

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA V PERSPEKTIVÁCH**  
**III. OLOMOUCKÝCH SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH DNŮ**

**Sborník příspěvků z**  
**XVI. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými**  
**potřebami a**  
**III. konference mladých vědeckých pracovníků**

**Univerzita Palackého v Olomouci**

Pedagogická fakulta  
Ústav speciálněpedagogických studií

**Speciální pedagogika v perspektivách**  
**III. Olomouckých speciálněpedagogických dnů**

Kateřina Kroupová

Lenka Těthalová

(eds.)

**Sborník příspěvků z**  
**XVI. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami**  
**a**  
**III. konference mladých vědeckých pracovníků**

Téma konference: Perspektivy speciální pedagogiky?!

Konference se konala 17. – 18. března 2015 v Olomouci

**Olomouc 2015**

**Oponenti:** Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.

Mgr. Jakub Vávra

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

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

Editors © Kateřina Kroupová, Lenka Těthalová, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4920-3

# Editorial

Vážení čtenáři,

připravily jsme pro vás sborník příspěvků prezentujících různé perspektivy speciálněpedagogického působení, a to jak v teorii, tak v praxi. Právě perspektivy speciální pedagogiky se staly všepromikajícím tématem napříč III. olomouckými speciálněpedagogickými dny.

Příspěvky, které vám prostřednictvím této publikace předkládáme, představují speciální pedagogiku z různých úhlů pohledu napříč věkem, typem a stupněm zdravotního postižení či resortní příslušností autorů. Snoubí se zde teoretické poznatky, výzkumné strategie i praktické aplikace pojímané z různých perspektiv, které zaštiťují jak mladí vědečtí pracovníci, tak i „ostřílení akademičtí matadoři“.

Rozmanitost perspektiv, z nichž je speciálněpedagogická teorie i praxe v tomto sborníku pojímána představuje i určitý náhled do její další blízké budoucnosti. Věříme, že se v té nejbližší, v podobě IV. olomouckých speciálněpedagaogických dnů, opět setkáme.

Co říci závěrem? Pojdme hledat a nalézat perspektivy – ve speciálněpedagogické teorii, praxi a v sobě samých jako odbornících.

V Olomouci 11. prosince 2015

Editorky

# Obsah

**IVANA DOKOUPILOVÁ**

Speciálněpedagogická podpora rodičům dětí raného věku v institucionální péči .....7

**LENKA OPRŠTĚNÁ**

Specifika hlasového projevu dětí romského etnika z pohledu logopeda.....14

**ZUZANA REMEŠOVÁ**

Výtvarné umění jako jeden z aspektů kvality života osob s postižením zraku .....19

**LUCIA BEDNÁROVÁ**

Faktory znevýhodňujícího prostředí a jejich vliv na děti po ukončení institucionální péče .....25

**LENKA CZEREOVÁ**

Jak vstupuje umění do výzkumu?.....33

**STANISLAVA HACHOVÁ**

Aspekty ovlivňující volbu formy speciálního vzdělávání u rodičů dětí s lehkým mentálním postižením.....49

**JANA JURKASOVÁ, KATEŘINA STEJSKALOVÁ**

Autenticita jevištního projevu s akcentem na aplikační možnosti u kategorie osob se zrakovým postižením.....59

**GABRIELA KVASNIČKOVÁ, VERONIKA LAZÍKOVÁ**

Overenie platnosti nástroja „deficity čiastkových funkcií“ u dětí zo sociálne znevýhodneného prostredia.....69

**JAN MAZÁK**

Komparace role materiálu v dramaterapeutické lekci.....76

**PETRA SEGEŤOVÁ**

Vazba rodiny a dítěte v ústavní výchově ve výzkumu .....86

**BOHUMIL STEJSKAL**

Speciální pedagogika v novém pojetí vzdělávání a vnímání hodnoty člověka .....92

**ZDENKA ŠÁNDOROVÁ**

Organizace činností a schéma služeb rané pomoci v hlavním městě ruské federace - Moskvě.....98

**LENKA DZIDOVÁ**

Aplikace 3D interaktivní technologie v rámci snoezelenu jako současný trend speciálně pedagogické intervenc.....114

**KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, VIOLA NOUZOVSKÁ, MIROSLAVA WAGNEROVÁ**

Bezbariérová knihovna na cestě k žákům se zrakovým postižením .....130

|   |     |
|---|-----|
| <b>VIKTOR GATIAL, MICHAL ČEREŠNÍK</b><br>Vplyv intervenčných metód v prípravnom ročníku pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou na ich fonologické schopnosti ..... | 136 |
| <b>JANA LOUDOVÁ, KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, MIROSLAVA WAGNEROVÁ</b><br>Projekt STEP UP .....  | 146 |
| <b>NAĎA PETROVÁ, JIŘÍ KANTOR</b><br>Edukace žáků s tělesným postižením .....  | 150 |
| <b>JUDITA SÁRKÖZYOVÁ, IVAN BELICA</b><br>Možnosti overovania čitateľskej gramotnosti u detí základných škôl .....   | 159 |
| <b>KATARÍNA ZBORTEKOVÁ</b><br>Možnosti ranej intervencie pre rodiny s nepočujúcim dieťaťom na Slovensku .....   | 168 |

# Speciálněpedagogická podpora rodičům dětí raného věku v institucionální péči

## Special educational support for parents of children in early age in institutional care

IVANA DOKOUPILOVÁ

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická Fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

**Abstrakt:** *Obsahem příspěvku je zpráva o možnosti ovlivnit mateřské chování v podmínkách institucionální péče o děti v raném a předškolním věku jako jeden z cílů speciálněpedagogické intervence. Přináší informace o činnosti kojeneckých ústavů, dětských domovů a dětských center, která poskytují dětem přechodný domov, pokud biologická rodina z různých důvodů neplní svou funkci. Komplexní péče těchto zařízení spočívá v podpoře rodiny při obnovení základních funkcí a zajištění adekvátní péče o děti. Na základě výzkumného šetření, které bylo provedeno v těchto zařízeních, byly zjištěny nejčastější příčiny selhání rodiny v péči o dítě. Dále byly zpracovány případové studie, které poskytují podrobnější údaje o nedostatcích při zvládnání rodičovských kompetencí a jejich následného rozvoje, jako výsledku intervence. Cílem je poukázat na význam a důležitost vzájemné spolupráce mezi institucí a rodiči pro zdárný vývoj a blaho dítěte.*

**Klíčová slova:** *mateřské chování, speciálněpedagogická intervence, institucionální péče*

**Abstract:** *The article is a report on the possibilities to influence maternal behavior in the frame of institutional care for children in preschool and early age as one of the goals of special education intervention. Such approaches are based on the activities of nurseries, orphanages and children's centers that provide children with temporary home if biological family for various reasons do not function. Complex type of approach at these facilities is to support families in restoring basic functions and ensuring adequate care for children. Based on the survey, which was conducted in these facilities, were found the most common causes of failure in family childcare. Furthermore are described case studies in the matter to provide more detailed information regarding the shortcomings in the management of parenting skills and their subsequent development because of intervention. The aim is to highlight the significance and importance of cooperation between the institution and parents for successful development and wellbeing of the child.*

**Key words:** *maternal behavior, special education intervention, institutional care*

## 1 Úvod a teoretický rámec

Rodina tvoří důležitou součást společnosti a má nezastupitelný význam v oblasti harmonického vývoje a optimální výchovy dítěte. Rodiče mají za své děti plnou zodpovědnost, která vyjadřuje souhrn práv a povinností při péči o nezletilé děti. Rodinné prostředí by tedy mělo dítěti zajistit vhodné podmínky pro jeho harmonický vývoj po všech stránkách. Rozumíme tím zejména poskytnutí základních biologických potřeb (jídlo, teplo, spánek atd.), ale i dostatečný přísun psychických potřeb v podobě přiměřených podnětů, dostatku lásky, jistoty a bezpečí. Nedostatek či narušení těchto zmíněných prvků může hrubě ovlivnit či narušit vývoj dítěte.

Bohužel mnohdy se objevují situace, v nichž z různých důvodů rodina neplní své základní funkce a dochází k jejímu selhání. K poruchám rodiny může dojít jak z důvodu selhání jednoho, tak i obou rodičů. Mezi nejčastější příčiny patří alkoholismus, nevyzrálost rodičů, drogová závislost, výkon trestu, bezdomovectví, nezaměstnanost, nevhodné bytové podmínky a jiné další. Pokud v takovémto prostředí vyrůstá dítě, může být působením negativních vlivů ohroženo nejen na vývoji, ale i na životě.

Pokud tedy rodiče nechtějí, nemohou, nebo neumějí plnit svou rodičovskou zodpovědnost, mohou se vzdát svého dítěte na základě vlastního rozhodnutí, nebo jim může být dítě odebráno na základě rozhodnutí soudu a předáno na přechodnou dobu do institucionální péče.

Tuto péči o děti v raném věku v České republice zajišťují kojenecké ústavy, dětské domovy a dětská centra. Jedná se o zvláštní dětská zařízení spadající do rezortu zdravotnictví.

Jejich zřizovatelem je obvykle krajský úřad nebo magistrát města v příslušné oblasti. Základním předmětem činnosti je poskytování zdravotnické, zdravotně sociální nebo sociální péče dětem opuštěným, ohroženým na vývoji, zneužívaným a týraným, dětem s různými typy a stupni postižení, dále taktéž zabezpečení pomoci matkám při utajovaných porodech a nabídka poradenství či přímý záchvat rodičů při problematické péči o dítě. Jejich hlavním cílem je tedy zejména zajistit ohroženému dítěti přiměřenou komplexní péči na nezbytně dlouhou dobu a najít co nejdříve vhodné řešení, které směřuje k návratu do rodiny, ať už biologické či náhradní.

Metodický pokyn MZ č. 24039/2005 pro činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do 3 let definuje, že: *„Kojenecké ústavy a dětské domovy pro děti do 3 let věku pečují o všestranný rozvoj dětí, jejichž vývoj je ohrožen nebo narušen z důvodů zdravotních, zdravotně - sociálních nebo sociálních. Pobyt dítěte v zařízení je třeba chápat jako dočasný (přechodný), k vyřešení situace, pro kterou bylo dítě do zařízení přijato. Nemá být trvalým či dlouhodobým řešením osudu dítěte, ale je třeba ho považovat za pomoc dítěti a jeho rodině.“*

Interdisciplinární péči o děti zde zajišťuje odborný personál, který je tvořen kvalifikovanými pracovníky z oborů dětských lékařů, dětských sester, fyzioterapeutů, sociálních pracovníků, psychologů, speciálních pedagogů a někdy i logopedů. V popředí zájmu celého týmu stojí snaha o vytvoření optimálních podmínek pro zdravý rozvoj dítěte ve všech jeho složkách. Významným prvkem ve výchově je zejména individuální přístup k dítěti a respektování jeho individuálních zvláštností.

