých školách v roce 2016 nechala zpracovat analýzu současné situace studentů se speciálními potřebami na vysokých školách. Tato analýza odhalila, že na českých školách je 1148 VŠ studentů s postižením, avšak toto číslo je velmi rámcové – mnoho studentů své specifické vzdělávací potřeby nepřiznává, neboť ne každý student s SVP se chce takto identifikovat. Celkem jsou studenti s SVP na vysokých školách v České republice zastoupeni jen 0,15 – 0,45 %. V roce 2015 evidovala např. Univerzita Palackého v Olomouci 90 studentů se SVP. Riddell (2005) poukazuje na pozitivní efekty začlenění studentů se SVP do vysokoškolského vzdělávání, a to nejen pro jedince, ale i pro samotnou instituci. Je známo, že vyšší vzdělání zaručuje větší šanci na následné získání zaměstnání, což platí o to více u lidí, kteří se vyrovnávají se zdravotním postižením. Česká republika se na základě evropského standardu zavázala, že zajistí a zprostředkuje rovnoprávné zapojení studentů se specifickými potřebami do vysokoškolského vzdělávání (Horváthová, Pastieriková, 2017). Naše společnost tedy v posledních letech vykazuje značné proinkluzivní tendence,² které by se měly projevit i v přístupu ke studentům se SVP na univerzitní půdě.

Student se zrakovým postižením

Význam vidění v životě jednotlivce nelze popřít, proto jakýkoli problém, který má za následek ztrátu zraku, se nepříznivě promítne do života dané osoby, zejména kvůli obtížím v porozumění světu kolem. Mnoho vědců oznámilo problémy, kterým čelí studenti se zrakovým postižením při vedení běžných vztahů každodenního života (Parry, 2007). Seznamují s výzvami, které zahrnují omezení pohybu, finanční a sociální problémy, omezené možnosti rekreace, omezené pracovní příležitosti, anonymitu a integraci osobnosti, jakož i ztrátu důvěry v sebe a jejich schopnosti. Eguavonen a Enjoja (2016) uvádí, že aby studenti se zrakovým postižením mohli dosahovat lepších vzdělávacích výsledků, považují odborníci v oblasti zrakového postižení za důležité chápat určité faktory, jako je sebepojetí a sociální přijetí, které ovlivňují jejich akademické výsledky. Dle výzkumu Sinecké, Brabcové, Marvana (2012), zkoumající mínění učitelů ohledně studia studentů se SVP na vysoké škole, je studium studenta se zrakovým postižením takřka nemožné, což je tedy dle našeho názoru dosti přehnaný názor, jelikož ty samé postoje převládají u studentů s mentálním postižením. Na některých zahraničních univerzitách je dokonce možné, že i lidé

² Inkluze je stav, kdy společnost akceptuje odlišnost každého svého člena a dle mínění všech je normální být jiný. Inkluze probíhá přirozeně a všechna opatření jsou využitelná pro všechny členy dané společnosti (Vítková, 2004).

s mentálnym postihom majú šancu študovať na vysokých školách. Ak nemusejú nutne robiť celý bakalársky či magisterský program, dostávajú certifikát s absolvovanými kurzami. Účasť na prednáškach im umožňuje aktívny sociálny život a rozšírenie znalostí väčšinovej spoločnosti o inkluziu a problematiku života jedince s postihom.

Student se sluchovým postižením

Sluchové postihy sú podľa Hádkovej (2006) z hľadiska získavania vysokoškolského vzdelávania jednou z neohrozených skupín. Dôvodom môže byť predovšetkým to, že študent so sluchovým postihom v závislosti na závažnosti svojho postihu nemá oproti intaktným študentom taký prístup k informáciám. Centrá podpory pre študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami väčšinou poskytujú študentom tlumočníka, zapisovateľa, ale svoju úlohu hrá aj schopnosť prispôbiť sa tempu štúdia a tiež si zvyknúť na určitú samostatnosť, ktorá je v tomto stupni vzdelávania vyžadovaná po všetkých študentoch. Kaleja et al. (2012) poznamenávajú, že študijné programy bakalárskeho a navrhujúceho magisterskeho typu určené pre bežnú populáciu navštevuje v súčasnosti minimálny počet vysokoškolských študentov so sluchovým postihom. Veľký počet študentov so sluchovým postihom štúdium neukončí a študijné programy určené svojím priebehom, komunikačnými prostriedkami a metódou výuky najmä pre ťažko sluchovo postihnutých, v Českej republike prakticky neexistujú.

Student s tělesným postižením

Študent s pohybovým postihom prekonáva celú radu bariér. Avšak vnímanie bariér je pre každého študenta individuálne. Bežne sa študent stretáva s týmito typmi bariér – fyzické prostredie, výuka a štúdium, osobná a sociálna rovnováha (Kaleja et al., 2012). Podľa výskumu Sineckého, Brabcovej a Marvana (2012), zaoberajúci sa prístupnosťou terciálneho vzdelávania pre študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami a možnosťami modifikácie výuky z pohľadu vysokoškolských učiteľov, má najväčšiu šancu na úspech študent s fyzickým postihom, pretože je podľa mínenia hodnotený ako niekto, kto okrem bezbariérovosti úpravy nepotrebuje, pretože toto postihnutie študenta nelimituje. Vezmeme-li však v úvahu fakt, že bariéry nie sú len fyzické, ale tiež psychické, musíme podotknúť, že záleží na individuálnych schopnostiach každého jedince.

Metodika výzkumu

Cieľom tohto príspevku je analyzovať akademickú úspešnosť u študentov vysokých škôl vo vzťahu k špecifickým vzdelávacím potrebám a tiež zistiť, či sa priemerné hodnoty akademického úspechu študentov s rôznymi typmi postihov líšia.

Pre výskumné šetrenie boli stanovené tieto výskumné otázky:

1. Je súvislosť medzi akademickou úspešnosťou a špecifickými vzdelávacími potrebami?
2. Je medzi študentmi intaktnými a študentmi so špecifickými vzdelávacími potrebami rozdiel v akademickom úspechu?
3. Je rozdiel v priemerných hodnotách akademického úspechu medzi študentmi s jednotlivými typmi postihov? (Vzhľadom k malému zastúpeniu študentov

se SVP lze pracovat pouze s průměrnými hodnotami a výsledky nelze statisticky ověřit).

Pro toto výzkumné šetření byly stanoveny následující nezávislé proměnné, tedy přítomnost specifických potřeb studenta, typ postižení a závislá proměnná, kterou je akademická úspěšnost.

I přes řadu proinkluzivních tendencí a vzhledem k bariérám, o kterých hovoří řada autorů, předpokládáme, že studenti se specifickými vzdělávacími potřebami mají cestu k dosažení vysokoškolského vzdělání složitější a je i možné, že jejich akademická úspěšnost bude nižší než v případě intaktních studentů. S tím se do jisté míry ztotožňují i výsledky Sinecké, Brabcové, Marvana (2012) a Kalejy et al. (2012). Na základě našeho předpokladu tedy formulujeme následující hypotézy:

H1: Přítomnost specifických vzdělávacích potřeb studenta souvisí s jeho akademickou úspěšností.

H2: Intaktní studenti mají vyšší hodnoty akademické úspěšnosti, než studenti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Vzhledem k výzkumům zabývajícím se pohledem vysokoškolských pedagogů na studenty s postižením stanovujeme následující hypotézu:

H3: Studenti s tělesným postižením mají vyšší průměrné hodnoty akademické úspěšnosti, než studenti s jinými typy postižení.

Popis průběhu výzkumného šetření

Výzkumu se účastnilo 741 studentů z Univerzity Palackého v Olomouci. Z toho bylo 726 intaktních a 17 se specifickými vzdělávacími potřebami. Výběr respondentů byl uskutečněn příležitostným výběrem. Průměrné hodnoty studentů byly (mean: 3,99, SD .54 – intaktní studenti a mean: 3,71, SD .72 – SVP). Během výzkumné studie byly dodržovány všechny relevantní etické aspekty. Každý respondent se připojil k výzkumnému šetření dobrovolně a byla zajištěna anonymita všech účastníků, rovněž byli všichni zúčastnění informováni o podrobnostech výzkumného záměru a měli možnost kdykoli svou účast ukončit.

Metody sběru a analýzy dat

Ke sběru dat byl použit *Dotazník akademické úspěšnosti* (AAQ, Novotný, Křeménková, v přípravě), 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), zvládnutí studijních nároků (3 položky) a sociální adaptaci (2 položky). Položky ke studijnímu výkonu se týkají především průměrných známek během studia, zvládnutí studijních nároků se zase zabývá schopností zorganizovat si studium a také zvládnutím 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 průměrů z otázek – pro první

subškálu se (v českých podmínkách) průměrné skóre počítá z vážených skóru jednotlivých otázek s normalizací rozpětí, čím vyšší hodnota, tím i vyšší akademická úspěšnost. Reliabilita subškál dotazníku dosahuje hodnot $\alpha = ,801$, $,810$ a $,638$.

Data byla analyzována v SPSS 20 pomocí deskriptivního výpočtu statistiky, korelačního koeficientu a t-testu.

Výsledky výzkumu

V této části se seznámíme s výsledky výzkumného šetření. Níže se nachází tab. č. 1, 2 a 3 a také graf, který znázorňuje procentuální zastoupení studentů se specifickými potřebami.

Tabulka 1 Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky

	Celý soubor		Intaktní studenti		Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
akademická úspěšnost – celkový skóre	3,99	,55	3,99	,54	3,71	,72
studijní výkon	4,69	,84	4,70	,84	4,52	,83
zvládání studijních nároků	3,39	,76	3,40	,75	3,21	,898
sociální adaptace	3,86	,79	3,87	,78	3,47	1,125

(Zdroj: vlastní zpracování)

Legenda:

Mean = průměr

SD = směrodatná odchylka

Tabulka 1 ukazuje průměrné hodnoty a směrodatné odchylky u intaktních studentů a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. Z průměrných hodnot lze vyčíst, že intaktní studenti mají vyšší hodnoty ve všech škálách akademické úspěšnosti a také v celkovém skóre.

Tabulka 2 Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu

Correlations					
	Studenti s SVP a intaktní studenti	Celkový skóre	Studijní výkon	Zvládání studijních nároků	Sociální adaptace
Pearson Correlation	1	-,076*	-,031	-,037	-,076*
Sig. (2-tailed)		,038	,403	,317	,039
N	743	743	743	743	743

(Zdroj: vlastní zpracování)

Legenda:

SVP = specifické vzdělávací potřeby

Sig = signifikance

N = celkový počet respondentů

Tabulka 2 ukazuje výsledky Pearsonova korelačného koeficientu, ktorý ukazuje, že je slabá negatívna korelácia medzi špecifickými vzdelávacími potrebami a akademickou úspešnosťou, a to v celkovom skóre ($r = -.076$, $p = .038 < 0,05$) a také vo škále sociálnej adaptácie ($r = -.076$, $p = .039 < 0,05$).

Z výsledkov teda vyplýva, že prítomnosť špecifických vzdelávacích potrieb akademickou úspešnosťou ovplyvní, a to v negatívnom smysle, ale vzhľadom na slabú koreláciu to rozhodne nie je pravidlom. Svoju úlohu v tom isto sehráva i rada faktorov na podporu študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami, s ktorými sa na vysokých školách stretávame stále častejšie.

Tabulka 3 Výsledky nezávislého t-testu

	Leveneho test					
	F	Sig.	t	Stupeň volnosti	p	Směrodatná odchylka
akademická úspešnosť – celkový skóre	,984	,322	2,076	741	,038	,2775640
študijný výkon	1,523	,218	0,836	741	,403	,17272
zvládanie študijných nárokov	,881	,348	1,002	741	,317	,1860584
sociálna adaptácia	10,260	,001	2,069	741	,039	,400

(Zdroj: vlastný spracovanie)

Legenda:

F = charakteristika signifikancie

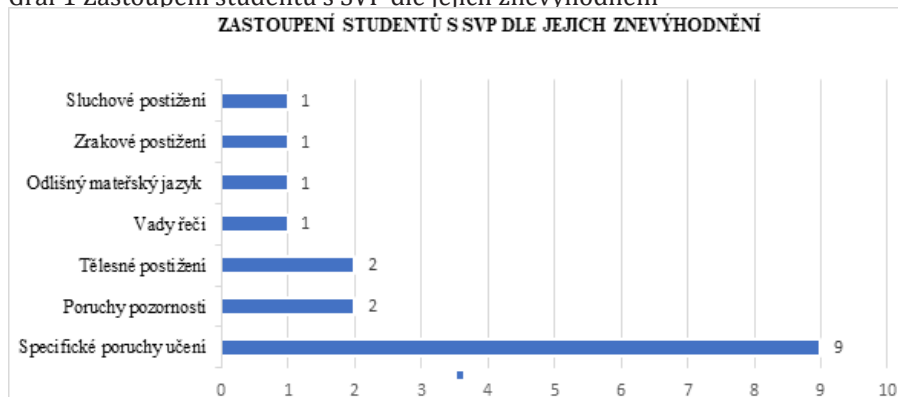
Sig = signifikancia

t = testové kritérium

p = signifikancia

Tabulka 3 ukazuje výsledky nezávislého t-testu. V kontexte špecifických vzdelávacích potrieb výsledky ukazujú, že rozdiely medzi intaktnými študentmi a študentmi so špecifickými vzdelávacími potrebami sú signifikantné v celkovom skóre akademického úspechu ($p = ,038$), intaktní študenti majú oproti študentom so špecifickými vzdelávacími potrebami signifikantne vyššie hodnoty (tabulka 2) a rozdiel medzi týmito dvoma skupinami v miere akademického úspechu je teda preukázateľný. Ďalej boli skúmané rozdiely vo škále sociálnej adaptácie ($p = ,039$), kde intaktní študenti majú opäť vyššie hodnoty v tejto škále než študenti so špecifickými vzdelávacími potrebami (tabulka 2). To môže zapríčiniť väčší počet prekážok a bariér, ktoré pri svojom začlenení do kolektívu prekonávajú.

