

**Národní konference**  
**„Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích**  
**potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením“**

**Sbornik příspěvků**

**Bzenec, 21. – 22. září 2010**

**Vydala:**

**UP Olomouc, 2011**

**Michalík, J. , Hanák, P. eds.**

**Recenzovali:**

Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

PaedDr. Pavlína Baslerová

**ISBN:**

## **Obsah:**

<b>UVOD .....</b>	<b>4</b>
<b>1 KONCEPT INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE – PERMANENTNÁ VÝZVA PRE VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ SYSTÉM.....</b>	<b>5</b>
<b>2 ŽIAK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V ŠKOLSKEJ INTEGRÁCII.....</b>	<b>11</b>
<b>3 FUNKCIA RODINY V PODMIENKACH ODBORNÉHO UČILIŠŤA .....</b>	<b>28</b>
<b>4 POSTAVENIE A ÚLOHY SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V ODBORNOM UČILIŠTI .....</b>	<b>38</b>
<b>5 ŠKOLNÍ TŘÍDA A INTEGROVANÝ ŽÁK.....</b>	<b>42</b>
<b>6 PŘEDSTAVENÍ CENTRA APLIKOVANÝCH POHYBOVÝCH AKTIVIT FAKULTY TĚLESNÉ KULTURY UP.....</b>	<b>49</b>
<b>7 NEFARMAKOLOGICKÉ INTERVENČE U DĚTÍ S ADHD .....</b>	<b>54</b>

## UVOD

Univerzita Palackého v Olomouci a její Pedagogická fakulta je nositelkou tříletého projektu ESF reg. č. CZ.1.07/1.2.00/14.0020 s názvem „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením“. Projekt je zaměřen na komplexní řešení činností SPC v daném směru. Jeho klíčové aktivity řeší jednotlivé oblasti, z nichž rozhodující je vytvoření souboru katalogů zaměřených na posuzování míry (hloubky) speciálních vzdělávacích potřeb žáků s jednotlivými druhy zdravotního postižení. Následovat bude rovněž vytvoření metodik zaměřených na práci se žákem se zdravotním postižením – primárně v prostředí běžné základní školy.

Tvorba uvedených materiálů představuje rozsáhlý úkol, na němž se podílejí desítky odborníků z prostředí poradenských pracovišť, odborných center i vysokých škol celé České republiky. Proces vytváření originálních textů (metodik) je provázen sérií odborných setkání a workshopů, na nichž si odborníci teoretických pracovišť mohou vyměňovat názory a zkušenosti s pracovníky speciálněpedagogického terénu.

Součástí zmíněných doprovodných aktivit je i série národních konferencí, které se uskuteční v letech 2010 – 2012. Konference v září 2010 v Jihomoravském Bzenci byla první z uvedené řady.

Předkládáme (nejen) jejím účastníkům sborník příspěvků, které na ní zazněly. Vzhledem k tomu, že se jedná o první konferenci, využili jsme přítomnosti a ochoty vážených kolegů ze Slovenské republiky a požádali je o jejich pohled na problematiku vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

V Olomouci, březen 2011

doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.  
hlavní manažer projektu

# 1 Koncept inkluzívnej edukácie – permanentná výzva pre výchovno-vzdelávací systém

Viktor Lechta, Pavol Janoško

*„Prirodzená ľudská tendencia pomôcť druhému už nebude odôvodnená tým, že „ti pomáham preto, lebo si rovnaký ako ja“, ale skôr tým, že „oceňujem a vážim si ťa, pretože si iný ako ja““ (Rogers, 1998, s. 100).*

## Úvod

Ku základným potrebám všetkých ľudí treba zaradiť potrebu rozvíjať svoj potenciál, osobnostne i profesijne rásť počas celého života. Na začiatku stojí právo na vzdelanie každého dieťaťa v bežných školách, ktoré bolo ešte donedávna mnohým deťom s postihnutím (narušením alebo ohrozením) v určitej miere odopierané. Vďaka trendu integrácie sa veci posunuli, „dvere sa otvorili“, no s týmto otvorením sa vynorilo množstvo neriešiteľných problémov a nezodpovedaných otázok. Trend integrácie začal postupne stagnovať i vďaka reálnym (ne)možnostiam súčasného školského systému...

## Charakteristika inklúzie v pedagogickom poňatí

V celosvetovom meradle sa v súvislosti s výchovou a vzdelávaním ľudí s postihnutím čoraz viac presadzuje koncept inklúzie a z neho vychádzajúca inkluzívna edukácia<sup>1</sup>. Ako uvádza M. Hornáková (2006, s. 3) inklúzia sa „*týka viac než nových foriem vzdelávania. Vyjadruje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na to, či sú postihnutí alebo nie, a to v kontexte inštitúcií aj na všetkých úrovniach života.*“ Podľa B. Kováčovej (2010a, s. 4) „*inklúzia vyjadruje prirodzené začlenenie všetkých detí do spoločnosti, pričom zohľadňuje individuálne osobitosti každého dieťaťa.*“ Zároveň upozorňuje na nutnosť chápania inklúzie ako „*samozrejmej, prirodzenej a každodennej súčasť života*“ (tamtiež, s. 4).

Samotný pojem inklúzia etymologicky znamená „zahrnutie“. Je odvodený z lat. „in-cludere“ (angl. „inclusion“, nem. „Einschluß“) a používa sa nielen v (liečebnej, špeciálnej) pedagogike, ale aj v rôznych iných vedeckých disciplínach (S. Krach, 2009). Inkluzívnu edukáciu môžeme charakterizovať ako koncept výchovy a vzdelávania všetkých detí (aj s postihnutím, narušením a ohrozením) v podmienkach bežných škôl a školských zariadení, v ktorom nevnímame odlišnosť jednotlivca ako rušivý faktor v procese vzdelávania, ale dávame mu pozitívnu hodnotu (M. Hornáková, 2006).

Používanie tohto termínu zaznamenáva vo výchove a vzdelávaní detí s postihnutím v súčasnosti z rôznych dôvodov stúpajúcu frekvenciu, čím postupne nahrádza doteraz často frekventované slovo integrácia. Rozdiel medzi týmito dvoma pojmi chápeme v tom, že na rozdiel od integrácie, ktorá je charakteristická snahou o „znovuobnovenie celku“, čiže (znovu)zapojenie segregovaných detí s postihnutím do spoločenských činností a ich vzdelávanie v bežných podmienkach, inklúzia je **stavom úplného a bezpodmienečného zahrnutia dieťaťa s postihnutím do procesu edukácie v bežnej škole, ako jeho**

---

<sup>1</sup> Inkluzívnu edukáciu a jej zákonitosti na odbornej úrovni skúma jeden z nových pedagogických odborov: *inkluzívna pedagogika*. Ako uvádza V. Lechta (2010, s. 29) ide o „*odbor pedagogiky, ktorý sa zaoberá možnosťami optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením v podmienkach bežných škôl a školských zariadení.*“ Spomenutý autor inkluzívnu pedagogiku chápe aj ako „*výzvu k symbióze bežnej a špeciálnej edukácie*“ (tamtiež, s. 29).

**samozrejmej súčasti** (Convention, 2006). Z hľadiska naplnenia tohto dlhodobého cieľa je však v súčasnosti dôležitejšie hovoriť o prebiehajúcich snahách o zabezpečenie optimálnych podmienok inklúzie vo vzdelávacom systéme prostredníctvom definovania a minimalizovania prekážok, ktoré inklúzií bránia.

### **Inkluzívna edukácia v časovej perspektíve**

Proces vzdelávania detí s postihnutím si vyžaduje vysokú mieru zodpovednosti. Túto skutočnosť si uvedomovali i učitelia, rodičia, odborníci, ako aj samotní postihnutí dospelí ľudia (s osobnou skúsenosťou segregácie), ktorí znepokojení pomalým progresom integrácie vo vzdelávaní sa v r. 1988 zišli v kanadskom Toronte, aby predložili koncept inklúzie (*concept of inclusion*). Táto skupinová diskusia za okrúhlym stolom a následné aktivity predstavovali kľúčový obrat v histórii inkluzívnej edukácie. Cieľom stretnutia bola formálna podpora procesu umiestnenia detí a dospelých s postihnutím alebo ťažkosťami v učení do hlavného prúdu (*mainstream*) Uviaznutému integračnému prístupu tým bola vytvorená nová dynamika. Zmena myslenia na pro-inkluzívne znamenalo dôležitý krok a radikálne gesto (J. O'Brien, M. Forest, 2004). Onedlho na to (1989) vyšla kniha s názvom *Action for Inclusion (Akcia pre Inklúziu)* a podtitulom: *How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms (Ako vylepšovať školy uvítaním detí so špeciálnymi potrebami do bežných tried)*<sup>2</sup>. Táto publikácia, zhrňujúca tiež myšlienky a skúsenosti integrácie, je nielen teoretickým dokumentom prinášajúcim pojem zjednotenia, ale ponúka i praktické návrhy riaditeľom, učiteľom, rodičom a študentom, pre podporu realizácie tejto vízie. Kniha začína odvážnym filozofickým prehlásením, ktoré s odstupom času pôsobí nekontroverzne, ale v roku 1989 bolo naozaj inovatívne a radikálne:

*„Dobrym skolam sa dari lepsie, ked' zaclenia vsietky deti zo svojho okolia. Dobri ucitelia sa rozvijaju rychlejsie, ked' zahrnu kazde dieťa ako členu triedy aktivne uciacich sa deti tým, že mu ponúknu individuálne úlohy a podporu potrebnú k učeniu. Žiaci sa rozvijaju vo väčšej miere, keď príjmu do svojich životov ľudí s rôznymi danosťami a schopnosťami a keď sa vsietci žiaci cítia bezpečne, poskytnutím individuálnej podpory, keď ju potrebujú. Rodiny budú silnejšie, keď sa spoja s učiteľmi a žiakmi, aby spoločne vytvorili triedy, ktoré slúžia každému.*

*Inklúzia má zásadný význam pre spoznávanie sveta, aký skutočne je. Pokým nebude každé dieťa pociťovať súnaľnosť, budú akékoľvek snahy dosiahnuť výborné vzdelávacie výsledky postavené iba na piesku. Denné vzťahy, ktoré odkrývajú neobmedzené kapacity a danosti vsietkych ľudí, tvoria úplný základ vzdelania. Inkluzívne školy budujú a šľachtia tieto nepostradateľné vzťahy”.*

(prekl. z orig.: O'Brien and Forest, 1989)

O pár rokov neskôr, prostredníctvom konferencie v Salamace<sup>3</sup>, sa pojem inklúzia dostáva do pozornosti širokej odbornej spoločnosti. 300 účastníkov z 92 krajín a 25 medzinárodných organizácií sa zišlo za účelom zvýšenia kvality a zlepšenia prístupu vo výchove a vzdelávaní detí s postihnutím. V priebehu rokovania došlo k viacerým prehláseniam, podľa ktorých vsietky deti majú zásadné právo na vzdelávanie a síce na spoločné vzdelávanie v regulárnom (bežnom) výchovno-vzdelávacom systéme. Každé dieťa má jedinečné vzdelávacie potreby, ktoré musí mať školský systém pri edukácii na zreteli. Deti so špeciálnymi výchovno-

<sup>2</sup> Autormi knihy boli John O'Brien a Marsha Forest s prispěním iných autorov, ktorí sa taktiež zúčastnili rokovania v Toronte (pozn. aut.).

<sup>3</sup> 7.- 10. júna 1994 sa v španielskom meste Salamanca uskutočnila konferencia: *World conference on special needs education: access and quality*, organizovaná španielskou vládou v kooperácii s UNESCO (UNESCO, 1994).

vzdelávacími potrebami (*special educational needs*) musia byť vzdelávané a podporované v bežných podmienkach, pričom bežné školy s touto inkluzívnou orientáciou (*inclusive orientation*) sú najlepším prostriedkom na: zdolanie diskriminácie, podporu inkluzívnej spoločnosti, zabezpečenie vzdelania pre všetkých a zlepšenie účinnosti i efektivity výdavkov vzdelávacieho systému (UNESCO, 1994).

### **Inkluzívna edukácia ako proces**

Inkluzívna edukácia upozorňuje na nevyhnutnosť mnohých zmien, týkajúcich sa nielen samotného začlenenia detí s postihnutím do edukácie v bežných školách a vytvárania optimálnych podmienok, ale tiež transformácie celého školského systému. Témou integrácie a inklúzie sa pedagogický výskum (a výskum v sociálnych vedách ako taký) v zahraničí zaoberá už niekoľko desiatok rokov (M. Kuorelathti, 2007). Bolo uskutočnených viacero výskumných štúdií, ktoré sa pokúšajú podať pokiaľ možno objektívne interpretácie. Obzvlášť významnými faktormi sú presvedčenia a postoje nielen učiteľov, ale prakticky celej spoločnosti (T. Heiman, 2004; B. Cook, 2004; L. Požár, 2010).

Rozvoj inkluzívnych škôl sa u nás nachádza skôr na abstraktno-programovej, než na realizačnej úrovni. Učitelia sú pripravení akceptovať deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v ich triedach, pokiaľ sa o tom hovorí na abstraktnej rovine. Keď sa však má realizovať inklúzia konkrétneho žiaka alebo žiačky, začnú ťažkosti. Čím vážnejšie je postihnutie, narušenie alebo ohrozenie dieťaťa, tým zložitejšia je inklúzia v triede. Tá predstavuje výzvu nielen pre učiteľov a iných odborníkov, ale i pre celý školský systém, pričom do popredia sa dostáva nielen odborné, ale aj organizačno-ekonomické zabezpečenie tohto procesu. Dôležitú úlohu pritom zohráva vedenie, resp. riadiaci tím zariadenia. Záleží na ňom, či sa škola vydá smerom inkluzívneho rozvoja. Reformu musia chcieť všetci a každý musí byť zapojený do tohto procesu, ktorého súčasťou tvorí taktiež poradenstvo s ďalšími odborníkmi (špeciálnymi/liečebnými/sociálnymi pedagógmi bežných škôl, logopédmi, psychologmi a pod.) (M. Kuorelathti, 2007, B. Kováčová, 2010b).

Stručne možno skonštatovať, že v procese inklúzie ide o **zmenu nasmerovanú na prekonanie všetkých výchovno-vzdelávacích bariér s orientáciou na vnútorné i vonkajšie zdroje a ich adekvátne využitie smerujúce k zvýšeniu kvalitatívnej úrovne celého systému**. Uplatňovanie systémového prístupu je tou skutočnou výzvou pre celé školstvo.

V tomto procese je jednou z najdôležitejších úloh definovanie kompetencií zainteresovaných pedagógov. Nemôžeme vyžadovať aby inkluzívny pedagóg disponoval všetkými špeciálnopedagogickými alebo liečebnopedagogickými kompetenciami. Kým špeciálny/liečebný pedagóg pôsobí v rámci inkluzívnej pedagogiky v roli „edukátora – špecialistu“, inkluzívny pedagóg je „všeobecný edukátor“ intaktných detí, aj detí s postihnutím (narušením, ohrozením), s komplexnými úlohami a celoplošnými kompetenciami (Leonhardt, Lechta a kol., 2007). Ich efektívne spolupôsobenie je možné iba na báze komplementárnosti a symbiózy všetkých zúčastnených, vrátane rodičov. Konfrontácia inkluzívnej a špeciálnej pedagogiky v zmysle alternatívy „buď- alebo“ by bola kontraproduktívna. Inklúzia nespôsobuje zbytočnosť špeciálnej alebo liečebnej pedagogiky, keďže inkluzívna pedagogika sa nezaobíde bez špeciálnej/liečebnej pedagogiky, ale práve naopak: rozširuje a zintenzívňuje ich akčný rádius (Lechta, 2010) a v dlhodobom horizonte vytvára veľký priestor pre profesnú realizáciu špeciálnych/liečebných pedagógov.

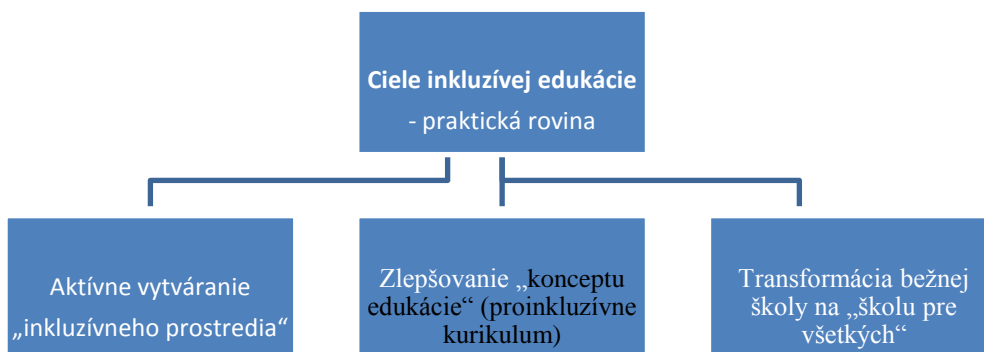
## Ciele a úlohy inkluzívnej edukácie

Hlavným a často uvádzaným cieľom inkluzívnej edukácie je sociálna adaptácia jedinca s postihnutím. V jej priebehu si jednotlivec osvojuje istý systém poznatkov, noriem, hodnôt, postojov a foriem správania, umožňujúce jeho začlenenie do určitej spoločnosti a aktívnu účasť na spoločenskom živote (L. Požár, 2010). Tento proces charakterizuje vytváranie takých podmienok pre výchovu a vzdelávanie na školách, ktoré podporujú optimálny rozvoj vedomostí a schopností (vnútorných zdrojov) tak žiakov s postihnutím ako aj intaktných, učiteľov, rodičov, riadiaci tím atď.

### Na praktickej úrovni je cieľom inkluzívnej edukácie:

- aktívne vytváranie tzv. „*inkluzívneho prostredia*“, v ktorom dochádza k podpore a prepojeniu zdrojov jednotlivých zložiek,
- skúmanie, hľadanie a nachádzanie nových ciest a riešení zlepšenia konceptu edukácie a spolunažívania osôb v škole,
- transformácia bežnej školy na „*školu pre všetkých*“ („*school for all*“), akýsi spoločný vzdelávací priestor charakteristický vysoko funkčnou komunikáciou a kooperáciou medzi jednotlivými členmi spoločenstva atď. (Obr. č. 1).

### Obr. 1: Ciele inkluzívnej edukácie



### K podstatným úlohám inkluzívnej pedagogiky môžeme zaradiť:

- hľadanie primeraných odpovedí na široké spektrum učebných potrieb vo formálnych a neformálnych možnostiach edukácie (UNESCO, 2001 In. E. Žovinec, 2008),
- hľadanie možností prispôsobovania kvality systému tak, aby zodpovedal potrebám všetkých zúčastnených,
- definovanie a charakterizovanie zdrojov podpory pre učenie sa a participáciu v škole,
- zaistenie obsahovo flexibilnej edukácie, prispôsobenej individuálnym požiadavkám a potrebám žiakov.



Do akej miery bude naplnenie predpokladov pre úspešnú implementáciu IE možné závisí od všetkých tých, ktorých sa to týka: politikov, akademikov, riaditeľov škôl, učiteľov, rodičov, iných odborníkov a samotných žiakov.

### **Záver**

Z pohľadu viacerých systémových zmien, ktoré si inkluzívna edukácia vyžaduje, nemožno v súčasnosti konštatovať vytvorenie optimálnych podmienok. Inkluzívna edukácia si vytýčila mnohé ciele, ktorých realizácia potrvá ešte dlhé obdobie. Čím však bude školský systém komplexnejší, tým väčšia je pravdepodobnosť inklúzie na školách. Všetky zložky systému budú vzájomne spolupracovať na jeho transformácii.

Inklúzia prináša mnohotvárnosť a rôznorodosť, pričom inkluzívne myslenie nevyhnutne súvisí s poznaním človeka. Čím hlbšie bude toto poznanie, tým reálnejšie bude možné hovoriť o možnostiach uplatňovania inklúzie i v praktickej rovine.

### **Kontaktní údaje autora:**

Prof. PhDr. Viktor Lechta, Ph.D.  
Pedagogická fakulta TU v Trnave  
Katedra pedagogických štúdií  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
Mail: viktor.lechta@truni.sk

Mgr. Pavol Janoško  
Pedagogická fakulta TU v Trnave  
Katedra pedagogických štúdií  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
Mail:janoskopavol@gmail.com

### **Literatúra**

BOOTH, T., AINSCOW, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2002, 107 s. ISBN-1-872001-18-1.

CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES (Promotion and protection of human rights: human rights questions, including alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms). New York: United Nations, 2006.

COOK, B. G. 2004. Inclusive Teachers' Attitudes toward Their Students with Disabilities: A Replication and Extension. In. *The Elementary School Journal*, Vol. 104, No. 4, 2004, s.307-320. ISSN: 0013-5984.