Taktéž je velmi důležitá organizace života v ústavním provozu, která především spočívá v přiblížení se rodinnému prostředí a zohledňuje potřeby a zájmy dítěte. Nejvíce je uplatňována metoda rituálů, při nichž dochází k nápodobě mateřského přístupu při opakovaných situacích (krmení, koupání, přebalování apod.). Jedná se o dostatečný prostor pro individuální kontakt s dítětem, pomalé tempo, něžné doteky a smysluplný komentář sestry. Lze vycházet z Damborské (1984), která uvádí, že pokud jsou rituály prováděny správným způsobem, mohou zajistit dítěti dostatek prostoru pro uspokojení biologických a psychických potřeb.

Bereme-li ohled na psychické, vývojové a emoční potřeby dítěte, je zřejmé, že ústavní péče není vhodná pro dlouhodobý pobyt dítěte v zařízení. Z tohoto důvodu kojenecké ústavy,



dětské domovy a dětská centra usilují o zkrácení pobytu na dobu nezbytně nutnou a v souladu se zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí hledají jiná alternativní řešení péče např. adopce, pěstounská péče.

Komplexní služby těchto zařízení jsou poskytovány nejen malým klientům, ale i jejich rodičům, pokud sami projeví zájem o řešení jejich nepříznivé situace a jsou ochotni v zájmu dítěte spolupracovat. Jde především o možnost společného pobytu s dítětem přímo v zařízení, kde si rodiče mají možnost pod vedením odborného personálu osvojit žádoucí návyky v péči o dítě. V mnohých případech tak lze předejít odebrání dítěte z vlastní rodiny a zamezit jeho následnému umístění do ústavní nebo náhradní rodinné péče. Někdy ovšem rodiče z různých důvodů (např. přítomnost návykových látek, nedostatek financí, odlišný životní styl atd.) nemají ani snahu, ani zájem své rodičovské dovednosti zdokonalit a dále upevnit. Jejich šance na návrat dítěte do rodiny se tak bohužel výrazně snižuje.

Přímou edukaci zaměřenou na rozvoj rodičovských kompetencí provádí ve velké míře dětské sestry, psycholog, sociální pracovník a speciální pedagog. Nutno podotknout, že práce speciálního pedagoga v těchto zařízeních spočívá nejen ve výchovně - vzdělávacím procesu u dětí zdravých, nemocných či handicapovaných, ale také v edukaci rodičů, kteří z různých důvodů nejsou schopni vlastními silami zabezpečit přiměřenou a komplexní péči o dítě.

## **2 Cíle šetření a metodologie**

V rámci diplomové práce (Dokoupilová, 2014) bylo v dětských zařízeních provedeno výzkumné šetření. Jeho cílem bylo zjistit, jaký je nejčastější důvod přijetí dítěte do zařízení (viz. tabulka 1), co je nejčastější překážkou při výkonu rodičovských dovedností (viz. tabulka 2a), a jaké dovednosti byly u rodičů zdokonaleny během zácviu v dětském zařízení (viz. tabulka 2b). Pro dosažení cíle byly zvoleny metody kvantitativního a kvalitativního přístupu. V případě kvantitativního výzkumu byla data získána pomocí vytvořeného dotazníku, který byl rozeslán do všech zdravotnických zařízení pro děti raného věku v ČR. Kvalitativní výzkum byl proveden na základě studia dostupných materiálů a prezentován v podobě 6 případových studií. Kazuistiky zahrnovaly popis průběhu a vývoje poskytované podpory matkám, které nejsou schopny vlastními silami zvládnout základní péči o své děti. V těchto konkrétních případech pracoval s matkami právě nejvíce speciální pedagog.

## **3 Výsledky šetření**

Údaje získané pomocí výzkumného šetření byly zaznamenány do tabulek a byly doplněny krátkým shrnutím.

| důvod přijetí                     | četnost | %   |
|-----------------------------------|---------|-----|
| alkohol, drogy u rodičů           | 25      | 24  |
| nedostatek financí                | 17      | 16  |
| nevhodné bytové podmínky          | 29      | 28  |
| nedostatečná péče o dítě          | 30      | 29  |
| onemocnění matky (rodičů)         | 2       | 2   |
| kulturní odlišnost, výchovný styl | 1       | 1   |
| celkem                            | 104     | 100 |

**Tabulka 1: Důvod přijetí dítěte do institucionální péče**

Diskuse:

Z uvedené tabulky je zřejmé, že nejčastějším důvodem přijetí dítěte do zařízení z důvodu sociální indikace byly zejména nedostatečná péče o dítě přiměřená věku, nevhodné bytové podmínky a přítomnost alkoholu a drog u rodičů. Další příčinou bylo nedostatečné finanční zajištění rodiny. Pouze v 2 případech bylo dítě přijato z důvodu onemocnění matky (rodičů) a v 1 případě se jednalo o důvody související s odlišným kulturním stylem a výchovou.

| péče o dítě  | matka 1 | matka 2 | matka 3 | matka 4 | matka 5 | matka 6 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| přebalování  | 1       | 2       | 0       | 0       | 0       | 0       |
| koupání  | 1       | 3       | 0       | 0       | 0       | 0       |
| péče o pokožku   | 3       | 3       | 1       | 0       | 0       | 0       |
| stříhání nehtů   | 1       | 2       | 1       | 0       | 0       | 0       |
| výměna čistého prádla                                  | 2       | 3       | 0       | 0       | 0       | 0       |
| příprava tekuté stravy (kojenecké mléko)               | 2       | 2       | 2       | 2       | 0       | 0       |
| příprava kašovitě stravy                               | 4       | 4       | 4       | 4       | 0       | 0       |
| pitný režim dítěte                                     | 4       | 2       | 2       | 0       | 2       | 0       |
| podávání stravy z láhve                                | 0       | 0       | 4       | 0       | 3       | 0       |
| podávání stravy ze lžičky                              | 0       | 0       | 4       | 0       | 4       | 4       |
| frekvence podávání stravy                              | 4       | 2       | 3       | 1       | 3       | 0       |
| vhodná teplota pokrmů při podávání                     | 1       | 1       | 3       | 0       | 0       | 0       |
| zprostředkování smyslových podnětů                     | 4       | 4       | 2       | 1       | 1       | 1       |
| zabezpečení přirozeného pohybu                         | 3       | 1       | 0       | 0       | 1       | 0       |
| vhodné hračky a aktivity                               | 4       | 4       | 1       | 1       | 2       | 2       |
| schopnost vyjádřit emoce k dítěti                      | 2       | 4       | 2       | 0       | 0       | 0       |
| schopnost rozpoznat emoce dítěte                       | 2       | 4       | 2       | 0       | 0       | 0       |
| schopnost vyhodnotit rizikové prostředí pro dítě       | 2       | 4       | 1       | 0       | 0       | 0       |
| schopnost vyhodnotit rizikovou aktivitu pro dítě       | 2       | 4       | 1       | 0       | 0       | 0       |
| sociální a komunikační kompetence matky s dítětem      | 2       | 4       | 2       | 0       | 0       | 0       |
| sociální a komunikační kompetence matky s okolím       | 1       | 3       | 1       | 0       | 0       | 0       |
| vyřizování běžných záležitostí spojených s péčí o dítě | 2       | 4       | 2       | 2       | 0       | 0       |

**Tabulka 2a: Zvládání základních rodičovských dovedností při příjmu do dětského zařízení**

| Péče o dítě  | matka<br>1 | matka<br>2 | matka<br>3 | matka<br>4 | matk<br>a5 | matka<br>6 |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| přebalování  | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| koupání  | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| péče o pokožku   | 1          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| stříhání nehtíků                                       | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| výměna čistého prádla                                  | 0          | 1          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| příprava tekuté stravy (kojenecké mléko)               | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| příprava kašovitě stravy                               | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| pitný režim dítěte                                     | 1          | 0          | 1          | 0          | 0          | 0          |
| podávání stravy z láhve                                | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| podávání stravy ze lžičky                              | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| frekvence podávání stravy                              | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| vhodná teplota pokrmů při podávání                     | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| zprostředkování smyslových podnětů                     | 2          | 2          | 1          | 0          | 0          | 0          |
| zabezpečení přirozeného pohybu                         | 1          | 0          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| vhodné hračky a aktivity                               | 2          | 2          | 0          | 0          | 1          | 1          |
| schopnost vyjádřit emoce k dítěti                      | 2          | 3          | 1          | 0          | 0          | 0          |
| schopnost rozpoznat emoce dítěte                       | 2          | 3          | 1          | 0          | 0          | 0          |
| schopnost vyhodnotit rizikové prostředí pro dítě       | 1          | 1          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| schopnost vyhodnotit rizikovou aktivitu pro dítě       | 1          | 1          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| sociální a komunikační kompetence matky s dítětem      | 1          | 3          | 1          | 0          | 0          | 0          |
| sociální a komunikační kompetence matky s okolím       | 0          | 1          | 0          | 0          | 0          | 0          |
| vyřizování běžných záležitostí spojených s péčí o dítě | 2          | 2          | 1          | 1          | 0          | 0          |

**Tabulka 2b: Zvládání základních rodičovských dovedností při propuštění z dětského zařízení**

- 0 - zvládá vždy, téměř vždy
- 1 - zvládá poměrně často
- 2 - zvládá občas
- 3 - zvládá méně často
- 4 - nezvládá nikdy, téměř nikdy

#### Diskuse:

Z uvedené tabulky 2a vyplývá, že u matek přijatých do dětského zařízení (dále jen DZ) k zácvičku v komplexní péči o dítě, byla největším problémem příprava kašovitě stravy. Matky neměly představu o správné skladbě jídelníčku, nevěděly v jakých časových intervalech a kolikrát denně stravu dětem podávat. Některé z nich měly také potíže s podáváním stravy ze lžičky a dodržováním pitného režimu u dětí (nabízely tekutiny v minimálním množství). Další obtíže matkám činila přiměřená stimulace dětí, nedokázaly jim zajistit dostatečné množství podnětů důležitých pro jejich vývoj, neuměly vybrat vhodné hračky a činnosti přiměřené věku. Ve velké míře byla pro matky překážka týkající se vyřizování běžných záležitostí spojených s péčí o dítě (vyřizování na úřadech, návštěvy lékařů, nákupy apod.). Matky byly nesamostatné a závislé na pomoci druhé osoby.

Z uvedené tabulky 2b vyplývá, že si matky během svého pobytu v DZ pod vedením odborného personálu byly schopny osvojit některé ze základních rodičovských dovedností. Všechny

úspěšně zvládly přípravu kašovitě stravy pro děti, znaly vhodnou skladbu jídelníčku i četnost podávání jídel během dne, dokázaly své děti plnohodnotně nakrmit ze lžičky. Taktéž si ujasnily představu o pitném režimu a o vhodných nápojích pro děti. Částečně si osvojily vědomosti o důležitosti zprostředkování smyslových podnětů a o přiměřené stimulaci dětí hračkami a činnostmi přiměřenými věku. Zajištění běžných záležitostí spojených s péčí o dítě však některým matkám stále činilo problémy, byly sice již více samostatné, ale stále se spoléhaly na případnou pomoc personálu.

## 5 Závěr

Smysl kojeneckých ústavů, dětských domovů a dětských center pro děti raného věku je v současné době velmi často diskutované téma a názory z řad odborníků i laiků se různě liší. Z mého pohledu jsou tato zařízení přínosná pro děti i jejich rodiče, a to zejména poskytováním pomoci při překonávání překážek spojených s problematou péčí o dítě. Cílem těchto zařízení totiž není děti z rodin bezdůvodně ponechávat dlouhou dobu v ústavním prostředí. Naopak, jde spíše o snahu, kdy institucionální péče nabízí rodičům možnost pomoci, která vede k stanovení problému a hledání vhodného řešení tak, aby byly odstraněny nedostatky v péči o dítě.