Graf 1 Zastoupení studentů s SVP dle jejich znevýhodnění



(Zdroj: vlastní zpracování)

Legenda:

SVP = specifické vzdělávací potřeby

Tabulka 4 Průměrné hodnoty studentů se specifickými potřebami dle typu jejich znevýhodnění oproti intaktní populaci

Příčiny specifických vzdělávacích potřeb:	Specifické poruchy učení	Poruchy pozornosti	Tělesné postižení	Vady řeči	Odlisný mateřský jazyk	Zrakové postižení	Sluchové postižení	Studenti s SVP (celkově)	Intaktní studenti
počet studentů	9 (3 muži, 6 žen)	2 (1 muž a 1 žena)	2 (ženy)	1 (žena)	1 (muž)	1 (žena)	1 (žena)	17	726
průměrné hodnoty	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Meab	Mean
akademická úspěšnost – celkový skór	3,78	3,50	4,50	2,00	3,00	3,00	4,00	3,71	3,99
studijní výkon	4,56	5,50	4,50	2,00	4,00	6,00	4,00	4,52	4,70
zvládání studijních nároků	3,33	3,00	4,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,21	3,40
sociální adaptace	3,78	2,00	4,00	2,00	3,00	2,00	4,00	3,47	3,87

(Zdroj: vlastní zpracování)

Legenda:

SVP = specifické vzdělávací potřeby

Mean = průměrné hodnoty

Tabulka 4 ukazuje průměrné hodnoty výsledků v jednotlivých škálách u studentů se specifickými vzdělávacími potřebami dle typu postižení. Nejvyšší průměrná hodnota akademické úspěšnosti je u studentů s tělesným postižením a nejnižší průměrná hodnota u studenta s vadami řeči. Ve studijním výkonu si

nejlépe vedl student se zrakovým postižením, jehož průměrný studijní výkon odpovídá klasifikačnímu stupni A, nejnižší hodnoty vykazuje student s vadami řeči, jehož průměrný studijní výkon odpovídá klasifikačnímu stupni E. Co se týče škály zvládání studijních nároků, nejvyšší průměrnou hodnotu mají studenti s tělesným postižením, což může vypovídat o tom, že se zvládáním studijních nároků nemají téměř žádný problém, ale naopak, u studenta s vadami řeči výsledky vypovídají, že má velké problémy se zvládáním studijních nároků. V oblasti sociální adaptace jsou na tom nejlépe studenti s tělesným a sluchovým postižením, jejichž průměrné hodnoty vypovídají o tom, že se zapadnutím do kolektivu a adaptací na vysokoškolské podmínky neměli téměř žádné problémy (škála sociální adaptace). A naopak, jako rizikovou skupinu v této oblasti by se dali označit studenti s poruchami pozornosti, s vadami řeči a zrakovým postižením.

Diskuse

Tento příspěvek pojednával o akademické úspěšnosti vysokoškolských studentů v kontextu specifických vzdělávacích potřeb. Akademická úspěšnost je chápána jako schopnost vyrovnat se se studiem a požadavky, které jsou na studenta kladeny a ukazuje nakolik je student schopný naplňovat studijní cíle. Všichni studenti se během studia setkávají s řadou problémů, např. doprava, ubytování, zajištění, zajištění životních potřeb a také plněním studijních požadavků. Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami se potýkají se stejnými problémy, které platí pro intaktní většinu, ale navíc se k těmto běžným problémům přidávají i ty, které vyplývají z jejich postižení, znevýhodnění, tedy z jejich specifických vzdělávacích potřeb. Korelační analýza potvrdila, že mezi akademickou úspěšností a přítomností specifických potřeb je souvislost. Na první výzkumnou otázku – je souvislost mezi akademickou úspěšností u studentů a specifickými potřebami, můžeme tedy odpovědět, že možná souvislost tu je. U první hypotézy tedy zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Druhá výzkumná otázka řešila, zda je mezi studenty intaktními a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami rozdíl v akademické úspěšnosti. Ukázalo se, že signifikantně vyšší akademickou úspěšnost mají intaktní studenti v celkovém skóru a ve škále sociální adaptace. I v případě druhé hypotézy tedy zamítáme nulovou a přijímáme alternativní.

Mnozí autoři poukazují na to, že inkluze souvisí s celkovou filozofií a nastavením školy (Ridell, 2005), či že inkluze je především v roli učitelů (Zhang, Rosen, Cheng, Li, 2018) a to dle Sinecké, Brabcové, Marvana (2012) není vždy ke všem skupinám studentů se SVP stejné a mínění vysokoškolských pedagogů se dosti různí. Na druhou stranu však nízká korelace ukazuje, že souvislost mezi studenty intaktními a studenty se SVP není tak velká, může nás tedy napadnout, že se jako společnost ubíráme správným směrem a dáváme všem stejnou příležitost ke vzdělání.

Za jeden z ukazatelů snahy poskytovat všem rovné příležitosti ke vzdělávání mohou být podpůrná centra studentů s SVP, která na řadě univerzit fungují. Centra podpory tedy mohou studentům jejich bariéry překonat. Když se zaměříme na poslední výzkumnou otázku – je rozdíl v průměrných hodnotách

akademické úspešnosti medzi študenty s jednotlivými typy postihnutí, zistíme, že najvyššia miera akademické úspešnosti bola u študenta s telesným postihnutím, čo by potvrdilo náš predpoklad, ktorý bol vyvrátený u poslednej hypotézy. Avšak vzhľadom k nízkemu počtu respondentov, sme nemohli túto hypotézu štatisticky vyhodnotiť a môžeme poskytnúť len popis. Výsledok vzťahujúci sa k tejto hypotéze sa do určitej miery zhoduje s výskumným šetrením Sinecké, Brabcové a Marvana (2012), kedy dle výsledkov učiteľ nevidí problém u študenta s telesným postihnutím. Výskumné šetrenie je síce staršieho dátumu, ale ukazuje sa, že jeho výsledky môžu byť platné i dnes, avšak jedná sa tu len o úvahu. Najnižšou akademickou úspešnosť mala študentka s vadami reči, ale keďže sa zapojil len jeden respondent, nemá žiadny význam tento výsledok pripisovať nejakej väčšej váhe. Študenti s poruchami pozornosti a so špecifickými poruchami učenia sa držali se svojimi priemernými hodnotami v strede i v porovnaní s priemerom študentov intaktných. Študenti s poruchami pozornosti dosahovali nižšiu priemeru na škále sociálnej adaptácie. Zaujímavý poznatok je považovaný, že študent so zrakovým postihnutím si na škále študentského výkonu vedel lepšie ako ostatní skupiny. I študent so sluchovým postihnutím sa napr. na škále zvládania študentských nárokov dokázal rovnať intaktným študentom. V oblasti sociálnej adaptácie si najhoršie vedeli študenti s telesným a sluchovým postihnutím, čo nasvedčuje i tomu, že ľudia so sluchovým postihnutím sa často považujú za handicapovaných a nepovažujú, keďže majú svoj vlastný jazyk a schádzajú sa v rámci Unie neslyšiacich. Mnoho nižších hodnôt však mal študent so zrakovým postihnutím, čo je vzhľadom na jeho bariéry pochopiteľné. Nutno uviesť, že sem vstupujú i osobnostné charakteristiky a nelze tento výsledok jednoducho zobecňovať. Všetchny výsledky týkajúce sa jednotlivých typov postihnutí sú len orientačné. Dopporúčením pre univerzity či centrá podpory študentom s SVP by mohlo byť, aby sa okrem zvládania študentských nárokov zamerali i na to, ako študentom prostredníctvom kontaktu s ostatnými spolužiakmi, pretože to môže byť cestou práve k vyššej akademickú úspešnosti celkovo.

Štúdie vznikla za podpory projektu IGA_PdF_2020_025 *Jádrové a vyjádrené osobnostní charakteristiky jako možné determinanty akademického fungování*

LITERATURA

- ASCHEMANN, L. I., SHAFTEL, J., 2017. Facilitating Transition from High School and Special Education to Adult Life. In: *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. Vol. 26., No. 2, pp. 311 – 327.
- ASOCIACE POSKYTOVATELŮ SLUŽEB ŠTUDENTŮM SE ŠPECIFICKÝMI POTŘEBAMI NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. *Statistiky počtů studentů se specifickými potřebami na vysokých školách a souvisejících ekonomických dat za léta 2005, 2010 a 2012–2015*. [online]. Brno: AP3SP. 20 s. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://www.ap3sp.cz/public-documents/statistiky-studentu.pdf>.
- BUKHARI, S. R., KHANAM, S. J., 2017. Relationship of Academic Performance and Well-Being in University Students. In: *Pakistan Journal Of Medical Research*. Vol. 56, No. 4, pp. 126 – 130.
- COTTI, C., GORDANIER, J., OTZURK, O., 2018. *Class meeting frequency, start times, and academic performance*. In: *Journal of Social Sciences*. Vol. 8, No. 3, pp. 12 – 15.

- EGUAVONEN, E. O., ENJOLA, M. S., 2016. Influence of self-concept and social acceptance on academic achievement of students with visual impairment in Oyo State, Nigeria. In: *International Journal of Arts and Humanities*. Vol. 5, No. 3, pp. 213 – 230.
- FILIPOVÁ, D., 1998. *Život bez bariér*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-233-6.
- HÁDKOVÁ, K., 2006. Studium sluchově postižených studentů na vysoké škole. In: *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Roč. 16, č. 1, s. 29 – 35.
- HORVÁTHOVÁ, I., PASTIERIKOVÁ, L., 2017. Inkluzivní vzdělávání na vysokých školách v České republice. In: *Integrace a inkluze ve školní praxi*. Roč. 4, č. 6, s. 22 – 28.
- KALEJA, M., KOVÁŘOVÁ, R., ZEŽULKOVÁ, E., FRANIOK, P., 2012. *Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-174-9.
- KOCUROVÁ, M., 2000. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-708-2705-5.
- NOVOTNÝ, J., S., KŘEMÉNKOVÁ, L., 2020 (v přípravě). *Development and psychometric characteristics of the Academic achievement Inventory*.
- PARRY, H. O., 2007. Self-image perception. In: *Advance in Experimental Social Psychology*. Vol. 23, No. 1, pp. 1 – 5.
- PRŮCHA, J., 1999. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.
- RIDDELL, S., TINKLIN, T., WILSON, A., 2005. *Disabled students in higher education*. London and New York: Routledge. ISBN 0-415-34078-0.
- SINECKÁ, J. N., BRABCOVÁ, E., MARVAN, J., 2012. Přístupnost vysokoškolského studia pro studenty se zdravotním postižením na Univerzitě JE Purkyně v Ústí nad Labem. In: *AULA*. Roč. 20, č. 1, s. 117 – 136.
- VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
- Zákon č. 561 ze dne září 2004., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky, částka 190/2004*.
- ZHANG, Y., ROSEN, S., CHENG L., LI J., 2018. Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think? In: *Higher Education Studies*. Vol. 8, No. 4., pp. 104 – 115.

FRANTIŠEK BAKULE – JEDEN Z HLAVNÍCH PŘEDSTAVITELŮ SOMATOPEDIE V ČESKÉ REPUBLICE

František Bakule – One of the Main Representatives of Somatopaedia in the Czech Republic

Eva Dostalová,¹ Jan Viktorin²

Abstrakt: Teoretická studie se zaměřuje na jednoho z nejvýznamnějších představitelů oboru somatopedie v České republice – Františka Bakuleho, z jehož učitelské praxe vychovatele a pedagoga pro děti a mládež s tělesným postižením můžeme čerpat mnoho zkušeností i dnes. Byl silně ovlivněn novými pedagogickými proudy, mezi které patřila například pedagogika osobnosti, volná škola, sociální pedagogika, činná škola, hnutí za uměleckou výchovu. Cílem této studie je analyzovat život a dílo Františka Bakuleho, zakladatele Bakulova ústavu pro výchovu životem a prací.

Klíčová slova: somatopedie, tělesné postižení, výchova, František Bakule, životopisné údaje, publikační činnost.

Abstract: Theoretical study focuses on one of the most important representatives in the field of somatopaedia in the Czech Republic, František Bakule, whose teaching practice of tutor and educator for children and youth with physical impairments can draw many experiences even today. He was influenced significantly by new pedagogical currents, including personalities pedagogy, free school, social pedagogy, active school, art education movement. The aim of this study is to analyze the life and work of František Bakule, the founder of the Bakule Institute for Life and Work Education.

Key words: somatopaedia, physical impairment, upbringing, František Bakule, biographical data, published activity.

Úvod

František Bakule stejně jako ostatní pedagogové „pokusníci“ usiloval o činnou školu, v níž by byla uplatněna dětská aktivita. Hledal nové vyučovací metody, prostředky a formy, vymýšlel nové učební pomůcky a pobyt dětí během výuky ve třídě střídal s prací na zahradě či v dílnách. Estetická výchova zde měla nezastupitelný význam. Veškeré dění ve škole prolínal principem volné výchovy a volné kázně. Typickým rysem byl oboustranný respekt založený na vzájemném přátelství žáků a učitele. Bakule celý život věřil ve tři zásady držící jej na vytyčené cestě. Dobro v každém dítěti bylo první zásadou. Druhá zásada stála na předpokladu, že všechny intaktní děti jsou nadané. Poslední zásadu tvořila důvěra v život a v přirozenost, čímž upozadovala víru v knižní vědomosti. Především považoval za pomýlenou výuku hromadnou, využívající stejné metody pro všechny žáky a směřující ke stejnému cíli. Bakule si dal za úkol, aby v každém dítěti našel jeho charakteristické rysy a přispěl k rozvoji těchto rysů (Renotíerová, 2007).