HEIMAN, T. 2004. Teachers coping with changes: including students with disabilities in mainstream classes an international view. In. *International Journal of Special Education*, Vol 19, No. 2, 2004. ISSN 0827-3383 [online] [cit. 2010-04-25] Dostupné na internete: <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2004&v=19&n=2>.

- HORŇÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In. *Efeta*, 2006, roč. XVI, č. 1, s. 2-5. ISSN 1335-1397.
- JANOŠKO, P. 2010. Nadväzovanie kontaktu s dieťaťom/žiakom s „problémovým“ správaním prostredníctvom validizácie jeho hodnoty. In *Revue liečebnej pedagogiky – profesný časopis PRO LP Asociácie liečebných pedagógov*, č. 7, roč. IV, s. 25-29. ISSN 1337-5563.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010a. *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s „odlišnosťami“ do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava : Musica Liturgica, 2010, 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010b. *Integrácia či inklúzia v podmienkach slovenskej materskej školy*. In *Pán učiteľ - časopis pre učiteľov, rodičov a žiakov*, č.1, roč. 4, 2010, s. 26-28. ISSN 1336-7161.
- KRACH, S. 2009. Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion. In. *Behinderten Pädagogik*, Heft 4, Darmstadt : Psychosozial-Verlag, 2009. ISSN 0341-7301.
- KUORELAHTI, M. 2007. Forschung und empirische Studien in der inklusiven Bildung und Erziehung. In. LIESEN, CH., et al. 2007. *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch*. Bern : Haupt, 2007. ISBN 978-3-258-07050-6.
- LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Děti s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEONHARDT, A., LECHTA, V.; SCHMIDTOVÁ, G.; KOVÁČOVÁ, B.: Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verus jej realizácia. In. *Efeta*, 2007, roč. XVII, č. 2, s. 2-5. ISSN 1335-1397.
- O'BRIEN, J., FOREST, M. 2004. Action for Inclusion. In. THOMAS, G., VAUGHAN, M. 2004. *Inclusive Education, readings and reflections*. Glasgow : Bell and Bain, 2004. ISBN 0-335-20725-1.
- POŽÁR, L. 2010. Sociálněpsychologická východiska inkluzivní pedagogiky. In. LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Děti s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- ROGERS, C. R. 1998. *Zpusob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha : Portál, 1998, 296 s. Originál: A way of being. New York, USA : Houghton Mifflin Company, 1980. ISBN 80-7178-233-5.
- ŽOVINEC, E. 2008. Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami vo vzdelávaní a výchove. In. *Cesty k inklúzii*. Nitra : UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9.

## 2 Žiak s mentálnym postihnutím v školskej integrácii

Ján Hučík, Alena Hučíková

Žiak s MP je aktívnym subjektom edukácie. Osvojuje si poznatky, rozvíja svoje schopnosti a osobnosť pod vedením učiteľa. Podľa Krištofikovej, J. (2001) si žiaci s MP osvojujú poznatky pomalšie a ťažšie, potrebujú viacnásobné opakovanie, ktorým sa vytvára v ich pamäti stopa. Nové návyky, prevažne manuálneho charakteru, sa u nich vytvárajú pomaly, ale ak sa vytvoria, sú stále. Illés, G. (1978) uvádza štyri kategórie príčin zníženého výkonu v učení žiakov s MP:

1. Porucha vytvárania pamäťovej stopy, čo znamená, že učenie je pomalšie, pretože jednotlivé opakovania málo posilňujú pamäťovú stopu. Aby sa vytvorila pamäťová stopa, je potrebných viac opakovaní.
2. Porucha zamerania pamäti. Z hľadiska učenia je tu nedostatočná diferenciácia relevantného a nepodstatného podnetu.
3. Porucha vzťahu medzi prvou a druhou signálnou sústavou. Učenie sa často zužuje len na jednu z nich, bez ich vzájomnej podpory.
4. Nedostatky v motivácii k učeniu. Motivačné faktory, ktoré sa uplatňujú v situácii učenia, stimulujú iným spôsobom intaktného a iných spôsobom jednotlivcov s mentálnym postihnutím.

*Podstatou vyučovacieho procesu je sprostredkovanie, prijímanie, transformácia a uchovanie informácií, ktoré sa realizujú prostredníctvom informačného kolobehu. Na základe uvedeného možno MP chápať ako nedostatočnú schopnosť meniť informácie na poznatky, v dôsledku toho aj transformovať veci a udalosti do symbolických foriem, tieto uchovávať, s takto transformovanými informáciami zmysluplne narábať a participovať na udalostiach (Vašek, Š., 2003, s. 171).*

Vyučovacie ciele sú realizované pomocou čiastkových a konkrétnych cieľov. Hierarchia kategórií tvoriacich obsah vzdelávania osôb s MP vyplýva zo stupňa postihnutia, čím je určovaná prevaha vedomostí, zručností, návykov. Systém kognitívnych cieľov je vymedzený zapamätávaním poznatkov, ich porozumením, aplikáciou týchto poznatkov v typových situáciách a aplikáciou poznatkov v problémových situáciách. Nakoľko transfer patrí k najvyšším kognitívnym operáciám, žiaci s ľahkým MP budú schopní po zjednodušení a opakovaní modelových situácií využiť iba špecifický transfer, ale nešpecifický transfer potrebný na riešenie problémov im bude nedostupný (Valenta, M. 2003).

Osvojenie si vedomostí, poznatkov prebieha od zmyslového poznávania cez predstavy a zovšeobecňovanie k mysleniu, k racionálnemu poznaniu. Mentálne postihnutie má dopad na všetky etapy a stupne, proces i výsledky poznávania (Bajo, I., Vašek, Š. 1994).

**Vedomosti** možno charakterizovať ako oboznámenie sa s určitými vybranými faktami a ich súvislosťami z oblasti mnohých vied. Vedomosti môžeme rozčleniť na :

- predstavy, ktoré majú žiaci fixované vo forme pamäťových stôp ako výsledok priameho poznania. Sú východiskom, od ktorého sa odvíja všetko ďalšie vyučovanie žiakov s mentálnym postihnutím,
- pojem, odráža všeobecné znaky určitého javu. O pojmotvornom procese však hovoríme iba na úrovni ľahkého až stredne ťažkého mentálneho postihnutia;
- vzťahy sú súvislosti medzi jednotlivými javmi a zákonitosťami. K nim môže žiak s mentálnym postihnutím dospieť konkrétnym myslením na úrovni vnímaných javov alebo ich predstáv. Na úrovni pojmov však ide o abstraktné myslenie, ktoré

predpokladá schopnosť tvoriť úsudky a sudy metódou indukcie, dedukcie (Valenta, 2003).

V súvislosti s pojmom vedomosti sa často vynára otázka základného učiva. Pedagóg musí vychádzať z konkrétnej úrovne dosiahnutého psychického vývinu jednotlivca, preto aj toto základné učivo má variabilné ohraničenie, ktoré pedagóg individuálne upresňuje u každého žiaka (Valenta, M., 2003). Učenie možno charakterizovať ako špecifickú činnosť žiakov s MP, ako súhrn nevyhnutých duševných a telesných činností, ich vzájomnú súvislosť a všestranné rozvíjanie v cieľavedomom osvojovaní sústavy poznatkov a činností, ktoré sú dané učebnými osnovami. V riadení procesu osvojovania si poznatkov žiakov s MP je nutné cieľavedomé, systematické rozvíjanie poznávacích funkcií, najmä pamäti a pozornosti, odstraňovanie nedostatkov a porúch v poznávacích procesoch a rozvíjanie motivačných možností žiakov. Vedomosti musia spĺňať použiteľnosť v praxi, duševnej alebo fyzickej práci a prispieť k poznaniu, k rozvoju poznávacích funkcií (Bajo, I., Vašek, Š., 1994).

**Zručnosti.** Zručnosť je úspešná aplikácia vedomostí v praxi, je nevyhnutnou podmienkou úspešnej intelektuálnej alebo pohybovej činnosti (Bajo, I., Vašek, Š., 1994). Možno ich definovať ako rozvinuté vlohy – schopnosti. Ide o schopnosti praktických úkonov (pracovných, tvorivých). Z obsahového hľadiska hovoríme o zručnostiach motorických (práca s prístrojmi), intelektuálnych (čítanie, počítanie). Nedostatky v motorických zručnostiach možno úspešne kompenzovať rozvitými intelektuálnymi schopnosťami, pri zníženom intelektu vykompenzujeme motorické zručnosti iba do úrovne hĺbky postihnutia, čím je hlbšie postihnutie, tým je možnosť kompenzácie menšia (Valenta, M., 2003).

**Návyky** sú spojené s pocitmi potreby. Preto je potrebné odlíšiť vyššie návyky, intelektové (na tvorivú prácu, seba vzdelávanie) od návykov elementárnych, ktorými sú hygienické, sebaobslužné, spoločenské, základné etické a estetické a iné činnosti. V prípade výchovy a vzdelávania žiakov s MP je potrebné tvoriť a rozvíjať najskôr pocity elementárnych návykov a až keď sú úplne zautomatizované, prikráčať k návykom náročnejším (Valenta, M., 2003). Návyky uľahčujú, urýchľujú, skvalitňujú vykonávanie činnosti práve tým, že ide o zautomatizovanú činnosť, ktorá uvoľňuje vedomie človeka sústrediť sa na jej cieľ a na jeho tvorivé zložky (Bajo, I., Vašek, Š., 1994). Učiteľ nemôže vyučovať šablónovito, pomocou dopredu určených nemenných obsahov, foriem a prostriedkov. Musí mať na zreteli možné deprivácie, nedostatky zábran, útlmové procesy v správaní, nedostatky v sociálnom cítení, zúžené kompenzačné schopnosti v oblasti psychiky, nízku motiváciu, celkovú disharmóniu osobnosti (Müller, O., 2002).

Pedagóg musí poznať každého žiaka, lebo má individuálne špecifické potreby na edukáciu. Z tohto dôvodu by mal mať každý učiteľ, pedagóg spracované informácie o dieťati alebo žiakovi vo forme kazuistiky. Kazuistika ako metóda vedeckého poznania reality má v edukácii za cieľ zovšeobecnenie informácií získaných systematickou analýzou prípadu žiaka s MP a pomáha učiteľovi hľadať riešenia, intervencie a určiť špecifické postupy, metódy a formy uplatňované vo vyučovaní, ktoré vedú k optimalizácii edukácie žiaka smerujúce k primeranému osvojeniu si vedomostí, zručností a návykov daného stupňa vzdelania.

### **Edukácia žiakov s mentálnym postihnutím**

Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245 Z.z. (školský zákon) z roku 2008 dáva deťom, žiakom s MP možnosť v zmysle slobodnej voľby vzdelávania i rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu zvoliť si vzdelávanie v školách pre deti, žiakov so zdravotným znevýhodnením t.j. v špeciálnych školách, ktoré sa pre žiakov s MP nazývajú špeciálne základné školy, špeciálne materské školy, praktické školy, odborné učilištia alebo v ostatných školách v špeciálnych triedach alebo podľa individuálneho vzdelávacieho programu pre žiaka s mentálnym postihnutím.

Pri zaradovaní dieťaťa s MP do edukačného procesu je nevyhnutná komplexná psychologická, lekárska a pedagogická diagnostická činnosť, ktorá ústi do prijatia dieťaťa alebo žiaka s MP na základe jeho zdravotného znevýhodnenia. Riaditeľ školy potom rozhodne o prijatí dieťaťa alebo žiaka do školy na základe odporučení lekára, poradenského zariadenia a informovaného súhlasu zákonného zástupcu. Výkonom práv začleneného dieťaťa alebo žiaka s MP nemôžu byť obmedzené práva ostatných detí.

Povinná školská dochádzka je desaťročná. Ak po dovŕšení šiesteho roku veku dieťa nedosiahlo školskú spôsobilosť a pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, riaditeľ školy rozhodne o odklade začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky. Dieťa alebo žiak s MP úspešným absolvovaním príslušného vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti môže získať určitý stupeň vzdelania.

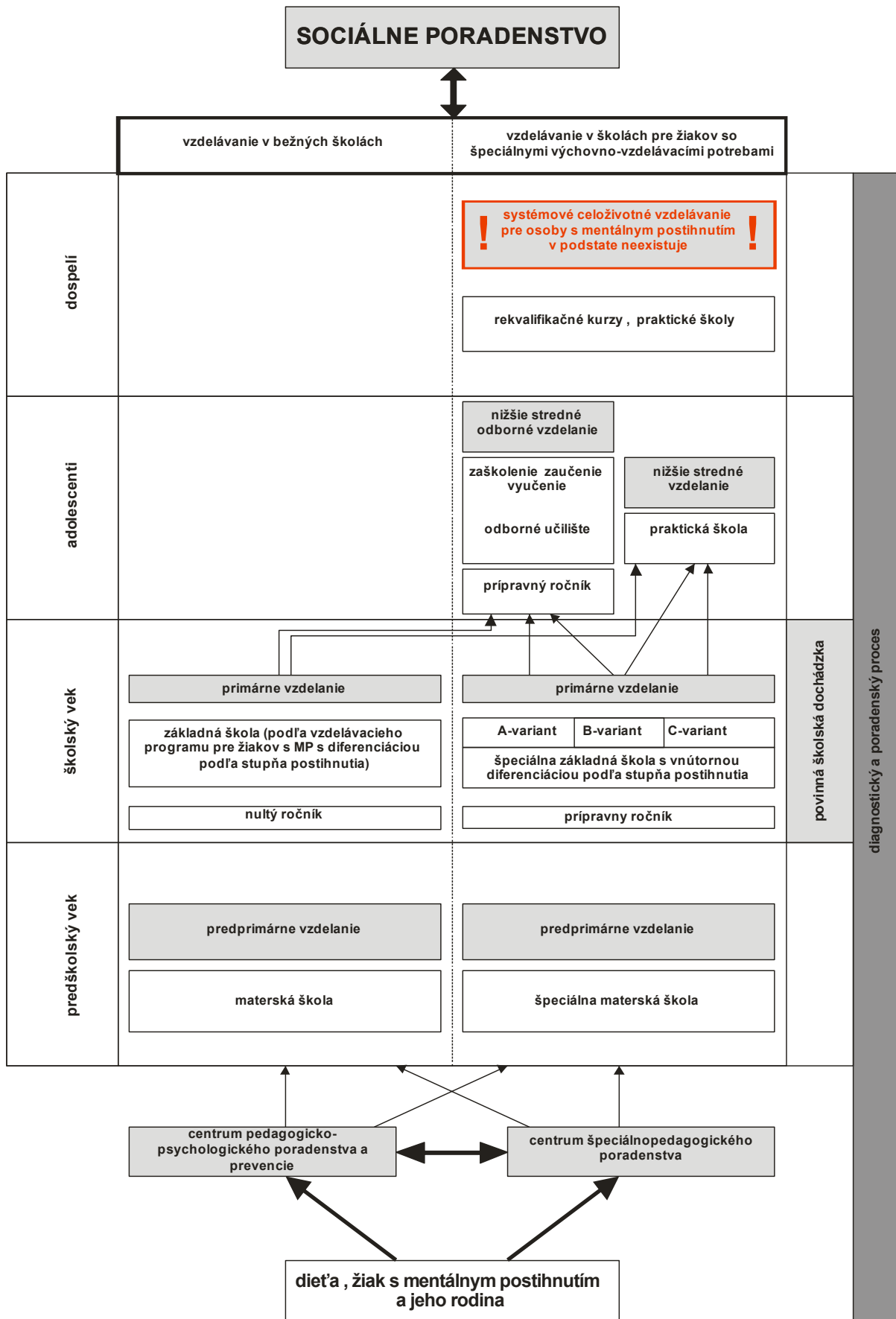
Žiak s MP absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej alebo špeciálnej materskej škole získava predprimárne vzdelanie.

Žiak s MP absolvovaním posledného ročníka základnej školy, špeciálnej základnej školy získava primárne vzdelanie.

Žiak s MP absolvovaním tretieho ročníka vzdelávacieho programu praktickej školy získava nižšie stredné vzdelanie.

Žiak s MP absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odborného učilišťa získava nižšie stredné odborné vzdelanie.

# Schéma edukácie detí a žiakov s mentálnym postihnutím v zmysle Zákona o výchove a vzdelávaní č.245/2008 Z.z.



## **Vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka s mentálnym postihnutím v materských školách, základných školách**

Vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka s MP sa môže uskutočňovať i v ostatných školách podľa školského zákona v špeciálnych triedach, ktoré sa zriaďujú spravidla pre deti s rovnakým druhom postihnutia, v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými deťmi alebo žiakmi školy. Dieťa alebo žiak s MP je vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu pre deti a žiakov s mentálnym postihnutím. Obe formy majú svoje výhody aj nevýhody, ktoré sú v mnohom ovplyvnené podmienkami vytvorenými rodinou žiaka s postihnutím, samotným žiakom a danou školou.

### **Rodina by mala pre úspešnú integráciu, inklúziu svojho dieťaťa spĺňať základné podmienky:**

- zabezpečiť dopravu do školy a naspäť,
- úzko spolupracovať so školou, ale nie v podobe „úplnej zodpovednosti“ za výsledok integrácie,
- podieľať sa na tvorbe a realizácii individuálneho vzdelávacieho programu,
- sprostredkovať učiteľovi poznatky o zmenách v správaní dieťaťa.

V rámci pedagogickej integrácie, inklúzie je **nevyhnutná spolupráca všetkých, ktorí sa na edukácii dieťaťa a žiaka s MP podieľajú** (rodina, škola, psychológ, špeciálny pedagóg, lekári, sociálni pracovníci a ďalší odborníci centier špeciálnopedagogického poradenstva a centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie). Medzi ich hlavné úlohy patrí: vyhľadávanie detí a žiakov s postihnutím, vedenie evidencie, zisťovanie potrieb a požiadaviek týchto žiakov cez špeciálnopedagogickú a psychologickú diagnostiku, odporúčanie ďalších služieb medicínskej a sociálnej diagnostiky, poskytovanie ambulantných služieb, návštev v rodinách a v školách, v rámci poradenskej a konzultačnej činnosti poskytovať učiteľom prehľad o možných problémoch týchto žiakov, oboznamovanie rodičov s možnosťami vzdelávania ich dieťaťa, metodické usmerňovanie a dohľadanie na prípravu a realizáciu individuálnych výchovno-vzdelávacích programov (Žolnová, J., 2003). Zároveň je nevyhnutné u detí a žiakov s MP sledovať vývin profesijných záujmov, formovať ich a profesijne usmerňovať.

**Ak riaditeľ školy prijme dieťa alebo žiaka s MP je povinný zabezpečiť pre edukáciu takého žiaka odbornú pedagogickú starostlivosť i primerané materiálne-technické zabezpečenie.** Pri zaraďovaní detí a žiakov s MP do škôl bežného typu, **musia byť nevyhnutne splnené určité podmienky a postupy** zo strany dieťaťa s postihnutím, rodiny dieťaťa a školy.

1. žiak je vcelku schopný splniť požiadavky vzdelávacieho programu
2. nenarušuje svojím zdravotným stavom, správaním a prejavmi priebeh výchovno-vzdelávacieho pôsobenia učiteľa a pozornosť ostatných žiakov
3. nevyžaduje nadmernú individuálnu pomoc a starostlivosť učiteľov a ostatných zamestnancov školy na úkor ostatných žiakov

Aké sú skúsenosti s uplatňovaním nového školského zákona v oblasti integrovaného vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím v bežných triedach ZŠ sme zisťovali formou prieskumu v Prešovskom a Košickom kraji. Do tohto prieskumu sa zapojilo 113 respondentov, učiteľov ZŠ, v ktorých vzdelávajú žiakov formou školského začlenenia žiakov s mentálnym postihnutím. Prieskum sme realizovali v mesiacoch január a február 2010. Všetci respondenti mali vysokoškolské vzdelanie.

tab. č. 1 odpoveď na otázku: Je podľa Vás individuálna integrácia(začlenenie) žiakov do bežnej triedy vhodný spôsob vzdelávania?

<i>Áno</i>	<b>59%</b>
<i>Nie</i>	<b>41%</b>

Klady a zápory individuálneho začlenenia žiaka s mentálnym postihnutím do bežnej základnej školy sa premietli do odpovedí respondentov, ktorí majú s týmto spôsobom edukácie žiaka s MP skúsenosti.

Tí, ktorí sú presvedčení o vhodnosti vzdelávania formou školského začlenenia v bežných základných školách, argumentovali svoj kladný vzťah tým, že žiaci so zdravotným znevýhodnením získavajú pozitívnu motiváciu pre svoju prácu, je pre nich lepšou prípravou pre život, skôr sa prispôbia spoločnosti, v ktorej budú naďalej žiť, ostatní intaktní žiaci sú pripravení brať žiakov s hendikepom ako bežnú súčasť svojho života. Naopak, učitelia, ktorí sa vyjadrili záporne tvrdia, že zdravotne postihnutý žiak je „na druhej koľaji“, brzdí prácu intaktných žiakov, učiteľ sa mu nemôže dostatočne venovať, čo je práce nutné pre jeho vzdelávací vývoj, ruší prácu ostatných žiakov nevhodným správaním, vyžaduje neustálu pozornosť a individuálny prístup, čo sťažuje prácu v triede. Žiakovi s postihnutím sa často zhoršuje prospech vo všetkých predmetoch pokiaľ nie je v triede pomocný asistent.

tab. č. 2 odpoveď na otázku: Je vhodnejšie zaradiť žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy?