Výzkum a publikace výsledků bylo umožněno s podporou grantu UPOL PdF\_2014007.

## Literatura

1. Damborská, M., & Štěpánová, P. (1984). Problematika ústavních dětí kojeneckého věku. Praha: SEVT.
2. Dokoupilová, I. (2014). Institucionální péče a speciálněpedagogická podpora matkám v náročných situacích. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
3. Dunovský, J. (1986). Dítě a poruchy rodiny. Praha: Avicenum.
4. EACEA P9 EURYDICE, (2010). Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností. Brusel: Eurydice.
5. Kraus, B. (2008). Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál.
6. Kuchařová, V. (2009). Péče o děti předškolního a raného školního věku. Praha: VÚPSV.
7. Matějček, Z. (2008). Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál.
8. Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.
9. Novotný, P. et al. (2014). Nový občanský zákoník, Rodinné právo. Praha: Grada.
10. Pemová, T., & Ptáček, R. (2012) Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi. Praha: Grada.
11. Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). Psychologie dítěte. Praha: Portál.
12. Přadka, M. (1983). Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
13. Pipeková, J. et al. (1998). Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido.
14. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
15. Uhlíková, P. (2011) Rodiče a rodina v životě dítěte. Sborník příspěvků ze semináře konaného dne 16. srpna 2011. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
16. Vágnerová, M. (2008). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.
17. Vágnerová, M., & Strnadová, I., & Krejčová, L. (2009). Náročné mateřství. Praha: Karolinum.
18. Věstník Ministerstva zdravotnictví České republiky, (2005).
19. Zajíčková, I. (2012). Stav speciálněpedagogické péče o děti s postižením v kojeneckých ústavech. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

Tato studie je výsledkem vědecko-výzkumné činnosti podpořené v rámci projektu IGA: IGA\_PdF\_2015\_024 s názvem „Výzkum vybraných odchylek a poruch komunikační schopnosti se zaměřením na specifika logopedické a surdopedické diagnostiky a intervence“.

# Specifika hlasového projevu dětí romského etnika z pohledu logopeda

## Voice specifics of children of roma ethnicity from the perspective of a speech therapist

LENKA OPRŠTĚNÁ

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40,  
e-mail: oprstena.lenka@gmail.com

**Abstrakt:** Předkládaný příspěvek představuje základní vhled do problematiky, kterou máme v plánu se zabývat v rámci doktorského studia autorky. Součástí je prezentace úvodního předvýzkumu, kterým jsme zjišťovali, zda se příslušníci majoritní společnosti domnívají, že by pouze dle hlasu poznali romského mluvčího. Dále prezentuje nástin budoucího výzkumu, plánovanou metodologii, výzkumný vzorek i zamýšlenou lokalizaci výzkumu a očekávané výstupy. Toto výzkumné šetření by mělo poskytnout pilotní data a posloužit jako výchozí bod pro zpracování disertační práce autorky. Orientujeme svou pozornost k oblasti výzkumu hlasu, hlasových kvalit a specifík dětí, specificky pak dětí náležejících k romskému etniku. Dále se zaměřujeme na zjištění objektivní měřitelnosti a subjektivní vnímatelnosti rozdílů mezi hlasovým projevem dětí romského etnika a dětí náležejících k majoritní společnosti. To vše z pohledu logopeda.

**Abstract:** This paper presents a basic insight into the scientific field, which we plan to focus on during the doctoral study of the author. We also present the initial phase of the research - we ascertained whether the members of the majority believe they can recognize the Roma speaker only by the audio record of their voice. It also presents an outline of future research, planned methodology, the research sample and the intended location of the research and the expected outcomes. This research survey should provide pilot data and serve as a starting point for the elaboration of the dissertation of the author. We focus our attention to the voice research field, voice quality and voice specifics of children, specifically the children belonging to the Roma minority. We also focus on finding the differences (objective measurable and subjective perceptible) between the vocal performance of children of Roma origin and children belonging to the majority community.

## Uvedení do problematiky

Romové jsou nejpočetnější a současně nejnápadnější etnickou menšinou v České republice. Oficiální údaje, které vycházejí ze sčítání lidu v roce 2011, hovoří sice o pouhých 13 109 osobách, kteří uvedli národnost romskou a 38 270 osobách, kteří uvedli jako svou mateřštinu romštinu, jde však o údaje ve své podstatě subjektivního charakteru. Člověk může sám sebe subjektivně primárně vnímat jako Čecha či Moravana a teprve pak jako Roma. Objektivní statistická šetření (např. provedená Ministerstvem práce a sociálních věcí České republiky, European Roma Rights Centre či Sociologickým ústavem Akademie věd České republiky) odhadují početnost romské komunity mezi 150 000 a 300 000 osobami. To znamená, že 1,4 - 2,8 % obyvatel České republiky jsou Romové. Počet romských obyvatel se liší v jednotlivých krajích. V Olomouckém kraji se například odhaduje cca 5000 romských obyvatel, v kraji Moravskoslezském zhruba dvojnásobek (Hlaváček, 2014).

S tím souvisí i terminologická nutnost vymezení příslušníka romského etnika. Dle definice Ministerstva práce a sociálních věcí za Roma *“...považujeme člověka, který se za něj/ni sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil(a), a/nebo je za takového/takovou považován(a) významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých antropologických, kulturních nebo sociálních indikátorů.”* Uvedená definice je schválena ombudsmanem a považována za nejlépe aplikovatelnou. Nicméně i přesto je zejména její druhá část (*...nebo je za takového považován významnou částí svého okolí*) někdy považována za diskriminační.

Vzájemné vztahy mezi majoritou a minoritou může jistě výrazně ovlivňovat pozitivní osobní zkušenost. Nápadnost Romů tkví nejen v rozdílných antropologicko-fyziologických rysech (oproti majoritě) a svérázném způsobu života (Ševčíková, 2008). Jsou nápadní i svým způsobem komunikace – neverbálním vyjadřováním, užíváním gest, zajímavé prozodie i intonace. Proto je, dle našeho názoru, zajímavé zaměřit svou pozornost k fenoménu romského hlasu a jeho specifik.

## 1 Romský hlas

Hlasem (zejm. zpěvním) romských dětí se u nás zabývá např. Ševčíková (2008). Ta uvádí, že ve vokálně intonačních a pěveckých činnostech Romů je možné zaznamenat určitá specifika. Například, hlas Romů prochází dřívější mutací, která také trvá kratší dobu, jen výjimečně se setkáváme s falzetovým zněním hlasu (oproti typickému výskytu u neromských dětí) a u dívek zaznamenáváme nepřírozeně hlubší hlas, což je zřejmě způsobeno podvědomým napodobováním rodičů. Tvorba romského hlasu je velmi přirozená až naturální na bázi hrudní rezonance s častějším výskytem napodobivé nižší hlasové polohy. U těchto dětí se také poměrně často vyskytují rozličné organické a funkční poruchy zpěvního hlasu (chrapot, ztráta výšek a omezení hlasového rozsah, dyšnost atp.) způsobené nedostatečnou hlasovou hygienou. Subjektivní potíže psychického původu (tréma, úzkost) se oproti tomu nevyskytují téměř vůbec. Také uvádí, že je u Romů jazyk fyziologicky postaven blíže k zadní stěně hrtanu. *„Hlasy romských dětí jsou zpravidla velmi silné, nosné a zvučné, převažují zde střední a nízké hlasové polohy s krytým, resp. zastřeným témbrem a výraznou emocionalitou...typickým návykovým prvkem...je najíždění na tón.“* (ibid., s.149).

## 2 Výzkum etnický podmíněných hlasových specifik

Sociolingvistka Anita Szakay z University of British Columbia publikovala v roce 2012 výsledky svého výzkumu - Voice quality as a marker of ethnicity in New Zealand: From acoustics to perception (Szakay, 2012).

Autorka provedla akustickou analýzu hlasu 36 mluvčích dvou hlavních etnických dialektů na Novém zélandu – Maori a Pakeha (tj. evropských přistěhovalců) a následně zjišťovala významnost hlasových specifik těchto mluvčích při určení jejich etnicity 107 posluchači. Nejprve nahrála promluvu těchto mluvčích v délce dvou minut (sportovní tematika, bez zásahu komunikačního partnera). Patnáct sekund této nahrávky pak použila pro objektivní analýzu softwarem Praat. Stejných patnáct sekund pak pouštěla posluchačům, kteří měli určit, zda se jedná o Maora či evropského přistěhovalce (ibd.)

Domníváme se, že tento výzkum by mohl být velmi vhodným podkladem pro výzkum hlasových specifik Romů ve vztahu k majoritě.

### 3 Vlastní výzkumné šetření

V březnu tohoto roku jsme provedli krátké pilotní dotazníkové šetření. Dotazník obsahoval pouze 5 položek (z toho 3 statistické), což mělo zcela prozaický důvod – doufali jsme, že takto krátký dotazník ochotně vyplní co možná největší množství respondentů. To se ukázalo jako správná volba vzhledem ke konečnému počtu osob, které jej vyplnily. Položky byly velmi stručné, bez přílišné specifikace, která by mohla na dotazované působit jakkoli sugestivním dojmem.

Dotazník byl vytvořen za pomoci služby Gogole Disk, která umožňuje bezplatné vytvoření i rozeslání interaktivní formy, velmi uživatelsky příjemné a intuitivní.

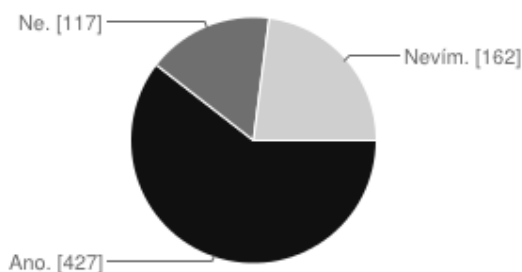
Náš dotazník vyplnilo celkem 706 respondentů, 576 žen a 130 mužů, nejvíce ve věkové kategorii 18 - 26 let (576 resp., 82 %) a 27 - 45 let (107 resp., 15 %). Nejčastěji uváděné pak bylo nejvyšší dosažené vzdělání střední s maturitou (473 resp., 67 %) a vysokoškolské (192 resp., 27 %). Předpokládáme, že je tento výsledek přímo závislý na formě distribuce dotazníku (Facebookové skupiny – Univerzita Palackého, Masarykova univerzita, Prostějov, Ostrava, Brno, Praha, Plzeň atd.), která je příznivá zejména pro tuto věkovou skupinu – mladé lidi, studenty a čerstvé absolventy.

Zařadili jsme i kontrolní nepovinnou otevřenou položku – profesní oblast. Tak jsme si ověřili, že složení respondentů bylo skutečně pestré. Mimo jiné se zde objevovali studenti, vědci, filologové, chemikové, maminky na mateřské dovolené, úředníci, bankovní poradci aj.