¹ PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Dostalová, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 372136@mail.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

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

Bakuleho dětství, studia a počátky učitelského působení

František Bakule se narodil 18. května 1877 v jihočeských Lidmovicích u Vodňan, jako první ze čtyř dětí. Jeho otec byl rolníkem, vlastnil statek a vyznačoval se svým volnomyšlenkářským smýšlením. Otec zemřel předčasně na následky úrazu v roce 1894. Po otcově smrti se o rodinu starala převážně matka. Byla to laskavá, odvážná a inteligentní žena, která se starala o nemocné. Hluboce věřící matka se vyznačovala snahou o to, aby předala dětem pevný morální základ, jež se nepochybně odrazil v Bakuleho osobnostních rysech, kterými byly zejména vytrvalost, obětavost, píle, houževnatost, zásadovost aj. Jeho pedagogická dráha nezapočala zrovna jednoduchým rozhodnutím. Nejdříve na matčino přání studoval na kněze v malém semináři v Písku, ale ve čtrnácti letech se rozhodl, že povolání kněze není pro něho ta správná volba a zvolil si povolání učitele. Odešel do Příbrami, kde navštěvoval reálné gymnázium, a po dobu studia se horlivě věnoval četbě knih. Tato záliba se stala stěžejním rysem doprovázejícím jej po celý život. Bakuleho studijní výsledky se vyznačovaly značnou proměnlivostí, od výborných výsledků až po ty nedostatečné. Také v jeho chování se objevovaly značné rozpory. Cenil si vlídného chování některých učitelů ke studentům, ale protestoval proti násilí, nelogickým příkazům i povyšování některých vyučujících. Bojoval za spravedlivé hodnocení a známkování. Během studia druhého ročníku založil spolu se spolužáky časopis *Klub encyklopedistů*, ve kterém se odrážela řada ukázek z poměrů na gymnáziu. Také v jednotlivých článcích lze nalézt Bakuleho svobodomyslné názory. Místní farář se však natolik pokoušel o pošpinění časopisu, ke kterému často použil mnoho nečestných počinů, až bylo vydávání časopisu trvale zakázáno. Bakule se také stavěl proti memorování učiva přesně dle učebnic. Učitelé jej pro jeho postoje nehodnotili příliš kladně a považovali za povahu, která se nutně staví proti učitelům. Studijní léta tedy byla poznamenána konflikty a spory mezi Bakulem a jeho profesory, nesnášel totiž stereotypní metody výuky a kázeňský řád. Nejspíše v tomto období lze hledat počátky Bakulova motta, tedy být učitelem zcela opačných vlastností a kvalit než těch, jež nalézal u profesorů, kteří ho připravovali na učitelskou dráhu. Přes všechna negativní hodnocení složil František Bakule úspěšně závěrečnou zkoušku v roce 1897 (Faucher, 1999; Gregor, 1982).

Za významné Bakule určitě považoval své první pedagogické místo v Rapticích na Kladensku. Sice zde působil pouze jeden rok (1897/1898), ale to bylo dostačující k uvědomění si, jak málo mu přineslo pedagogické studium pro jeho praxi. Dospěl též k závěru, že pro úspěšnou učitelskou práci je nezbytné poznat prostředí, v němž žáci vyrůstají. V následujícím školním roce byl přeložen do hornické obce Družec u Kladna, kde následně působil dva roky. Na této škole založil první pěvecký sbor, nejprve o třech hlasech, později o hlasech čtyřech. Bakule od žáků vyžadoval výbornou výslovnost. Během tohoto působení se seznámil s pedagogickými názory L. N. Tolstého a také s metodami uplatňovanými v jeho tzv. volné škole. Víra ve vrozené dobro člověka, tvořivé schopnosti dítěte, v účinnost a význam estetické výchovy zcela zásadně ovlivnily další pedagogický vývoj. Zde také realizoval výchovný experiment, založený na přátelském vztahu s dětmi a na netradičních výchovných metodách. Učivo upravil po obsahové

stránce, méně důležité poznatky odstranil a nahradil je oblastmi významnými pro praktický život. Teoretické poznatky vyvozoval z názorných jevů a věcí, ale zároveň dbal na jejich důkladné porozumění. Žáky vedl ke kladnému vztahu k literatuře, hudbě a přírodě. Diskutoval s nimi o palčivých politických a sociálních problémech a různých negativních jevech vedoucích k psychickému, fyzickému a morálnímu úpadku člověka, např. alkoholismus. Citlivě, otevřeně a taktně přednášel také o sexualitě. Ve své třídě založil žákovskou samosprávu, seznámil žáky s různými funkcemi i administrativou obce. Žáci si zde sami volili svého předsedu. Pod Bakulovým vedením vydávali žáci třídní časopis *Malá svoboda*, v němž publikoval své práce. Žákům se Bakule věnoval i ve svém volném čase, nespokojil se jen s výchovou dětí. V místním hostinci denně předčítal z novin, vysvětloval souvislosti světového dění, reagoval na místní sociální problematiku a bojoval proti hazardním hrám, kouření a alkoholismu. Důvěru obyvatel si získal i přes svou životní nezkušenost a značné mládí. Původně náboženské cítění směřovala u Bakuleho k ateistickým názorům, což se taktéž projevilo v jeho pojetí tzv. volné výchovy a vedlo k častým konfliktům s místním farárem. Výsledkem bylo vzrůstající napětí mezi ním a školskou radou, hejtmanem a ředitelem (Hronová, 1993; Renotírová, 2007).

V roce 1899 byl Bakule opět přeložen, protože sympatizoval s hornickou stávkou konanou v témže roce. Třetím působištěm byla obecná škola zapadlé zemědělské obce Kozly u Všetat. Ačkoliv se zde učitelé překládali jen z trestu, Bakulovi tato skutečnost nezabránila plně uplatňovat své nové výchovné metody a názory. Založil žákovské portfolio a s mládeží ve volném čase diskutoval o řadě politických, ekonomických a sociálních problémů. Nejen v obci Kozly, ale také v okolí vystupoval s „lidovými přednáškami.“ Protože Bakule před vyučováním vynechával povinné modlitby a nevypustil ze zpěvu lidových písní milostná slova, udělila mu okresní školní rada dne 12. dubna 1901 důtku a oznámila, že bude opět přeložen na jiné místo. Tento spor vyvrcholil v soudní přelíčení, kdy Bakule po 3 měsících vyhrál nad místním farářem (Filip, 1939).

Během dlouhodobých sporů Bakule nastoupil v únoru roku 1901 do obecné školy v Malé Skále. Oproti předchozím místům byla Malá Skála vyhledávaným turistickým místem s přímým železničním spojením do Prahy. Obyvatelé však žili ve značné chudobě, převážně se živili jen domácí sklenářskou prací (Renotírová, 2002). Protože děti doma musely pomáhat, tato únavná práce byla často příčinou jejich absencí ve škole. „*Přesto z těchto pohubých dětí, které již věděly, co je to boj o život a neúprosná, bezoddyšná práce v otráveném ovzduší šerých světnic, se zanedlouho pod vedením chápavého a moudrého učitele staly radostné bytosti s opravdovým zájmem o vše, co jim nabízel*“ (Spěváček, 1978, s. 37). Pro výrazně zhoršený zdravotní stav musel Bakule po 3 měsících odejít na půlroční zdravotní dovolenou. Využil ji pro své další vzdělávání a promýšlení nových metod pedagogiky, které pak dalších 10 let realizoval na Malé Skále. Po dobu na Malé Skále cestoval, přednášel, publikoval v časopisech. Přesto i zde se Bakule setkal s opovržením jeho metod a postupů vyučování. Řídící učitel, zcela nedosahující Bakuleho vzdělání, na něj donášel ke školnímu inspektorovi, který mu začal hrozit propuštěním. Okresní přednosta však dal za pravdu Bakulemu a odvolal ředitele z funkce i školního inspektora. Novým ředitelem

se stal František Bakule, jenž tak mohl nerušeně několik let realizovat své učitelské metody. Založil dílnu, kde učil chlapce pracovat se dřevem. Kontroly školního inspektora několik let neshledávaly žádný problém. Osudným zlomem se stalo období, kdy Bakule začal přednášet na Učitelském ústavu v sousedním okrese. Bakule svým posluchačům barvitě líčil negativní zkušenosti a poměry v Příbrami, což velmi pobouřilo jednoho z profesorů, který podal stížnost k hlavnímu inspektorovi. František Bakule dostal napomenutí inspektora Kaňky, který byl Bakulemu nakloněn, ale poté přijel do Malé Skály zemský inspektor. Inspektor hodnotil Bakuleho jako zcela jednoduše nevzdělaného pedagoga, jehož specifikem je užívání výstředních metod výchovy a výuky (Hronová, 1993).

V estetické výchově kladl František Bakule důraz na aktivní uměleckou tvorbu žáka, neboť jen tímto způsobem si může žák všimnout estetiky skutečného světa, která mu jinak uniká. V roce 1904 během učitelské porady Bakule poprvé formuloval své názory nového pojetí estetické výchovy. Svě názory uvedl ve dvou tezích, jež nesly myšlenku o naučení dětí vnímat krásu a vést je k tvoření všude, kde jsou nějaké dispozice. Těchto zásad se Bakule držel po celou svoji pedagogickou praxi. Bakule čerpal po celou dobu, kdy se věnoval umělecké výchově dětí, z výtvarného umění, hudby i literatury. Svě žáky vybízel k tvorbě psaní různých článků a statí, také ke kreslení a zpěvu jak jednotlivce, tak i sborovému. Umění se pro něj stalo prostředkem, jak motivovat žáky k těmto výchovným záměrům. V umělecké výchově čerpal nejen z bohatých zkušeností učitele, ale i z teoretických poznatků F. Čády a O. Hostinského. Středobodem jeho výchovného působení se stala práce s knihou. K těmto účelům poskytoval žákům své vlastní knihy. Vedl žáky ke čtení ve skupinkách, kde následně po přečtení textu žáci diskutovali spolu s učitelem. Poté je vedl k vlastní tvorbě dle následujícího postupu pro výchovu slovesným uměním. Nejdříve bylo nutné ponechat žáky svobodně se vyjadřovat, poté vytvářet mnohé situace podporující slovní vyjadřování žáků, pak kultivovat jejich projev, také je naučit používat básnické obraty, při tvorbě používat recitování, společné čtení, analýzu čteného textu a srovnávání s jinými literárními díly (Renotířová, 2002). Poslední Bakulovou esteticko-výchovnou složkou, které věnoval velikou pozornost, se stala hudební výchova. Vnímá ji jako druh pěvecké produkce žáků tedy dětskou hudební tvořivost. Právě vedení vyučování hudební výchovy přineslo Františku Bakulovi nejvíce chvály od jeho nadřízených. Bakule neuznával názor, že by některé děti byly nehudební. Oceňoval sborový zpěv i z celkového pohledu výchovy dětí. Domníval se, že sborový zpěv naučí děti disciplíně a posílí kolektivní snahu pro plnění úkolu. Pečlivě vybíral také písně, které sbor zpíval. Nejčastěji mělo pěvecké vystoupení podobu čtyř písní epických, dvou lyrických, jedné veselé a jedné koledy (Durdíková, 1934).

František Bakule byl od své počáteční učitelské praxe ovlivňován pedagogickými názory M. Montessoriové, L. N. Tolstého a J. J. Rousseaua. V době Bakuleho působení na obecných školách panovala rozsáhlá kritika herbartovského pedagogického přístupu, který se následně rozvíjel do systematických návodů a výchovných postupů. V pedagogických přístupech se běžně zdůrazňovala tvrdá kázeň a přísnost, mechanické vštěpování

a dlouhotrvající opakované memorování učiva. Herbartovská škola se stavěla proti individuálním potřebám a zájmům žáků. Proti této tradici učení se stavělo velké množství novátorských proudů tzv. nové výchovy, jež se snažilo respektovat osobnost každého dítěte s jeho individuálními potřebami. Novátoři požadovali uvolnění spoutanosti žáků. Tyto myšlenky silně ovlivňovaly Bakuleho od jeho počátků v profesi učitele, ale i v pozici ředitele Jedličkova ústavu. Bakule se zastával názorů učitelů, kteří prosazovali tzv. činnou školu s plně uplatňovanými dětskými aktivitami. Tito učitelé pracovali s novými metodami a pomůckami. Práci ve třídě střídali s činnostmi v dílnách či na zahradě. Dle Bakuleho měl být učitel žákům nápomocen, a to v různých směrech. Bakule zrušil fyzické tresty, zavedl vyučování občanské výchovy a vedl žáky k samostatnému opravování jejich prací (Faucher, 1999).

Oporou Bakuleho i dalších reformně smýšlejících pedagogů bylo do roku 1909 Hnutí za uměleckou výchovu. S uměleckou tvorbou seznamoval žáky prostřednictvím hudby, výtvarného umění a knih, zejména krásné literatury. V navození dětské zvědavosti a probuzení jejich zájmu byl Bakule skutečný výchovný umělec (Renotírová, Ludíková a kol., 2006). Svou knihovnu, kterou dával k dispozici žákům, si pořizoval obdivuhodným odříkáním. *„Já měl mnoho knih a dobrých. Jak jsem se dočetl o pozoruhodné knize, koupil jsem ji... Pravda, i tak musíval jsem potom nosit déle týž klobouk, déle chodit v těchže šatech nebo botách... K těmto svým pokladům jsem pustil děti. I k těm, které nebyly pro ně napsány. Já byl přesvědčen, že dobře napsaná kniha nemůže dítěti uškodit. Jsou-li v ní místa, která by špatným pochopením přece jen mohla býti pro děti nebezpečná, nač jsem tu já, jeho učitel a vychovatel?!“* (Bakule, 1952/53, s. 88). Bakule nezavrhoval dětskou literaturu, které děti mohou samy rozumět, ale uvědomoval si, že tehdejších dětských knih na vysoké umělecké úrovni bylo pramálo. Děti s ním společně četly v menších skupinách a nad obsahem diskutovaly. Vyvrcholením jeho „výchovy uměním“ byla vlastní dětská literární tvořivost, z níž některá díla byla publikována v časopise *Krásné čtení* (např. Vzpomínky na dojmy z četby básnických děl Čechových, Naši vodníci) a *Besedy času* (např. Psáno v lavici) mezi roky 1905 – 1907 (Renotírová, 2007).

Stejným způsobem vedl František Bakule žáky k vnímání výtvarného umění, konkrétně malířství, architektury a sochařství, neboť sám měl dějiny pečlivě prostudovány. Žáky taktéž podporoval ve vlastní kreslířské kreativitě, mj. uplatňoval tzv. zavírání očí, tedy metodu od M. Montessoriové. Doklady o výborných výsledcích výtvarných činností žáků se objevily v periodiku *Krásné čtení*. Práce vzbudily velký ohlas u veřejnosti a pro svoji neobvyklou úroveň a kvalitu byly pokládány za podvrh (Faucher, 1999). Od roku 1906 řídil redakci periodika *Krásného čtení* sám Bakule s úmyslem *„učinit z něho časopis, který by vléval do srdce dítěte radost, zušlechťoval jeho duši krásou a plnil mysl bohatstvím nového poznání“* (Bakule, 1906, s. 1). Poslední vydání *Krásného čtení* vyšlo v roce 1907. *„Tento časopis zanikl ne proto, že by mu děti nerozuměly, ale proto, že mu nerozuměli učitelé... Bakule chtěl děti mít na takové kulturní výši, kam tito dospělí ještě nedospěli“* (Titzl, 1998, s. 28).