<i>Áno</i>	<b>80%</b>
<i>Nie</i>	<b>20%</b>

Väčšina opýtaných súhlasí so zaradením žiakov s so zdravotným znevýhodnením do špeciálnej školy a odôvodňujú to, že v škole je menej žiakov v triede, postupujú jednotne podľa učebných osnov, učiteľ má priestor na individuálny prístup i prácu so žiakom. Žiak je v kolektíve seberovných, má primerané pracovné tempo a netrpí tým, že sa porovnáva s postupnosťou nadobudnutých výsledkov s intaktnými spolužiakmi. V špeciálnych školách sú kvalifikovaní špeciálni pedagógovia, žiak nie je sám so svojím postihnutím, priateli sa s ostatnými a môže vyniknúť. Poukazujú ale na nevýhodu špeciálnych škôl, kde je často prevaha žiakov z minorít, čo odrádza aj mnohých rodičov ( hlavne východné Slovensko), v špeciálnej škole môže nastať aj stagnácia žiaka po vedomostnej úrovni pretože sú na neho kladené menšie nároky.

tab.č. 3 odpoveď na otázku: Máte na Vašej škole do bežných tried individuálne začlenených aj žiakov s mentálnym postihnutím?

<i>Áno</i>	<b>29%</b>
<i>Nie</i>	<b>71%</b>

Väčšina učiteľov v bežných triedach ZŠ nemá skúsenosti so vzdelávaním žiakov s mentálnym postihnutím nakoľko ich je oveľa menej ako žiakov s vývinovými poruchami učenia, správania, ale podľa tvrdenia respondentov sú. S konkrétnej poradenskej praxe sa dozvedáme, že sa žiaci s mentálnym postihnutím vzdelávajú v bežných triedach ZŠ najčastejšie v dedinských ZŠ na I. stupni, kde sa tak naplňujú počty žiakov v triedach, dá sa pracovať so žiakmi individuálne a plniť predpísané učebné osnovy. Problém nastáva po prechode takéhoto žiaka na II. stupeň vzhľadom na vyučovanie predmetu pracovné vyučovanie pri zabezpečovaní počtu vyučovacích hodín a požadovaného materiálneho zabezpečenia tohto predmetu a ako prax potvrdzuje v mnohých ZŠ, sa pracovné vyučovanie vôbec nevyučuje.



tab. č.4 odpoveď na otázku: Je podľa Vás individuálne začlenenie žiaka s mentálnym postihnutím do bežnej triedy ZŠ vhodným spôsobom ich vzdelávania?

<i>Ano</i>	<b>10%</b>
<i>Nie</i>	<b>82%</b>
<i>V žiadnom prípade</i>	<b>8%</b>

Iba málo učiteľov považuje individuálne začlenenie žiaka s mentálnym postihnutím do bežnej triedy ZŠ za vhodný spôsob vzdelávania, pričom celkový trend integrovať ich do ZŠ rastie. Názory učiteľov poukazujú, že základné školstvo ešte nie je dostatočne pripravené po materiálnej ani odbornej stránke, aby sa žiaci s MP mohli integrovane vzdelávať v ZŠ.

Základné informácie o vypracúvaní individuálnych vzdelávacích programov, o obsahu učiva, ktoré má žiak s MP zvládnuť, o vnútorne diferencovanom vyučovaní chýbajú najmä učiteľom základných škôl. Často nevedia posúdiť nakoľko je potrebné učebný materiál pre takto vzdelávaného žiaka modifikovať, upravovať a postupovať podľa neho, aké podporné činnosti ďalších pedagógov môže očakávať a požadovať pri vzdelávaní žiaka s mentálnym postihnutím. Už v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov by mal študijný program obsahovať informácie o špeciálnych metódach a formách práce, ktoré by zodpovedali individuálnym schopnostiam a predpokladom žiakom s MP. Učiteľom chýbajú praktické poznatky a skúsenosti s prácou so žiakmi vzdelávanými podľa individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Mandžáková, S., Pitoňáková-Hrebeňárová, L., 2005). Dieťa alebo žiak s MP, ako všetky ostatné deti a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, má právo na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem, metód a prostriedkov.

**Škola, do ktorej má byť žiak s MP zaradený musí spĺňať aj podmienky odborných kompetencií vyučujúcich:**

1. zabezpečiť učiteľa so špeciálnopedagogickou kvalifikáciou, aby ovládal špeciálnopedagogické didaktické, kompenzačné i reedukačné metódy potrebné na to, aby žiaka naučil osvojiť si potrebné vedomosti, zručnosti a návyky a tak splniť úlohy vzdelávacieho programu
2. prideliť do triedy, kde sa vzdelávajú viacerí žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aj ďalšieho pedagóga v zmysle zákona, vyhlášky, vládných nariadení, metodických pokynov
3. všetci učitelia zúčastňujúci na edukácii žiaka s MP musia mať dostatočné základy z pedagogiky mentálne postihnutých, spolupracovať pri rozhodovaní ako postupovať a uplatňovať reálne dohodnuté podporné opatrenia, spolupracovať s ďalšími odborníkmi, špeciálnymi školami a spoločne vytvárať primerané sociálne prostredie, žiacke skupiny, ktoré žiaka s MP prijímajú medzi seba
4. v edukácii žiaka s MP využívať formy vyučovania zamerané na individuálne schopnosti žiaka

tab. č.5 Odpoveď na otázku: Je pre Vás práca s integrovanými žiakmi záťažou?

<i>Ano</i>	<b>87%</b>
<i>Nie</i>	<b>13%</b>

Väčšina opýtaných tvrdí, že práca s individuálne začleneným žiakom je záťažou. Z odpovedí sa dá usúdiť, že sa len pomaly učitelia prispôbujú a adaptujú na nové integračné trendy.

Integrovaného žiaka pociťujú ako záťaž, pretože časť vyučovacej hodiny musia oddeliť na prácu s ním a súčasne musia zamestnať ostatných žiakov. Snažia sa im venovať všetku svoju pedagogickú skúsenosť, snažia sa ich motivovať a vytvárať podmienky pre zvládnutie učiva v primeranom rozsahu. Často učiteľom chýba pomoc a podpora asistentov učiteľa a špeciálnych pedagógov, ktorí by vypracovávali individuálne plány, pracovali priamo s integrovaným žiakom.

V materskej i základnej škole môže pre potreby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pôsobiť asistent učiteľa, školský špeciálny pedagóg, ktorý v spolupráci s triednym učiteľom, učiteľmi ostatných predmetov pomáha vypracúvať individuálny vzdelávací program a spoločne sa podieľajú na zodpovednosti za učebné výsledky žiaka s MP. Účasť špeciálneho pedagóga v edukácii žiaka s MP dáva istotu, že žiak má zabezpečené vyučovanie adekvátne jeho špeciálnopedagogickým potrebám – stupňu a druhu MP. Edukácia žiakov s MP v základnej škole je náročná po stránke pedagogicko-odbornej a zároveň organizačnej, lebo si vyžaduje zabezpečenie nutného rozsahu vyučovania (počty hodín jednotlivých predmetov) zodpovedajúcemu jednotlivým ročníkom vzdelávacích programov pre žiakov s MP špeciálnej základnej školy.

Slobodná voľba akým spôsobom sa bude uskutočňovať plnenie povinnej školskej dochádzky zároveň neumožňuje zákonným zástupcom inak rozhodnúť o ďalšom vzdelávaní sa žiaka s mentálnym postihnutím po absolvovaní povinnej školskej dochádzky, pretože ďalšie vzdelávanie, ktorým žiak získava nižšie stredné vzdelanie pre žiakov s mentálnym postihnutím sa uskutočňuje iba v praktických školách alebo nižšie stredné odborné vzdelanie pre žiakov s mentálnym postihnutím sa uskutočňuje iba v odborných učilištiach.

### **Didaktické osobitosti v edukácii detí a žiakov s mentálnym postihnutím**

Žiaci s MP si vyžadujú v oblasti edukácie špecifiká vyplývajúce z ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Žiaci s MP majú svoje špeciálne výchovné a vzdelávacie potreby, ktoré by mali byť v edukačnom procese uspokojované. Ukazovateľom spokojnosti žiaka je pozitívne vnímanie a prežívanie psychosociálnej klímy, ktorá je cieľom ale i prostriedkom dosiahnutia edukačných cieľov (Žolnová, J. 2007). Preto edukácia detí, žiakov s MP predstavuje súbor špeciálnopedagogických aktivít a intervencií s veľkými nárokmi na odborné teoretické poznatky, praktické spôsobilosti a osobnostné charakteristiky pedagóga.

**Obsah vzdelávania** tvorí sústavu vedomostí, zručností, návykov, postojov, záujmov, ktoré si žiak s MP musí osvojiť. Ucelený systém týchto obsahových komponentov je zostavený v podobe vzdelávacieho programu pre deti žiakov s MP, a to väčšinou primárne podľa predmetov a sekundárne podľa jednotlivých ročníkov, pričom v prvej časti sa uvádzajú aj rámcové ciele vyučovacieho predmetu a pedagogické prostriedky, v druhej časti potom učivo zoskupené do tematických celkov

Osobitosti detí a žiakov s MP sa odrážajú v metódach práce v škole. Vystupuje tu požiadavka správne prispôbiť a použiť známe metódy vyučovania. V každom prípade tu treba uplatňovať metodický postup, ktorý zabezpečuje uvedomelé zvládnutie učiva, rozvoj rozumových schopností dieťaťa a jeho prípravu na praktický život (rozprávanie a rozhovor, demonštrácia, osvojovanie vedomostí z učebníc a iných kníh, pozorovanie, cvičenie, pracovné zručnosti, upevňovanie vedomostí a opakovanie).

Metódy edukácie žiakov s MP by mali byť optimálne a zároveň špecifické, lebo iba tak je možné dosiahnuť stanovený cieľ. Edukačné všeobecné, modifikované a špeciálne metódy sa

v procese edukácie žiakov s MP uplatňujú všetky, ale najväčší význam majú špeciálne edukačné metódy. Vašek, Š. (Bajo, I., Vašek, Š., 1994 a Vašek, Š., 1996) uvádza nasledovné špeciálne **metódy sprostredkovania učiva vo výchovno-vzdelávacom procese mentálne postihnutých:**

- metóda viacnásobného opakovania informácie
- metóda nadmerného zvýraznenia informácie
- metóda zvýraznenia informácie inštrukčnými médiami
- metóda zapojenia viacerých kanálov do prijímania informácie
- metóda optimálneho kódovania
- metóda intenzívnej spätnej väzby
- metóda algoritmizácie obsahu edukácie
- metóda pozitívneho posilňovania
- metóda individuálneho prístupu

### **Vyučovacie formy**

Vyučovacia forma (organizačná forma vyučovania) je chápaná ako vonkajšia stránka vyučovacej metódy a tiež ako komplexný systémový prístup riadenia a usporiadania vyučovania v určitej vzdelávacej situácii.

Základnú vyučovaciu formu edukácie žiakov s MP tvorí vyučovacia hodina, pričom časť výchovno-vzdelávacích cieľov možno uskutočňovať i v menej „konvenčných“ organizačných formách akými sú exkurzia, vychádzka, výlet, výrobná prax či vyučovací blok niektorých alternatívnych vzdelávacích systémov (napr. Waldorfská škola).

Vyučovaciu hodinu možno uskutočniť nielen v triede, ale tiež mimo triedu, mimo školu (školské ihrisko, pozemok, prírodný útvar, historické miesto, farma, dielňa a pod.)

Podľa charakteru výchovno-vzdelávacích cieľov volí učiteľ typ a formu vyučovacej hodiny s využitím primeraných učebných pomôcok a technických výukových prostriedkov.

V edukácii žiakov s MP zohrávajú značnú úlohu, pozitívne či negatívne ju ovplyvňujú aj vyučovacie priestory a ich vybavenie, osobnosť a materiálne vybavenie učiteľa a žiaka.

V súvislosti s didaktikou žiakov s MP nehovoríme o **špeciálnych didaktických zásadách**, ktoré by sa nejako výrazne odlišovali od tých „štandardných“, pretože špeciálno-pedagogické princípy a prístupy sú v nich integrované, skôr vytvárajú variácie ako samostatné kategórie: zásada individuálneho prístupu, zásada primeranosti, názornosti, zásada motivácie, zásada vytvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces, zásada spojenia teórie s praxou, zásada spätnej väzby, zásada komplexného rozvoja žiaka, školy so životom, zásada integrovaného vyučovania, zásada sústavnosti a postupnosti, zásada trvácnosti a operatívnosti výsledkov vyučovacieho procesu, zásada uvedomelosti a aktivity žiaka napr. požiadavka konkretizácie vyučovania žiakov a princíp multiplicity analyzátorov je obsiahnutá v zásade uvedomelosti a aktivity žiakov atď.

### **Edukačný proces detí a žiakov s MP najvýraznejšie determinujú tieto faktory:**

- stupeň ich postihnutia
- výskyt druhov mentálneho postihnutia v triede (konštelácia žiakov s oligofréniou, demenciou a sociálne podmienenou mentálnou retardáciou)
- výskyt vyhranených konštitučných typov (eretici, apatici)
- výskyt pridružených porúch (somatických, senzorických, rečových a porúch správania)
- osobitosti poznávacích procesov a učenia žiakov

- osobitosti žiakov v emocionálnej, vôľovej a osobnostnej oblasti
- osobitosti vývinu motoriky
- činitele súvisiace s individuálnymi odlišnosťami žiakov
- homogénnosť alebo heterogénnosť žiakov v triede
- kvalita školy z hľadiska prostredia a vybavenosti
- učiteľ – psychopéd ako osobnosť a kvalita jeho pedagogickej práce
- kvalita rodinného prostredia v zmysle vzťahov rodina – dieťa s MP a rodina – škola

Všetky tieto faktory vyžadujú: obsah a rozsah učiva primeraný schopnostiam, možnostiam, mentálnej kapacite postihnutých žiakov; primerané učebnice a didaktické prostriedky; odborne pripraveného učiteľa; osobitosti vonkajších podmienok a organizácie vyučovania - osobitné postupy, metódy vyučovania, primerané tempo vyučovania; osobitosti hodnotenia školských výkonov žiakov s MP, nutnosť permanentného psychopedického diagnostikovania (Gaži, M. 1991; Valenta, M.- Müller, O. 2003; Bajo, I.-Vašek, Š. 1994; Vančová, A. 2005)

tab.č.6 Odpoveď na otázku: Máte dostatok informácií o integrovanom vzdelávaní žiakov na bežnej základnej škole?

<i>Áno</i>	<b>42%</b>
<i>Nie</i>	<b>58%</b>

Z uvedeného vyplýva, že stále medzi učiteľmi prevažuje nižší počet tých, ktorí absolvovali školenia, semináre, aby získali, či si doplnili informácie o integrovanom vzdelávaní. Kladne hodnotili predovšetkým učiteľia, ktorí dlhodobo pracujú vo svojich triedach so začleneným žiakom, majú teda viac skúseností. Na II. stupni je táto situácia žiaľ ešte horšia. Najčastejšie zdroje získavania informácií sú podľa respondentov: internet, školenia, spolupráca so špeciálnym pedagógom a psychológom, odborná literatúra, samoštúdium, štúdiom-doplňovaním si kvalifikácie.

tab.č. 7 odpoveď na otázku: Ako učiteľia a odborníci navzájom komunikujú a spolupracujú.

<i>Áno pravidelne</i>	<b>71%</b>
<i>Áno, ale nevyužívam ju</i>	<b>71%</b>
<i>Ne</i>	<b>71%</b>

Prekvapili nás informácie, že učiteľia nemajú alebo nevyužívajú pomoc odborníkov poradenských zariadení. Táto spolupráca je dôležitá, pre žiaka i samotného učiteľa.

tab. č. 8 odpoveď na otázku: Aká je pripravenosť bežných ZŠ na integráciu žiakov s mentálnym postihnutím po stránke materiálno-technickej?

<i>Dostatok učebníc a prac. listov</i>	<b>56%</b>
<i>Znížený počet žiakov v triede</i>	<b>17%</b>
<i>Spolupráca s odborníkmi na škole</i>	<b>11%</b>
<i>Finančné ohodnotenie</i>	<b>5%</b>
<i>Vhodné priestorové vybavenie</i>	<b>5%</b>
<i>Asistent učiteľa</i>	<b>6 %</b>

Podľa tvrdenia učiteľov základných škôl nie sú vždy vytvorené kvalitné materiálno-technické podmienky pre prácu s individuálne integrovaným žiakom. Z uvádzaných nedostatkov boli najfrekvencovanejšie:

- zníženie počtu žiakov v bežnej triede ZŠ
- zabezpečiť primerané názorné pomôcky, techniku
- doplniť učebnice, pracovné listy pre prácu so žiakom s MP
- zvýšiť efektívnosť spolupráce s odborníkmi
- finančne ohodnotiť učiteľov
- organizovať vzdelávanie, praktické školenia, kde budú prezentované návrhy ako pracovať s integrovaným žiakom s MP
- zabezpečiť aktívnu účasť na vzdelávaní žiaka s MP špeciálneho pedagóga, či asistenta učiteľa

**Cieľom špeciálnej edukácie mentálne postihnutých** je optimálny rozvoj ich osobnosti s rešpektovaním jeho špeciálnych výchovných a vzdelávacích potrieb, aby sa dosiahla žiaduca vzdelanosť, vychovanosť ale i socializácia, prostredníctvom špeciálnopedagogických edukačných intervencií s fungovaním kompenzačných mechanizmov a ďalších faktorov. Výsledkom edukácie mentálne postihnutých by malo byť dosiahnutie pokroku v rozvoji motoriky, senzoriky, sebaobsluhy, rozumových schopností, komunikácie, emocionality, sociability, správania podporované nevyhnutnými systematicky využívanými diagnostickými, rediagnostickými, korekčnými, stimulačnými, terapeutickými, rehabilitačnými, reedukačnými, kompenzačnými činnosťami.

Využívanie individuálneho vzdelávacieho programu ako spôsobu kurikulárnej modifikácie, ktorý je zostavený na základe špeciálnopedagogickej diagnostiky a umožňuje žiakovi postupovať podľa jeho schopností, uspokojuje jeho špeciálne vzdelávacie potreby, zohľadňuje individuálne tempo postupovania. Tento postup individuálnej edukácie je vhodný predovšetkým pre žiakov s ťažším MP, viacnásobným postihnutím, či kombináciou rôznych druhov postihnutia, ktorí sa vzdelávajú čiastočne integrované v bežných školách.

Edukáciu detí a žiakov s MP musíme chápať ako celoživotný proces a edukácia je hlavná a najúčinnější terapia MP a účinná forma ich socializácie, integrácie a inklúzie do spoločnosti.

#### **V edukácii žiaka s mentálnym postihnutím odporúčame uplatňovať:**

- akceptovať žiaka s mentálnym postihnutím a rešpektovať špecifiká jeho osobnosti,
- rešpektovať správanie žiaka vyplývajúce z jeho postihnutia a vytvárať podmienky, aby samotný žiak a rodičia, jeho spolužiaci, rodičia i ostatných spolužiakov akceptovali MP žiaka a jeho prejavy a dôsledky,
- povzbudzovať žiaka s MP a vytvárať podmienky pre pozitívne hodnotenie, pre úspešné a nenásilné zžitie sa žiaka so spolužiakmi a vytvárať atmosféru vzájomného pochopenia, podpory a pomoci,
- pri plnení vzdelávacích úloh učiteľ vytvára podmienky na získanie vedomostí, zručností a návykov žiaka s MP, kladie na neho požiadavky, ktoré je schopný pri svojej diagnóze splniť,
- každý vyučujúci zohľadňuje špecifiká osobnosti a poznávacích procesov žiaka s MP, nedostatky vo vývine psychomotorických zručností,

- postupovať podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s MP, osnov špeciálnej základnej školy so zabezpečením primeraných učebníc, didaktických a ďalších pomôcok a uplatňovať špecifické metódy, formy a postupy
- využívať individuálny a prístup s rešpektovaním pracovného tempa žiaka s MP
- primeranými formami napomáhať k predprofesijnej a profesijnej príprave žiaka a jeho sociálnemu začleneniu sa
- úzko spolupracovať s rodičmi žiaka s , konzultovať potreby žiaka v škole i mimo nej
- edukáciu zabezpečovať v úzkej súčinnosti všetkých odborníkov centier špeciálnopedagogického poradenstva a centier pedagogickopsychologického poradenstva a prevencie, školských špeciálnych pedagógov, psychologov

tab. č.9 odpoveď na otázku: Aká je spolupráca učiteľov začlenených žiakov so psychologom, špeciálnym pedagógom?