První tématická položka zněla *„Myslíte si, že byste pouze po hlase poznali romského mluvčího (dospělého)? S doplněním - jen audionahrávka, bez dalších informací o dotyčném člověku, promluva v češtině - ne romsky.*



|       |     |      |
|-------|-----|------|
| Ano   | 427 | 60 % |
| Ne    | 117 | 17 % |
| Nevím | 162 | 23 % |

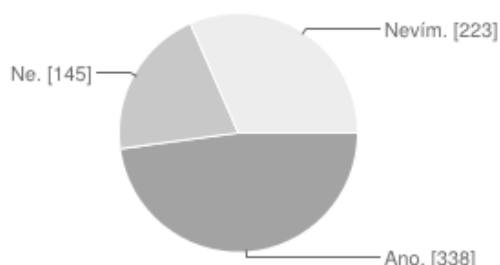


**Tabulka 1: Romský mluvčí – dospělý**

**Graf 1: Romský mluvčí dospělý**

Více než polovina respondentů (viz *Tabulka 1* a *Graf 1*) se skutečně domnívá, že dospělého romského mluvčího pouze z audionahrávky pozná. Zajímavý rozdíl pak nacházíme v odpovědích na druhou položku - „Myslíte si, že byste pouze po hlase poznali romského mluvčího (dítě)?“ Položku jsme opět doplnili poznámkou, že by se jednalo pouze o audionahrávku.

|       |     |      |
|-------|-----|------|
| Ano   | 338 | 48 % |
| Ne    | 145 | 21 % |
| Nevím | 223 | 31 % |



**Tabulka 2: Romský mluvčí – dítě**

**Graf 2: Romský mluvčí – dítě**

Z odpovědí je patrná větší nejistota respondentů (*Tabulka 2* a *Graf 2*). Odpověď *Ano* zvolila tentokrát necelá polovina, naopak u odpovědi *Nevím* zaznamenáváme oproti předchozí položce mírný nárůst.

Výhoda dotazníku, kterou jsme uvedli výše, tj. malé množství položek a jejich nespecifičnost se však nyní jeví i jako nevýhoda. Dodatečně tak postrádáme např. rozlišení v názorech dle regionu (např. Ostrava vs. Brno). Nicméně toto může být zajímavým předmětem dalšího případného zkoumání.

Pozitivně však hodnotíme reakce respondentů, kteří projeví po vyplnění dotazníku prostřednictvím e-mailu zájem o další informace o dalším výzkumu.

## 4 Cíle a metodologie plánovaného výzkumu

V plánovaném šetření chceme blíže prozkoumat mluvní hlas romských dětí z pohledu logopeda, jeho objektivně zaznamatelná a subjektivně vnímatelná specifika a jejich vliv na vnímání osobnostních charakteristik těchto dětí majoritní společností. Tím bychom mohli potvrdit či vyvrátit tvrzení, která vyplynula z pilotního šetření.

Konkrétně bychom chtěli pořídit a analyzovat audionahrávky hlasového projevu dětí (romských i neromských), analyzovat je zvolenou metodou (Praat SW) a vybrané pak předložit k subjektivnímu hodnocení učitelům a učitelkám mateřských škol a prvního stupně základních škol. Chceme tak zjistit, zda pedagogové rozeznají romské a neromské dítě a zda pouze na základě hlasového projevu přisuzují dětem romského etnika osobnostní charakteristiky s výrazně negativním citovým zabarvením.

Cíle tedy můžeme definovat následovně:

- zjistit, zda existuje objektivně měřitelný rozdíl mezi kvalitou hlasu dětí předškolního věku náležejících k majoritní společnosti a dětí, které můžeme označit jako příslušníky romského etnika;
- zjistit, zda existují subjektivně vnímatelné rozdíly mezi hlasovou kvalitou těchto dětí;
- zjistit, zda pedagogové přisuzují dětem pouze na základě jejich hlasových kvalit nějaké specifické vlastnosti.

Prvním krokem tedy bude terénní sběr dat - pořizování audionahrávek hlasového projevu dětí v běžné mateřské škole a předškolních zařízeních zaměřených na předškolní výchovu dětí romského etnika.

Následně provedeme objektivní analýzu těchto dat za pomoci volně přístupného softwaru Praat. Tato data pak připravíme k posouzení vzorkem respondentů (pedagogů MŠ a prvního stupně ZŠ a kontrolní skupinou budoucích pedagogů – studentů těchto oborů).

Posouzení nahrávky bude následovat po jejím poslechu a sice vyplněním krátkého dotazníku (interaktivního v případě webové administrace popř. písemně v případě administrace osobní).

## Literatura

1. EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE. CZECH REPUBLIC - Country Profile: A Report by the European Roma Rights Centre. 2011-2012. Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/file/czech-republic-country-profile-2011-2012.pdf>
2. Hlaváček, K. (2014). Romové v České republice: Studie č. 5.341. Parlamentní institut - Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky.
3. Szakay, A. (2012). Voice quality as a marker of ethnicity in New Zealand: From acoustics to perception. *Journal Of Sociolinguistics*, 16(3), 382-397. doi:10.1111/j.1467-9841.2012.00537.x
4. Ševčíková, V. (2008). Slyšet, cítit a dotýkat se--: romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace. (Vyd. 1., 238 s.) V Ostravě: Ostravská univerzita.
5. ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY, Sekce pro lidská práva - Odd. kanceláře Rady vlády ČR pro záležitosti romské menšiny a sekretariátu Rady vlády pro národnostní menšiny. Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2013. Praha, 2014. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2013.pdf>

Tato studie je výsledkem vědecko-výzkumné činnosti podpořené v rámci projektu IGA: IGA\_PdF\_2015\_024 s názvem „Výzkum vybraných odchylek a poruch komunikační schopnosti se zaměřením na specifika logopedické a surdopedické diagnostiky a intervence“.

# Výtvarné umění jako jeden z aspektů kvality života osob s postižením zraku

## Fine art as one of the life quality aspects of people with visual impairment

ZUZANA REMEŠOVÁ

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

**Abstrakt:** *Cílem tohoto příspěvku je seznámení se specifiky výtvarného umění osob s postižením zraku a nastínění problematiky výtvarné tvorby na konkrétních příkladech osob s těžkým postižením zraku. Mnoho intaktních lidí nedoceňuje sílu výtvarného projevu v oblasti seberealizace a obohacení života člověka již zmíněným postižením. Taková představa je podmíněna nejen neinformovaností společnosti, ale také skutečností, kterou je neschopnost osob s nevidomostí své dílo vnímat vizuální cestou. To, že jedinec nemůže vnímat uměleckou expresi vizuálně, neznamená, že pro něj nepřináší potřebu uspokojení výtvarně se projevovat. Je důležité uvědomit si, že každá osoba, která má postižení zraku nemusí být zákonitě připravena o vizuální vnímání v plné míře. Také vztah každého člověka k výtvarnému umění je ovlivněn jeho pozitivní či negativní zkušeností s uměleckou tvorbou, vlohami pro výtvarnou produkci a dalšími aspekty, které budou v příspěvku uvedeny.*

**Klíčová slova:** zrakové postižení, člověk s postižením zraku, kvalita života, výtvarné umění, seberealizace

**Abstract:** *Aim of this contribution is explanation of specific of fine art of people with visual handicap and sketching issues of fine art in case of particular visual handicapped people. Many of non-handicapped people undervalue power of applying art in field of self-realization and enrichment of handicapped person's life. Such an idea is based not only on lack of information of society, but also on the fact how visual handicapped people could perceive their art in visual way. The fact, that individual cannot perceive art expression in visual way, does not mean unsatisfying individual's needs to express in art. It is necessary to wise up that every person having visual handicap does not have to be without visual perception in full range. Also attitude of every person to art is influenced by their positive or negative experience, faculty for art production and other aspects mentioned in this contribution.*

**Key words:** visual handicap, person with visual handicap, life quality, fine art, self-realization

## Úvod

Výtvarné tvoření může mít pro člověka mnoho významů. V raném věku tato činnost vyjadřuje především radost z pohybu. Postupem času zachycuje dítě okolní svět, vše co je mu blízké a tím se svým vnějším prostředím komunikuje. Můžeme tento projev vnímat jako způsob vyjádření myšlenek, přání, obav a rovněž jako obraz jeho vývojové úrovně. Jedinec se postupem zrání dostává do fáze, kdy je schopen se dorozumívat se sociálním prostředím jinými prostředky a pokud v této době výtvarný projev stále využívá, získává další nový význam. V tuto chvíli lze hovořit o potřebě seberealizace, uspokojení a tím následně o zkvalitnění života jedince. Hovoříme-li o termínu „kvalita života“, bylo by vhodné nastolit alespoň jedno z mnoha vymezení, které se v současných písemných pramenech nacházejí. Ve velké míře nám Ludíková (In Ludíková a kol., 2012) poskytuje přehled o názorech vztahujících se k tomuto slovnímu spojení z různých úhlů pohledu a pomáhá nám uvědomit si jeho mnohodimenzionalitu. Dragomirecká a Škoda (1997) se specializují na vymezení z hlediska sociální psychiatrie a pro účely této práce byla zvolena definice termínu „kvality života“ Kirbyho a Brookse 1994, kterou zmiňuje dílo právě těchto autorů: „*Kvalita života je stupeň, v němž prožívání života uspokojuje individuální psychologická a fyzická přání a potřeby; je výsledkem osobních hodnot a životního stylu, skrz něž se jedinec snaží naplnit.*“ (Kirby, Brooks 1994, in Dragomirecká, Škoda, 1997, s. 104). Důvodem pro výběr tohoto tématu je snaha o otevření možnosti výtvarné produkce jedincům s postižením zraku. Tato heterogenní kategorie osob je pro svůj vizuální deficit v současné době z této oblasti nezřídka vyčleňována, i přes uspokojení, které jim sebe vyjadřování prostřednictvím produkce může přinášet.

## 1 Výtvarné vyjadřování člověka

Výtvarný projev ve formě otisků dlaní, kreseb, nebo roztírání barvy prsty je přirozenou aktivitou člověka již v raném dětství. Dalo by se říct, že takovým jednáním za sebou člověk zanechává jisté stopy sebe samého a jde tak o způsob sebe vyjadřování. Například kresba u dítěte je obrazem aktuální úrovně psychického, mentálního i tělesného vývoje stejně tak, jako je tomu například u schopnosti vyjadřování se řečí. „Výtvarný projev je výsledkem vyrovnání se individua se světem. Je projevem celé osobnosti, nejen úzké složky psychiky. Uplatňuje se v něm emocionální a racionální poznávání i logické myšlení.“ (Hazuková, Šamšula, 1986, s. 53) Tvrzení je možné chápat nejen v kontextu s dítětem, ale také s dospělým jedincem, s osobou intaktní, či člověkem s různým postižením zraku.