František Bakule nezapomínal ani na hudební výchovu. Při zpěvu dbal na přednes, správnou artikulaci a kulturu slova. Žáci měli nejprve pochopit

a vnímat obsah textu, následně se seznámit s melodií. Do sborového zpěvu zapojoval všechny žáky bez rozdílu jejich hudebního nadání. Nejvíce byla ceněna pěvecká skupinka 5. ročníku obecné školy z Malé Skály, se kterou se v roce 1912 zúčastnil pražského 6. Mezinárodního kongresu elektrologie a radiologie. Zde se seznámil s prof. MUDr. Rudolfem Jedličkou, což ve svém důsledku znamenalo jeho odchod z veřejného školství do tehdy nepříliš rozvinuté oblasti výchovy dětí s tělesným postižením (Filip, 1939; Pražák, 1927).

Působení Františka Bakuleho v Jedličkově ústavu

Přes Bakulův vřelý vztah ke škole v Malé Skále i k jejím dětem souhlasil s nabídkou Jedličky a přijal místo ředitele Jedličkova ústavu a jeho školy. Zemská školní rada mu udělila dlouhodobou dovolenou, jež mu byla každoročně prodlužována až do jeho odchodu do důchodu v roce 1935. Protože u nás chyběly zkušenosti, Jedlička zajistil Bakulemu studijní cestu do 6 ústavů v Německu (Berlín, Magdeburk, Lipsko, Hannover, Drážďany a Altona). Pobyty měly pro vytváření představ a názorů Bakuleho zásadní význam (Hronová, 1993). Nejvíce na něj zapůsobil ředitel Ústavu pro tělesně postižené děti v Magdeburku, který se se svěřenými dětmi sám zúčastňoval pracovních aktivit. *„Využívat fyzické práce k výchově, skutečné fyzické práce, jakou po nás život žádá, ne jako doplňku běžného školního rozvrhu, ani jako doplňku intelektuální činnosti, nýbrž jako východiska a základu veškeré výchovné práce a výuky“* (Blažek, Olmrová, 1985, s. 321). V ústavu stejného typu v Lipsku Bakuleho zaujal radostný zpěv dětí, který nikde jinde neslyšel. *„Když se Bakule rozhlédl síní, poznal hned, proč je v tomto ústavě jiný vzduch: místo staříčkových pastorů – mladé diakonistky. Umínil si, že si vezme za vlastní v ústavě za pomocníky mladé lidi, kteří... nejsou zatrpklí a vážní životním putováním“* (Příhoda, 1927, s. 289).

Bakule předložil Zemskému spolku pro léčbu a výchovu mrzáků v Praze výchovný plán, který mu byl schválen. Při osobním jednání s profesorem R. Jedličkou si vyžádal ochranu před zkostnatělými rakouskými školskými úřady a volnost ve výchovné práci. Bakule se nastěhoval do Jedličkova ústavu v březnu roku 1913, měsíc před zahájením provozu ústavu k poklidné přípravě všeho potřebného. Za Bakulova vedení byl v Jedličkově ústavu opraven dům na Vyšehradě, v němž se nacházel internát a také byt, kde Bakule bydlel. V ústavu též zajistil rozšíření personálního zajištění o hospodyně-kuchařku a dvě sestry. Bakuleho přístup k dětem byl stavěn na názoru, že pro děti je nutné ukázat jim optimistické životní perspektivy a dát jim šanci a naději na uplatnění v jejich životě. Právě vzdělávání bylo prostředkem k tomuto cíli. Svůj výchovný plán začínal hrou, neboť ve hře se nejlépe uvolňuje fyzická i mentální aktivita dětí. Přes hru bylo možné se dostat k plánování výchovy a výuky. Hlavní myšlenkou bylo učení se prací pro život, jelikož výsledky pracovních činností dávaly dětem důvěru ve své vlastní schopnosti. Pro dosažení těchto výsledků kladl důraz na volbu práce dle odpovídajících fyzických možností dětí s tělesným postižením. Dalším záměrem Bakulova pojetí výchovy bylo vytváření kladného vztahu k dětem skrze kolektivní život. Dětem zadával takové úkoly, které podněcovaly jejich aktivitu. Tímto přístupem se děti brzy naučily samostatnosti v ústavním životě. Vycházel také z předpokladu, že děti s tělesným postižením

při zachované rozumové schopnosti mohly trpět narušenými osobnostními rysy a různými emočními problémy. Považoval za důležité zbavit tyto děti pocitu méněcennosti, a to právě formou práce, kterou pokládal za nejvhodnější prostředek. Bakule založil dětskou samosprávu a stal se jedním z jejích členů. Se staršími žáky konzultoval možnosti pracovního zapojení, zvažoval jejich námítky a návrhy. Děti se učily zvládat sebeobslužné úkony a podílely se na udržování čistoty a pořádku v budovách. Postupně se jejich činnost zaměřila na košíkářství, ruční práce, truhlářství, vázání knih, zpracování kůže aj. Aby Bakule mohl dětem metodicky pomáhat, sám se naučil ve večerních a prázdninových kurzech základům některých řemesel. Dokonce z místnosti, která měla být třídou, brzy vytvořil dílnu (Filip, 1939; Vítková, 2006).

Prací v dílnách se malí „řemeslníci“ snažili překonávat své postižení. Postupně se dostávali od kreslení, malování, modelování, opracovávání dřeva, kovu, tkanin až např. k dřevořezbě. Prostřednictvím hudebního a výtvarného umění a literatury Bakule probouzel a rozvíjel dovednosti a umělecký cit dětí. V roce 1917 založil Dětské výrobní družstvo, jehož členové, svěřenci ústavu zajišťovali sami pořízení materiálů, vyřizovali administrativní náležitosti, rozdělovali si mezi sebou úkoly a zajišťovali i prodej svých výrobků. Bakule v pracovní výchově uplatňoval ruční práce, různé pracovní techniky a výuku řemesel. Bakule velmi často sledoval děti při práci s různým materiálem, pozoroval jejich zaujetí a snahu. Takto získané poznatky se staly velmi cennými informacemi při výběru zaměření budoucích profesí dětí. Skutečně praktický přístup k životu měl negativní stránku, a to zanedbávání systematického vzdělávání. Výchova dětí v Jedličkově ústavu pod vedením Bakuleho nevycházela totiž z požadavků osnov, ale byla vázána na situaci. Především skutečné životní potřeby dětí určovaly výchovnou práci. Tím se stalo, že např. k vyučování triviálních znalostí se Bakule dostával až po více než roční práci v ústavu, což mu bylo častokrát vytýkáno. Avšak rychlost, s jakou děti psaní zvládly, Bakule přičítal kladnému vlivu dřívějších pracovních dovedností (Fialová, Opatřilová, Procházková, 2012; Renotiérová, 2007).

První světová válka se nesla v Jedličkově ústavu v duchu vážného narušení výchovných prací. V roce 1915 byl ústav spíše velkou továrnou. Dospělí i žáci pracovali v dílnách zejména na výrobě protetiky. V dílně se vyráběly protézy nohou, speciální obuv i korzety. Bakule se dostal do zcela nové situace, začal řídit tuto továrnu a své výchovné záměry musel zcela opustit a přizpůsobit se nové situaci (Titzl, 1998). Bakule byl plně zaměstnán prací s vojáky-invalidy a zcela se vzdaloval práci s žáky, jimž se mezitím věnoval učitel Goldfinger. Bakuleho slova plně vystihují tuto situaci – „... já dětem už nic nepatřil. Práce organizační úplně mě absorbovaly. Děti se mnou mluvily, jen když v běhu zachytly mě a zadržely plášť na schodech někde nebo na pavlači“ (Bakule, 1918, s. 37). V dané situaci vzrůstal proti Bakulovi silný tlak. Bylo mu vyčítáno, že nechce vyučovat děti dle platných osnov. Jelikož Bakule tento požadavek odmítl z důvodu zániku svobody své experimentální výchovné práce, byl dočasně zbaven funkce ředitele ústavu. Bakuleho se nezastal ani R. Jedlička (Renotiérová, 2002). Přímé doklady o příčině rozchodu Jedličky s Bakulem neexistují, lze za ni předpokládat různost koncepcí obou osobností. „Prof. Jedlička byl zaměřen více

na lékařskou péči o tělesně vadné, kdežto Bakule dbal více na výchovné možnosti ústavu, přičemž chtěl ještě spojit výchovu tělesně vadných a výchovu normálních dětí“ (Němečková, Čulík, 1957, s. 115). Bakule se nemohl účinně bránit, poněvadž pro Jedličkův ústav byl uvolněn z vojny a demonstrativní odchod z ústavu by znamenal povolání na frontu. Spor se stal veřejnou záležitostí, tudíž byla k posouzení Bakulovy výchovné práce ustavena pedagogická inspekce, jejímiž členy byli vynikající učitelé. Ačkoliv její odborný posudek jednoznačně Bakulovu výchovnou práci schválil, předsednictvo Zemského spolku pro léčbu a výchovu mrzáku v Praze rozhodlo nejen o Bakulově propuštění, ale dokonce o zákazu jeho styku s dětmi z Jedličkova ústavu. Reakcí na toto rozhodnutí byl demonstrativní odchod 12 svěřených dětí z Jedličkova ústavu, které se rozhodly po dohodě se svými rodiči následovat propuštěného ředitele (Gregor, 1982).

Bakulův ústav pro výchovu životem a prací

Děti s tělesným postižením následovaly svého milovaného pedagoga hlásajícího, že „na svých chovancích veřejnosti dokáže, že dosavadním způsobem výchovy je uschopnil k fyzické práci a rozvinul i vzdělával jejich ducha tak, že se dokáží vlastní prací obživit v těžkých poválečných poměrech“ (Sula, 1927, s. 1). Zpočátku všichni spolu žili v Bakulově třípokojevém bytu v Ječné ulici č. 8 v Praze. Vyřezali společně loutky, kreslili kulisy a nacvičili několik loutkových her, s nimiž jedna skupina pořádala představení po celém Slezsku, Moravě, Čechách i Slovensku. Druhá skupina se svým pedagogem předváděla praktické ukázky ručních prací v různých kurzech určených pro pedagogy. S takto získanými penězi mohl zajistit pouze nejnnutnější potřeby chovanců ústavu. V roce 1917 tato „Bakulova družina“ upoutala pozornost na letním táboře pro zdravotně a sociálně oslabené děti, který pořádal americký Červený kříž. Vedoucí sociální pracovnice Miss Harrisonová projevila zájem a pochopení pro osudy skupiny dětí s tělesným postižením a jejich pedagogy a zajistila, aby jim byla od amerického Červeného kříže přiznaná čestná cena s finanční částkou 25 000 dolarů. Sociální pracovnice zakoupila Bakulově družině dům s pozemky v Mozartově ulici č. 1846 na pražském Smíchově, kde pak byl v roce 1920 založen Bakulův ústav pro výchovu životem a prací. Přes vysídlení bývalých nájemníků domu a nutnost přestavby se Bakulemu pozvolna dařilo spojit ojedinělým způsobem výchovu dětí s tělesným postižením s intaktními dětmi z rodin se sociálním znevýhodněním na pražských předměstích Smíchov a Košíře. I v těchto „toulavých“ dětech, kterým se rodiče nevěnovali, Bakule taktéž dokázal probudit zájem o hudbu, vyprávění, zpěv a četbu. Někdy také opravovaly polámané hračky, cvičily se v manuální práci. Malý kolektiv o 12 dětech se najednou rozrostl na 40 dětí. Mimo tyto trvale ubytované děti přicházely odpoledne i další předměstské děti, které zde rády chodily a vždy byly srdečně vítány vedoucím ústavu. Spojením zájmů dětí s postižením a zdravých dětí vznikl soubor „Bakulovi zpěváci“ se zhruba 40-ti dětmi. Pěvecký sbor „Bakulovi zpěváci“ se postupně dostal do povědomí širší veřejnosti. Sbor vystupoval v rodné zemi a postupně i v zahraničí. Během svého působení sbor vystoupil na více než třech tisících vystoupení. Repertoár byl tvořen především českými a moravskými lidovými písněmi, ale i písněmi

Janáčka, Fibicha, Dvořáka atd. Bakule si velice cenil zpěvu, jelikož rozvíjel citlivost dětí. Také se domníval, že právě pěvecký sbor rozvíjí hudební nadání. První hudební úspěch slavil Bakule na Malé Skále se svým prvním školním pěveckým sborem. Toto hudební a pedagogické experimentování skončilo ve chvíli, kdy Bakule odešel do Jedličkova ústavu. Ale pokračování započatého hudebního experimentování mu nebylo v Jedličkově ústavu dovoleno, přestože s ním do ústavu přešly i některé děti ze sboru. Bakule začal realizovat svůj nový pěvecký sbor až v roce 1920, kdy byl založen sbor „Bakulovi zpěváci.“ Na počátku si určil umělecké a výchovné cíle. Sbor směly navštěvovat všechny děti s postižením, také děti sociálně znevýhodněné. Cílem bylo napomoci dětem prostřednictvím zpěvu stát se dobrými lidmi. Písňe se děti učily vždy postupně. Nejprve píseň recitovaly, čímž se naučily vnímat citový i dějový obsah textu. Používaly rytmiku, dynamiku, zvukomalbu, slovní i větný přízvuk. Výsledkem byla naprosto srozumitelná řeč. Poté se učily pěvecké a intonační části. Nejprve začaly poslechem melodie a následně všechny komponenty spojily. Nejdříve byly písně zpívány jedním hlasem, poté pomocí klavíru nebo houslí i s druhým hlasem. Následně Bakule někdy zapojil i třetí hlas či čtvrtý. První zahraniční cestu podnikl sbor v roce 1923. Sbor se vydal do USA s cílem poděkovat Červenému kříži za poskytnutou finanční pomoc. Sbor vystoupil celkem ve 14 amerických městech, např. New York, Chicago, Washington, Boston aj. „Bakulovi zpěváci“ vystoupili i v řadě evropských států. Nepříznivou situaci zažil sbor v době zadlužení Ústavu pro výchovu životem a prací v roce 1930. Sbor však stále koncertoval, a to až do roku 1934. Poslední vystoupení sboru se konalo v Praze v Lucerně, poté sbor zanikl. Během 14-ti let svého působení vystoupil sbor s 324 sborovými skladbami ve 22 jazycích. Bylo vydáno 85 gramofonových desek společností Ultraphon Praha (Faucher, 1999; Gregor, 1982).