<i>Vynikajúca</i>	<b>21%</b>
<i>Uspokojujúca</i>	<b>64%</b>
<i>Žiadna</i>	<b>15%</b>

Spolupráca s mimoškolskými odborníkmi centier , poskytujúcich poradenské služby je na uspokojujúcej úrovni, podľa tvrdení respondentov psycholog, špeciálny pedagóg najčastejšie individuálne začleneného žiaka len individuálne vyšetrí, učiteľom poskytne závery vyšetrení a ďalej neposkytuje svoju pomoc pri vzdelávaní.

Výsledky získané našim prieskumom poukazujú na stále pretrvávajúce nedostatky v oblasti vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných triedach ZŠ formou školského začlenenia/integrácie, špecificky žiakov s mentálnym postihnutím.

**Je veľa bariér, ktoré na ceste k úplnému uspokojovaniu špecifických edukačných potrieb žiakov musí naša základná škola prekonať, preto navrhujeme:**

- naplniť literu zákona č. 245/2008 Z.z. o poskytovaní služieb asistenta učiteľa, školského špeciálneho pedagóga, školského psychológa pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávanými formou školského začlenenia
- školského špeciálneho pedagóga, asistenta učiteľa preradiť do kategórie pedagogických zamestnancov vzhľadom na výkon špeciálnych edukačných činností so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
- zabezpečiť tímovú spoluprácu žiak-učiteľ-špeciálny pedagóg-psychológ- rodič pri edukácii žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, spoluprácu so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie (ŠCPP, CPPP a P)
- na školách zvyšovať kvalitu materiálno-technického zabezpečenia vzdelávania formou školského začlenenia, ktorá zodpovedá špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám žiakov a odbúrať v súčasnosti pretrvávajúci formálny prístup zo strany riaditeľov škôl
- školské vzdelávacie programy obsahovo rozšíriť o špecifické vzdelávacie aktivity pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a rodičov
- znižovať záťaž učiteľov pri vzdelávaní individuálne začlenených žiakov, individuálnym alebo skupinovým vzdelávaním, zabezpečeným špeciálnym pedagógom a sústavnou aktívnou spolupracou s asistentom učiteľa na vyučovaní
- dôsledne dodržiavať normatívy pre zníženie počtu žiakov v triede, kde sa vzdelávajú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ( nezaradovať do triedy viac žiakov)

- pri vyššom počte žiakov vzdelávaných podľa individuálneho vzdelávacieho programu pre žiaka s určitým postihnutím zriaďovať triedy, špecificky pre žiakov s mentálnym postihnutím a edukáciu uskutočňovať kombinovanou formou, niektoré predmety samostatne a ostatné v bežnej triede spolu s ostatnými žiakmi ( výchovné predmety)

Príloha 1.

**Klasifikácia podľa stupňa mentálneho postihnutia-** podľa desiatej revízie Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) z roku 1993.

F 70	<p><u>Lahká mentálna retardácia/ľahká duševná zaostalosť</u>  <u>IQ sa pohybuje približne medzi 50 – 69</u>          (u dospelých to zodpovedá mentálnemu veku 9 – 12 rokov). Stav vedie k vyučovacím ťažkostiam. Mnohí dospelí sú ale schopní pracovať a úspešne udržiavajú sociálne vzťahy a prispievajú k životu spoločnosti.          Patrí sem: Lahká slabomyseľnosť (oligofrénia)          Lahká mentálna subnorma          Debilita</p>	<p>Prejavuje sa zvyčajne iba ľahším postihnutím psychomotorického vývinu, osoby väčšinou dosahujú úplnú nezávislosť na okolí, rečové schopnosti nebývajú výrazne postihnuté. Časté sú ale ťažkosti v škole, ktoré možno pomerne dobre kompenzovať cielene zameranými vzdelávacími postupmi. Osoby v hornej hranici ľahkej mentálnej retardácie je možné zamestnať, najčastejšie na miestach vyžadujúcich hlavne praktické schopnosti.</p>
F 71	<p><u>Stredne ťažká mentálna retardácia/stredný stupeň duševnej zaostalosti</u>  <u>IQ dosahuje hodnotu 35 až 49</u> (u dospelých zodpovedá mentálnemu veku 6 – 9 rokov). Výsledkom je zrejme vývinové oneskorenie v detstve, i keď sa mnohí dokážu vyvinúť k určitej hranici nezávislosti a sebastačnosti, dosiahnu primeranú komunikáciu a školské zručnosti. Dospelí budú potrebovať rôznu stupeň podpory k práci a k činnostiam v spoločnosti.          Patrí sem: Stredná mentálna subnorma          Stredná slabomyseľnosť          Imbecilita</p>	<p>Neuropsychický vývin je výrazne oneskorený rovnako ako rozvoj porozumenia a používanie reči. Vážne ťažkosti sa prejavujú v oblasti ovládania sebaobslužných činností. V školskej práci sú ich výkony limitované, ale vhodným pedagogickým vedením je možné dosiahnuť maximálne možný rozvoj schopností. Špeciálnopedagogické programy s využitím alternatívnych možností môžu významne prispieť k rozvoju potenciálu žiaka. Metódy alternatívnej komunikácie pomáhajú čiastočnej kompenzácii komunikačných problémov</p>
F 72	<p><u>Ťažká mentálna retardácia/ťažká duševná zaostalosť</u>  <u>IQ sa pohybuje v pásme 20 – 34</u>          (u dospelých zodpovedá mentálnemu veku 3 – 6 rokov). Stav si vyžaduje trvalú potrebu podpory.          Patrí sem: Ťažká mentálna subnorma          Ťažká slabomyseľnosť (oligofrénia)          Idioimbecilita</p>	<p>Je sprevádzaná výraznými obmedzeniami a poruchami - masívne poruchy motoriky, somatické postihnutie, väčšinou prevláda nonverbálna komunikácia, neartikulované výkriky, výnimočne jednoduché slová. Špeciálna rehabilitačná, výchovná a vzdelávacia starostlivosť môže prispieť rozvoju motoriky, rozumových schopností a komunikačných zručností jednotlivcov a tak zlepšiť kvalitu ich života.</p>
F 73	<p><u>Hlboká mentálna retardácia/hlboká duševná zaostalosť</u>  <u>IQ dosahuje najvyššie 20</u> (čo u dospelých zodpovedá mentálnemu veku pod 3 roky). Stav spôsobuje nesamostatnosť a potrebu</p>	<p>Vývin neuropsychických funkcií je výrazne obmedzený, zásadne obmedzenia sú v oblasti porozumenia požiadavkám okolia a schopností reagovať na ne. Častá imobilita či výrazné obmedzenie pohybu, vyžadujú</p>

	<p>pomoci pri pohybe, komunikácii, hygiene.          Patrí sem: Ťažká mentálna retardácia          Ťažká slabomyseľnosť          (oligofrénia)          Idiocia</p>	<p>trvalý dohľad a pomoc. Oblasť komunikácie je často obmedzená na rudimentárny neverbálny spôsob. Bežné sú neurologické alebo iné telesné nedostatky ovplyvňujúce hybnosť, epilepsia a poruchy zraku a sluchu, časté sú najťažšie formy pervazívnych vývinových porúch (atypický autizmus). Hľadajú sa spôsoby ako tieto osoby adekvátne rozvíjať a stimulovať formou iného plnenia školskej dochádzky.</p>
F 78	<p><u>Iná mentálna retardácia/iná duševná zaostalosť</u>          Mentálnu retardáciu nemožno presne určiť pre pridružené zmyslové a telesné postihnutie, poruchy správania a autizmus</p>	<p>Stanovenie stupňa mentálnej retardácie je skomplikované až znemožnené v dôsledku pridruženého senzorického alebo somatického postihnutia.</p>
F 79	<p><u>Nešpecifikovaná mentálna retardácia/nešpecifikovaná duševná zaostalosť</u>          Je určené, že ide o mentálnu retardáciu, ale pre nedostatok znakov nemožno jednotlivca presne zaradiť</p>	<p>Používa sa v prípadoch, kedy napriek preukázanej mentálnej retardácii nie je možné danú osobu zaradiť do niektorej z uvedených kategórií</p>

(Švarcová, I. 2000., Kucharská, A. a kol. 2007)

Príloha 2.

Z dôvodu vytvorenia si predstavy o mentálnej retardácii vychádzajúcej z predchádzajúcej tabuľky vám predkladáme aj prehľad sprievodných javov mentálnej retardácie, medzi uvedenými skupinami existujú plynulé prechody i pomerne výrazné interindividuálne rozdiely v jednotlivých schopnostiach.

	mentálna retardácia			
	ľahká (IQ 50 – 69)	stredne ťažká (IQ 35 – 49)	ťažká (IQ 20 – 34)	hlboká (IQ nižšie ako 20)
<b>neuropsychický vývin</b>	obmedzený, oneskorený	obmedzený, výrazne oneskorený	celkovo obmedzený	výrazne obmedzený
<b>somatické postihnutia</b>	ojedinelé	časté, častý výskyt epilepsie	časté, neurologické príznaky, epilepsia	veľmi časté, neurologické príznaky, viacnásobné postihnutie telesné a zmyslové
<b>poruchy motoriky</b>	oneskorený motorický vývin	výrazné mobilné oneskorenie	časté stereotypné automatické pohyby, výrazná porucha motoriky	zväčša imobilita alebo výrazné motorické obmedzenie



<b>poruchy psychiky</b>	znížená aktivita psychických procesov, nerovnomerný vývin, funkčné oslabenie, prevládajú konkrétne, názorné a mechanické schopnosti	celkové obmedzenie, nízka koncentrácia pozornosti, výrazne oneskorený rozvoj porozumenia, oneskorený rozvoj sebaobslužných zručností	výrazne obmedzená úroveň všetkých schopností	ťažké poruchy všetkých funkcií
<b>komunikácia a reč</b>	schopnosť komunikovať je vytvorená, oneskorený vývin reči, obsahovo chudobná, časté poruchy formálnej stránky reči	úroveň rozvoja reči je variabilná; niektorí jedinci sú schopní sociálnej interakcie a komunikácie, verbálny prejav býva často chudobný, agramatický a zle artikulovaný	komunikácia prevažuje nonverbálna, neartikulované výkriky, prípadne jednotlivé slová	Rudimentárna nonverbálna komunikácia alebo nekomunikujú vôbec
<b>poruchy citov a vôle</b>	afektívna labilita, impulzivnosť, úzkostlivosť, zvýšená sugestibilita	nestálosť nálady, impulzivnosť, skratové konanie	celkové poškodenie afektívnej sféry, časté sebaopoškodzovanie	ťažké poškodenie afektívnej sféry, potrebujú trvalý dohľad
<b>možnosti vzdelávania</b>	vzdelávanie na základe špeciálneho vzdelávacieho programu	na základe špeciálnych programov	vytváranie zručností a návykov, rehabilitačné triedy	veľmi obmedzené (individuálna starostlivosť)

(Švarcová, I., 2000)

**Kontaktní údaje autora:**

Mgr. Ján Hučík, PhD.  
Katedra špeciálnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Prešovskej univerzity  
Prešov  
mail: hucik.jan@gmail.com  
telefon: 0903544895

PhDr. Alena Hučíková  
Centrum pedagogicko-psychologického  
poradenstva a prevencie  
Liptovský Mikuláš  
mail: alena.hucikova@gmail.com

## Literatúra

- BAJO, I., VAŠEK, Š. 1994 *Pedagogika mentálne postihnutých. Psychopédia*. Bratislava: Sapiaientia, 1994. ISBN 80-967180-1-0.
- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. 2007 *Psychopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
- DOLEJŠÍ, M. 1973 *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1973.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. 2008 *Speciální pedagogika : Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha/Kroměříž: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- GAŽI, M. 1968 *Rozumovo chybné deti a ich vyučovanie*. Bratislava: SPN, 1968. 67-062-68.
- GAŽI, M. 1991 *Mentálne postihnuté dieťa v škole*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-00932-8.
- HANINČIKOVÁ, A. 2010 *Možnosti individuálne začlenenia žiakov s mentálnym postihnutím na bežnej základnej škole*. Záverečná práca Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky 2010.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004 *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HUČÍK, J. 2007 *Profesijná príprava žiakov s mentálnym postihnutím I*. Martin: Osveta, 2007. ISBN 978-80-8063-260-1
- HUČÍK, J., HUČÍKOVÁ A. 2008 *Kazuistika v špeciálnej pedagogike*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2008. ISBN 978-80-80-84-365-6.
- ILLYÉS, G. et.al. 1978 *Špeciálnopedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1978. 67-583-78 02/54.
- JAKABČIC, I., POŽÁR, L. 1995 *Všeobecná patopsychológia a patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 80-88778-11-5.
- KOZELOVÁ, A., LACHYTOVÁ, L., KONČEKOVÁ, E. *Integrácia mentálne postihnutých*. Ružomberok: KU v Ružomberku Teologická fakulta, 2006. ISBN 80-89138-63-2.
- KRACÍK, J. 1992 *Sexuální výchova postižené mládeže*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-626
- KRIŠTOFÍKOVÁ, J. 2001. *Profesijná orientácia mentálne postihnutých v špeciálnom školstve*. Bratislava: Univerzita Komenského Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-88868-75-9-0.
- KUCHARSKÁ, A. et.al. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Metodická materiál z projektů IPPP ČR č. 2/2006 a č.2/2007. Praha: Institut pedagogickop-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-42-1
- LAZOROVÁ, E. 2010 *Výhody a nevýhody začlenenia žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami do bežnej základnej školy*. Záverečná práca Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky 2010.
- LECHTA, V., MATUŠKA, O. 1995 *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného predškolského veku*. Bratislava: Invocentrum, 1995.
- MANDZÁKOVÁ, M., PITOŇÁKOVÁ-HREBEŇÁROVÁ, L. 2005 *Pripravenosť učiteľov ZŠ na edukáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach individuálnej integrácie*. In *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Prešov 22.-23.6.2005*. Prešov: Prešovská univerzita pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-372-7.
- MEIJER, Cor J.W. *Integrace v Evropě. Zabezpečování péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Denmark: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, Middelfart, 1998. MŠ ČR, odbor speciálního vzdělávání a insitucionální výchovy Praha, 2002. ISBN 87-90591-01-1.

- MÜLLER, O. 2002 *Lehká mentální retardace v pedagogickém kontextu*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0207-6.
- NOVOSAD, L. 2002 Zdravotní znevýhodnění a riziko sexuálního zneužití či napadení. In. *Ochrana zdravotně postižených před sexuálním zneužíváním. Zdravotně výchovná publikace*. Praha: Sdružení zdravotně postižených v ČR. 2002
- PIPEKOVÁ, J. 2006 *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukačních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- POŽÁR, L. 1987 *Patopsychológia postihnutého dieťaťa*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1987.
- POŽÁR, L. 2007 *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2007. ISBN 978-80-8082-147-0.
- RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. 1976 *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. Praha: SPN, 1976.
- SLOWÍK, J. 2007 *Speciální pedagogika*. Praha: GRADA, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. 2001 *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71780545-8.
- ŠVARCOVÁ, I. 2000 *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.
- TOMKOVÁ, M. 2010 *Analýza názorov učiteľov na individuálne začlenenie žiakov s mentálnym postihnutím na II. stupni základných škôl.. Závěrečná práce Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky 2010*.
- TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VÁGNEROVÁ, M. 1993 *Variabilita a patologie psychického vývoje*. Praha: UK-Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-582-3.
- VÁGNEROVÁ, M. 1999 *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. 2003 *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- VANČOVÁ, A. 2007 *Špecifická edukácie mentálne postihnutých : zborník vedeckých a odborných príspevkov katedry mentálne postihnutých Pedagogickej fakulty UK Bratislava*. Bratislava: Sapientia, 2007. ISBN 80-88868-82-3.
- VANČOVÁ, A. 2005 *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 2005. ISBN 80-968797-6-6
- VAŠEK, Š. 1996 *Špeciálna pedagogika*. Bratislava: Sapientia 1996. ISBN 80-967180-307.
- VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky o špeciálnych školách č. 322/2008 Z.z.
- WYCZESANY, J. 2004 (ed) *Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich*. Cieszyn: US-Filia w Cieszynie, 2003. ISBN 83-88410-15-6.
- ZÁKON Ministerstva školstva Slovenskej republiky *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 Z.z.*
- ŽOLNOVÁ, J. 2003. Stav školskej integrácie postihnutých žiakov vo vranovskom okrese v školskom roku 2001/2002. In *Príprava učiteľov elementaristov v novom tisícročí : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Prešov 26.-27.9.2002*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-8068-146-5.
- ŽOLNOVÁ, J. 2007. *Klíma v triedach stredných odborných učilišť pre reedukačných domovoch*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-584-3.

### **3 Funkcia rodiny v podmienkach odborného učilišťa**

*Blanka Sládeková*

#### **Úvod**

Vývinové aspekty v období dospievania predstavujú rizikový potenciál, ktorý sa môže za nepriaznivých okolností podieľať na vzniku rôznych foriem porúch adaptácie a neprimeraného správania (Labáth, 2001). Zlyhanie rodinnej výchovy v oblasti komunikácie a jeho premietanie v oblasti profesijnej prípravy na povolanie žiakov s mentálnym postihnutím sú predmetom výskumného problému. Veľké percento žiakov OU toto štúdium neukončí. Dôvody sú rôzne. Najčastejším dôvodom je nevhodné rodinné zázemie. Rodina ako základná inštitúcia ľudskej spoločnosti neplní svoje základné funkcie a to v kategórii výchovy a v kategórii materiálneho zabezpečenia. O kvalite výchovy v rodine môže rozhodovať aj také kritérium, ktorým je vzdelanie rodičov, ich pôvod, rasa, náboženstvo. Neúspešnosť žiakov v štúdiu, ich nedokonalá pracovná integrácia, predčasné odchody zo štúdia sú faktory, ktoré sú často podmieňované rodinným životom a sociálnym zázemím žiaka. Do akej miery podmieňujú tento negatívny proces a akou mierou ovplyvňujú profesionálny vývin mentálne postihnutých jedincov som zisťovala následným výskumom.

#### **Ciele empirického výskumu**

Hlavným cieľom mojej práce bolo zistiť ako funguje výchova v rodine vzhľadom na formovanie mentálne postihnutej mládeže vzdelávajúcej sa v odborných učilištiach. Podstata obsahovej náplne realizovaného výskumu vychádza z publikovaných prác (Čáp, J., 1996, Rotterová, B., - Čáp, J., 1979, Potočárová, M., 2003, Rozinajová, H., 1992, Satirová, V., 1994), ktorí sa venujú problematike pôsobenia rodiny na správanie sa a formovanie osobnosti dieťaťa. V nadväznosti na teoretické východiská a hlavný cieľ práce boli stanovené tieto čiastkové ciele:

1. zistiť, ako sa zaujímajú rodičia MP detí o ich študijné výsledky, a do akej miery ovplyvňuje rodinné prostredie formovanie ich osobnosti,
2. zistiť štýl výchovy v závislosti od dosiahnutého vzdelania rodičov a od stupňa akceptácie postihu u svojho dieťaťa,
3. zistiť vplyv sociálneho zázemia rodiny vzhľadom na povolanie svojho dieťaťa v odbornom učilišti,
4. zistiť záujem žiakov o ukončovanie štúdia vo zvolenom učebnom odbore a začlenenia sa do spoločnosti.

#### **Výskumné hypotézy**

**Na základe teoretickej analýzy problematiky a vytýčených cieľov sme stanovili nasledovné hypotézy:**

- H1: Predpokladáme, že väčšina rodičov mentálne postihnutých detí neprejavuje záujem o vyučovacie výsledky svojich detí.
- H2: Predpokladáme, že dievčatá na rozdiel od chlapcov budú vo väčšine percipovať pozitívny štýl výchovy v rodine.
- H3: Predpokladáme, že slabé sociálne zázemie rodiny zohráva negatívnu úlohu pri výbere povolania, čo sa v konečnom dôsledku premieta aj do možnosti ukončiť štúdium.
- H4: Predpokladáme, že mladší pubescenti sa inak dívajú na potrebu vyučenia sa vo zvolenom odbore ako starší pubescenti.
- H5: Predpokladáme, že väčšina rómskych žiakov nemá záujem o vyučenie sa a následné uplatnenie sa v danom odbore.

## Metodika výskumu

K najfrekvencovanejším metódam zisťovania údajov patrí dotazník. Gavora, P. (1996). Je to spôsob písomného kladenia otázok a získavanie písomných odpovedí. Je určený predovšetkým na hromadné získavanie údajov. Osoba, ktorá vyplňa dotazník, sa nazýva respondent, v našom prípade žiak odborného učilišťa a pedagogický zamestnanec.