V průběhu vývinu člověka dochází ke změnám v oblasti tělesné konstituce, psychické i sociální stránky osobnosti, s čímž souvisí rovněž změny ve výtvarném vyjadřování. Mění se způsob, používané techniky, ale i důvody, které jedince k tvoření vedou. Dochází k rozvoji verbálních komunikačních schopností a k stále většímu potlačování spontaneity díky osvojování formálních operací, abstraktního myšlení. Mnohých jedinců se v období 9. - 10. roku ve velké míře dotýká krize výtvarného projevu a přílišná sebekritičnost, která způsobí nechuť tvořit. Pokud dítě překlene toto období bez ztráty zájmu k umělecké produkci, je jeho zájem zachován i v dospělém věku. Roeselová (2000) charakterizuje tento jev jako „spojení“ mezi výtvarným projevem dětství a dospívání. Pedagog výtvarné výchovy je pro dítě v situaci vyrovnávání se s krizí výtvarného projevu důležitým činitelem a může jeho celoživotní postoj k umění obecně pozitivně ovlivnit.

Hlavní pohnutkou pro všechny věkové skupiny jsou niterní potřeby, uspokojení, potěšení a sebe vyjádření. Zatímco se často setkáváme s větami dospělých směřující k dětem typu: „vezmi si pastelky a něco mi nakresli“, samotný rodič k této aktivitě tíhne méně často. Zde je možné pozorovat velký rozdíl mezi dětmi a dospělými. Dospělá osoba již produkuje odlišné

hodnoty a zřejmě proto nemá potřebu se realizovat tímto způsobem. Na druhou stranu existuje mnoho dalších lidí, kteří potřebu umělecké tvorby neztratili, o kterých bychom měli uvažovat a vnímat je jako „vzorný příklad“.

## 2 Výtvarné vyjadřování osoby s postižením zraku

Velké počty lidí ve společnosti si nedovedou představit, že i osoby se zrakovým postižením může uspokojovat výtvarná produkce. Důvodem těchto předpojatostí je zřejmě fakt, že osoba s nevidomostí není schopná svou produkci, nebo díla jiných umělců vnímat vizuální cestou. Příklady konkrétních tvůrců umění v další části textu však podají důkazy o tom, že ani nevidomost není argumentem k tomu, aby jedinec nemohl používat všech výtvarných technik a materiálů, které nám současný svět nabízí. V souvislosti s otázkou zrakového postižení si musíme také uvědomit, že do kategorie osob se zrakovým postižením nespádají pouze osoby s nevidomostí. Dle definice Květoňové - Švecové jde o „nedostatky zrakové percepce různé etiologie i rozsahu“ Květoňová - Švecová (2000, s. 18), z čehož vyplývá, že bychom neměli zapomínat na podporu osob s lehčími formami zrakového postižení, než je nevidomost, které se rovněž chtějí realizovat v umělecké sféře. To znamená osob se slabozrakostí, zbytky zraku, popřípadě s poruchou binokulárního vidění. V každém případě je nutné nepřehlížet individuální potřeby, schopnosti člověka, který se snaží výtvarně projevit a respektovat je. Osoba s neporušeným zrakovým vnímáním může, ale také nemusí inklinovat k takové aktivitě stejně tak, jako člověk s problémy ve vizuální oblasti. V následujícím textu budou uvedeny konkrétní příklady umělců se zrakovým postižením. Cílem této demonstrace bude především poukázání na nonsens tabuizování tvorby umění osob s nevidomostí.

## 3 Umělci s postižením zraku

První zmíněnou osobností současné umělecké scény, která stále aktivně tvoří je 72 letý **Pavel Pachman**. Tento člověk začal malovat již v dětském věku a navštěvoval základní uměleckou školu, ve které se mu dostalo základů výtvarné tvorby, už jako chlapec se vyznačoval velkým talentem, který se snažil rozvíjet.



Zdroj: [www.sons.cz/docs/dun-2009.doc](http://www.sons.cz/docs/dun-2009.doc)

Byl ovlivněn kladenským akademickým malířem Karlem Součkem. V patnácti letech se stal nevidomým, to mu však v tvorbě nezabránilo. I přes jeho profesi maséra, kterou po celý produktivní život vykonával, absolvoval výtvarný kurz pro zdravotně postižené. Témata jeho prací jsou většinou krajiny, které ztvárňuje jak malebně, tak i kresebně. Sám není schopný

vnímat barvy během své práce, ale díky pomoci jeho manželky může vytvářet kvalitní díla, která jsou často laděná v modrých odstínech. Pachman je pravidelným účastníkem přehlídky zájmově-umělecké činnosti Tyfloart, každoročně pořádanou SONS. Jeho tvorba inspiruje spoustu lidí a je důkazem toho, že umění nemá žádná omezení a může být velmi obohacující i v životech osob s postižením zraku.

**Iva Zuchová** je dvaceti pěti letá umělkyně, která se jako nevidomá už narodila. Po ukončení základní školy byla přijatá na Konzervatoř Jana Deyla v Praze, obor hudebně zaměřený, zde však dívka nebyla spokojená, a proto přešla na obor kulturní činnost, který ji nadchnul a v roce 2010 ho zakončila závěrečnou zkouškou. Počátky její výtvarné produkce lze tedy pozorovat v období studií na konzervatoři. V této době se věnovala keramice u Dr. Perouta a v nadaci Artevide u Dina Čeča. Díky těmto kontaktům dostala příležitost tvořit sochy, ale i malovat. Technika, kterou volí nejčastěji je v této době malba na plátno, které je natažené na rámu a položené na nádobu s barvou, která po dotyku štětce s plátnem prosakuje a vytváří lineární stopy. Díky výborné představivosti a prostorového vnímání, kterým autorka disponuje, maluje vše, co ji obklopuje od portrétů počínaje po krajiny, postavy, krajiny konče. Tato umělkyně s těžkým zrakovým postižením se v minulosti také realizovala jako galeristka v galerii nadaci Artevide, která však již neexistuje. Dnes je zaměstnaná v keramické dílně v rehabilitačním středisku Dědina v Praze, kde se stále věnuje produkci umění a svá díla vystavuje a tyto aktivity jsou významné pro její seberealizaci.



Zdroj: [www.artevide.cz/iva-zuchova/categories](http://www.artevide.cz/iva-zuchova/categories)

Další významnou umělkyní s postižením zraku, kterou by zde bylo vhodné zmínit je **Beáta Lea Fakačová**. Tato malířka začala malovat již v raném dětství. Až v sedmi letech reakce na očkování proti neštovicím u umělkyně vyvolala zánět mozkových blan s následky poškození zrakového centra v mozku a postupnou ztrátu zraku. Dívka s nevidomostí se však malování nevzdala, naopak jí pomohlo se se situací vyrovnat. Podle jejich slov se pro ni malování stalo „hnacím motorem, se kterým svůj handicap snáze překonala“.



([www.sons.cz/zora/text/index.php?id\\_casopis=zora1317&show\\_clanek=26284&filtr\\_casopis=zora&filtr\\_rok=2013](http://www.sons.cz/zora/text/index.php?id_casopis=zora1317&show_clanek=26284&filtr_casopis=zora&filtr_rok=2013)) Umělkyně má natolik vyvinutý cit v rukou, že podle hmatu rozeznává jednotlivé barevné odstíny. Maluje především pocitově prsty a při práci využívá různých materiálů, například textil, přírodniny atd. Realizuje se v abstraktním zobrazování, které je na pohled plné energie a barev a samotné tvoření autorka pokládá za relaxaci. Nyní autorka tvoří a vystavuje své malby, ale zajímá ji rovněž fotografování a práce s informačními technologiemi pro osoby s nevidomostí.

## 4 Závěr

Výtvarné umělce s postižením zraku bychom mohli nalézt nejen v rámci České republiky, ale i zahraničí. Jako příklad zde můžeme uvést Esrefa Armagana z Turecka a Rafaela Ariase ze Španělska. Všichni tito lidé nás svým konáním přesvědčují o tom, že neexistují hranice, jež by určovaly, kdo může, a kdo nemůže tvořit. Výtvarné umění je pro všechny osoby, a to i s jakýmkoliv postižením. Je dokázáno, že jeho prostřednictvím lze aktivně přispět k vyrovnávání se člověka s problémy spojenými s jakýmkoliv postižením, jestliže chce a nachází v něm uspokojující pocit, zážitek nejen ze samotné produkce a tvůrčího procesu, ale i z pocitu, že vytváří hodnoty, které oceňuje široká veřejnost.

Předpokladem zájmu dospělé osoby o uměleckou činnost je její předešlá pozitivní zkušenost. Výtvarná výchova na základní škole a osobnost pedagoga, který tento předmět organizuje a řídí je důležitým činitelem, jenž inklinaci k tvorbě u jedince s postižením zraku ovlivňuje. Jestliže žák se zrakovým postižením bude mít příležitost výtvarného projevu a pocítí úspěch, je velká šance, že ho bude v dospělém věku tato činnost dále naplňovat. Z tohoto důvodu by se v tomto ohledu neměla podceňovat výtvarná výchova u dětí předškolního věku a žáků s jakýmkoliv postižením zraku na základní škole i přesto, že tito nejsou schopní vnímat svou práci vizuální cestou. Podíváme-li se na předešlý text, nejen umělkyně Lea Fakačová, ale i další umělci s nevidomostí nám podali informaci, že i odstíny barev je možné cítit hmatem nebo s nimi pracovat jakýmkoliv způsobem, a proto bychom už dětem a žákům na základní škole neměli odepřít možnost si vyzkoušet všechny výtvarné techniky a materiály, dovolit jim získat pozitivní zkušenost s nimi podle jejich přání a schopností a možností.

## Literatura

1. Dragomirecká, E., Škoda, C. (1997) Kvalita života-vymezení, definice, historický vývoj pojmu v sociální psychiatrii. Česká a slovenská psychiatrie/Česká lékařská společnost J. E. Purkyně. roč. 93 č. 2, s. 104. ISSN 1212-0383
2. Hazuková, H., Šamšula, P. (1986) Didaktika výtvarné výchovy I, II. Praha, SPN
3. Králová T. (2013) Barvy poznává rukama, Zora. roč. 97 č. 17., Retrieved from [www.mestovsetin.cz/ztratil-zrak-presto-maluje-jedinecne-obrazy/d-489206](http://www.mestovsetin.cz/ztratil-zrak-presto-maluje-jedinecne-obrazy/d-489206)
4. Květoňová - Švecová, L. (2000). Oftalmopedie. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-84-2.
5. Ludíková, L. a kolektiv. (2012). Pohledy na kvalitu života osob se senzorickým postižením. Olomouc: UPOL. ISBN 978-80-244-3286-1
6. Roeselová, V. (2000). Most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání. In Talent, č. 4, s. 11-14.
7. Zuchová, I. Nadace artevide, Retrieved from [www.artevide.cz/iva-zuchova/categories](http://www.artevide.cz/iva-zuchova/categories)
8. Ohlédnutí za vernisáží výstavy Pavla Pachmana, Retrieved from [www.sons.cz/docs/dun-2009.doc](http://www.sons.cz/docs/dun-2009.doc)

Tato studie je výsledkem vědecko-výzkumné činnosti podpořené v rámci projektu IGA: IGA\_PdF\_2015\_020 s názvem „Netradiční pohledy na kvalitu života osob se specifickými potřebami“



# Faktory znevýhodňujícího prostředí a jejich vliv na děti po ukončení institucionální péče

## Factors influenced in the children's return to a socially disadvantaged environment after end of institutional care

LUCIA BEDNÁROVÁ

Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc,  
Česká republika  
lucia.bednarova01@upol.cz

**Abstrakt:** Príspevok vychádza z pozorovaní detí a mladých ľudí z inštitucionálnej starostlivosti vo voľnočasových a zážitkových aktivitách a z rozhovorov s nimi v kontexte ich životného príbehu. Príspevok do značnej miery predstavuje predvýskum v teréne. Orientuje sa nielen na typy starostlivosti (profesionálne rodičovstvo, inštitucionálna starostlivosť, pestúnstvo apod.), ale aj na miesto výkonu starostlivosti, ktoré rovnako zohráva na pozadí príbehu dieťaťa významnú úlohu.