Kromě všestranné zaměřené výuky, která měla skutečně vysokou úroveň, byl kladen v Bakulově ústavu důraz na rozvoj praktických manuálních dovedností. Žáci museli každý rok zvládnout náročné zkoušky. Postupně se budoval umělecko-průmyslový ateliér, dílny rukodělných prací a dětské výrobní družstvo (pro chlapce řezbářské a truhlářské, pro dívky knihařské, monistické a krejčovské) dobře prosperující až do roku 1930. Zahrada byla taktéž využívána pro zvládnutí zahradnického řemesla. V ústavu byla zřízena tiskárna, z níž vycházely letáky, brožury, drobné publikace i hudebniny, zkomponované pro ústavní děti. Systematickou a vytrvalou výchovnou a organizační práci Bakule dokázal přivést své děti k tvůrčí umělecké a manuální práci, tím vychoval řadu poctivých a obratných řemeslníků (Renotírová, Ludíková a kol., 2006).

Bakulemu velmi záleželo také na vývoji a nových koncepcích v československém školství. Po zkušenostech ze smíchovského ústavu získala jasnou podobu i jeho teoretická koncepce o tzv. výchově životem a prací (Filip, 1939). Pedagogické názory Bakule vyjádřil ve svém projevu na 1. sjezdu československého učitelstva ve dnech 1. – 3. července 1920 v Praze, kde zároveň uvedl návrh nové organizace „lidové školy:“ *„Otevřme brány, otevřme dveře, otevřme i okna, ať může život k dětem do našich škol a děti ať z nich volně mohou k životu. Ať škola přestane být věznicí těla i ducha a stane se místem volně rašících lidských schopností... Aby ten úkol mohla plnit, musí být příště škola internátem.*

Volným internátem, který by děti nevězněl, ale nahradil jim nedostatky, jimiž trpí v rodinách špatně uspořádaných... Také chovance je pak nutno rozdělit podle inteligence do tří skupin, v nichž výchovné vyučování bude mít zvláštní formu, obsah i cíl..." (Bakule, 1921, s. 224). Bakule měl představu třístupňové školy internátního typu pro děti od 6 do 16 let v závislosti na jejich mentální úrovni. Na 1. stupni (věk 7 – 9 let) mělo mít vyučování charakter jen „příležitostného poučování.“ Rozvoj řeči a myšlení měl být doplněn pracovní výchovou. Děti se ještě nenaučily systematicky psát, počítat a číst, měly by však mít příležitost k vyprávění, kreslení, rozhovorům, předčítání, zpěvu, modelování, tělesnému pohybu atd. Cílem 2. stupně (věk 9 – 12 let) měla být výuka trivia, etická a estetická výchova. V manuální praxi měly děti zvládnout různé dovednosti a techniky s užíváním běžných pracovních nástrojů. Psychická a fyzická aktivita měla být rovnoměrně střídána. Vrcholem logiky měl být 3. stupeň (věk 12 – 16 let), kdy žáci měli systematizovat své vědomosti, zmocnit se nejtěžších úseků literárního vzdělání, získat široký rozhled (především v praktických dovednostech), dokázat prakticky využívat své dovednosti a vědomosti, vytvořit schopnost vlastních úkolů, celkově se osamostatnit, naučit se vyhledávat a osvojovat si poznatky formou sebevzdělávání. Přes svůj nepatrný ohlas na Sjezdu učitelstva v Praze se Bakule snažil prosadit svůj plán nového výchovně-vzdělávacího systému v parlamentu. Přestože mu však byl v roce 1921 prostřednictvím poslankyně předložen, nedostal se vůbec na program jednání. Vysoká revolučnost návrhu, obtížně realizovatelná internátní výchova a zdůrazňování svobodného rozvoje jedince v pracovní a činné škole, to vše bylo v rozporu se snahami o neměnnost dosavadních rakouských školských zákonů (Hronová, 1993).

Pedagogické názory F. Bakuleho byly bez potíží přijímány spíše v zahraničí, kde aktivně vystupoval na celé řadě mezinárodních učitelských konferencí a sjezdů. Doma ale musel odolávat absurdním útokům zaměřeným např. na vhodnost koncertního vystupování žáků či zvládání jejich úspěchu (Gregor, 1982). Bakule proti svým zvyklostem obhajoval svou práci a své děti, které „*umějí cítit radost i z prosté černé práce, k níž jim nikdo netleská, a umějí žít i své všední dny*“ (Bakule, 1926, s. 21). Na IV. kongresu Mezinárodní ligy pro novou výchovu v Locarnu, které se konala v roce 1927, byly ústředním tématem metody umělecké výchovy. Značný ohlas vyvolala nejen Bakulova přednáška, ale taktéž vystoupení „Bakulových zpěváků.“ Tady se Bakule seznámil i s prezidentem Úřadu francouzské výchovy, již byl tehdy Paul Faucher. Ten Bakuleho označil jako „*génia výchovy*“ a rozhodl se propagovat jeho výchovný systém v západních zemích, především ve Francii. Sám navštívil Bakulův ústav v roce 1928. Nejednalo se o jedinou významnou návštěvu Bakulova ústavu, již v roce 1926 přicestoval indický učitel, filosof a básník, nositel Nobelovy ceny z roku 1913, Rabíndranáth Thákur (Renotierová, 2002; Titzl, 1998).

Ačkoliv se František Bakule snažil dostavět a potřebně dovybavit novou ústavní budovu dle svých představ, nastala řada tíživých okolností. Situaci byla ovlivněna Velkou hospodářskou krizí a Bakulovými vážnými onemocněními, které vedly k dlouhodobému snížení ústavních příjmů a tím prohloubení jeho zadluženosti. Situaci nezachránily ani veřejné sbírky. Nezadržitelně se zhoršující

existenční situace a nemožnost získat úřední povolení pro experimentální školu v podobě, jak si to Bakule představoval, přivedla jej v roce 1933 k vážnému rozhodnutí opustit vedení ústavu. Bakule si ponechal pouze literární zpracování svých učitelských zkušeností (Faucher, 1999). Právnímu majiteli ústavu, kterým bylo Sdružení přátel výchovy životem a prací v čele s J. Tůmou a později s doc. V. Příhodou radil, aby se výbor pokusil „odevzdat ústav instituci, která by byla dost hospodářsky silná, aby mohla zužitkovat všechno, co vybudoval k sociálně výchovným účelům“ (Durdíková, 1934, s. 15). Bakule na vlastní žádost dvakrát povolal do svého ústavu revizi, aby dokázal správnost hospodaření. Přestože se mu podařilo odrazit útoky těch, kteří jej chtěli zdiskreditovat, v důsledku přepracovanosti a dlouhodobé psychické zátěže dlouhodobě onemocněl a prodělal 4 operace. I jeho onemocnění a doba zotavování ve Francii se staly nechutnou záminkou k novinářské kampani, která měla zřejmě dokonale zničit Bakulovy výsledky práce po stránce etické i hmotné. Útok v roce 1933 byl natolik silný a promyšlený, že se nepodařilo Bakulův ústav zachránit pro další výchovnou práci. V únoru roku 1937 byl prodán v exekuční dražbě (Renotierová, 2007).

Poslední etapa Bakulova života

V období německé okupace odjel Bakule na venkov, kde založil a krátkou dobu i vedl komorní „Bakulův sbor.“ Po návratu do Prahy v roce 1943 znovu těžce onemocněl a jen zvolna se uzdravoval. V roce 1944 ukončil redakci knihy *Chudé děti, které se zasloužily* a začal pracovat současně na dvou dílech svých pamětí *Hudební výchova v praxi – Bakulovi zpěváci* a *Na Malé Skále*. Po návratu do Prahy v roce 1945 opět navázal kontakty s Faucherem, který jej pozval do Paříže na Kongres o umělecké výchově. V roce 1947 naposledy přednášel před mezinárodním fórem o svých názorech na výchovu a o práci ve sboru „Bakulovi zpěváci.“ Po návratu z Francie se bezúspěšně snažil vydat své paměti tiskem. Na počátku 50. let mu vyšla krátká stať *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Několik krátkých článků Bakulovi vyšlo v časopise *Kulturní služba* (např. O uměleckých pokusech na Malé Skále) a *Hudební výchova* (např. Z mých zkušeností). Dne 15. prosince 1955 v necelých 79 letech uzavřel Bakule sňatek s Miloslavou Šikolovou, svou bývalou žačkou, zpěvačkou v malostranském pěveckém sboru a sestrou pečující v Jedličkově ústavu o děti s postižením. Jeho zdravotní stav se nadále zhoršoval a dne 15. ledna 1957 zemřel v pražské nemocnici Na Bulovce. Bakule je pochován na hřbitově poblíž Malé Skály (Faucher, 1999).

Během celých 35-ti let svého učitelského působení prosazoval Bakule zejména změnu v přístupu k žákům. Jeho výchovné přístupy ovlivňovaly pokrokové proudy zahraniční pedagogiky, zejména tzv. volné výchovy. Základem pro jeho pedagogickou práci byla víra v dobro člověka, přesvědčení o jeho vychovatelnosti a rozvoji tvůrčích schopností. Bakule věřil v sílu výchovy, která potlačuje a eliminuje i nepříznivé vlivy sociálního prostředí. Pokusná pedagogická činnost Bakuleho měla silnou esteticko-výchovnou podobu. Bakulemu se podařilo propojit výchovu k umění s výchovou uměním, coby prvkem volné školy. Svě žáky motivoval působením výtvarného, hudebního

i literárního umění a skrze speciální didaktické metody. Světoznámým se stal vedle svých pedagogických přístupů i díky svému hudebnímu sboru „Bakulovi zpěváci.“ Bakule dokázal nejen v Jedličkově ústavu, ale také v jeho vlastním ústavu v Praze na Smíchově doplnit výchovu svobodně myslícího a umělecky cítícího člověka o výchovu životem a prací. Prostřednictvím empatie a praxí se dokázal vcítit do mnohdy těžkého psychického stavu dětí s tělesným postižením i se sociálním znevýhodněním. Základ výchovy těchto dětí spatřoval ve fyzické práci, která nebyla jen hrou, ale opravdovým zaměstnáním. Pouze pevné a pozitivní vlastnosti mohly každému dítěti pomoci dobře obstát v praktickém životě, proto měla být u každého dítěte včas zjištěna jeho nejvýraznější schopnost a poté maximálně rozvíjena. Bakule odmítal vyučování dle pevně stanovených učebních osnov, které nemohlo reagovat na konkrétní potřeby dítěte, ale kladl důraz na vlastní zkušenosti a praktické poznatky dětí. Učivo tedy nečlenil do předmětů, avšak vycházel ze zálib dětí, které dokázal podporovat až do zvládnutí širšího daného tématu. Cílem výchovy podle Bakuleho měl být mravní a pracovní způsobilý člověk, schopný samostatně, produktivně, plně a šťastně žít. Volná výchova umožňovala větší aktivitu a zapojení žáků při vyučování. Pouze učitelův um dokázal tuto svobodu a volnost udržet v rozumných hranicích. Bakule proto zavedl žákovskou samosprávu (Renotierová, 2007). Upozorňoval, že podmínkou pro soběstačnost a samostatnost většiny dětí s tělesným postižením je nezbytný život ve svobodném kolektivu a stálý kontakt se širokou společností. *„František Bakule se neodtahoval z povýšených pozic od dětí poznamenaných a bezpřízorných, ale věnoval jim v nových sociálních poměrech jako učitel nové doby všechny své pedagogické zkušenosti, znalosti a síly, čímž se stal příkladem učitele pro další generace pedagogů ve 20. století“* (Gregor, 1982, s. 88).

František Bakule byl za svoji práci ve své domovině převážně kritizován. První seriózní zhodnocení jeho odborné pedagogické práce vzniklo z polemik doc. Václava Příhody, jenž byl zastáncem Bakuleho a Emanuela Strnada. Příhoda objektivně hodnotil Bakulovo experimentování, vyzvedl jeho tendence začlenit do výchovy principy činné školy. Bakuleho viděl jako pokračovatele myslitelů Rousseaua, Tolstého i Pestalozziho. Příhoda také zdůraznil postavení estetické výchovy v celé výchově i mravní přínos sborového zpěvu. Bakuleho si vážil také pro jeho činy v ústavu, zavedení samosprávy a restrukturalizaci organizace ústavu. Oceňoval Bakulův vztah ke svým žákům založený na přátelských vazbách. Kriticky, ale ne negativně hodnotil také pracovní výchovu, jež byla schopná zajistit do budoucna pro děti nezbytné živobytí. Bakule byl dle Příhody vzorem houževnatosti, obětavosti a odvahy k experimentování. Proti přístupům Bakuleho se postavil inspektor Strnad, jenž byl typickým zastáncem přísné školy a pevného řádu, odmítající hnutí nových škol. Jeho postoj se odrazil i v zhodnocení Bakulovy výchovné práce. Označil Bakuleho za učitele, jenž se staví k dětem jako k tvárnému materiálu pro dosažení vlastní ješitnosti a slávy. Se Strnadem sympatizovala velká část českých pedagogů, kteří odmítali veškeré změny ve školství a zlehčovali výchovné aspekty uměleckých děl. Tato ohromná polemika dvou odborníků vyvolala ohromný zájem v tisku, jenž však ne vždy dostal pravdivým informacím týkajícím se ústavní práce

(Příhoda, 1927). O neadekvátní kritice až útocích na Bakuleho pojednává spis Lídy Durdíkové s názvem *Zde se vraždí: případ Bakulův*, vydaný v roce 1934. Postoje k Bakulemu byly naprosto odlišné v zahraničí. Bakule byl velmi často zván na různé konference a také cestoval se svým pěveckým sborem. Velmi významná byla III. Internacionální pedagogická konference v Heidelbergu z roku 1925, na níž Bakule přednesl svůj rozsáhlý referát o výchovném systému zavedeném v Ústavu výchovy životem a prací. Část této přednášky věnoval výsledkům umělecko-výchovné práce. Přednáška sklídila ohromný úspěch. Po tomto úspěchu přednášel Bakule na vysoké škole ve Stockholmu, v Göteborgu či v Kodani. Velice často se ve svých přednáškách věnoval hudebně-výchovné práci a vedení dětského sboru. Na všech konferencích byly jeho názory přijímány s ohromným uznáním a pochopením. Zásadní referáty věnující se estetické výchově uvedl František Bakule v Paříži v letech 1937 a 1947. První přednáška s tématem – Výchova uměním byla uvedena na kongresu k estetické výchově, druhá přednáška byla Estetická výchova. Všechny přednášky byly pro zahraniční odborníky natolik inspirující, že častokrát přijížděli do Prahy studovat novátorské přístupy k práci přímo v Bakulově ústavu. Přestože Bakuleho publikační činnost byla značná, zůstala převážně v rukopisech. Publikováno bylo pouze několik článků a menších prací. Některá díla byla vydána v zahraničí, např. *La puissance de l'éducation*. Posmrtně byly rukopisy Františka Bakule věnovány muzeu J. A. Komenského v Praze (Gregor, 1982).