Obom skupinám respondentov boli zaslané dotazníky s otázkami, na ktoré mali odpovedať tak, že si vyberú jednu z možných odpovedí a správnu zakrúžkujú. Po vyplnení dotazníka ho opätovne zašlú na meno autora dotazníka. Vypracovaný dotazník bol zaslaný do 14 náhodne vybraných odborných učilišť Slovenska. Dotazník A, určený pre 1400 žiakov zo 14 OU, vzorka desiatich žiakov, ktorí odpovedajú na otázky obsiahnuté v dotazníku a Dotazník B, určený pre desiatich pedagogických zamestnancov. Získané údaje sme zaznamenávali do štatistických tabuliek, ktoré sme percentuálne vyhodnotili a graficky znázornili v podobe stĺpcových a kruhových grafov, ktoré však z dôvodov rozsahu podávanej informácie na žiadosť editora neuvádzame.

## Výskumná vzorka

Skúmanú cieľovú skupinu tvoria žiaci vo veku 15 až 18 rokov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí sa pripravujú na povolanie v odborných učilištiach. Majú oslabené vnímanie, poruchy pozornosti, pamäti, no najmä logického myslenia. Ich mentálna porucha postihuje celú osobnosť človeka i jeho motoriku, čo výrazne ovplyvňuje sociabilitu postihnutého žiaka.

Životné obdobie medzi 15. až 20. rokom života je obdobím dozrievania, ale aj obdobím plným rozporov. Žiak OU je aktívnym subjektom edukácie. Osvojuje si poznatky, rozvíja svoje schopnosti a osobnosť pod vedením učiteľa, či majstra odbornej výchovy.

Podľa Krištofikovej (2001) si žiaci s mentálnym postihnutím osvojujú poznatky pomalšie a ťažšie a potrebujú viacnásobné opakovanie, ktorým sa vytvára v ich pamäti stopa. Nové návyky prevažne manuálneho charakteru, sa u nich vytvárajú pomaly, ak sa však vytvoria, sú stále.

## Illés (1978) uvádza štyri kategórie príčin zníženého výkonu v učení mentálne postihnutých:

- porucha vytvárania pamäťovej stopy
- porucha zamerania pamäti
- porucha vzťahu medzi 1. a 2. signálnou sústavou
- nedostatky v motivácii k učeniu

Mentálne postihnutí majú nedostatočnú schopnosť meniť informácie na poznatky, v dôsledku toho transformovať veci a udalosti do symbolických foriem, uchovávať ich a s takto transformovanými informáciami zmysluplne narábať a participovať na udalostiach (Vašek, 2003.s.171)

## Výsledky výskumu

Dotazník bol rozposlaný do 14 odborných učilišť Slovenska, pre náhodne vybraných respondentov v počte 1400. Z celkového počtu dotazníkov sa mi vrátilo 1126

### ŽIACI - otázky 1 - 13

**Otázka č.1** - Vek .....počet rokov

Predpokladali sme, že v OU by mali byť žiaci vo veku od 15. do 18. rokov. Výskum dokázal oveľa širšiu škálu. Veková štruktúra sa rozšírila od 15 rokov až po 24 rokov. Najviac sledovanú vzorku t.j. 80% tvorili žiaci vo veku od 16 do 18 rokov. Široká veková škála preukazuje, že OU navštevujú žiaci, ktorí mali odloženú školskú dochádzku z dôvodu choroby, oneskoreného vývinu opakovaním ročníka, prípadne prestupmi žiakov z jedného odboru do druhého hlavne u detí umiestnených v DD a pod.

**Otázka č. 2 - Pohlavie:**

- a) dievča
- b) chlapec

Predpokladali sme, že OU navštevujú v prevažnej miere chlapci, nakoľko aj z vlastných skúseností vidíme, že počet chlapcov, ktorí majú záujem vyučiť sa je väčší. Naša hypotéza sa potvrdila na 58,1%. To neznamená, že populácia dievčat klesá, ale klesá iba záujem o vyučenie sa skôr ako dosiahnu 18 rokov. Prednejšie sú im vzťahy s partnerom, ako odbornosť.

**Otázka č. 3 - Národnosť:**

- a) slovenská
- b) maďarská
- c) iná

Skúmanú vzorku tvorili v prevažnej miere 88,8% žiaci so slovenskou národnosťou nepodstatnej miere inou národnosťou. Národnosť by nemala mať vplyv na potrebu a možnosť vyučenia sa, ale neovládanie slovenského jazyka znižuje možnosť výberu učebných odborov.

**Otázka č. 4 - Rómski žiaci v triede:**

- a) som Róm
- b) nie som Róm

Skúmaním zastúpenia rómskeho etnika v učilištiach som dospela k výsledkom, že 23,18 % žiakov tvoria Rómovia a 76,82 % nerómski žiaci. Čo sa v konečnom dôsledku môže odzrkadliť v úspešnosti vyučenia sa vo zvolenom odbore.

**Otázka č. 5 - S akým prospechom prichádzaš do OU?**

- a) výborný
- b) prospel veľmi dobre
- c) prospel
- d) neprospel

Pri zisťovaní vzdelanostnej úrovne žiakov prichádzajúcich vo väčšine prípadov zo špeciálnych základných škôl sem predpokladali u žiakov prospech veľmi dobrý čo sa aj potvrdilo v 22,8% PsV a 29,7% PVD. Do OU prichádzajú žiaci okrem špeciálnych základných škôl aj žiaci integrovaní v ZŠ učiaci sa podľa učebných plánov ŠZŠ, ale aj žiaci neprosievajúci zo ZŠ, ktorí boli vyšetrení v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

**Otázka č. 6 - Pri výbere povolania mali rozhodné slovo:**

- a) tvoji rodičia /náhradní rodičia/
- b) ty sám
- c) učiteľ /výchovný poradca/

Predpoklad, že pri výbere povolania má rozhodujúce slovo žiak sa mi potvrdil v 65,3%. Často rozhodnutie dieťaťa nedokáže ovplyvniť ani rodič ani výchovný poradca, chýba sebakritickosť, preceňovanie sa. Nesprávny výber učebného odboru môže mať za následok školský neúspech, predčasné ukončenie učebného pomeru. Naopak nevyhranenosť môže mať aj hnací moment, a to vo forme ďalšieho vzdelávania sa v inom učebnom odbore.

**Otázka č. 7** - Pomáhajú ti rodičia so štúdiom?

- a) áno
- b) nie
- c) vôbec nevedia čo sa učím

Pomoc zo strany rodičov, či nezujem o dieťa podľa výpovedí skúmanej vzorky žiakov potvrdil nepatrné rozdiely. Rodičia pomáhajú svojim deťom pri štúdiu v 50,4%

**Otázka č. 8** - Sú pre teba známky motivačným činiteľom na dosiahnutie vyššieho štipendia?

- a) áno
- b) nie
- c) nie som v hmotnej núdzi, učím sa len pre seba

Či sú známky motivačným činiteľom na dosiahnutie vyššieho štipendia, väčšine dotazovaných záleží na dosiahnutých vedomostiach, či už sú poberateľmi prospechového štipendia alebo nie sú. Žiakov, ktorých motivuje štipendium k dosahovaniu lepších vyučovacích výsledkov je 37%, žiakov, ktorých štipendium nemotivuje je 21,9% ostatní 41% žiakov sa učí pre svoju potrebu.

**Otázka č. 9** - O možnosť vyučiť sa:

- a) mám záujem
- b) z povinnosti si plním povinnú školskú dochádzku
- c) nemám vôbec záujem

Hypotéza o záujme vyučiť sa vo zvolenom odbore sa potvrdila v 85,3 %. Iba mizivé percento 2,6 % žiakov nemá vôbec záujem učiť sa v odbornom učilišti.

**Otázka č. 10** - Po absolvovaní OU chcem:

- a) pracovať vo svojom odbore
- b) nemám záujem pracovať
- c) chcela by som využiť možnosť získania výučného listu aj v inom odbore

Takmer tretina žiakov 32,5% si uvedomuje potrebu vzdelávať sa a chce sa učiť aj v inom odbore, získať väčšiu možnosť začlenenia sa do spoločnosti. Menšiu skupinu 6,7% tvoria žiaci, ktorí nemajú vôbec záujem o prácu. Najväčšiu vzorku 60,7% tvoria tí respondenti, ktorí chcú pracovať vo svojom odbore .

**Otázka č. 11** - Zo strany rodičov pociťuješ záujem o tvoje vyučovacie výsledky v škole?

- a) áno
- b) nie
- c) vôbec nie sú v kontakte so školou

Takmer 15 % rodičov vôbec nejaví záujem o svoje deti, o ich výchovno-vyučovacie výsledky. Nepodajú svojim deťom pomocnú ruku. Ale naopak 85,2 % rodičov sa zaujíma o výsledky, ktoré ich deti dosahujú v škole.

**Otázka č. 12** - Koľko času venujú rodičia pre teba?

- a) málo / menej ako pol hodiny /
- b) dosť / hodinu a viac /
- c) nevenujú sa mi

Odpoveďou na danú otázku žiaci vyjadrili svoje subjektívne pocity, či sa im rodičia dostatočne venujú alebo nie. Spokojnosť vyslovilo 58,3%, nespokojnosť pre krátkosť času 23,5% a 18,1 % rodičov sa deťom nevenuje vôbec.

**Otázka č. 13** - Aké máš doma vytvorené podmienky na štúdium?

- a) mám izbu pre seba
- b) izbu mám spoločnú so súrodencami
- c) vôbec nemám vytvorené podmienky

Predpokladali sme že, skúmanú vzorku tvoria žiaci z menej podnetného, znevýhodneného prostredia. Táto hypotéza sa nám potvrdila iba čiastočne. 48,3 % má výborné podmienky na štúdium, 44,4 % vyhovujúce, 7,3 % žiakov nevyhovujúce podmienky.

### **PEDAGÓGOVIA otázky 1 – 11**

Dotazník sme zaslali na 14 OU – OUI Slovenska. Na každom učilišti oslovili desiatich pedagogických zamestnancov, ktorí sa vyjadrili na otázky v dotazníku zameraného na prieskum náhodne vybraných desiatich žiakov. Získané údaje od všetkých pedagógov sme spracovali a údaje uvádzam v %.

**Otázka č. 1** - Stupeň dosiahnutého vzdelania rodičov žiakov:

- a) ukončená ZŠ
- b) neukončená ZŠ
- c) SZŠ, OU
- d) SŠ
- e) VŠ

Aký stupeň vzdelania dosahujú rodičia mentálne postihnutých detí, ktoré navštevujú OU. Hypotéza, že väčšina detí pochádza z rodín, kde je vzdelanostná úroveň rodičov nižšia sa nám potvrdila nasledovne:

- 25,7% tvoria absolventi SZŠ a OU
- 19,3% má stredoškolské vzdelanie
- 12,1% rodičov je vysokoškolsky vzdelaných
- 30,7% čo činí najviac, je rodičov s ukončeným základným vzdelaním
- 13,6% rodičov nemá ukončenú ZŠ.

**Otázka č.2** - Ako sa rodičia vysporiadali s myšlienkou , že ich dieťa je postihnuté ?

- a) prijali ho s láskou ako zdravé
- b) doposiaľ sa s osudom nevyrovnali
- c) vzdali sa ho



Pri tejto otázke sme predpokladali, že viac je tých rodičov, ktorí sa nezmierili s osudom. Tieto predpoklady sa nepotvrdili. 35,7% rodičov sa doposiaľ nevyrovnalo s osudom, že majú handicapované dieťa. 53,6% prijalo svoje dieťa s láskou ako zdravé a 10,7% rodičov sa úplne vzdalo svojho dieťaťa pre jeho postih.

**Otázka č. 3** - Kto pomáha rodičom pri výchove ich postihnutého dieťaťa?

- a) rodičia sú na to sami
- b) celá rodina
- c) príbuzní, susedia

Predpokladali sme, že väčšina rodičov je na výchovu sama. Môj predpoklad sa potvrdil v 53,6%. Celá rodina sa podieľa na výchove handicapovaného dieťaťa 36,4% a susedia a príbuzní pomáhajú rodičom v 10%.

**Otázka č. 4** - Počas štúdia v OU sa rodičia informovali o výchovno-vyučovacie výsledky:

- a) telefonicky
- b) návštevou v škole
- c) neinformovali sa

Predpokladali sme, že väčšina rodičov uprednostnila spôsob telefonický pred návštevou v škole. Predpoklad sa nepotvrdil. 47,9% rodičov navštívi OU. 25,7% sa informuje telefonicky a dosť vysoké percento rodičov t.j. 22,9% neprejavuje vôbec žiadny záujem o svoje deti počas celého štúdia v príprave na povolanie.

**Otázka č.5** - Žiak si vybral povolanie:

- a) sám
- b) rodičia
- c) výchovný poradca

Na otázku, kto rozhodol pri výbere povolania sme predpokladali, že vo väčšej miere to bol sám žiak, pred rodičom a výchovným poradcom. Predpoklad sa potvrdil nasledovne: 37,9% žiakov ŠZŠ si sám volí učebný odbor, v 37,1% rozhodujú pri výbere povolania rodičia a v 25% rozhoduje výchovný poradca.

**Otázka č. 6** - Ktorý ročník v OU je vo výchove zlomový? / I. II. III. /

- a) I. roč. problém s adaptáciou
- b) II .roč. pubertálne obdobie
- c) III. roč. ukončí ho bez problémov
- d) čaká na dovŕšenie 18.roku a neukončí III. ročník

Predpokladali sme, že je to obdobie puberty – druhý ročník v odbornom učilišti. Tento predpoklad sa nepotvrdil. Najvyšší podiel na predčasnem ukončení učebného pomeru je v prvom ročníku. Je to problém s adaptáciou 51,5% , ako aj nezáujem o štúdium splnením si povinnej školskej dochádzky. 19,1% pubertálne obdobie, 19,9% žiakov ukončí tretí ročník bez problémov, 9,6% žiakov neukončí tretí ročník z dôvodu dovŕšenia osemnásteho veku.

**Otázka č. 7** - Uved'te podľa skúseností, možnosti uplatnenia absolventov OU:

- a) rodinné firmy
- b) neuplatnia sa
- c) iné

O možnosti uplatnenia sa absolventov OU sme predpokladali, že väčšina absolventov sa zamestná v inom, než ukončenom učebnom odbore. Tento predpoklad sa potvrdil v 62,86%, neuplatnia sa v 29,29% a 7,9% žiakov sa uplatní v rodinných firmách.

**Otázka č.8** - Pri výbere učebného odboru na OU rozhodla:

- a) finančná situácia rodiny
- b) vzdialenosť do OU
- c) odbor, o ktorý dieťa prejavilo záujem
- d) škála a úroveň učebných odborov poskytovaných učilišťom

Predpokladali sme, že hlavným činiteľom bola možnosť výberu učebného odboru, o ktorý dieťa prejavilo záujem a finančná situácia rodiny. Predpoklad, že výber učebného odboru bude prevažovať sa mi potvrdil v 31,43%. V druhom rade ovplyvnila výber učebného odboru vzdialenosť do učilišťa 24,29% po tretie škála a úroveň učebných odborov poskytovaných učilišťom 22,86%, v poslednej miere finančná situácia v rodine 21,43%.

**Otázka č.9** - Postavenie výchovného poradcu z pohľadu rodiča:

- a) je možná komunikácia s rodičmi pri výbere povolania
- b) rodič vychádza zo záujmu dieťaťa a jeho predpokladov
- c) rodič nekomunikuje so školou, nedá si poradiť

Aké je postavenie výchovného poradcu z pohľadu rodiča. Predpokladáme, že rodič komunikuje s výchovným poradcom, dá si poradiť pri výbere povolania pre svoje dieťa. Hypotéza sa potvrdila v 55,71%. Záujem dieťaťa o jeho predpoklady a záujmy zohľadnilo 25% rodičov a 19,29% rodičov vôbec nekomunikuje so školou.

**Otázka č.10** - Rešpektujú rodičia povinnú 10-ročnú školskú dochádzku?

- a) áno
- b) nie

Predpokladáme, že rodičia rešpektujú zákon o povinnej desať-ročnej školskej dochádzke. Môj predpoklad sa potvrdil na 81,43%. 18,57% rodičov nerešpektuje zákon z dôvodu, že nesúhlasia s internátnym ubytovaním svojich detí, veľká vzdialenosť do školy, strach o svoje dieťa, ktoré je citovo naviazané na rodinu – je nesamostatné.

**Otázka č.11** - Do akej miery ovplyvňujú finančné motivačné činitele rodičov na dochádzku dieťaťa do školy? / rodinné prídavky, sociálne dávky, štipendium.../

- a) rešpektujú zákon
- b) štipendium motivuje žiaka, rodičov k lepším vyučovacím výsledkom svojich detí
- c) nezaujem o štúdium, o vyučenie sa i napriek odňatiu všetkých finančných prostriedkov

Predpoklad, že finančné motivačné činitele ovplyvňujú rodičov, sa v značnej miere, potvrdil, a to na 45,1%. Štipendium motivuje žiakov k lepším vyučovacím výsledkom v 40,8%. 14,1% rodičov vôbec nezaujímajú finančné motivačné činitele, nemajú dosah na absenciu detí v škole, ani nechcú, aby ich deti pokračovali v štúdiu na odbornom učilišti.

## Záver

Z výskumu vyplynulo, že z hľadiska zdravého vývinu dieťaťa je potrebný optimálny súhrn vyrovnaného, jednotného vzťahu medzi rodičmi, ich harmonická a jednomyselná výchova, láska a dôvera k dieťaťu, pružná, otvorená výchova, výchovné pôsobenie prispôsobujúce sa osobnosti dospelujúceho ako i poskytovanie bezpečnosti, ochrany a podpory, sily zo strany rodičov.

Vo vývine osobnosti dieťaťa je od narodenia podstatným faktorom vplyv rodinného prostredia a výchova v nej. Ak je rodinné prostredie z nejakého dôvodu neschopné poskytnúť primeranú výchovu, dieťa môže niesť následky po celý život.

Rodina je príkladom primárnej sociálnej skupiny, ktorá sa vyznačuje súdržnosťou a citovými vzťahmi medzi členmi navzájom. Od narodenia dieťaťa zabezpečuje rodina všetky jeho základné materiálne a psychické potreby. Plne saturovať potrebu bezpečia, istoty a primerané možnosti citovej odozvy mu môže poskytovať len zdravá a fungujúca rodina (Bagdy, E., 1983). Puberta je posledná veľká biologická a duševná premena na dlhej ceste prípravy do dospelosti. V tomto období sa dieťa odvracia od okolia, od rodičov, zameriava sa na seba a dočasne sa uzavrie. Je to začiatok hľadania miesta vo svete dospelých a to „likvidáciou“ tradičnej formy väzby k rodičom, kvalifikačnou zmenou tohto kontaktu - vzťahu a utvorenie vzťahu k rodičom na základe rovnosti. Zdá sa, že dospelujúci, ktorý sa postavil proti rodine a prostrediu, alebo sa pred nimi uzavrel, vlastne rodinu ani nepotrebuje a že sú pre neho dôležitejší vrstovníci, avšak dospelujúci v tomto období nebojuje ani tak proti rodičom, ale za vybojovanie vlastnej identity a súčasne prehodnocuje detský charakter väzby s rodičmi, proti ktorým sa len zdanlivo postavil. Vzájomné vzťahy v rodine majú väčší vplyv na vznik trvalých poškodení než jednotlivé udalosti vrátane zmien v období dospievania. Dieťa po nejakom čase začne napodobňovať správanie rodičov a osvojí si ich vzory vzájomného správania sa. Deti si formovaním podľa obrazu rodičov môžu budovať pozitívnu predstavu o sebe samom a budovať silný pocit vlastnej identity. Stane sa to ale len v prípade, že rodičia majú medzi sebou dobrý vzťah, nie sú si ľahostajní a preukazujú si vzájomnú úctu.

Celý prieskum formou dotazníka a jeho následného štatistického vyhodnotenia bol realizovaný v mesiacoch január – február 2008 na 14 OU a OUI Slovenska.

Výsledky prieskumu dokazujú, že väčšina detí s mentálnym postihnutím pochádza z rodín, kde rodičia dosahujú nižšiu vzdelanostnú úroveň. Iba 31,4% rodičov má stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie. Aj keď sa hypotézy potvrdili, percentuálny rozdiel je veľmi nízky, výsledky nie sú uspokojivé.