Cieľom príspevku je pomenovať faktory, ktoré po ukončení inštitucionálnej starostlivosti ovplyvňujú návrat dieťaťa do sociálne znevýhodneného prostredia, k svojej biologickej rodine, ktorá žije na pokraji sociálneho vylúčenia. Identifikácia týchto faktorov je významná z hľadiska predikcie rizika výskytu sociálne-patologických javov.

**Kľúčové slová:** sociálne vylúčenie, inštitucionálna starostlivosť, profesionálne rodičovstvo, pestúnka starostlivosť, sociálno-patologické javy, prevencia

**Abstract:** The contribution goes out from the observations of children and young people from institutional care in freetime and experience activities and from dialogue with them in context their life story. The contribution in the considerable measure introduces a desk research from street work. It orients not only on type of care (professional/ institutional/foster care atc.), but in the same measure on the place of practice of care, which it means an important mission in the context of life story of child.

The goal of contribution is calling the factors, which the end of institutional care are influencing on the comeback of child to the social disadvantaged environment, to his biological family, which lives on the edge of social exclusion. Identification the factors is significant from the side of prediction of risk of appearance of social pathological effects.

**Keywords:** social exclusion, institutional care, professional care, foster care, social pathological effects, prevention

Obdobie adolescencie poníma Řičan (2004, s. 191) ako obdobie, kedy je človek najkrásnejší, telesne aj duševne najsviežejší, najdychtivejší, najbystrejší a berie svoj život zodpovedne a slobodne do svojich rúk. Ide o tzv. *ideálny program adolescencie*, ktorý je sprevádzaný

veľkými úlohami, nejasnosťami a životnými otáznikmi. To, akým spôsobom je ich jednotliviec schopný zvládnuť závisí od jeho osobnostnej vybavenosti a sociálnej podpory vonkajšieho prostredia.

Aby sme mohli porozumieť dôvodom návratu dieťaťa do biologickej rodiny po ukončení inštitucionálnej výchovy, potrebujeme sa pozrieť späť, t.z. na jeho životný príbeh. Práve ten nám pomôže zosumarizovať celé široké spektrum faktorov v dôsledku ktorých sa dostáva jednotliviec po odchode z inštitucionálnej starostlivosti (v mnohých prípadoch) do sociálne znevýhodneného prostredia, v ktorom môže naraziť na ambivalentné pocity s návratom do staronového prostredia:

- Prijatie / neprijatie
- Záujem / nezáujem
- Zmena charakterových vlastností nielen jeho samého, ale aj rodiny
- Strata nádejí, istoty, citové odcudzenie
- Túžba po lepšom živote / snaha pomôcť blízkym
- Nový rodič, druh/družka
- Ochorenie, závislosti v rodine, úmrtia apod.
- Noví (neznámy) súrodenci
- Zmena trvalého bydliska
- Zmena životných podmienok

Švajčiarsky psychiater Adolf Meyer (Brisch, 2011) tvrdí, že veľký význam na psychický vývin dieťaťa majú reálne traumatické vplyvy prostredia v ranom detstve. Príkladom sú deti, ktoré v dôsledku zanedbávania a zneužívania vykazujú vyše 80% dezorganizované správanie. Vypovedajú o tom ich motorické stereotypie, úzkostné správanie voči matke či rozporuplné vzorce správania, ktoré sa nedajú vysvetliť neurobiologickým ochorením.

Správanie dieťaťa nám vie v mnohom napovedať, musíme však vedieť zachytiť signál, ktorý nám dieťa dáva. Neraz sa stretneme s otázkami zo strany pestúnov či profesionálnych rodičov, čo znamená dané správanie a ako majú naň reagovať. V nasledujúcej Tab. č. 1 uvádzame aspoň zopár príkladov správania, ktorých odôvodnenie nám pomáha nasmerovať našu intervenciu resp. nasmerovať náhradných rodičov tým správnym smerom.

| Ak dieťa...   | Možno tým chce vyjadriť to, že...   |
|---|---|
| ...nechce byť vo vašom objatí                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nikdy sa nenaučil dotýkať druhého a má z toho strach</li> <li>• bol týraný dospelým a učí sa dôverovať</li> <li>• nikdy nezažil láskyplnú náklonnosť druhého človeka a má z toho strach. Je to pre neho nové.</li> </ul> |
| ...správa sa ku všetkým dospelým rovnako bez rozdielu | <ul style="list-style-type: none"> <li>• opatrovatelia neboli spoľahliví a dieťa bolo zanedbávané, preto hľadá bezpečie a uznanie akokoľvek a kdekoľvek</li> <li>• túžba po interakcii a fyzickom kontakte</li> </ul>   |
| ...šikanuje alebo je agresívne                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zaobchádza s ostatnými tak, ako bolo zaobchádzané s ním</li> <li>• skúša otupiť svoju vnútornú bolesť tým, že pôsobí bolesť sám sebe</li> <li>• týmto spôsobom sa naučil chrániť sám seba</li> </ul>                     |
| ...je neposedné a nesústredené                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dieťa je ostražité a pripravená sa brániť, pretože v minulosti nemalo pri sebe žiadneho dospelého, ktorý by ho ochránil</li> </ul>   |
| ...kradne jedlo alebo veci                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nikto sa nikdy nestaral o jeho potreby a neočakáva, že by to teraz pre neho niekto urobil</li> </ul>   |

**Tabulka 1:** Príklady správania s pôvodom v traumatických skúsenostiach dieťaťa

(zdroj: Purvis, Cross, Sunshine 2007, citované podľa Matoušek, Pazlarová, 2010)

Z uvedeného vyplýva, že silné negatívne zážitky vzťahových podmienok z nášho detstva majú dôsledky na duševné a aj telesné zdravie v dospelosti (Egle, Hoffmann, Joraschky, 2000, citované podľa Hašto, 2005). Následky môžu byť častokrát veľmi hlboko zakorenené. Jednotlivec túto skutočnosť môže výrazným spôsobom vnímať predovšetkým v období zakladania rodiny.

Na základe Bowlbyho (2012) výskumov vieme, že dieťa vníma odlúčenie už v ranom veku. Rodič privedie dieťa do jasličiek a následne odchádza. Reakcia dieťaťa na odchod rodiča je plač alebo krik. Na základe pozorovaní vyplynulo, že celkom 8 detí hlasno plakalo po odchode rodiča, rovnako nastal problém aj v ukladaní na spánok, ktorý bol opäť príležitosťou k slzám. Dve deti, ktoré doposiaľ neplakali, kričali v postieľke a nedali sa utíšiť. Jedno dievčatko trvalo na tom, že si nechá oblečený kabát a zúfalo k sebe tisklo bábiku. Zakaždým, keď trochu zdriemla, znovu sa prebrala a volala maminku. Na tomto mieste môžeme vidieť analógiu v reakciách detí na odchod matky resp. vzťahovej osoby s reakciami detí, ktoré sú odobrané rodičom do inej starostlivosti. Reakcie sú takmer totožné len s rozdielom, že matka detí z jasličiek sa na konci dňa po ne vráti, no u detí, ktoré má v starostlivosti inštitúcia, tomu tak nie je.

Hlavnou úlohou inštitucionálnej starostlivosti je **zabezpečiť** deťom **potrebnú starostlivosť** primárne do dovŕšenia plnoletosti. Jedným z najväčších problémov, o ktorom hovorí iniciátorka uzákonenia profesionálneho rodičovstva, Ruth Erdélyová (Marošiová, 2012, s. 11-12) je **pseudoochrana detí**. *„Predstava, že dieťa treba chrániť pred vzťahmi, a to aj dobrými, ak by sa mali a mohli v budúcnosti prerušiť. Argumentovalo sa tým, že deti už zažili dosť zranení a citovo sterilné prostredie je vhodnejšie než akákoľvek ďalšia strata, s ktorou by mohla byť spojená trauma. ... Citovo sterilné prostredie produkuje patologických ľudí. ... Dieťa potrebuje podnety a vzťahy aj za cenu prípadných zranení. Ved' i vďaka takýmto zraneniam sa učí. Prekonáva ich, vyrovnáva sa s nimi, má skúsenosť, že to zvládlo. **Skúsenosti limitované len detským domovom a školou končia zlyhaním - osobnou tragédiou u väčšiny domovákov. Detský domov neposkytuje potrebné modely správania, absentujú v ňom vzory riešenia bežných životných situácií, deti majú vážny nedostatok životných zručností. Deti z domovov majú tendenciu zakladať si rodinu na spôsob detského domova, lebo nemajú ani potuchy, ako má rodina fungovať.**“*

Klimeš (online) uvádza, že dôvodom toho, že medzi vysokoškólákmi nenachádzame deti z ústavnej starostlivosti je skutočnosť, že v kritickom období im odumierajú mozgové bunky. Uvádza príklad dieťaťa so strabizmom. Aj napriek tomu, že lekári narušené svaly neskôr upravia, v kritickom pol roku po narodení odumrú všetky bunky, ktoré mali zaručiť zbiehavosť očí, takže títo ľudia sa už nikdy nenaučia vidieť plasticky. Znamená to, že aj v tomto prípade má zrková deprivácia následky, ktoré už nie je možné v dospelom veku opraviť. Je to teda podobné ako u detí z ústavných zariadení. A to znamená, že čo nestihnú v kritických obdobiach, to už nikdy nedoženú. Následky ústavnej výchovy prirovnáva Klimeš k demencii, kde tiež odumierajú celé populácie mozgových buniek, takže straty sú nevratné.

Najväčším problémom a to nielen u nás, ale aj vo Veľkej Británii, je podľa viacerých štúdií **nestabilita umiestnenia dieťaťa**. Na túto skutočnosť narážajú vo svojom výskume aj McLeer a Dehart (2013), ktoré sa zaoberali stresovými faktormi v živote dieťaťa – nestabilita prostredia v detstve, školy a primárne opatrujúce osoby – ktoré sa spájajú s delikvenciou v adolescencii. Uvedené autorky zrealizovali interview so 100 dievčatami, pričom sledovali dĺžku závislosti a útekov ako predikujúci faktor nestability zahrňajúci zmenu primárnych osôb, škôl a zmien v živote dievčat. Výsledky ukázali signifikantnú spojitosť medzi daným problémom a nestabilitou v detstve. Závislosť dievčat bola jednoznačne spojená s počtom navštevovaných škôl. Okrem toho, úteky súviseli s počtom škôl a počtom odlišných opatrujúcich osôb, ale negatívne s počtom rôznych umiestnení.

Existuje mnoho dôkazov o tom, že ak bolo dieťa v starostlivosti neznámych ľudí, bude sa pravdepodobne veľmi báť, aby ho zase neposlali preč. Pokiaľ sa malé dieťa ocitne v neznámom prostredí s neznámymi ľuďmi a bez matky, objaví sa u neho **protest, zúfalstvo a odcudzenie**.