Závěr

František Bakule je bezesporu jedním z hlavních pedagogických novátorů. Nejen jeho myšlenky, ale i zavedení inovativního výchovného systému v ústavu pro tělesně postiženou mládež bylo inspirujícím prvkem pro celou řadu odborníků a nejen jeho současníků. Bakuleho zcela speciální vzdělávací postupy respektovaly potřeby, ale i reálné možnosti jedinců s tělesným postižením s cílem maximální podpory samostatnosti, a to v osobním i pracovním životě. Z tohoto cíle vycházela organizace ústavu a výchovných činností. Bakuleho motto: *Dát dětem poznat radost* zcela odpovídá jeho základním výchovným myšlenkám a postupům. Důležitými prvky výchovy v ústavu se staly tvořivé práce, zaměřující se na činnosti estetické a pracovní. Bakule se stal inspirací pro svůj otcovský přístup ke svěřencům. I z dnešního pohledu můžeme definovat vztah založený na spolupráci vychovatele a žáka za velmi inspirativní. Jako velmi podnětné můžeme označit i v dnešní somatopedii názory Bakuleho uplatňované a realizované v estetické výchově, tedy ve výchově uměleckými díly a ve výchově k tvořivosti, jenž rozvíjí zájmy.

LITERATURA

- BAKULE, F., 1905. Psáno ve školní lavici. In: *Besedy času*. Roč. 10, s. 313 – 317, 341 – 347.
BAKULE, F., 1905-06. Mládeži. In: *Krásné čtení*. Roč. 1, s. 1 – 6, 123 – 126.
BAKULE, F., 1906. Kollegové. In: *Krásné čtení*. Roč. 2, s. 1.
BAKULE, F., 1906-07. Vzpomínky na dojmy z četby básnických děl Čechových. In: *Krásné čtení*. Roč. 2, s. 120 – 122.
BAKULE, F., 1907-08. Naši vodníci. In: *Krásné čtení*. Roč. 3, s. 1 – 16.

- BAKULE, F., 1918. Jak jsme se v Jedličkově ústavu učili číst a psát. In: *Pedagogické rozhledy*. Roč. 28, č. 3, s. 33 – 41.
- BAKULE, F., 1921. Výchova životem a prací. In: *Sborník 1. sjezdu učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti*, s. 222 – 224.
- BAKULE, F., 1926. Z našeho života a práce. In: *Věstník pedagogický*. Roč. 4, s. 19 – 21.
- BAKULE, F., 1947-48. O uměleckých pokusech na Malé Skále. In: *Kulturní služba*. Roč. 2, s. 68 – 71, 88 – 92, 105 – 107, 123 – 125, 149 – 150.
- BAKULE, F., 1950. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: MPSV.
- BAKULE, F., 1952-53. František Bakule o svých výchovných pokusech. In: *Kulturní služba*. Roč. 6, s. 88 – 90.
- BAKULE, F., 1955-56. Z mých zkušeností. In: *Hudební výchova*. Roč. 3, s. 70 – 71.
- BLAŽEK, B., OLMROVÁ, J., 1985. *Krása a bolest: úloha tvořivosti, umění a hry v životě trpících a postižených*. Praha: Panorama.
- DURDÍKOVÁ, L., 1934. *Zde se vraždí: případ Bakulův*. Praha: Sdružení přátel.
- FAUCHER, F., 1999. *František Bakule: enfant terrible české pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-305-6.
- FIALOVÁ, I., OPATŘILOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, L., 2012. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-233-8.
- FILIP, F., 1939. Ředitel Bakule a jeho dílo. Brno: [s.n.].
- GREGOR, V., 1982. *František Bakule a jeho dětský pěvecký sbor*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- HRONOVÁ, M., 1993. *Významné osobnosti v historii somatopedie I*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-258-7.
- NĚMEČKOVÁ, J., ČULÍK, F., 1957. František Bakule - příklad pokrokového učitele. In: *Pedagogika - Psychologie III.*, s. 113 – 144.
- PRAŽÁK, F., 1927. *Počátky české školy pokusné*. Praha: B. Kočí.
- PŘÍHODA, V., 1927. Třicet let Bakulovy práce pokusné. In: *Pedagogické rozhledy*. Roč. 37, č. 6, s. 281 – 296.
- RENOTIÉROVÁ, M., 2002. *Somatopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0532-6.
- RENOTIÉROVÁ, M., 2007. *Některé významné osobnosti oboru somatopedie v českých zemích: přátelé jedinců s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1861-2.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol., 2006. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1475-9.
- SPĚVÁČEK, V., 1978. *Průkopníci českých pokusných škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SULA, R., 1927. Bakulovy cesty k novému člověku. In: *Národní osvobození*. Roč. 4, č. 1.
- TITZL, B., 1998. *To byl český učitel: František Bakule, jeho děti a zpěváčci*. Praha: Společnost Františka Bakule. ISBN 80-902518-0-3.
- VÍTKOVÁ, M., 2006. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-134-0.

KLEIN, V.: *Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov*. Krasnystaw: Polianna, 2020. 120 s. ISBN 978-83-951390-3-1

V úvodu je nutné podotknout, že popisovaná problematika inkluzivního vzdělávání na Slovensku může velmi zřetelně připomínat překážky, se kterými se potýká vzdělávací systém v České republice. Na základě zmíněné analogie českého a slovenského školství je kniha docenta Vladimíra Kleina vítaným zdrojem inspirace a přijatelných řešení.

Autor odborné publikace – doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD., se dlouhodobě zabývá problematikou inkluzivní edukace sociálně a zdravotně znevýhodněných dětí a žáků na Slovensku. V úvodu své knihy zdůrazňuje základní právo dítěte na kvalitní vzdělání. Principy uplatňování základního práva na vzdělání vytváří potřebu legislativních změn ve prospěch slovenského školského systému. Odstraněním segregančních prvků z prostředí škol, bourání bariér, které znemožňují společné vzdělávání dětí a žáků, by mohlo být cestou, jak úroveň vzdělání sociálně a zdravotně znevýhodněných žáků na Slovensku přiblížit evropskému standardu (Klein, 2020).

Publikace je rozdělena na jednotlivé pasáže, které jsou logicky rozčleněny na teoretický úvod do problematiky, popis aktuálních problémů inkluzivních přístupů k žákům zdravotně a sociálně znevýhodněných. Třetí pasáž nabízí přehled národních edukačních projektů zaměřených na inkluzivní vzdělávání a čtvrtá pasáž poskytne čtenáři kompletní přehled výzkumů zaměřených na inkluzivní edukaci.

První blok knihy *Teoretické východiská skúmanej problematiky* popisuje problematiku inkluzivního vzdělávání. Upozorňuje na historické kořeny inkluzivního systému, konkrétně na legislativní verdikt k inkluzivnímu vzdělávání na státních školách v Pensylvánii v roce 1954 „*fair, ethical and equitable (čestná, etická a spravedlivá)*“ (s. 9). Jedná se tedy o právo znevýhodněného jedince, sociálně, mentálně či zdravotně, aby byl přijímán takový, jaký je. Autor zdůrazňuje výhody inkluzivního přístupu ve školách pro další vývoj celé společnosti, upozorňuje na škodlivost a zhoubnost vytváření konkurenčního prostředí ve školním prostředí, neustálé testování a srovnávání ve výuce. Základem úspěšného vzdělávání je „*prostředí založené na spolupráci, individuálním přístupu, důvěře, zodpovědnosti a na rovném přístupu ke vzdělání pro všechny*“ (s. 11).

V rozsáhlé kapitole *Inklúzia versus integrácia* srovnává rozdílné vnímání teorie inkluze a integrace a jejich praktické uplatnění v prostředí slovenského základního vzdělávání. Elementární překážkou v uplatňování inkluzivního vzdělávání je nedostatek odborných pracovníků na školách. Kompenzace potřeb slovenských základních škol částečně přichází v podobě národních edukačních projektů. V rámci implementace národních projektů jsou pro mateřské a základní školy jmenováni odborníci dostupnější. Docent Klein se v textu zmiňuje i o tzv. *trojdimenzionální vnímání inkluze* (Schmidtová, 2013). V první dimenzi můžeme vnímat inkluzi jako ztotožnění s integrací, následuje inkluze jako kvalitativně vyšší přístup k edukaci než je integrace a třetí dimenzí je inkluze jako úplně nová kvalita přístupu k edukaci, kdy dochází k bezpodmínečnému

akceptování speciálních potřeb všech dětí a žáků. Pro potřeby škol a veřejných institucí autor odkazuje na publikaci britské organizace *Centrum pro výzkum inkluzivního vzdělávání*, tzv. *index inkluzivity*, který by mohl být sebehodnotícím nástrojem v podobě definovaných kroků využitelných v edukační praxi.

Druhá kapitola monografie popisuje výzkum, který analyzuje situaci v oblasti vzdělávacího systému na Slovensku s akcentem na sociální a zdravotní znevýhodnění žáků základních škol. Autoři výzkumu – V. Klein, V. Šilonová, V. Halusch sledovali v roce 2019 počty integrovaných žáků se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami a zároveň vývoj vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Výsledkem výzkumu je soubor návrhů a opatření, které by mohli být východiskem z kritické situace v oblasti vzdělávání sociálně a zdravotně znevýhodněných žáků. Na základě podrobné analýzy došli autoři výzkumu k závěru, že vzdělávací systém na Slovensku vykazuje tendence k segregaci a protiinkluzivnímu pojetí edukačního systému. Návrhy řešení se týkaly oblasti organizace, řízení a financování škol a školských zařízení, oblasti školského poradenství a prevence a oblasti zkvalitňování diagnostiky.

Třetí kapitola knihy Vladimíra Kleina analyzuje přínosy šesti národních edukačních projektů realizovaných od roku 2013 do roku 2020. Cílem projektů byla podpora aktivit směřujících k zavádění inkluzivního vzdělávání pro sociálně znevýhodněné děti a žáky v prostředí mateřských a základních škol.

Autor monografie představuje ve čtvrté kapitole národní projekty, ve kterých působil společně s kolegyní Šilonovou jako odborný garant. Projekty byly zaměřené na problematiku budování inkluzivních týmů, na problematiku edukace a inkluzivní diagnostiky sociálně znevýhodněných žáků nultých ročníků na základních školách a v neposlední řadě i na uplatnění dětí z mateřských škol v prostředí základních škol po absolvování dvouměsíčního stimulačního programu.

V závěru odborné publikace je zmíněna globalizace společnosti, která vyvolává mnoho negativních jevů a neúprosně zasahuje i do edukační reality. V daném kontextu stoupá význam vzdělávání ve vztahu k celé populaci. Jak sám autor uvádí, klíčovým problémem ve vzdělávání dětí a žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním je nízká vzdělanostní úroveň (Klein, 2020). Zvyšování životní úrovně cílové skupiny žáků může významně ovlivnit i úroveň vzdělání. Nevyhnutelnou součástí je hledání vhodných vzdělávacích strategií, rovný přístup ke vzdělání, zkvalitňování diagnostiky dětí a žáků a zaměření se na individualitu a jedinečnost osobnosti každého dítěte. Publikace nabízí přehled nevyhnutelných změn ve školském systému na Slovensku v předprimárním a primárním stupni školské soustavy. Zdůrazňuje nutnost přípravy budoucích pedagogů jako vysoce kvalifikovaných odborníků a zároveň intenzivní profesní vývoj pedagogů a zdůrazňuje, že „*cieľom školskej inklúzie je prirodzená sociálna inklúzia po ukončení školského vzdelávania*“ (s. 22).

Jitka Selingerová¹

¹ Mgr. Jitka Selingerová, doktorandka, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: jitka.sel@seznam.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

HUTYROVÁ, M. a kol.: *Deti a problémy v chovaní. Etopedie v praxi*. Praha: Portál 2019. 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3

Autorka Miluše HutYROVÁ so svojím kolektívom, ktorí napísali recenzovanú knihu, sa odborne venuje problematike osôb s poruchami správania zo špeciálnopedagogického uhla pohľadu, potvrdzuje to aj jej podnadpis – *Etopedie v praxi*. Kníh, ktoré by vo svojom názve uvádzali pojem etopédia, je na knižnom trhu nedostatok. To je jeden z dôvodov jej prečítania. Druhým dôvodom je to, že autori etopedickú problematiku rozšírili, resp. posunuli z témy o deťoch s poruchami správania na problematiku detí s problémami v správaní. Uvedomujeme si, že riešenie tejto problematiky má viacodborový charakter, čo môže sťažiť uchopenie problematiky.