Len 53,6% rodičov sa zmierilo s osudom, že ich dieťa je postihnuté. Na výchovu detí je 53,6% rodičov sama. Spolupráca rodičov s výchovným poradcom je v 55,7% uspokojivá, dajú si poradiť pri výbere povolania ich dieťaťa. Z pohľadu pedagógov takmer tretina rodičov, čo činí 22,9% nejaví záujem o výchovno-vyučovacie výsledky svojich detí. 37,9% žiakov si vyberajú učebný odbor sami. Pri nástupe do odborného učilišťa má až 50% žiakov problém s adaptáciou, hypotéza sa nepotvrdila. Predpokladali sme, že najväčší problém je v období puberty. Predčasne ukončí školu 9,29% žiakov. Hlavný dôvod je dovŕšenie 18 veku, veku dospelosti, možnosť zamestnať sa, mať peniaze, byť konečne nezávislý. Výskum dokazuje, že predčasné ukončenie školy je vo väčšej miere u dievčat ako u chlapcov. Prednejšie sú im partnerské vzťahy, než odbornosť. Z celkovej skúmanej vzorky 1126 žiakov, 23,2% tvorí rómske etnikum, u ktorého chýba snaha vyučiť sa vo zvolenom odbore a následne sa zamestnať. Pri výbere povolania i keď rodičia v 81,43% rešpektujú 10-ročnú povinnú školskú dochádzku, i napriek tomu až v 45,71% ovplyvňuje pravidelnosť dochádzky do školy finančná situácia v rodine a vzdialenosť do školy. Výsledky ďalej dokazujú, že

85,3% žiakov má záujem vyučiť sa v odbore, 58,3% je spokojných so záujmom a pomocou zo strany rodičov, ktorú im poskytujú.

Funkčná rodina, rodinné prostredie je základom úspešnosti dieťaťa. 48,3% detí má na štúdium vytvorené výborné podmienky, 44,4% vyhovujúce a 7,3% detí nemá vhodné podmienky.

Až 62,86% absolventov učilíšť sa zamestná v inom odbore, než aký ukončili. Môže to byť dôsledok nesprávneho výberu povolania, neznalosť spisovného jazyka, ako aj v tom, že odborné učilištia pre mentálne postihnutých jedincov nie sú pripravené na rýchlo sa meniace požiadavky trhu práce. Zaradeniu nových odborov do siete škôl predchádza trojročné experimentálne overovanie, potreba ďalších finančných prostriedkov, materiálno-technické zabezpečenie samotného chodu nového odboru, požiadavky na pedagogickú spôsobilosť majstrov odbornej výchovy a učiteľov odborných predmetov. I napriek týmto ťažkostiam, môžeme konštatovať, že snaha učilíšť o rozšírenie vlastnej ponuky učebných odborov je veľká. Dôkazom je samotná ponuka učebných odborov.

Na základe získaných výsledkov od žiakov ako aj od pedagogických zamestnancov môžem vysloviť niekoľko odporúčaní pre špeciálno-pedagogickú prax:

- Rodinám poskytnúť zvýšenú pozornosť a špeciálno-pedagogickú pomoc pri výchove ich postihnutého dieťaťa. Keďže 53,6% rodičov sa nedokáže s osudom svojho dieťaťa zmieriť do konca života, bolo by vítané pomôcť im formou vytvárania združení ako je napr. Združenie na pomoc ľuďom s mentálnym postihnutím (ZPMP) a fundovane im poskytnúť pomocnú ruku, pod odborným vedením zvládať psychické problémy, ktoré vyúsťujú do výchovných problémov.
- Adaptácia na nové prostredie, strach rodičov o svoje deti, ktoré sú často prvýkrát samé mimo domova, majú za následok často nevhodný výber učebného odboru. Ten nekorešponduje so záujmami detí, ale je závislý od vzdialenosti do učilišťa. Prax nám potvrdila, že vytváranie alokovaných tried pri OU sa osvedčilo vo zvýšenom počte žiakov, ktorí majú záujem o ďalšie štúdium a zároveň je podporované zo strany rodičov.
- Zlepšiť spoluprácu medzi školou, odbormi práce sociálnych vecí a rodiny a rodičmi, pretože výsledky výskumu sú dôkazom predčasného ukončenia učebného pomeru u dievčat pred chlapcami, ako aj u rómskych žiakov, u ktorých sú potreby získania vzdelania potlačené.
- Legislatívne upraviť predĺženie povinnej školskej dochádzky do 18. veku dieťaťa, prípadne do vyučenia sa v OU.
- Legislatívne upraviť zmenu toku peňazí na sociálne odkázaného žiaka v odbornom učilišti. Učilište by malo mať právo u týchto žiakov disponovať z finančnými prostriedkami a prerozdeľovať ich na učebné pomôcky, hygienické potreby, cestovné, oblečenie a vreckové, pretože tieto finančné prostriedky sa často minú cieľa v sociálne slabých rodinách.

Propagovať medzi absolventmi OU možnosť rekvalifikácie v inom než zvolenom odbore, a tým zvýšiť možnosť uplatnenia sa na trhu práce.

MP mládež potrebuje rodinnú ochranu pomerne viac ako mládež intaktná, je bytostne odkázaná na rodinu a právom od tejto inštitúcie očakáva pomoc, lásku, pozornosť, cit a deti hlavne pozitívnu komunikáciu prerastajúcu v pozitívny interakčný vzťah medzi rodičmi a deťmi v smere rady, záujmu, povzbudenia, odmeny a ochrany.

Ak máme dnes na uliciach mladých bezprízorných neintegrovaných ľudí, tak určite tieto inštitúcie zlyhávajú, sú v kríze a treba hľadať možnosti ako sa z nej dostať. Čiastočne som naznačila odporúčania z tohto stavu. Príčiny tohto stavu treba vidieť i v zlej masmediálnej politike, v zle osvojovaných morálnych, materiálnych, etických a estetických hodnotách prevažne mladými ľuďmi a hlavne MP mládežou. Záverom treba povedať, že zdravá rodina je základom každej ľudskej spoločnosti, ktorú treba materiálne aj finančne podporovať. Treba poukazovať na pozitívne vzory výchovy MP a úspechy týchto ľudí, ktorých príroda neobdarila takými darmi aké dostali zdraví jedinci. Škola je predĺženou rukou rodiny, a preto majme na zreteli, že zdravé rodiny produkujú zdravú ľudskú spoločnosť, ktorá je pilierom zdravého štátu.

**Kontaktní údaje autora:**

Mgr. Blanka Sládeková  
Odborné učilište internátne  
Hviezdoslavova 68, Nová Ves nad Žitavou  
Email: odborne.uciliste@centrum.sk  
Tel: 0905225915

**Literatúra:**

Bagdy,E.:Rodinná socializácia a poruchy osobnosti.Bratislava: SPN, 1983  
Čáp,J.:Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.Praha:ISV, 1996  
Hučík,J.:(ed)2006.Príprava na povolanie žiakov s mentálnym postihnutím v kontexte súčasnej doby/ZOUS/ ISBN 80-969619-2-6  
Rozinajová,H.:1992.Vývin detskej osobnosti prostredníctvom rodinnej výchovy.  
In:Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského.PedagogikaXII Bratislava:1992

#### **4 Postavenie a úlohy sociálneho pedagóga v odbornom učilišti**

*Ludmila Lukačová*

Súčasný rýchlo sa meniaci svet prináša so sebou celosvetové globálne problémy, ktoré sa týkajú každého z nás. Sú to najmä otázky ozbrojených konfliktov, rasovej, etnickej, národnostnej a inej formy diskriminácie, náboženskej neznášanlivosti a intolerancie, extrémistické prejavy nacionalizmu a terorizmu, bieda, hlad, chudoba, choroby, znečisťovanie životného prostredia atď. Prehľbujú sa rozdiely medzi ľuďmi žijúcimi vo vyspelých rozvinutých krajinách a v zaostalých častiach sveta, narastá násilie, agresivita, kriminalita, a to nielen medzi dospelými ale aj medzi deťmi. Na školách narastá výskyt sociálnych deviácií akými sú záškoláctvo, šikanovanie, zvyšuje sa agresivita, čo do foriem ako aj do rozsahu, objavuje sa u žiakov narkománia a kriminalita. Sú to všetko javy, ktoré sú súčasnosťou slovenských škôl, a ktorých riešenie si vyžaduje interdisciplinárny prístup. Tu sa vytvára priestor a možnosti pre pôsobenie sociálnej pedagogiky, a tým aj sociálneho pedagóga, ktorý by participoval na riešení vyššie načrtnutých problémov. Napriek tomu, že sociálna pedagogika má už vyše 160 ročnú históriu, funkcia a pôsobenie sociálneho pedagóga na škole bola právne upravená nedávno.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, ktorý nadobudol účinnosť od 1. septembra 2008 ustanovil v § 130 školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.

Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálnopedagogického poradenstva a prevencie (ďalej len "poradenské zariadenie"), ktorých súčasťou je

- a) centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
- b) centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

#### **K ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie patrí**

- a) výchovný poradca
- b) školský psychológ
- c) školský špeciálny pedagóg
- d) liečebný pedagóg
- e) sociálny pedagóg
- f) koordinátor prevencie

Činnosti výchovného a psychologického poradenstva sú obsiahnuté v § 131 uvedeného školského zákona.

#### **Psychologická činnosť je podľa uvedeného zákona zameraná najmä na**

- a) skúmanie, výklad, ovplyvňovanie a prognostické hodnotenie správania detí alebo ich skupín psychologickými metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom psychologických vied a stavu praxe,
- b) psychologické poradenstvo v školských, výchovných, preventívnych a poradenských zariadeniach
- c) psychoterapiu v školských, výchovných, preventívnych a poradenských zariadeniach
- d) používanie psychodiagnostických metód a testov v podmienkach školských, výchovných, preventívnych a poradenských zariadeniach.

#### **Špeciálnopedagogická činnosť je zameraná najmä na**

- a) špeciálnopedagogické pôsobenie na zvyšovanie úrovne výchovného a vzdelávacieho prospievania detí špeciálnopedagogickými metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom pedagogických vied a stavu praxe a jej hodnotenie,
- b) používanie špeciálnopedagogických diagnostických metód,
- c) špeciálnopedagogické korektívne a reedukačné postupy.

**Sociálna činnosť je zameraná najmä na**

- a) sledovanie a hodnotenie správania detí metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe
- b) sociálne poradenstvo
- c) socioterapiu
- d) používanie diagnostických metód sociálnej pedagogiky

Činnosti odborných zamestnancov škôl bližšie konkretizuje zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

**V §19 tohto zákona sú zakotvené tieto kategórie odborných zamestnancov:**

- a) psychológ, školský psychológ
- b) školský logopéd,
- c) špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg,
- d) liečebný pedagóg,
- e) sociálny pedagóg.

Vyššie uvedené zákony umožňujú riaditeľom škôl zriadiť funkciu sociálneho pedagóga. Aj keď sú činnosti sociálneho pedagóga ustanovené v školskom zákone, samotné pôsobenie sociálneho pedagóga na škole bude mať určité špecifiká, ktoré sú determinované druhom a typom školy, na ktorej činnosť sociálny pedagóg vykonáva. Osobitné postavenie bude mať sociálny pedagóg v špeciálnych školách. Špeciálne školy sa na Slovensku členia podľa druhu postihnutia na školy: pre deti a žiakov s mentálnym, sluchovým, zrakovým, rečovým a telesným postihnutím, pre deti a žiakov s autizmom, pre deti a žiakov chorých a zdravotne oslabených, pre deti a žiakov s poruchami správania atď. Z hľadiska veku detí a žiakov sa členia školy pre zdravotne znevýhodnených na materské školy, základné školy, stredné školy, praktické školy a odborné učilištia. Zdravotné znevýhodnenie je handicap, ktorý komplikuje jedincovi nielen vzdelávanie, ale býva často príčinou problémov i ďalších socializačných procesov. Odhaľovanie, vysvetľovanie, zmiernovanie a riešenie sociálnych problémov v škole je úlohou sociálneho pedagóga .

V tomto príspevku sa pokúsime vymedziť postavenie a úlohy sociálneho pedagóga v odbornom učilišti

Do odborného učilišťa sa podľa školského zákona prijímajú žiaci s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím, ktorí ukončili vzdelávanie v poslednom ročníku základnej školy alebo ukončili povinnú školskú dochádzku. Odborné učilište je typ školy, ktorej vzdelávacie programy výchovy a vzdelávania poskytujú odbornú prípravu na výkon nenáročných činností žiakom s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím.

Profesijný rozvoj a vzdelávanie žiakov v odbornom učilišti zabezpečujú pedagogický zamestnanci, ktorými sú učitelia a majstri odbornej výchovy. Ostatné činnosti zamerané na rozvoj a ochranu osobnosti žiakov odborného učilišťa vykonávajú triedni učitelia, školský psychológ, výchovný poradca, koordinátor prevencie, vychovávateľ a podľa nového školského zákona aj sociálny pedagóg.

Z hľadiska zamerania našej témy sa sústredíme na rolu sociálneho pedagóga. Podľa zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch vykonáva sociálny pedagóg odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť.

Toto vymedzenie kompetencii sociálneho pedagóga je veľmi všeobecné a umožňuje sociálnemu pedagógovi hľadať východiská pre svoju prácu. Ďalšie inšpirácie sociálnemu pedagógovi poskytuje odborná literatúra, ktorá sa zaoberá funkciami sociálneho pedagóga. Napríklad na zavedenie systematizovaných miest sociálneho pedagóga v školách poukazujú vo svojich prácach J. Hroncová (2004) a I. Emmerová (2006) a tiež iní autori. Z. Bakošová (2006) vymedzuje úlohy sociálneho pedagóga v škole osobitne vo vzťahu ku žiakom, učiteľom a rodičom. Autorky J. Lorenzová a V. Poláčková (2001) členia úlohy sociálneho pedagóga v školách do troch postulátov: sociálna výchova, sociálne poradenstvo a multikultúrna výchova. Podľa vyššie uvádzaných autoriek sú roly sociálneho pedagóga v škole nasledovné: ako pomocníka obhajcu žiaka, jeho práv a dôstojnosti, ako mediátora v konfliktoch so žiakmi, ako koordinátora s verejnou správou, ako iniciátora spolupráce s miestnymi výchovno-vzdelávacími inštitúciami, ako koordinátora voľno časových projektov a aktivít. Okrem literatúry poskytujú ďalšie zdroje činností sociálnym pedagógom pedagogicko-organizačné pokyny pre školy, školské zariadenia, orgány štátnej správy v školstve a orgány územnej samosprávy, ktoré vydáva MŠ SR každoročne pred začiatkom školského roka. V pedagogicko-organizačných pokynoch sú záväzné úlohy, ktoré sú povinné vyššie uvedené inštitúcie plniť, ale i úlohy, ktoré majú odporúčajúci charakter. Odbornú pomoc sociálnemu pedagógovi môže poskytnúť aj Metodicko-pedagogické centrum, ktoré plní rôzne úlohy vyplývajúce z Akčných plánov, ktoré sú uskutočňované nasledovne: realizovanie kurzov, seminárov, vzdelávacích cyklov, určených pedagogickým a odborným zamestnancom, koordinátorom projektov Školy podporujúcich zdravie, Výchova k ľudským právam, Rozvoj emocionálnych a komunikačných zručností a pod., ktoré vychádzajú z medzinárodných dokumentov, ktorými sú Všeobecná deklarácia ľudských práv, Dohovor o právach dieťaťa atď.

Výkon činností sociálneho pedagóga ovplyvňuje i samotná osobnosť sociálneho pedagóga a jeho vzdelanie. Osobnostná výbava a životná skúsenosť sociálneho pedagóga priamo determinuje úspech alebo neúspech jeho práce. Požiadavky na výkon odbornej činnosti sociálneho pedagóga sú vymedzené v § 6, zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, kde sú ustanovené tieto predpoklady na výkon pedagogickej a odbornej činnosti: kvalifikačné predpoklady, bezúhonnosť, zdravotná spôsobilosť, ovládanie štátneho jazyka s odvolaním na to, že uvedené predpoklady musí zamestnanec spĺňať po celý čas výkonu odbornej činnosti. Nevyhnutným predpokladom pre udržanie týchto kompetencii je



vyvíjať aktívne úsilie zo strany sociálneho pedagóga o vlastný odborný rast. Pretože sa sociálna pedagogika ako odbor neustále rozvíja a zaznamenáva veľa zmien, je potrebné, aby sociálni pedagógovia neustále zvyšovali svoj odborný a osobnostný rast.

Na záver môžeme konštatovať, že možnosť zriadiť funkciu sociálneho pedagóga na škole je veľkým pozitívom, ktoré vyplynulo z požiadaviek praxe našich škôl. Záleží len od riaditeľov škôl ako túto šancu využijú a zrealizujú. Za osobitne dôležitú považujeme činnosť sociálneho pedagóga v odborných učilištiach, kde sa pripravujú na povolanie žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím. Sociálny pedagóg spoločne s pedagogickými zamestnancami: učiteľmi, majstrami odbornej výchovy, prípadne vychovávateľmi a ďalšími odbornými zamestnancami: školským psychológom, výchovným poradcom a koordinátorom prevencie poskytujú žiakom odborného učilišťa a ich rodičom komplexnú starostlivosť a služby, čo je hlavným poslaním dnešnej modernej školy.

#### **Kontaktní údaje autora:**

PhDr. Ludmila Lukačková  
Spojená škola  
85101 Bratislava, Švábinského 7  
email: [lukackoval@gmail.com](mailto:lukackoval@gmail.com)

#### **Literatúra**

BAKOŠOVÁ Z.: Kompetencie sociálneho pedagóga. In: Sociálny pedagóg. Editor: Bakošová, Z.: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava UK, 2006. ISBN 80-223-2205-9

EMMEROVÁ, I.: Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v praxi. In: Hroncová, J., Emmerová, I.: Sociálna pedagogika. Banská Bystrica: PF UMB, 2004. ISBN 80-8083-028-2

LOPUCHOVÁ J.: Aktuálne otázky špeciálnej pedagogiky na Slovensku. Senec. SUM, 2009

LORENZOVA, J., POLÁČKOVÁ, V.: Specifika pomáhaní v podmienkach školy. In: Kraus, B., Poláčková, V.: Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2

ZÁKON č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

ZÁKON č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

## 5 Školní třída a integrovaný žák

*Richard Braun*

V současné době řada odborníků řeší, jak správně a bezproblémově zapojit svého klienta do příslušné školní třídy, nebo dokonce již řeší, jak napravit nesprávnou adaptaci takového dítěte ve stávající školní třídě. Situace to není jednoduchá. Špatné zapojení navíc může dítěti (a jeho rodině) přinést další problémy.

Každé dítě touží po kontaktu se svými vrstevníky. Dítě s jakýmkoliv handicapem je málokdy výjimkou. Přitom je jasné, že jeho běžné fungování ve školní třídě nemůže být bez různých úprav, zvýhodnění a tolerance. Mnoho pedagogů tuto situaci umí velmi dobře zajistit, ale bývá docela časté, že při vstupu integrovaného dítěte do školní třídy vzniknou problémy. Zkušenost říká, že čím větší je handicap dítěte, tím tolerantnější je třída (a naopak).

V následujícím příspěvku se chci zabývat školní třídou. Co bychom měli o ní znát, než dítěti nabídneme do takové třídy vstoupit. Pracovník speciálně pedagogického centra obvykle se školou úzce spolupracuje, je však vždy dobře připraven ve školní třídě intervenovat ve prospěch integrovaného žáka? Dá se to vůbec? Je to jen otázka taktu pedagoga?

Jako management (leadership) školní třídy označujeme působení pedagoga, především třídního učitele, kterým monitoruje, kultivuje a pomáhá řešit problémy v dynamice vztahů mezi žáky jeho třídy. Školní třída jako každá sociální skupina má svou strukturu a dynamiku, stejně jako svůj vývoj. Každý člen školní třídy má svou pozici a z ní vyplývající sociální statut, prestiž. Poznat vzájemné vztahy a jejich dynamiku dnes umíme řadou nástrojů, ale také pozorováním a rozhovory. Zastavme se u hlavních bodů, které můžeme při zapojování našich klientů – integrovaných žáků – sledovat.

Každá školní třída prošla svou historií. Od svého vzniku a jeho způsobu, můžeme sledovat, kteří pedagogové ve třídě působili, kteří žáci do třídy přišli a kteří naopak z ní odešli a jestli se nějak významně ovlivnila struktura třídy (např. slučováním). V neposlední řadě by nás měly zajímat problémy, které byly ve třídě dříve řešeny.

Školní třída jako sociální skupina také rozdílně přistupuje k řešení vnitřních konfliktů. Je účelné zjistit, jaké mechanismy se uplatňují např. v případě neakceptovatelného spolužáka, nebo při problémech s kohezí třídy. Zajímat by nás měl i způsob, kterým třída řeší vnější zatížení – například nástup nového třídního učitele s odlišnými způsoby vedení proti předchozímu třídnímu učiteli, nebo nástup přísného pedagoga a podobně.

Pedagog, který ve třídě působí zaznamená spoustu fragmentů chování dětí v průběhu vyučování. Je mnohdy schopen rozeznat jeho základní motivaci. Ale to je vždy jen pozorovatelné chování. Mnoho zůstává přímému pozorování utajeno. Nepozorované chování může mít podobu společného tajemství nebo tabu. Také nemusí být zpřístupněno všem členům třídy. Třeba se týká jen určité skupiny dětí. Informace pak k pedagogům doputují jen velmi nesnadno.

Cenným informačním zdrojem mohou být sami rodiče, kterým se někteří žáci obvykle svěřují. Uvědomme si, že rodiče často nemají jinou možnost, jak si některé informace ověřovat, a tak svým dětem věří (tím se někdy komplikuje porozumění školy a rodičů).  
nejbližšího vývoje.