U detí, ktoré boli dlhodobo odlúčené a nikdy nemali svoju vzťahovú osobu, sa tieto prvky nevyskytujú.

Klimeš (online) uvádza, že stavy, v ktorých sa deti z ústavnej starostlivosti nachádzajú, sú pre normálnu populáciu ťažko predstaviteľné. Intaktný človek ich zažije párkrát za život napr. pri úmrtí blízkej osoby či rozchode. Náhradní rodičia týmto stavom často nerozumejú a odôvodňujú ich „zlými génmi“ či „volaním prírody“ než tým, že dieťa je citovo deprivované či má poruchy identity.

Aj napriek tomu, že vývin vzťahovej väzby je v priebehu prvého roku života veľmi dobre zdokumentovaný, jeho priebeh v ďalších rokoch už nie. Keď sa dieťa po nejakej dobe vracia domov, jeho správanie robí problémy hlavne matke. To, ako bude matka reagovať závisí na mnohých okolnostiach, napr. aký typ vzťahu mala s dieťaťom pred odlúčením. Westheimerová (1970, citované podľa Bowlby, 2012) poukázala na skutočnosť, že city matky k dieťaťu sa môžu v priebehu dlhého odlúčenia zmeniť. Vrelé city môžu ochladnúť a rodinný život môže skĺznuť do koľají, kedy pre vracajúce dieťa nezostane miesto.

Bowlbyho (2012) pozorovania dokazujú, že pri prvom stretnutí s matkou po niekoľkých dňoch alebo týždňoch mimo domova vykazovalo každé z desiatich detí určitú mieru citového odcudzenia. U dvoch sa zdalo, že matku nepoznávajú. Ostatné deti odvrátili tvár alebo dokonca od matky odišli preč. Väčšina z nich buď plakala alebo mala slzy na krajíčku. Môžeme sa teda domnievať, že po veľmi dlhom alebo opakovanom odlúčení v priebehu prvých 3 rokov života môže byť citové odcudzenie trvalé. Dlhodobé umiestnenie dieťaťa mimo rodinu má podľa západnej filozofie za následok slabnutie vzťahu dieťaťa s jeho biologickými rodičmi. Málokto sa zaoberá kvalitou osobnosti biologických rodičov a ich vzťahu s dieťaťu.

V tomto kontexte uvádzame riziká rodiny so znevýhodnením, na ktoré poukázal Gabura (2006) a ktoré okrem toho, že negatívne pôsobia na deti, môžu podnietiť vznik sociálne-patologických javov. Patri sem:

- imitácia problémového správania rodičov v budúcnosti,
- saturácia neuspokojených potrieb rodinou rizikovými cestami či zdrojmi,
- strata dôvery vo svet dospelých a v spoločnosť,
- pocity viny za dysfunkciu rodiny,
- unikanie z rodiny, minimálny kontakt s rodinou, život na ulici,
- uzatvorenie sa do seba,
- problematická hierarchia hodnôt a noriem správania,
- tendencia problémovo fungovať v detských kolektívoch,
- strata motivácie pracovať na sebe.

Moffitt (1993; Moffitt, Caspi, Harrington, Milne, 2002 citované podľa Demúthová, 2006, s. 39) hovorí o tzv. vývinovej delikvencii, ktorá je „*búrlivejším a extrémnejším prejavom inak prirodzeného a v miernejších formách do istej miery aj spoločnosťou akceptovaného rebelantského správania mladistvých v období puberty a adolescencie.*“ V prípade, že adolescent nemá možnosť pozitívnej sebarealizácie a nezávislé hľadanie vlastnej identity zlyháva, siahá po negatívnej variante. Demúthová (2006) uvádza, že práve antiidentifikácia a nonkonformita môže byť výrazom potreby mladistvého byť prijatý do určitých sociálnych štruktúr s cieľom upútať pozornosť a silné emócie. Takto motivovaná delikvencia pomíne vtedy, keď adolescent nájde cestu k vlastnej spokojnosti a zvládne si vybudovať vlastnú identitu v súlade s okolím.

Sobotková a Očenášková (2013) zrealizovali výskum o pestúnskej starostlivosti očami dospelých, ktorí v nej vyrástli. Sledovali rôzne aspekty, ktoré zasahujú do pocitu prináležitosti, osobnej identity, životnej spokojnosti a oblasti hodnôt. Ich hlavným zámerom bolo zviditeľniť životné skúsenosti osôb, ktoré boli vychovávané v pestúnskej starostlivosti. Životnú dráhu celkom 50 účastníkov výskumu spracovali prostredníctvom 4 modelov:

- **Biologická rodina** → **ústavná starostlivosť** → **pestúnska starostlivosť**
- **Ústavná starostlivosť** → **pestúnska starostlivosť**

- **Biologická rodina** → **pestúnska starostlivosť**
- **Ústavná starostlivosť** → **biologická rodina**      **ústavná starostlivosť**      **2x vrátenie do pestúnskej starostlivosti**      **trvalá pestúnska starostlivosť**

Gardner (2004) zrealizovala výskum 39 dospelých vo veku 19-65 rokov, ktorí žili v pestúnskej starostlivosti a zistila, že títo ľudia sú rezilientní a môžu viesť v dospelosti úspešný život. Nielen táto štúdia, ale aj mnohé ďalšie sa zhodujú na tom, že úspešnosť dospelého jednotlivca, ktorý vyrástol v pestúnskej starostlivosti je možné dosiahnuť len vtedy, pokiaľ má šancu zažiť hlboký a dôverný citový vzťah k rodičovským postavám (ktoré ho kontinuálne sprevádzajú od detstva až po dospelosť) (Sobotková, Očenášková, 2013).

Vo Veľkej Británii existovala možnosť dlhodobej pestúnskej starostlivosti, ale nebola príliš využívaná. Bola vnímaná skôr negatívne, pretože budila dojem, že návrat dieťaťa do vlastnej rodiny nie je už možný. Jednými z prvých autoriek, ktoré sa zaoberali dlhodobou pestúnskou starostlivosťou vo Veľkej Británii, Gillian Schofield a Mary Beek upozorňujú vo svojich publikáciách na potrebu dieťaťa zažívať si istotu vychádzajúcu z pocitu, že do rodiny patrí. Dieťa v dlhodobej starostlivosti, ktoré sa v novej rodine cíti prijímané a milované, sa ľahšie vyrovná s pravdou o svojich biologických rodičoch, pretože čerpá svoje sebavedomie a pocit vlastnej hodnoty z novej rodiny (ibidem).

V Tab. č. 2 sme stručne vymedzili rozdiel v jednotlivých medzníkoch života u intaktného dieťaťa a u rizikového dieťaťa, ktoré sa ohrozené generačným prenosom exklúzie. Aj napriek značným rozdielom v systéme vývinu si nemôžeme dovoliť robiť predčasné závery v prípade života dieťaťa v ohrození. Ako príklad uvádzame štúdiu KAUI, realizovanú Wernerom (1993) na základe ktorej vieme, že „*aj niektoré deti s pomerne veľkým biografickým rizikom sa môžu v dospelosti ešte priaznivo vyvinúť, pokiaľ majú aspoň jeden dlhodobý vzťah s „jemnocitnou“ osobou a nemusí to byť nutne rodič*“ Výskumnú vzorku tvorilo 698 detí narodených v chudobe na ostrove Kauai. Bolo zistené, že z pôvodného súboru týchto detí, ktoré boli vystavené pôsobeniu mnohých rizikových faktorov, vykazovali dve tretiny z nich závažné psychické, sociálne a zdravotné problémy v dospelosti. Zvyšná jedna tretina nevykazovala nič. Po podrobnejšom preskúmaní tejto skupiny boli zistené významné protektívne faktory, ktoré súviseli s ich rezilienciou. Bolo to tým, že tieto deti v detstve udržiavali najmenej jeden silný vzťah s opatrujúcimi osobami (nie s rodičmi) z ich okolia, boli vnímavé, temperamentné, citlivé, láskavé a srdečné. Mali veľa záľub, rozvíjali priateľské vzťahy a zúčastňovali sa spoločenských aktivít. V škole vykazovali vyššiu úroveň rozumových aj jazykových schopností než pôvodná vzorka detí, ktorá vykazovala závažné poruchy (Hašto, 2005, s. 174).

| DIEŤA V SYSTÉME OHROZENIA                                  | 0 | INTAKTNÉ DIEŤA                               |
|--|---|--|
| Nenaplnená potreba vzťahovej väzby                         | ↓ | Naplnená potreba vzťahovej väzby             |
| ? Pozitívna skúsenosť ?                                    |   | Pozitívna skúsenosť                          |
| Nestabilita prostredia                                     |   | Stabilita prostredia                         |
| Strata rodiča  |   | Prítomnosť oboch rodičov                     |
| Patologické stratégie zvládania problémov                  |   | Vhodná voľba stratégií zvládania problémov   |
| Neschopnosť vytvoriť vzťah s vrstovníkmi                   |   | Vytváranie vzťahu s vrstovníkmi              |
| Inštitúcia a iná starostlivosť                             |   | Domov  |
| Nepriama komunikácia                                       |   | Priama komunikácia                           |
| Neschopnosť objektívneho zhodnotenia dôležitých rozhodnutí |   | Objektívne zhodnotenie dôležitých rozhodnutí |

**Tabulka 2: Porovnanie významných medzníkov v živote dieťaťa**

Vplyv prostredia na dieťa resp. mladého dospelého, ktorý odchádza z inštitucionálnej starostlivosti je mimoriadne silný. Môže so sebou prinášať riziko sociálno - kultúrnej deprivácie deformujúcej intelektuálny, citový a mravný rozvoj jednotlivca. Rodina, do ktorej sa

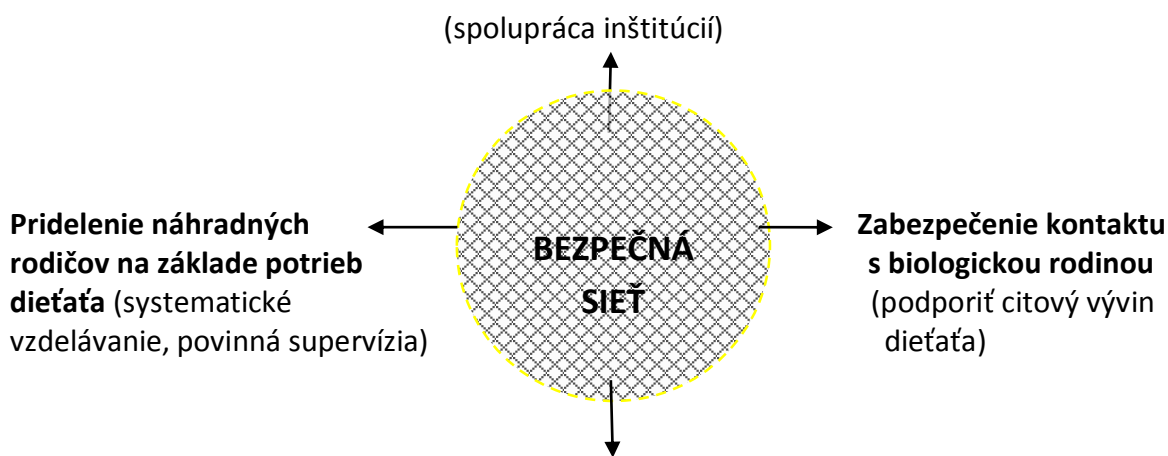
jednotlivec vracia sa nie je schopná aj napriek vybudovaným hodnotám a zásadám vymaniť z nevhodného prostredia resp. sociálneho vylúčenia. Možnosť dostať sa napr. zo socioekonomického znevýhodnenia je natoľko náročná, že bez podpory vonkajšieho prostredia a motivácie rodiny či jednotlivca, je zmena takmer nemožná.