Odborná publikácia zahŕňa nasledujúce štyri tematické okruhy. V prvom okruhu pod názvom *Cestou príbehu* sú opísané štyri príbehy detí s problémami správania v kontexte školského, osobnostného vývinu a rodinnej konštelácie. V závere každého príbehu je odborná analýza životnej cesty prezentovaná sociálnym pracovníkom, psychológom, pedopsychiatrom a učiteľom. V tomto kontexte každého príbehu je dôraz kladený na jej významné premenné, ktoré majú byť v živote detí posilňované. Ide o potrebu uspokojovania základných potrieb, trpezlivosti vo výchove, o potrebu jasne stanovených hraníc a dodržiavania pravidiel, potrebu pevných hraníc, stability a trpezlivosti. Druhý okruh pod názvom *Problémy v správaní u detí – terminologické vymedzenie* je venovaný terminologickému vymedzeniu a opisu prejavov problémového správania. Hneď v úvode sa vymedzuje problémové správanie ako široká škála prejavov od fyzickej alebo verbálnej agresie po problémy so sebaaponímaním. Prestup z problémového správania k poruchám správania sa vymedzuje v troch znakoch ako nerešpektovanie sociálnych noriem, neschopnosť udržiavať sociálne vzťahy, agresivitu, rys osobnosti alebo správania. Ďalej sa opisujú poruchy správania podľa aktuálnej revízie Medzinárodnej klasifikácie chorôb (ďalej MKCH-10), ako aj príčiny vzniku problémového správania a porúch správania multifaktorálneho charakteru, konkrétne genetických, biologických, psychologických a sociálnych faktorov. V kontexte MKCH-10 sa vymedzujú diagnostické kritériá porúch správania v kontexte vývinu dieťaťa. Vymedzenie porúch správania je charakterizované prejavmi typov správania a možnosťami intervencie u nadmerného upútavania pozornosti, negativizmus, klamstva, výmene vecí, krádeží, útekov, túlania sa, prejavmi fyzickej a verbálnej agresivity. Tretí okruh pod názvom *Hyperkinetické poruchy či poruchy pozornosti s hyperaktivitou* prináša deskripciu symptómov hyperkinetickej poruchy, poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Konkrétne sú uvádzané poruchy kognitívnych funkcií, emócií, motívov a postojov, socializácie a sociálnych vzťahov v korelácii k veku jednotlivca. Štvrtý záverečný okruh pod názvom *Možnosti intervencie u detí s prejavmi problémového správania* uvádza charakteristiky možných intervencií u žiakov s problémovým správaním. V podmienkach školy a triedy je to napr. uplatňovanie disciplíny, autority učiteľa, budovanie rovesníckych vzťahov, klíma triedy a hodnotenie správania. Uvádzané sú aj nové prístupy, ako je supervízia a mentoring. Je tu vysvetlená činnosť školských

poradenských pracovísk a stredísk výchovnej starostlivosti, ktoré sú špecifické pre Českú republiku. V závere tematického okruhu je podrobnejšie opísaný program inštrumentálneho obohatenia Reuvena Feuersteina, intervenčný program na rozvoj sociálnych schopností (PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies) a program 8 krokov k lepšiemu správaniu autora, ktorého autorom je Russell Barkley.

V knihe sa tiež uvádzajú tzv. piliere podpory dieťaťa s problémovým správaním v školskom prostredí a v poradenských zariadeniach. Primárnou podporou je učiteľ. Jeho kvalitný pozitívny vzťah k žiakovi je významnou premennou pre vytváranie pozitívnej klímy v triede. Podporou v škole sú aj odborní zamestnanci, ktorí implementujú svoju odbornosť do diagnostiky, individuálnej a skupinovej práce so žiakmi s problémami v správaní.

Popri všeobecným myšlienkam text obsahuje i originálne pohľady, ktorými sú skúsenosti z praxe. Sú uvádzané v príbehoch zo života detí s problémami v správaní a ich praktizujúcimi kontextovými analýzami. Text je napísaný zrozumiteľným nekomplikovaným odborným štýlom. Citované diela sú klasické z oblasti psychológie, psychiatrie a pedagogiky. Kniha posluží širokej pedagogickej verejnosti i študentom.

Jarmila Žolnová¹

¹ Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jarmila.zolnova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

ŠUHAJDOVÁ, I.: Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie? Trnava: Vydavateľstvo TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2018. 100 s. ISBN 978-80-568-0121-5

Autorka monografie, ktorá sa venuje problematike inkluzívnej edukácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia s akcentom na podmienky edukačného procesu, je odbornou asistentkou na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Danou témou sa dlhodobo zaoberá a v rámci nej aj aktívne publikuje. V knižke reflektuje svoj pohľad na inklúziu ako novú paradigmu v prístupe k jedincom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V tejto súvislosti prináša pojem „dodatočné podporné potreby,“ ktorý už priblížila a vysvetlila v predchádzajúcom období.

Cieľom predkladanej publikácie je poukázať na dôležitosť ľudského faktora ako kľúčovej podmienky úspešnosti inkluzívnej edukácie. V tejto súvislosti uvádza transdisciplinárny aspekt ako nevyhnutnosť pre jej zdarnú realizáciu. Monografia je obsahovo členená na dve základné časti s menšími podkapitolami. Každá z nich začína vstupnými otázkami, ktoré autorka nastoľuje v súvislosti s danou témou.

V prvej časti sa pisateľka venuje historickému pohľadu na vývoj inklúzie. Akcentuje nazeranie na fenomén postihnutia a meniace sa postoje voči nemu, pričom prezentuje biologický, medicínsky aj sociologický aspekt postihnutia. Zdôrazňovanie ľudského faktora autorka považuje za rozhodujúcu podmienku úspešného priebehu inkluzívnej edukácie v praxi, preto sa zrejme aj nachádza v názve publikácie. V tomto kontexte hovorí o nevyhnutnosti formovať inkluzívne povedomie v spoločnosti a vnímať inkluzívnu edukáciu z hľadiska jej výhod aj možných rizík. Opisuje potrebu rovnocennosti pre všetkých a chápanie inakosti ako prínosu, nie záťaž či prekážky. Náorne uvádza rozdiel v ponímaní medzi tolerovaním a akceptovaním ľudí s postihnutím. Dáva na zamyslenie: „Čo znamená pre nás odlišnosť a kto sa jej musí prispôbovať?“ Kladie si tiež otázky: „Kedy možno hovoriť o úspešnej inklúzii v školskom prostredí?“, „Aké kritériá považujeme za kľúčové, aby sme inklúziu mohli označiť za úspešnú?“ Súhlasí s autormi, ktorí volajú po potrebe nahradiť frontálny spôsob vyučovania a vyzdvihujú prechod k individualizácii a rešpektovaniu jedinečnosti, ako aj potenciálu každého žiaka vzhľadom na voľbu adekvátnych vyučovacích stratégií.

V druhej časti publikácie sa autorka sústredila na základnú tému monografie z pohľadu výskumných zistení vzhľadom na majoritu, intaktných spolužiakov, pedagógov, rodičov a súrodencov žiaka s postihnutím, narušením a ohrozením (PNO). Upozorňuje na fakt, že v 21. storočí už nestačí školský rozmer inklúzie, ale treba uvažovať o preniknutí inklúzie do všetkých oblastí spoločnosti a nastoliť jej sociálny aspekt v podobe prirodzenej inklúzie. Vyzdvihuje práve spoločenský moment inklúzie z pohľadu princípu rovnocennosti pre všetkých ľudí, ako aj význam inakosti vo vzťahu k vyspelosti krajiny a dodržiavaniu ľudských práv. Zovšeobecňuje tvrdenia o nevyhnutnosti prijatia inkluzívnej orientácie ako efektívneho spôsobu edukácie detí a žiakov v rámci väčšinového školského systému tým, že budeme eliminovať diskriminačné postoje a vytvárať

ústretové prostredie pre všetky deti a žiakov. Odkazuje na hodnotiace názory renomovaných autorov (V. Lechta, A. Leonhardt, a i.), ktorí považujú teoretický koncept inklúzie za dobrý, ale v praktickej rovine narážajúci na prekážky legislatívneho a finančného charakteru.

Na konci svojej publikácie sa autorka prikláňa k názoru, že z doterajších výskumných zistení si stále nedokážeme vytvoriť jednoznačný obraz o pozitívach a negatívach inkluzívneho vzdelávania. Svoj náhľad na analyzovanú problematiku uzatvára tvrdením, že témou je potrebné zaoberať sa aj v budúcnosti, a to napriek nejednotným až protichodným odborným či laickým názorom, pritom zohľadňovať aktuálne možnosti a podmienky v spoločnosti.

Záverom by sme chceli vyzdvihnúť prínos recenzovanej knihy pre odbornú verejnosť. Autorka predkladanú problematiku odborne uchopila a komplexne spracovala s využitím značného počtu literárnych zdrojov.

Ľubica Kročanová¹

¹ PhDr. Ľubica Kročanová, 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.

RŮŽIČKA, M., ŠMOLÍKOVÁ, M., FLEKÁČOVÁ, L., BASLEROVÁ, P. a kol.: *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. 100 s. ISBN 978-80-244-5499-3

V pedagogickom prostredí je snaha o zlepšenie kvality edukačného procesu s cieľom napomôcť žiakom, ktorá býva realizovaná v rôznych smeroch. Jeden smer prináša viac odborníkov do škôl, ktorí vstupujú do procesu nadobúdania kompetencií žiakov. Súčasťou pedagogického kolektívu sú v posledných desaťročiach aj asistenti učiteľa. Monografia je výsledkom tímovej práce kolektívu autorov pod vedením doc. Mgr. Michala Růžičku, Ph.D., a zaoberá sa problematikou vzťahu učiteľa a asistenta učiteľa a jeho špecifikami v oblasti komunikácie, administratívy a organizácie výučby. Základom pre výskumné zisťovanie, realizované kvantitatívne aj kvalitatívne, sú tri sondy do vzájomného vzťahu učiteľa a asistenta. Ako autori uvádzajú, výskum bol inšpirovaný ich predchádzajúcim výskumom (Michalík, Baslerová, Růžička et al., 2018). Hlavným cieľom monografie je analýza špecifik vzťahu asistenta učiteľa a učiteľa na 1. stupni základných škôl. Tento cieľ autori naplnili prostredníctvom triangulácie, ktorá je v kvalitatívnom výskume stratégiou podporenia získaných poznatkov vyhodnotením ďalších dát (zvyčajne z odlišných perspektív). Týmto procesom autori zvýšili spoľahlivosť, dôveryhodnosť výsledkov svojho výskumu.

Prvá, teoretická kapitola opisuje profesiu asistenta učiteľa a jej legislatívne ukotvenie súvisiace so zaradením profesie do škôl, obsahovej náplne práce asistenta a požiadaviek na jej vykonávanie. Text dopĺňujú autori relevantnými odkazmi (hlavne) z českých zdrojov a výskumov. V druhej kapitole sa čitateľ dočíta o metodologických východiskách výskumného kolektívu a jeho uchopení skúmanej problematiky. Výsledky kvalitatívnej časti sú založené na analýze dát z pološtruktúrovaného interview s 21 učiteľmi a s rovnakým počtom asistentov. Poukazujú na neustály proces hľadania postavenia asistenta učiteľa a špecifikácie jeho pracovnej náplne. V tejto časti by bolo zaujímavé, keby autori doplnili svoje zistenia o priame výroky respondentov, ktorými by vhodným spôsobom ilustrovali prezentované výsledky. Nasledujúce dve kapitoly dopĺňajú výsledkovú časť o kvantitatívne údaje pozostávajúce z analýzy jednotlivých položiek dotazníka v tematických oblastiach – podiel výkonu k jednotlivým pracovným činnostiam; metodická podpora; personálna podpora (výchovný poradca, školský špeciálny pedagóg, školský psychológ); prekážky v práci; vzájomné potreby. Pri zisťovaní obsahu ich práce, obidve skupiny respondentov napr. uvádzajú, že až 15 % ich práce tvoria porady, administratíva, čo z celkového 40-hodinového pracovného času týždenne tvorí 6 hodín. Výsledky v oblasti metodickej podpory poukazujú na chýbanie cielenej systematickej podpory zo strany vedenia škôl, čo môže viesť k neprepojeniu činností medzi učiteľom a asistentom počas vyučovacieho procesu (napr. iba 10 % asistentov uvádza, že sa systematicky podieľa s učiteľom na plánovaní, príprave vyučovania). V závere monografie autori výsledky obidvoch skúmaní (kvalitatívneho aj kvantitatívneho) zhrnuli do nasledovných kľúčových téz – vzťah učiteľa a asistenta do veľkej miery ovplyvňuje osobnostný profil obidvoch (na tomto osobnostnom profile sa podieľajú skúsenosti, vzdelanie a osobné

charakterové vlastnosti), potreba efektívnej a kvalitnej komunikácie existuje nielen medzi učiteľmi a asistentami, ale tiež medzi ďalšími pracovníkmi ako sú výchovní poradcovia, školskí psychológovia či špeciálni pedagógovia, učitelia aj asistenti sú zahľtení administratívou, ktorá podľa nich sťažuje a komplikuje proces výučby.

Kvalitu diskusie v záverečnej časti publikácie by zvýšilo vhodné porovnanie výsledkov s inými výskumami domácich (teda českých) alebo zahraničných vedeckých pracovníkov/tímov (napr. Němec, Šimáčková Laurenčíková, Hájková, 2014).

Publikácia vyšla vo Vydavateľstve Univerzity Palackého v Olomouci a je určená hlavne úzkej skupine vedeckých pracovníkov, ktorým dopĺňa doterajšie zistenia, resp. provokuje ďalšie výskumné otázky. Môže byť nápomocná aj pre vedúcich pedagogických pracovníkov, ktorí vedú obidve pracovné profesie priamo v škole a dokážu svojím prístupom zefektívniť ich prítomnosť a opodstatnenie ich spojenia pri práci so žiakom. Z výsledkov môžu čerpať aj všetci pedagógovia (súčasní aj budúci), ktorí sa s interakciou učiteľ – asistent učiteľa dostávajú do kontaktu priamo v pedagogickej praxi.

Hedviga Hafičová¹

¹ Mgr. Hedviga Hafičová, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra prírodovedných a technických disciplín, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: hedviga.haficova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

BAČÍKOVÁ, M.: *Psychológia rodičovskej kontroly v dospievaní*. Košice: Vydavateľstvo ŠafárikPress, 2019. 156 s. ISBN 978-80-8152-729-6

Nástup nových spoločenských javov ako napríklad trávenie času na internete, hranie počítačových hier, dostupnosť návykových látok alebo dostupnosť nebezpečného obsahu prezentovaného v médiách kladú aj nové požiadavky na rodičov a ich výchovné zručnosti. V období adolescencie prechádza vzťah rodič-dieťa zásadnými zmenami určujúcimi ich nové roly, spôsob komunikácie a tiež spôsob výchovného pôsobenia. Vedecká monografia autorky Márie Bačíkovej sa zameriava na rodičovskú kontrolu ako na jeden z kľúčových aspektov výchovného pôsobenia v období dospievania a jej dôsledkov na vývin adolescentov a vzťahy v rodine.