Třídní kolektiv je dětská sociální skupina, která se vyznačuje vnitřní strukturou, hierarchií a také dynamikou. Jsou v ní děti přibližně stejného věku, rostou a vyvíjejí se. Učí se omezovat své egoistické JÁ a učí se empatii, sociálnímu vnímání a odhadu. Probíhá intenzivní **socializace**. V sociální organizaci školy má třída centrální postavení. Je spodivem, že tak málo monografických studií se zabývá školní třídou.

#### **Třídy lze dělit dle způsobu vzniku:**

- náhodně vzniklé
- diferencované
- výběrové

Každý typ třídy má svá specifika. Pouze první typ lze považovat za přirozený výběr, kde probíhají běžné sociální procesy. Lze je očekávat i předpovídat dle určitých pravidel. Děti jsou vybrány např. dle abecedy nebo podle počtu, jiná kritéria nehrají roli. Další dva typy mají svou specifickou dynamiku.

Diferencované třídy vznikají na základě schopností či talentu dětí, které se dále ve škole specificky rozvíjejí. Takové třídy mohou být sportovní, matematické, jazykové, výtvarné, atd. Dříve docházelo i vnitřní diferenciaci tříd na praktické a studijní. Nutno dodat, že v současné škole se mnohdy stávají spíš magnetem pro další žáky z jiných škol. Zaměření této třídy vnáší často problém do běžné pedagogické praxe a managementu takové třídy. Např. pedagog bude dlouhodobě pracovat na kohezi třídy ve sportovní třídě a při tréninku bude trenér záměrně budovat agresivitu a nesnášenlivost v hráčích mužstva (potažmo žáků této třídy). Samostatným problémem pak je trháání kolektivu třídy při této diferenciaci.

Třídy výběrové jsou charakterizovány tím, že přijetí je dáno konkrétním výběrem (přijímacím řízením) a někdo projde a někdo ne. V určitém ohledu jsou podobné třídám diferencovaným, ale rozdíl je v tom, že žák přitom opouští své dosavadní spolužáky a obvykle i školu. Výběrovost se podepisuje na sebevědomí neúspěšných i úspěšných dětí. Vztahy ve výběrových třídách bývají poznamenány ambicemi (nejen dětí ale i rodičů), schopnostmi, osobnostními charakteristikami zúčastněných výrazných individualit. U neúspěšných (kteří pak volí „lehčí studijní cestu“) pak může být přijetí tohoto stavu zásadní, jsou demotivováni.

Dítě v třídním kolektivu tráví často řadu let. Postupně se zařazuje na určitou sociální pozici, která s sebou nese příslušnou prestiž. Tato diferenciaci probíhá zcela přirozeně dle schopností jednotlivců a dle dalších okolností. Prognóza v tomto případě nebývá snadná, jak si ukážeme dále.

Změna (například přestěhováním) bývá zřetelným stresem pro dítě. Vstup tohoto dítěte do existující hierarchie školní třídy a do její dynamiky může být problematické. V každém případě tato situace vyžaduje participaci pedagoga a ještě lépe školního psychologa. Vzhledem k vývojovým charakteristikám školního věku bývá třída přirozenou referenční skupinou a plní nezastupitelnou socializační roli v životě jedince.

Kolektiv dětí ve třídě prochází vývojem. Nejdéle jsou spolu žáci na základní škole a také ve víceletých gymnáziích (8 – 9 let). Je to dostatečně dlouhý čas na zcela jasně vydiferencovanou sociální skupinu, vzniká jasná hierarchie.

**Na základní škole se vývoj třídního kolektivu a jeho diferenciaci odehrává ve třech cyklech:**

- Rané stádium, prekohezní (zhruba 1. - 3. třída)
- Stádium prvotní koheze (zhruba 4. – 6. třída)
- Kohezní stádium (zhruba 7. – 9. třída)

**Prekohezní stádium** začíná první třídou. Zde se setkávají děti, které již mají sociální zkušenost s dalšími dětmi (MŠ), ale i ty, které byly dosud pouze v rodině. Rozdíly jsou i v tom, že některé děti měly odklad školní docházky a v tomto věku je znát, že jsou starší a zralejší. Společně vstupují do systému školy, vytváří se prvotní hierarchie. Názory učitele jsou brány za normu. Prvotní diferenciací třídy (patrná už na konci prvního ročníku) odpovídá přístupu učitele.

Učitel je zcela ojedinelým limitujícím faktorem skupinové dynamiky, utváří platformu, definuje první skupinové normy a děti je bez výhrad přijímají. Pokud se vyskytnou nějaké kritické hlasy, jsou většinou iniciovány názory rodičů – dítě v podstatě předává to, co slyší na účet školy či učitele doma. Může se tedy stát, že se dítě ocitne ve dvojitě tlaku. Ve škole má rádo svou paní učitelku, doma je škola či pedagog rodiči kritizována.

**Stádium prvotní koheze** je charakterizováno vznikem „veřejného mínění“ třídy. Žák získává své místo v sociální hierarchii bez zásadního vlivu učitele. Vznikají první pocity soudržnosti, spolupráce a koheze. Dynamiku třídy ovlivňují dobře socializovaní jedinci.

Učitelovo počínání podléhá kritice některých dětí, které pak mohou ovlivňovat všeobecné povědomí u dalších spolužáků. Dokonce názor dominantního jedince ve třídě může dítě brát za názor vlastní. Přesto je zde stále široký manévrovací prostor pro vytváření třídní koheze. Z hlediska skupinové dynamiky třídy se ukazuje tato fáze jako velmi užitečná. Pedagog může nabízet a děti dokážou (byť s dávkou kritiky) přijímat. Učitel je tak umožněno utvrzovat svou autoritu novými formami práce, např. vlastními postoji, atd.

**Kohezní stádium** znamená vytváření hierarchie dle „veřejného mínění“ dětí, bez výrazného vlivu učitele, ale jako důsledek předchozího vývoje a role jedince v kontextu třídy. Děti již také akcentují mezipohlavní rozdíly.

Pro psychologa a učitele to je již mnohem náročnější období pro přípravu nějakých intervenčních postupů. Mnohem snazší má pozici, pakliže se svou třídou již soustavněji pracoval. V této etapě je totiž dost pozdě začínat.

Každá třída získává po čase svou pedagogickou „pověst“, která souvisí s tím, jak se učitelům ve třídě působí, jaké prvky chování dětí jsou transparentní, popř. svůj vklad na pověst třídy mají rodiče žáků. Pozitivní ovlivnění zmíněné „image třídy“ je jedním z konstruktivních úkolů školního psychologa, výchovného poradce a především třídního učitele.

Znalost vývojové fáze školní třídy pomáhá odborníkům především v plánování intervenčních aktivit. Co by mohlo být úspěšné v prekohezní fázi se ve fázi koheze může míjet účinkem. Měli bychom brát v úvahu také fázi školního roku, neboť i to ovlivňuje efektivitu intervence. Na počátku školního roku (zhruba do poloviny října) se třída sžívá (byť spolu jsou již několik let, vztahy byly prázdninami přetřhány). Pro intervenci není příznivé klima. Kolem pololetní klasifikace může ve třídě panovat napětí s tím spojené a v závěru školního roku jsou děti často již vztahově unaveny a zhruba od konce května bývá intervence méně úspěšná (nehledě na

perspektivu dlouhodobějšího působení ve třídě). Vhodné jsou tedy měsíce od poloviny října do konce května, s absencí poloviny ledna.

Školní třída je sociální skupina, v níž se postupně **diferencují** určité **pozice dětí**. Dítě buď stoupá nebo klesá na pomyslném žebříčku třídní hierarchie. Pozice žáka je výsledkem sociálně – emocionálních postojů ostatních k němu. Toto postavení se většinou během školní docházky mění, a to proto, že je závislé na řadě faktorů. Vnějších i vnitřních.

#### **Mezi vnější faktory, které ovlivňují stávající pozici jedince v třídní hierarchii patří:**

- doba, po kterou je žák členem třídy
- nastavení učitele (či učitelů) k němu
- zdravotní stav
- rodinné zázemí, včetně sociálního statutu a ambice rodičů
- předchozí zkušenosti a očekávání
- vnější fyzický vzhled

#### **Mezi vnitřní pak:**

- emoční inteligence dítěte
- sebedůvěra a zdravé sebevědomí
- aktivita a angažovanost pro třídu
- studijní úspěšnost, inteligence, kreativita a vlastní ambice
- adaptabilita a komunikativnost, extravertovanost
- sociální zralost a dovednosti, schopnost navazovat kontakty

Ukazuje se, že v každé třídě se vyskytují jedinci velmi dobře adaptabilní, jejichž akceptace třídou bývá bezproblémová. Naopak jisté procento dětí je v tomto směru handicapovaných a jejich možnosti, jak do třídy vstoupit a nalézt adekvátní (a vyhovující) pozici, jsou slabé.

Stupeň obliby jedince ve třídě je označován za **sociologický status**. Velmi oblíbení jedinci, kteří mají vysoký sociometrický status, jsou tzv. sociometrické hvězdy a ti s nízkým sociometrickým statusem označujeme jako sociometrické outsidersy.

V literatuře se však také setkáme se Schindlerovým dělením sociometrických rolí na pozice alfa, beta, gama, omega. Přičinil k nim i roli symbolického příslušníka nepřátelské skupiny, kterou označil „P“. Sami jsme toto dělení modifikovali na situaci českých škol, třídních kolektivů a běžně používáme. Toto dělení je vhodné pro pochopení dynamiky třídy a pokud je školní psycholog bude přibližovat pedagogům, napomůže jim to v chápání základních procesů v kolektivu dětí.

**Pozice alfa** – je neformální vůdce skupiny, který je nejaktivnější a nejvíce ovlivňuje průběh práce. Třídě imponuje svým vůdcovským chováním a svými osobnostními kvalitami. Skupinou je akceptován.

Z hlediska managementu třídy je důležité, že ovlivňuje nejen své spolužáky, ale snadno se seznamuje s dalšími dětmi školy. Pokud uniká pozornosti pedagogů, může se účastnit různých „školních mafí“. Jeho akční rádius je ohromný, mívá výraznou sociální inteligenci. Na druhou stranu jej ale kolektiv třídy chrání, bývá zvýšeně citlivý na jeho kritiku ze strany pedagoga. Proto např. při trestání dítěte v pozici alfa by měl pedagog zvážit formu (bez zjištěných emocí, dobře argumentovat, atd.).

Ve třídě bývají obvykle 2-3 pozice alfa a měl by nás zajímat i jejich vzájemný vztah. Přílišná antipatie i přílišná sympatie může být v dynamice třídy znát.

Pedagog nebývá v tipování těchto dětí příliš úspěšný, obvykle pozornosti pedagoga unikají. Proto je důležité, aby byly zjištěny pomocí diagnostických nástrojů.

**Pozice beta** – bývá obsazena jedinci, kteří mají speciální znalosti a schopnosti užitečné pro třídní život. Jejich vyjadřovaná stanoviska jsou střízlivá, věcná a racionální, takže se třída k těmto jedincům vztahuje jako ke znalcům, expertům. Občas se ale stává, že tyto děti jsou méně aktivní, zapojují se spíše neosobně, bývají neutrální.

Jejich sociální dopad bývá minimální, dětmi je tolerován a své výsostné postavení užívá díky tomu, že „je chytrý“ dle spolužáků. Zajímavé, že tento poznatek dětí ne vždy koreluje s skutečnými výstupy inteligenčních testů. Je však znát, že jsou to děti se slušným studijním stylem. V průběhu docházky do školy se mohou setkat s odsudky typu : „je šprt“, „pořád se jen učí“ a je mezi nimi zvýšené procento introvertních jedinců.

Z diagnostických výstupů se pozice beta neukáže, pedagog ji pozná, kdykoliv bude zkoušet u tabule. Žáci budou očima fixovat pozici beta s nadějí, že napoví. Od těchto žáků ostatní opisují různé úkoly atd.

**Pozice gama** – jsou nejméně nápadní spolužáci, bývají pasivní a spíše přizpůsobiví. Příliš se neprojevují a mají výraznou tendenci se identifikovat s alfou třídy. Jedná se o šedivou většinu třídy.

Z hlediska školní třídy se jedná o početnou skupinu žáků, jimž je poměrně blízká určitá rigidita. Nemají rádi změny. Obvykle zmátnou pedagoga, který je někdy zaměňuje za pozici alfa. Při odchodu některého žáka z pozice alfa, je dětmi do této role delegován někdo v dosavadní pozici gama. Nemá však již takový vliv a sociální dopad.

Někdy gamy na alfy žárlí, imponuje jim jejich výsostné postavení a mohou tak být s alfami v rozporu. Obvykle nenaplněné ambice mohou svádět k tomu, že mají tyto děti pocity odmítnutí ve třídě, ostrakismu (zvláště, pokud se jejich sebevnímání odlišuje od reality).

**Pozice omega** – do této pozice se dostává ten žák, který se dostatečně neidentifikuje se třídou. Vymyká se z ní svými zvláštnostmi, případně nižšími schopnostmi a dovednostmi. Často je jeho chování poznamenáno strachem a defenzivitou. Zůstává stále zřetelněji na periferii třídy a dění ve třídě, může se také snadno identifikovat s „nepřáteli“ třídy a být terčem stále narůstajících agresí ze strany spolužáků.

Pro dynamiku třídy je otázkou, jak žákovi v pozici omega (bývá jich malý počet) pomoci a zda vůbec. Vycházíme z postoje takového dítěte ke třídě. Pokud se ve třídě necítí špatně, žije v jakési rovnováze se třídou, pak bychom se neměli na tyto žáky soustřeďovat. Jejich postavení by mohl svou iniciativou zhoršit.

Z postřehů učitelů lze uvažovat, kde se který žák třídy nachází. To je samozřejmě velmi obtížné při obvyklých vyučovacích hodinách. Mnohem zřetelněji se zorientujeme při mimoškolních akcích, při skupinových sezeních s dětmi nebo při dlouhodobých pobytech. Také učitelé „výchovných“ předmětů mají k těmto poznatkům blíže. Jestliže tyto pozice ve

třídě (byť jen v hrubých rysech) odhalíme, pomůže nám to postihnout dynamiku a její budoucí vývoj.

Do dynamiky třídy se učitelé vstupují jen velmi obtížně. Nelze bez znalostí kontextu intervenovat ve prospěch některého z dětí, tedy vytvářet hierarchii třídy dle vlastních představ - zvenku. Určité možnosti ovlivňovat vztahy a kultivovat je pochopitelně existují. Mnohdy na ně nemůže stačit sama škola.

Nelze zpochybnit, že učitel je centrální postavou vedení třídního kolektivu. Z jeho ústředního postavení vyplývá řada povinností a mnoho odpovědnosti. Slovem vedení třídy (třídní management) lze vyjádřit celý soubor opatření, který vede ke zdárné školní práci se třídou. Jde tedy o přípravu, provedení i vyhodnocení práce učitele. Učitel vede třídu v rámci vyučovacího předmětu – efektivně předává vědomosti, motivovat, dobře procvičit a zopakovat (upevnit vědomosti) a spravedlivě ohodnotit. Z hlediska oborové didaktiky může využít nejrůznějších postupů a přístupů.

**V působení pedagoga na třídu musíme tedy hledat takovou zaměřenost, jako je:**

- optimální adaptace dětí na třídní kolektiv
- preference čistých mezilidských vztahů, podpora pozitivních mezilidských vztahů
- starost o city dětí, emoční saturace, pochopení, empatie
- komunikativní dovednosti (asertivita, naslouchání, schopnost řešit konflikty a problémy)
- výchova k odpovědnosti a spolurozhodování o třídních záležitostech
- spravedlnost a tolerance
- nabídka technik sebepoznání a sebepřijetí
- vhodné využití trestů a odměn

Z výchozích poznámek je zřejmé, že učitel musí dětem nabízet situace, ve kterých získají potřebné sociální dovednosti. Měly by se dobře adaptovat na dětský kolektiv, získat v něm své místo, hrát určitou roli. Nemělo by jim činit potíže prosadit své požadavky, ochránit své hranice, na druhou stranu by neměly narušovat hranice druhých. Jejich citové potřeby by měly být příslušně naplňovány. Míra agresivity by neměla přerůstat v ubližování či dokonce šikanu.

Každému z dětí i učitelů by se jistě takový kolektiv líbil, ale málokdo si uvědomuje, že se jedná o dlouhodobou „investici“ a o promyšlené směřování práce učitele. Navíc do celého procesu vstupuje tolik rozdílných faktorů, z nichž řadu nemůžeme nijak ovlivňovat, že bývá konečný výsledek předem nejasný.

Vstup dítěte s jakýmkoliv handicapem do školní třídy musí být pedagogy velmi pečlivě připraven. Pracovníci SPC i PPP obvykle dokážou dobře poradit nejen vhodnou školu, ale též vhodného pedagoga. Přesto by měli pomoci také samotné škole.

Zkušenosti nám ukazují, že čím větší je handicap dítěte, tím lépe se děti k takovému spolužákovi chovají. Pokud se pedagog dozví, že by do třídy měl integrován žák přijít, měl by třídu dobře připravit, pracovat na toleranci a ohleduplnosti. Zvyšovat emoční pohodu, čímž se stávají děti přístupnější pro změny, které nastanou s příchodem nového spolužáka. Učitel by také měl dětem vysvětlit svůj přístup k novému spolužákovi (třeba i formy hodnocení a klasifikace), což nebývá příliš jednoduché.

Stejnou pozornost by měl učitel věnovat nově příchozímu. Svou roli sehraje i podrobný rozhovor s rodiči, jejich očekávání, popř. doporučení, jak s dítětem pracovat. Dítě by mělo v každém případě cítit v pedagogovi oporu.

Pokud je integrované dítě již součástí kolektivu, pak lze vycházet z poznámek, které jsou uvedeny v této kapitole. Jde jen o cit učitele a jeho zkušenost či ochotu. Vhodná je ovšem také podpora školy ze strany školských poradenských pracovišť.

**Kontaktní údaje autora:**

PhDr. Richard Braun

Základní škola Libčická 10, Praha 8

email: braunr@volny.cz



## **6 Představení Centra aplikovaných pohybových aktivit fakulty tělesné kultury UP** *Ondřej Ješina*

Vzhledem k relativně novým trendům ve výchovně-vzdělávacím systému je nutné opustit přístupy, které podkládá skupinu žáků jako za homogenní jednotku (Kudláček & Ješina, 2008). V současné době pracuje české školství stále častěji v multikulturním i jinak heterogenním prostředí, legislativa umožňuje integraci dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). To vše může představovat pro pedagoga větší nároky a klást před něj nové a nové výzvy. Jak uvádí Kudláček, Ješina a Štěrbová (2008), do roku 1991 byla většina žáků se speciálními potřebami vzdělávána ve speciálních segregovaných školách. Mezi lety 1991 až 2004 se integrace realizovala na základě metodických předpisů MŠMT. V roce 2004 integraci podpořil nový školský zákon, který byl v roce 2005 doplněn Vyhláškou 73/2005 o vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků mimořádně nadaných, ve znění pozdějších změn a předpisů. Ačkoliv tyto legislativní normy vymezují práva dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) se SVP, nejsou tyto práva z různých důvodů naplňována. Činnosti realizované Centrem aplikovaných pohybových aktivit (Centrum APA) se snaží podpořit funkčnost systémů ve snaze maximálního zapojení osob se zdravotním postižením do pohybových aktivit. Snaha o integraci osob se speciálními vzdělávacími potřebami do majoritní společnosti s cílem jejich socializace je jedním z významných úkolů naší společnosti. Při realizaci a argumentaci smysluplnosti takových snah se opíráme především o národní i nadnárodní legislativní normy a standardy. Jednou z činností, jak podpořit inkluzivní prostředí v našem výchovně vzdělávacím procesu je vytvoření systému poradenských organizací v oblasti aplikovaných pohybových aktivit, který povede k vytvoření vhodných podmínek pro skutečnou integraci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ačkoliv v tomto příspěvku často používáme termín aplikované pohybové aktivity (APA), není i přes 20 let své existence příliš známý laikům, ale ani odborníkům. APA definujeme jako kinantropologickou multidisciplinární vědní oblast (či vědní disciplínu), která se zabývá zkoumáním modifikace (adaptace) podmínek a obsahu, ale i dalších činitelů výchovně-vzdělávacího procesu s cílem zlepšení kvality života osob se speciálními potřebami a integrací těchto jedinců mezi intaktní populaci prostřednictvím činností pohybového charakteru. V centru zájmu APA stojí právě adaptace relevantních aspektů činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Mezi nejčastější oblasti zájmu APA patří adaptace prostředí (fyzického i psycho-sociálního), adaptace pomůcek, adaptace obsahu/kurikula, adaptace pravidel a adaptace vyučovacích postupů i metod. Svým působením přispívá APA k pozitivnímu ovlivnění celé společnosti ať v rovině kognitivní, postojoyé nebo dovednostní. Snaží se o celkový psychický, fyzický i sociální rozvoj všech stran zainteresovaných v procesu postupného začleňování jedinců z minoritních skupin obyvatelstva mezi intaktní populaci. Své působení realizuje v kontextu TV, sportu, tělocvičné rekreace a částečně i rehabilitace ve smyslu komplexní rehabilitace (Ješina & Kudláček, in press).

### **Představení projektu Centra podpory integrace**

Projekt Centra podpory integrace, CZ.1.07/1.2.00/08.0117, který je spolufinancován ESF a rozpočtem ČR je zaměřen na zlepšení rovných příležitostí dětí a žáků, včetně dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (žáků se SVP). Hlavním řešitelem projektu je Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, katedra aplikovaných pohybových aktivit. Partnery jsou Základní škola Čkalovova 942 (Moravskoslezský kraj), Centrum pro zdravotně postižené Zlínského kraje, Mateřská škola a Základní škola pro tělesně postižené, Základní škola prof. V. Vejvodského Litovel, nám. Přemysla Otakara 777. Projekt je realizován od 1. 8. 2009 do 31. 7. 2012. Vytváříme a rozvíjíme systém poradenských služeb poskytovaných celému spektru žáků se SVP a jejich rodičům. Dále se zabýváme zlepšením stavu profesních a občanských kompetencí pedagogických pracovníků. Vše za účelem zlepšení situace ve výchovně vzdělávacím procesu a prevence sociální exkluze žáků se SVP.

### **Na základě takto stanovených cílů jsme si vytyčili klíčové aktivity:**

1. Vytvoření podmínek pro vznik a fungování Center podpory integrace včetně poradenství a tvorby individuálních vzdělávacích plánů.
2. Monitoring současného stavu aplikovaných pohybových aktivit ve školách, školských i mimoškolních organizacích.
3. Tvorba studijních opor.
4. Školení pedagogických pracovníků, rodičů a pracovníků v oblasti volného času a vzdělávání či asistentických služeb.
5. Realizace vzdělávacích programů pro děti, žáky a studenty.

Vědomi si významu pohybových aktivit v rovině fyzické, psychické i sociální, zřídíme Centra podpory integrace ve vybraných regionech ČR. Těmito regiony jsou v současné době Olomoucký kraj, Zlínský kraj, Jihomoravský kraj a Moravskoslezský.

Cílem projektu je tedy rozvinout systém poradenských služeb poskytovaných celému spektru dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Naší snahou je především vytvoření podmínek pro začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, včetně tvorby individuálních vzdělávacích plánů pro tělesnou výchovu. Dále pak podporujeme neformální vzdělávání s cílem zlepšení kompetencí pedagogickým pracovníkům pro odstraňování bariér bránících rovnému přístupu všech jedinců ke vzdělávání. Zdokonalíme systém vzdělávání pracovníků nestátních neziskových organizací a středisek volného času aplikací vzdělávacího modulu uznatelného jako součást dalšího vzdělávání. Vytvoříme metodický materiál, který bude sloužit v rámci realizovaných typů školení pedagogických pracovníků. Zrealizujeme jednodenní vzdělávací akce s cílem změnit postoje k pohybovým aktivitám a osobám se speciálními potřebami.

### **Naší snahou je skutečné obsahové naplnění národních a mezinárodních norem:**

1. Evropská charta sportu pro všechny: zdravotně postižené osoby
2. Evropská Charta Sportu
3. Doporučení Rady ministrů členských zemí EU
4. Zákon 115/2001o podpoře sportu
5. Zákon 561/2004
6. Vyhláška 73/2005 a 62/2007 Sb.

Ty se vyjadřují k potřebnosti vzdělání v oblasti sportu, tělesné výchovy a pohybové rekreace, včetně výcviku pedagogických pracovníků.

S využitím speciálně-pedagogických center, vlastních kontaktů a zkušeností z předešlých projektů podporovaných ESF hodláme kontaktovat vytipovaná pracoviště, kde se vzdělávají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami v segregované i integrované formě. Zároveň se zaměříme i na školské a mimoškolské subjekty, které hodlají zlepšit kompetenci svých pracovníků v oblasti začlenění osob se speciálními potřebami. Při realizaci předešlých projektů jsme zaznamenali velký zájem o různé typy námi nabízených programů. Jednotlivé subjekty jsou samy motivovány při naplňování výchovně-vzdělávacích cílů, kterým naše programy jednoznačně napomáhají. Přesto hodláme aktivně získávat další pracoviště ke spolupráci prezentováním obsahu projektu v pedagogických periodikách typu Učitelství noviny či Moderní vyučování, časopisech zaměřených na problematiku osob se speciálními potřebami, např. Vozíčkář, Gong, Vozka, časopisech zaměřených na oblast tělovýchovy jako TVSM, regionálních médií, odborných seminářích a národních i mezinárodních konferencích, v odborných časopisech a sbornících. Dále jsme připraveni realizovat osobní schůzky s individuální prezentací významu, diskusemi o typu, formě a obsahu jednotlivých typů programů. Kontaktujeme jednotlivá občanská sdružení zaměřená na nabízení programů pro volný čas osob se speciálními potřebami a zveřejňovat na jejich webových stránkách aktuálně řešené aktivity projektu (viz [www.apa.upol.cz](http://www.apa.upol.cz)).

### **Představení projektu Speciálně poradenské centrum aplikovaných pohybových aktivit**

Projektu Speciálně poradenské centrum aplikovaných pohybových aktivit, CZ.1.07/1.2.00/14.0021, bezprostředně rozšiřuje předchozí projekt Centra podpory integrace prostřednictvím aplikovaných pohybových aktivit (APA). Je rovněž zaměřen na zlepšení rovných příležitostí dětí a žáků, včetně dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (žáků se SVP). Navazujeme na výše uvedený projekt a rozšiřuje systém poradenských služeb poskytovaných celému spektru žáků se SVP a jejich rodičům. Zlepšíme stav profesních a občanských kompetencí pedagogických pracovníků. Vše za účelem zlepšení situace ve výchovně vzdělávacím procesu a prevence sociální exkluze žáků se SVP.

### **Na základě takto stanoveného cíle jsme si vytyčili klíčové aktivity:**

1. Vytvoření podmínek pro vznik a fungování Speciálně poradenského centra APA.
2. Vytvoření sítě škol, školských a mimoškolských zařízení s žáky participujícími v APA.
3. Monitoring současného stavu aplikovaných pohybových aktivit ve vybraných regionech.
4. Tvorba metodické podpory.
5. Školení pedagogických pracovníků.
6. Realizace vzdělávacích programů pro žáky a studenty.
7. Uspořádání celonárodní konference v oblasti aplikovaných pohybových aktivit.

### **Hlavní rozdíly s předešlým projektem**

Přesto, že oba projekty řeší podobnou problematiku, avšak s primárním zaměřením na jiné regionu, najdeme zde několik významných rozdílů, které dotváří mozaiku celého konceptu APA a doplňují snahy několika organizací o vzájemné propojení a kontinuitu.

Ve spolupráci především s Českou asociací aplikovaných pohybových aktivit se budeme vydávat **časopis** (v písemné i elektronické verzi), který se věnuje APA jako celku a prezentuje širokému spektru čtenářů výsledky zde popisovaného projektu a projektů dalších. Představuje (společně s webovými stránkami [www.apa.upol.cz](http://www.apa.upol.cz)) jednu z mála platforem, na které je problematika sportu, tělesné výchovy a tělocvičné rekreace osob se speciálními potřebami prezentována. Společně s **vytvořením sítě** škol, školských a mimoškolských zařízení s žáky participujícími v APA (ať už ve vybraných regionech, tak propojení do regionů dalších) se nabízí jedinečná možnost propagace APA jako nedílné součásti vzdělávání a výchovy osob se speciálními potřebami. Pevně věříme, že **metodické DVD** zaměřené na vedení výchovně vzdělávacího procesu v aplikované tělesné výchově bude jedinečnou pomůckou určenou především pro učitele v praxi. Stejně jako v předešlém projektu i zde se zabývám školením pedagogických a dalších pracovníků a vzdělávání žáků. Odborné semináře z předešlého projektu budou však doplněny **národní konferencí** v oblasti APA, čímž zahájíme tradici konferencí, které by se měly konat vždy jednou za dva roky. V rámci udržitelnosti projektu chceme spolupracovat nejen s FTK UP v Olomouci, ale především s Českou asociací aplikovaných pohybových aktivit, která by měla v budoucnu převzít záštitu nad aktivitami realizovanými projektem podporovanými ESF a rozpočtem ČR.

Jak již bylo zmíněno, projekty se zaměřují primárně na kraje Vysočina, Pardubický a Královéhradecký kraj. V žádném případě však není možné klíčové aktivity realizovat odděleně pouze v těchto krajích. Propojenost s ostatními kraji je nezbytná, proto je nutné centrální řízení pracovištěm zřízeným na FTK UP v Olomouci, které nese pracovní název Centrum aplikovaných pohybových aktivit a v současné době organizačně spadá pod Katedru APA.

### ***Závěr (udržitelný rozvoj)***

#### **Závěr**

Dopad projektu spatřujeme především ve dvou základních rovinách. První se týká pedagogických a dalších pracovníků, kteří se zabývají prací s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu segregovaných i integrovaných programů. Tento projekt zlepšuje jejich kompetence pro práci s takto definovanou skupinou osob, včetně dětí, žáků a studentů. Tím působí na zvýšení jejich profesní přípravy a pomáhá jim při rozvoji vlastních lidských zdrojů ve vztahu k jejich další možné zaměstnatelnosti. Druhá se týká především dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy jedinců se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, kteří využívají prostředků tělesné výchovy, sportu a pohybové rekreace k osobnostně-sociálnímu rozvoji. To vše vede k jejich lepšímu sebehodnocení, což v kombinaci s rozvíjenými motorickými kompetencemi vede k lepšímu pracovnímu uplatnění těchto jedinců. Pravidelně realizované pohybové aktivity zlepšují subjektivní pocit zdraví. Toto vše vede ke zlepšení kvality život nejen osob se speciálními potřebami, ale tím, že bude větší možnost zaměstnatelnosti osob se speciálními potřebami, pomáháme rozvoji celé společnosti.

Udržitelnost rozvoje podpoříme tím, že v rámci projektu oslovíme klíčová pracoviště, která administrativně a ekonomicky (krajské úřady), servisně (speciálně pedagogická centra) i pedagogicky (neziskové organizace, školy a školská zařízení) pracují v kontextu výchovně-

vzdělávacího procesu a dále budeme sledovat a podporovat jejich činnost při realizaci integrovaných i segregovaných pohybových programů po skončení projektu. Snahou je i vytvořit tradici v pořádání odborných celonárodních konferencí zaměřených na oblast aplikovaných pohybových aktivit.

Změna postojů majoritní společnosti k minoritám obecně vede k lepšímu přijímání sama sebe a je jednou z atributů pozitivně se vyvíjející společnosti vzhledem k principům humanity a demokracie.

#### **Kontaktní údaje autora:**

Mgr. Ondřej Ješina  
Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury  
Katedra aplikovaných pohybových aktivit  
Třída Míru 115, Olomouc  
ondrej.jesina@upol.cz  
Telefon: 585 636 356

#### **Referenční seznam**

Ješina, O. & Kudláček, M. (in press). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: UP v Olomouci.

Kudláček, M., & Ješina, O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kudláček, M., Ješina, O., & Štěrbová, D. (2008). Integrace žáka s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. *Speciální pedagogika*, 18(3), 232-239.

## 7 Nefarmakologické intervence u dětí s ADHD

*Novotný, M., Haase, J., Novotný, M. ml.*

Cogmed trénink pracovní paměti je komplexní pěti týdenní program, který napomáhá dětem i dospělým s deficitem pozornosti tím, že trénováním zvyšuje kapacitu jejich pracovní paměti. Jedná se o počítačový software podobný hře. Dětský uživatel trénuje doma ve spolupráci s rodiči, dospělý za asistence blízké osoby. Kompletní program zahrnuje úvodní interview, první sezení, 25 dní tréninku během 5 týdnů s podpůrnými telefonáty či návštěvami u osobního trenéra, závěrečné sezení po měsíci a kontrolní sezení po šesti měsících. Po ukončení tréninku samotného klient využívá 12 měsíců odlehčenou verzi programu k dalšímu procvičování své pozornosti. Terapeut respektive trenér má o pokrocích uživatele přehled díky výstupům přenášeným po internetu do jeho počítače. Podstatným znakem systému je průběžné automatické přizpůsobování aktuální kapacitě pracovní paměti uživatele. Klient v programu trénuje vizuálně prostorové a verbální úlohy na pracovní paměť. Jedno ze cvičení si lze představit jako šachovnici, na které se vysvítí několik políček v určitém pořadí, které si klient musí zapamatovat a zopakovat. Pokud si zvládne zapamatovat sérii 4 políček za sebou, tak v následujícím kole jich bude opakovat již 5 atd.

Proč se program orientuje na trénink pracovní paměti? Pracovní paměť (working memory) je synonymum aktivní krátkodobé paměti. Lze ji přirovnat k tabulce, na kterou se napíše záznam, jenž se po několika desítkách sekund maže, aby udělal místo pro záznam další. Klasický popis říká, že složkami pracovní paměti jsou fonologická smyčka, vizuospeciální náčrtník a centrální výkonnostní složka (Baddeley, 1996). Pracovní paměť přímo souvisí s pozorností a její úroveň se odráží na míře soustředění, zapamatování i vybavování, porozumění čtenému textu, schopnost odolat rušivému podnětu apod.

První využití programu vyšlo ze zjištění zásadní role deficitu pracovní paměti u dětí s ADHD. Proto se výzkumy efektivit tohoto tréninku zaměřují především na děti s touto poruchou či s deficitem pozornosti obecně, a to již od předškolního věku. Studie opakovaně potvrzují normalizaci úrovně pracovní paměti po proběhlém tréninku s generalizací efektu na kompletní symptomatiku ADHD (Klingberg et al., 2002, 2005). Výzkumy provedené zakladatelem programu a jeho kolegy byly poté rovněž replikovány jinými výzkumníky, kteří efektivitu programu potvrdili, a to v některých ohledech dokonce se statisticky významnějšími hodnotami (Beck et al., 2008). Další výzkumy prokazují po ukončeném tréninku zlepšení kognitivních funkcí u starších osob od 60 do 70 let (Westerberg et al., 2007a), a u osob s poškozením mozku (Westerberg et al., 2007b). Na zobrazovacích metodách byla po tréninku zjištěna zvýšená aktivita v mediálním frontálním gyru a v superiorních a inferiorních parietálních kortexech (Olesen et al., 2003). Jiná studie, publikovaná v časopise Science, prokázala zvýšení denzity korových dopaminových D1 receptorů a zvýšení D1 vazebného potenciálu v prefrontálním a parietálním kortexu, čímž bylo doloženo, že mentální trénink může ovlivnit neurotransmisi in vivo (McNab et al., 2009).

Pracovní paměť hraje klíčovou roli v možnostech vzdělávání. Děti se špatným prospěchem v čtení a matematice se vyznačují nízkou úrovní paměťových schopností. Holmesová s kolegy (2009) zkoumala, zda jdou tyto problémy překonat vzdělávacím programem zaměřeným na zvýšení pracovní paměti. Děti s deficitem pracovní paměti byly testovány jednak na ukazatelích pracovní paměti, IQ a školního prospěchu před a po vzdělávacím tréninku. Jedna skupina byla trénována na hranicích svých možností, druhá skupina byla trénována méně náročnou verzí výukového programu. Vzdělávací program, který byl prováděn na hranici možností dětí, vykázal podstatné a trvalé zisky v ukazatelích pracovní paměti. Odpovídající

úrovně dosáhla většina dětí. Matematické schopnosti se také výrazně zlepšily 6 měsíců po adaptivním vzdělávání. Tyto výsledky ukazují, že poruchy v oblasti pracovní paměti souvisejí s učením a lze překonat intenzivním procesem tréninku. Poznatky o nutnosti maximálního zatížení při tréninku pracovní paměti potvrzuje Hinze s kolegy (2009) na souboru 610 probandů. Kontrolní skupiny se střední nebo nízkou zátěží v tréninku se nedokázaly naučit požadovanou látku, neboť jejich kapacita pracovní paměti byla nedostatečně trénována.

V roce 2010 vyšla doporučení Americké společnosti dětských lékařů (AAP), která jsou převratná tím, že vyhodnocují tzv. nefarmakologické intervence pro léčbu hyperkinetických dětí na druhé nejvyšší úrovni vědecké podpory (evidence-based intervention). Tím se otevírá možnost terapeutických zásahů i pro nelékařské profese (pedagogové, logopedové, psychologové atd.).

### **EEG Biofeedback:**

EEG Biofeedback patří mezi neurofeedbackové metody stejně jako hematoencefalický feedback (HEG Toomin et al, 2005), biofeedback pomalých korových potenciálů (SCPT, Kropotov, Drechler, Leins et al 2007), biofeedback nezávislých komponent (ICoN, Kopřivová, et al 2007), biofeedback ERP evokovaných potenciálů (Event Related Potentials biofeedback, Kropotov, 2008), či Loreta Biofeedback (Congedo). Nejčastější a nejlépe validizovanou indikací EEG biofeedbacku jsou poruchy pozornosti u dětí (ADHD/ADD). Farmakologická léčba poruchy ADHD/ADD se historicky stala jedinou efektivní intervencí pro zmírnění hlavních symptomů tohoto stavu. Existuje však zhruba 25 % nonrespondérů na léčbu psychofarmaky. Těmto dětem je potřeba nabídnout jiné biologické přístupy k terapii tak závažné poruchy, neboť pouze pedagogicko-psychologickými intervencemi není porucha zvládnutelná. Nejčastější skupinou, kde je neurofeedback indikován, je v současnosti porucha pozornosti s hyperkinetickým syndromem (ADHD /ADD).

EEG biofeedback v praxi je kombinace práce s biologickou zpětnou vazbou navozovanou computerem, metakognitivních strategií, individuální práce s klientem a zásahů do rodinného prostředí včetně školních intervencí. Výsledky u klientů, kteří trénink dokončí, v požadovaném Theta/beta a Theta SMR indexu jsou povzbudivé a dlouhodobé, neboť se jedná o proces učení, a dají se počítat na 5 až 10 let (Abarbanel, Serman).

Práce s biologickou zpětnou vazbou je tréninková metoda využívající operantního podmiňování. Její unikátnost spočívá v tom, že klient nemůže být neúspěšný, neboť parametry tréninku mu vždy určuje terapeut podle jeho aktuálního stavu. Ze studií je známo, že ideální poměr úspěchu a neúspěchu v tréninku je 80:20 – trenér tedy v reálném čase upravuje cíle tréninku tak, aby je klient v 80% plnil. Tím dochází k posilování sebevědomí a facilitaci procesu učení. Vzhledem k tomu, že se jedná o neinvazivní metodu (jedná se o proces učení) a výsledky klinických studií jsou povzbudivé, jeví se metoda jako slibná, zvláště tam, kde nemohou být ADHD děti léčeny psychofarmaky pro nonrespondenci. Diskuse o tom, zda jde o metodu „čistě“ neurofyzilogickou či psychoterapeutickou, vyplývají z nepochopení důležitosti role terapeuta v procesech intervence (Krivulka 2005). Z nejuznávanější učebnice EEG Biofeedbacku manželů Thompsonových (2003) jasně vyplývá komplexnost metody, tedy i nutnost psychoterapeutického vzdělání biofeedback terapeutů.

**Kontaktní údaje autora:**

Prim. MUDr. Miroslav Novotný  
Centrum duševního zdraví  
Dukelská 456, 790 01 Jeseník  
Email: [cdz.jesenik@seznam.cz](mailto:cdz.jesenik@seznam.cz)  
Web: [www.cdzjesenik.cz](http://www.cdzjesenik.cz)

MUDr. Miroslav Novotný  
Centrum duševního zdraví  
Dukelská 456, 790 01 Jeseník  
Email: [novotny@eeg-feedback.cz](mailto:novotny@eeg-feedback.cz)  
Web: [www.cdzjesenik.cz](http://www.cdzjesenik.cz)

**Základní literatura (další odkazy dostupné u autorů):**

Klingberg T, Fernell E, Olesen P, Johnson M, Gustafsson P, Dahlström K, Gillberg CG, Forsberg H, Westerberg H (2005), Computerized training of working memory in children with ADHD – a randomized, controlled trial. *J American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 44 (2):177-186.

McNab, F., Varrone, A., Farde, L. et al. (2009). Changes in Cortical Dopamine D1 Receptor Binding Associated with Cognitive Training. *Science* 323: 800-802.

Westerberg H, Jacobaeus H, Hirvikoski T, Clevberger P, Ostensson J, Bartfai A, Forsberg H, Klingberg T (2007b). Computerized working memory training after stroke – a pilot study. *Brain Injury*