Prvých sedem kapitol teoretického charakteru sa venuje objasneniu kontextu výchovy, akými sú špecifiká vzťahu adolescent-rodič, ako aj samotnému konštruktovi rodičovskej kontroly, jeho behaviorálnej a psychologickéj forme, jej uplatňovaniu v kontexte genderových rozdielov a jej vnímaniu rodičmi a deťmi. Autorke sa podarilo túto u nás doposiaľ výskumne okrajovo skúmanú tému v teoretickej časti podrobne analyzovať z rôznych perspektív a filozofických prístupov, pričom sa opiera ako o domácu aj zahraničnú literatúru. Pre vedeckú monografiu je však kľúčová empirická časť, ktorú tvorí súbor troch štúdií. Prvá štúdia je zameraná na opis rôznych druhov rodičovskej kontroly z hľadiska percepcie adolescenta a rodiča, ktoré neskôr autorka dáva do súvislosti s rodinnými procesmi, ktorými sú napr. konflikt alebo vrelosť a spokojnosť so vzťahom rodič-adolescent, ako aj s rizikovým správaním, sebaúctou adolescentov. V druhej štúdii autorka zisťovala, aké výchovné štýly sa v rodinách s adolescentom najčastejšie uplatňujú, a interpretovala ich prostredníctvom na osobu orientovanom prístupu. Posledná, tretia štúdia ozrejmuje rozdiely v percipovaní rodičovskej kontroly vzhľadom na informátora. Autorka v závere každej parciálnej časti výskumu konfrontuje svoje zistenia s prevažne zahraničnými, výskumami, nakoľko podobné štúdie v slovensko-českom vedeckom priestore absentujú.

Výsledky výskumu vznikli na základe dôkladnej prípravy a s využitím relevantných diagnostických/výskumných nástrojov zväčša zahraničnej proveniencie, ktorých slovenská verzia dosiahla vysoké skóre reliability natoľko, že pochádzajúce výsledky z nich je možné považovať za relevantné. Prostredníctvom využitia štatistických metód potvrdzujú pedagogickou praxou získanú skúsenosť, že nevhodná rodičovská kontrola presadzovaná krutosťou, manipuláciou, odopieraním lásky, vyvolávaním viny alebo, ak je neprimeraná veku dieťaťa a nezohľadňuje potreby dieťaťa, pôsobí deštruktívne nielen na vývin jeho osobnosti, ale negatívne ovplyvňuje aj vzťahy medzi členmi domácnosti. Práve využitím silných dát a exaktných štatistických postupov autorka postavila skúsenosti praxe na úroveň vedeckého argumentu, ktorým sa dá operovať v diskusiách a intervenciách primárnej prevencie porúch správania u detí.

Ako poznamenáva autorka v záverečnej diskusii, v súčasnosti používané dotazníky na zisťovanie výchovného štýlu v rodinách používané na Slovensku

a v Českej republike dimenziu rodičovskej kontroly špeciálne nezohľadňujú. Tento komponent výchovy sa však ukazuje ako dôležitý nielen v jej negatívnom chápaní ako faktor deformácie správania, ale aj v pozitívnom zmysle ako forma stanovovania pravidiel správania, ktoré si musí dieťa osvojiť pre zdravé fungovanie v spoločnosti. Bol by zaujímavé zistiť, ako sa pomer jednotlivých výchovných štýlov a rodičovskej kontroly mení v čase, preto dúfame, že autorka bude vo svojom výskume pokračovať. Publikácia potvrdzuje, že zmeny v spoločnosti sú sprevádzané na mikroúrovni zmenami vo výchovných štýloch na úrovni rodiny. Táto však nie vždy reaguje na potreby detí tak, ako je to vhodné a poznanie vzťahu rodičovskej kontroly a vývinu adolescenta pomôže pedagógom pochopiť jeho správanie a odborne argumentovať v diskusii s rodičom.

Tatiana Dubayová¹

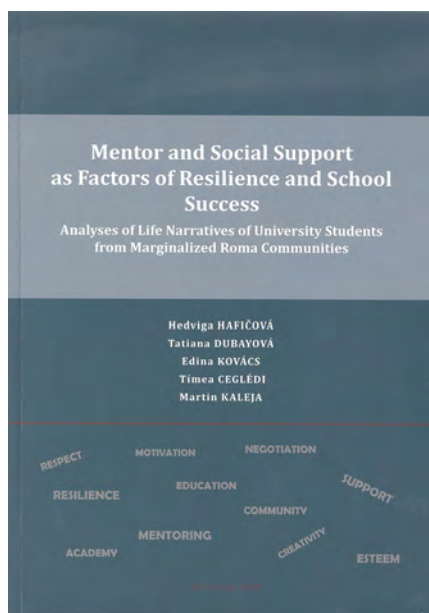
¹ Mgr. Tatiana Dubayová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.



KLEIN, V.: Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov. Krasnystaw: Polianna, 2020. 120 s. ISBN 978-83-951390-3-1

Publikácia analyzuje stav inkluzívnej edukácie žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením na základných školách. Jej cieľom je poukázať na jej aktuálne problémy prostredníctvom teoretickej analýzy aj zhrnutia dlhoročného výskumu autora a jeho kolegov. V prvých kapitolách sa autor venuje možnostiam vytvárania inkluzívneho prostredia v materských a základných školách, v druhej polovici publikácie sa autor venuje skúsenostiam a výsledkom pochádzajúcich z viacerých národných projektov, ktoré vznikli v rámci implementácie inkluzívnych myšlienok do hlavného vzdelávacieho

prúdu. V závere publikácie autor uvádza odporúčania a argumentuje v prospech inklúzie ako vhodnému prístupu edukácie a socializácie žiakov nielen so zdravotným postihnutím.



HAFIČOVÁ, H., DUBAYOVÁ, T., KOVÁCS, E., CEGLÉDI, T., KALEJA, M.: Mentor and social support as factors of resilience and school success. Analyses of life narratives of university students from marginalized Roma communities. Warszawa: „SIM“ Hana Bicz, 2020. 122 p. ISBN 978-83-64157-73-8

Vedecká monografia je výsledkom výskumu, ktorý bol realizovaný medzinárodnou skupinou výskumníkov zo Slovenska, Maďarska a Českej republiky v rámci projektu podporeného Visegrad Fund. Analyzuje sieť podporných osôb študentov z marginalizovaných rómskych komunít, ktorým sa darí úspešne študovať na vysokej škole, a to napriek sťaženým sociálnym a ekonomickým podmienkam. Autori sa snažili definovať jednotlivé skupiny podporných

osôb, ktoré zohrali dôležitú úlohu „na ceste“ týchto žiakov za dosiahnutím vysokoškolského vzdelania a tiež identifikovať význam rôznych druhov podpory (emocionálnej, informačnej, inštrumentálnej a hodnotiacej). Monografia je nielen príspevkom k vedeckému poznaniu významu sociálnej opory pri štúdiu študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale zároveň slúži ako argument pre posilnenie systémovej podpory mentoringových projektov, ktoré sú jedným z najefektívnejších spôsobov pomoci deťom v tom, ako uniknúť z tzv. cyklu chudoby dosiahnutím lepšieho vzdelania a odbornej kvalifikácie.



MIKURČÍKOVÁ, L., TRELLOVÁ, I., MAŠTENOVÁ, Z.: *Anglicko-slovenský a slovensko-anglický slovník aplikovanej behaviorálnej analýzy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2020. 110 s. ISBN 978-80-555-2486-3

Anglicko-slovenský a slovensko-anglický slovník aplikovanej behaviorálnej analýzy (ďalej slovník) obsahuje základné termíny z oblasti behaviorálnej analýzy ako vedy o správaní. Ambíciou prekladového terminologického slovníka bolo autorkami zdokumentovať a zjednotiť sémantiku odborných termínov používaných v aplikovanej behaviorálnej analýze z anglického jazyka, a tým umožniť jednoznačné a zrozumiteľné využívanie slovenskej terminológie v tejto oblasti v každodennej praxi. Zároveň môže

byť slovník nápomocný pri realizácii výskumnej a publikačnej činnosti v behaviorálnej analýze. Slovník obsahuje viac ako 900 najpoužívanějších termínov. V tejto podobe je určený predovšetkým behaviorálnym analytikom a ďalším odborníkom rôznych pomáhajúcich profesií, ktorí pri svojej práci využívajú poznatky z aplikovanej behaviorálnej analýzy, ale aj študentom aplikovanej behaviorálnej analýzy, pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky, psychológie či sociálnej práce.



ČOKYNA, J.: *A okraje máš kde?* Bratislava: N Press, s. r. o., 2019. 200 s. ISBN 978-80-99925-06-0

Kniha vznikla ako výpoveď absolventa vysokej školy, ktorý prostredníctvom programu Teach for Slovakia odišiel učiť na 2 roky do škôl s vyšším percentom detí z problémových komunít. Prezентuje svoje skúsenosti, vnímanie situácie žiakov zo sociálne málopodnetného prostredia a prezentuje postupy, ktoré sa mu pri učení osvedčili. Svoje postrehy a odporúčania podopiera argumentmi a výskumnými zisteniami domácich aj zahraničných autorít. Kniha je určená učiteľom, ktorí v nej môžu nájsť inšpiráciu pre aplikovanie aj nie úplne štandardných postupov pri výučbe alebo výchove žiakov z marginalizovaných komunít a ktorá im pomôže porozumieť ich správaniu.

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY/STUDIES IN SPECIAL EDUCATION

je nový názov medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu, ktorý v rokoch 2012 – 2016 vychádzal pod názvom *ŠPECIÁLNY PEDAGÓG – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax/SPECIAL EDUCATION TEACHER – Journal for Theory and Practice of Special Education* dvakrát ročne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity.

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

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

Formálna úprava príspevkov:

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 priezvisko¹ (Times New Roman, 12 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,15, citačný odkaz – pod čiarou uviesť meno a priezvisko, tituly, pracovisko, adresu, e-mail a fotografiu autora s formulkou: *Fotografia je zverejnená so súhlasom autora/autorky.*)

voľný riadok

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

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

voľný riadok

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

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

voľný riadok

voľný riadok

Úvod

¹ Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, 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

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, No. 2, pp. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Príspevky zo zborníkov:

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

Elektronické dokumenty:

SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [on-line]. London: McGraw-Hill. 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.

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY/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 *ŠPECIÁLNY PEDAGÓG – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax/SPECIAL EDUCATION TEACHER – Journal for Theory and Practice of Special Education* published biannually in the University of 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:

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

*Name of author (s)*¹ (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote presente full name and surname, academic degrees, workplace, corresponiding address, e-mail, author of the photo and sentence: The photo is published after author approval.)

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 Assoc. Prof. PaedDr. Bibiána Hlebová, 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.

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:

- PRUCHA, 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.

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, No. 2, pp. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Conference proceedings:

- BOŘOVÁ, 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, s. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Electronic documents:

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

CONTENTS

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

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Effectiveness of the use of role-playing games for the social competence development in preschool children with intellectual disabilities (<i>Anna Kurienkova, Yuliia Bondarenko</i>).....	7
Music Therapy Strategies in the Process of Developing Social-Communicative Skills in Children with Asperger Syndrome during Pubescence (<i>Alica Vančová, Margaréta Osvaldová, Katarína Reinoldová</i>).....	18
The Use of Methods and Principles in Non-Formal Education of Pupils with Different Living and Cultural Conditions in Slovakia (<i>Eva Dostalová, Soňa Papšová, Jan Viktorin</i>).....	39
Educational Aspects of Emergencies for Pupils from Socioeconomically Disadvantaged Backgrounds (<i>Lukáš Stárek, Jarmila Klugerová</i>).....	58
Support for the Development of People with Autism Spectrum Disorders in the Slovak Republic (<i>Lucia Bednářová, Hana Karunová, Jakub Cieslar, Vojtech Regec, Lucie Flekačová</i>).....	75
Inclusion in Education of Children with Hearing Impairment in Preschool Age (<i>Ľubica Kročanová</i>)	86
Relationship of the Intact Individual to his (her) Sibling with Down Syndrome (<i>Eva Dostalová, Anna Kratochvílová, Jan Viktorin</i>)	98
Partner Relationships and Sexuality of People with Intellectual Disabilities in Residential Social Services in the Czech Republic (<i>Zdeňka Kozáková</i>).....	113
Academic Achievement of University Students with Special Educational Need (<i>Eva Sedláková</i>)	128

Profiles and Portraits

František Bakule – One of the Main Representatives of Somatopaedia in the Czech Republic (<i>Eva Dostalová, Jan Viktorin</i>).....	138
--	-----

Book Reviews

KLEIN, V.: Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov. Krasnystaw: Polianna, 2020. 120 s. ISBN 978-83-951390-3-1 (<i>Jitka Selingerová</i>).....	152
HUTYŘOVÁ, M. a kol.: Děti a problémy v chování. Etopedie v praxi. Praha: Portál 2019. 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3 (<i>Jarmila Žolnová</i>).....	154
ŠUHAJDOVÁ, I.: Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie? Trnava: Vydavateľstvo TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2018. 100 s. ISBN 978-80-568-0121-5 (<i>Ľubica Kročanová</i>).....	156
RŮŽIČKA, M., ŠMOLÍKOVÁ, M., FLEKÁČOVÁ, L., BASLEROVÁ, P. a kol.: Učitel a asistent ve společném vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. 100 s. ISBN 978-80-244-5499-3 (<i>Hedviga Hafičová</i>).....	158
BAČÍKOVÁ, M.: Psychológia rodičovskej kontroly v dospievaní. Košice: Vydavateľstvo ŠafárikPress, 2019. 156 s. ISBN 978-80-8152-729-6 (<i>Tatiana Dubayová</i>).....	160

Book news

KLEIN, V.: Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov. Krasnystaw: Polianna, 2020. 120 s. ISBN 978-83-951390-3-1	162
HAFIČOVÁ, H., DUBAYOVÁ, T., KOVÁCS, E., Ceglédi, T., KALEJA, M.: <i>Mentor and social support as factors of resilience and school success. Analyses of life narratives of university students from marginalized Roma communities.</i> Warszawa: „SIM“ Hana Bicz, 2020. 122 p. ISBN 978-83-64157-73-8	162
MIKURČÍKOVÁ, L., TRELLOVÁ, I., MAŠTENOVÁ, Z.: <i>Anglicko-slovenský a slovensko-anglický slovník aplikovanej behaviorálnej analýzy.</i> Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2020. 110 s. ISBN 978-80-555-2486-3.....	163
ČOKYNA, J.: <i>A okraje máš kde?</i> Bratislava: N Press, s. r. o., 2019. 200 s. ISBN 978-80-99925-06-0	164

Instruction for Authors



ISSN 2585-7363