O začarovanom kruhu sociálneho vylúčenia hovoríme vtedy, keď sa jednotlivec po odchode z inštitucionálnej starostlivosti s veľkými očakávaniami od slobody (ako to u detí v ústavnej starostlivosti často býva) dostáva do reality života. Jedna z možností je, že po prvých neúspechoch o zaradenie sa do spoločnosti rezignuje a dostáva sa do problémov, ktoré ho prinúti vyhľadať najbližšiu rodinu, ku ktorej má tendenciu sa pútať aj napriek možným traumatickým zážitkom v ranom období života.

### **Návrh „bezpečnej siete“ pre ohrozené deti ako predikcia sociálneho vylúčenia**

V štáte New Jersey (online) nájdeme v rámci oddelenia pre deti a rodiny k dispozícii službu s názvom Súbežné a nepretržité plánovanie (z angl. *Concurrent permanency planning*). Cieľom je pripraviť reálny plán pre dieťa, ktoré je odobraté z biologickej rodiny. Primárnym cieľ tejto služby je návrat dieťaťa do rodiny. Pokiaľ nebude možné tento plán naplniť, je pripravený tzv. záložný plán a teda nájsť dieťaťu inú stabilnú rodinu = **bezpečnú sieť**. Služba kladie dôraz na uvedené 2 plány a to z dôvodu, aby dieťa nemuselo byť vystavené nestabilite prostredie, ktoré môže predikovať nežiaduci dopad na jeho ďalšie fungovanie v živote a teda tomu, ako uvádza Sinclair et al. (2005, s. 8) „...ty, ktorí vyjdou ze systému náhradní péče, často vedou osamelý, nestabilní a těžký život.“

#### **Záujem DIEŤA na 1. mieste**



#### **Funkčná podpora po dovŕšení plnoletosti** (vychádza z potrieb dieťaťa a podpory štátu)

Cieľom príspevku bolo pomenovať faktory, ktoré ovplyvňujú návrat detí do sociálne znevýhodneného prostredia. Vzhľadom na široké spektrum okolností a súvislostí, ktoré významným spôsobom predikujú život jednotlivca po dovŕšení plnoletosti, sme sa zamerali, podľa nás, na jednu z najdôležitejších oblastí a to je vzťahová väzba. Nejedna štúdia vyzdvihuje význam vzťahovej väzby ako hlavného prediktora v oblasti predchádzania vzniku duševnej poruchy v dospelosti. Kontinuita vzťahu (spätosť) medzi dieťaťom v „náhradnej“ starostlivosti (ústavnej, pestúnskej, profesionálnej) a biologickými rodičmi skutočne pretrvá až do dospelosti aj napriek traumatickým okolnostiam. Z toho dôvodu považujeme za dôležité podporiť vzťah a obraz dieťaťa o biologických rodičoch, aby dieťa po dovŕšení plnoletosti dostala šancu sa rozhodovať, poznalo svoju sebahodnotu a prijalo svoju minulosť.

## **Literatura**

1. Bowlby, J. (2012). Odloučení. Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0076-5.
2. Bowlby, J. (2010). Vazba. Teorie kvality raných vztahů. Praha: Portál. 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4.
3. Brisch, H. K. (2011). Poruchy vztahové vazby. Praha : Portál. 312 s. ISBN 978-80-7367-870-8.
4. Demúthová, S. (2006). Mladistvý delikvent. Příběhy spoza mreží. Pusté úľany: Schola philosophica. ISBN 978-80-969637-2-0.
5. Egle, U. T. - Hoffmann, S. O. - Joraschky, P. (Hrsg). (2000). Sexueller missbrauch, misshandlung vernachlässigung. Erkennung und therapie psychischer und psychosomatischer folgen früher traumatisierungen. [online]. Stuttgart : Schattauer. Citované podľa Hašto, J. (2005). Vzťahová väzba: Ku koreňom lásky a úzkosti. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2005. 300 s. ISBN 80-88952-28-X.
6. Gabura, J. (2006). Sociálna práca s rodinou. [online]. Bratislava : Občianske združenie sociálna práca. 60 s. [cit. 2013-03-14]. Dostupné na internete: <[http://skupina15.wall.sk/rocnik4semester7/material/SP\\_s\\_rodinou/SP\\_s\\_rodinou-Gabura\\_SP\\_s\\_rodinou.pdf](http://skupina15.wall.sk/rocnik4semester7/material/SP_s_rodinou/SP_s_rodinou-Gabura_SP_s_rodinou.pdf)>
7. Gardner, H. Perceptions of family: Complexities introduced by foster care. Part 2: Adulthood perspectives. In Journal of family studies, 10 (2), s. 188-203.
8. Hašto, J. (2005). Vzťahová väzba: Ku koreňom lásky a úzkosti. Trenčín : Vydavateľstvo F. 300 s. ISBN 80-88952-28-X.
9. Klimeš, J. Dopad ústavnej výchovy na dieťa. [Online]. Dostupné na: <[http://klimes.mysteria.cz/clanky/psychologie/prechodna\\_pp\\_recenze.html](http://klimes.mysteria.cz/clanky/psychologie/prechodna_pp_recenze.html)>
10. Marošiová, L. (2012). Transformácia náhradnej starostlivosti o deti na Slovensku po roku 1989. Správa z kvalitatívneho výskumu s kontextovou analýzou. Bratislava : Návrat. Dostupné na: <http://web.changenet.sk/aa/files/4221973d3c28b786b2f06b680c02cab0/Tranformacia%20nahradnej%20starostlivosti%20o%20deti%20na%20Slovensku%20po%20roku%201989.pdf>.
11. Matoušek, O., Pazlarová, H. (2010). Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny. Praha : Portál. 184 s. ISBN 978-80-7367-739-8.
12. Mcleer, J., Dehart, D. (2013). Childhood instability and girls' delinquency: role of changes in schools, homes and caregivers. In Journal of child and adolescent trauma. 6, 1, p. 74-89, Jan. ISSN 19361521.
13. Moffitt, T., E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. In Psychological review, 100. č. 4, s. 674-710.
14. Moffitt, T., E., Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: follow-up at age 26 years. In Development and psychopathology, 14, č. 1, s. 179-207.
15. Purvis, K., Cross, D., Sunshine, W. (2007). The connected child: bring hope and healing to your adoptive family. McGraw-Hill Companies. Citované podľa Matoušek, O., Pazlarová, H. (2010). Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny. Praha : Portál. 184 s. ISBN 978-80-7367-739-8.
16. Řičan, P. (2004). Cesta životem. Praha: Portál. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
17. Sinclair, I. (2005). Fostering now: Messages from research. London: Jessica kingsley publishers.
18. Sobotková, I., Očenášková, V. (2013). Pěstounská péče očima dospělých, kteří v ní vyrostli: trendy vs. zkušenosti. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 198 s. ISBN 978-80-244-3821-4.
19. State of New Jersey, Department of children and families, Child protection and permanency. When your child is in foster care. A guide for parents. Dostupné na: <[http://www.state.nj.us/dcf/documents/support/dyfs/ParentGuideFosterCare\\_English1.12.pdf](http://www.state.nj.us/dcf/documents/support/dyfs/ParentGuideFosterCare_English1.12.pdf)>.

20. Werner, E. E. (1993). Risk, resilience and recovery : Perspective from the Kauai longitudinal study. In *Development and psychopathology*. [online]. vol. 5, no. 4, p. 503-515. [cit. 2013-04-05]. Dostupné na internete: <[www.faculty.mwsu.edu/psychology/dave.carlston/Child/Undergrad/resilience.pdf](http://www.faculty.mwsu.edu/psychology/dave.carlston/Child/Undergrad/resilience.pdf)>



# Jak vstupuje umění do výzkumu?

## How does the art enter the research?

LENKA CZEREOVÁ

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

**Abstrakt:** Tento příspěvek se zabývá hledáním odpovědi na otázku, jak vstupuje umění do výzkumu. Autorka čerpá ze své zkušenosti ze zahraniční stáže v New Yorku na New Yorkské Univerzitě, kde prováděla výzkumný pilotní projekt s použitím umělecké metody. Celá práce je teoreticky podložena zahraniční literaturou o metodě, která se v anglickém jazyce nazývá „Arts-Based Research“ (volně přeloženo Na umění založený výzkum). Autorka v krátkosti představí všechny známé možnosti umění vstupujícího do výzkumu. V příspěvku autorka prezentuje svůj pilotní výzkumný projekt, kdy zkoumala, jak se dá na umění založený výzkum využít v dramaterapeutické praxi. Výzkumný design postupoval podle kvalitativního designu výzkumu – položení výzkumné otázky, sběr dat formou interview, analýza dat pomocí kódování a pomocí kódů vytvoření básně. V rámci zvýšení validity dat tuto báseň autorka posílá zpět respondentům a společně hledáme možné úpravy, až docházíme ke konečnému výsledku. Tento výzkumný pilot je malou ukázkou, jak se dá pracovat s uměleckými metodami ve výzkumu.

**Klíčová slova:** umění; výzkum; dramaterapie

**Abstract:** This paper deals with finding the answer to the question of how does the art enter the research. The author draws on her experience of internship in New York at New York University, where she provided a research pilot project by using artistic methods. The whole work is theoretically based on the international sources about the method, which in English is called "Arts-Based Research". The author briefly presents all known possibilities of entering the art research. In this paper, the author presents a pilot research project, which examined how the arts-based research can be used in drama therapeutic practice. The research design follows the qualitative research design - research questions, data collection through interviews, analysis of data by coding and using codes to create poems. In order to increase the validity of data, this poem, the author sent back to respondents and together we are looking for possible modifications until we come to the end result. This research pilot is a small example of how we can work with artistic methods in research.

**Key words:** art; research; drama therapy

*„Vědy je zapotřebí, ale kdyby Newton byl ležel někde jinde a nepadla mu na nos hruška, nebo co to bylo, a neupozornila ho na to, že je taky přitažlivost zemská, tak by ta přitažlivost byla dál. On by ji neobjevil, objevil by ji někdo jinej. Za minutu, za vteřinu, za sto let. Ale kdyby Shakespeare nenapsal Hamleta, tak nikdy nebyl. Kdyby velký umělci neudělali svoje dílo, tak jsme byli o to chudší, protože umění je komunikace.“ (Jan Werich)*

## Úvod

Pan Werich vyřkl slova, která jsem záměrně použila jako úvod příspěvku, pojednávajícím o výzkumu založeném na umění. Chápu tato slova jako velké uznání vědy, ale především ocenění umění. Věda ve svém empirickém přístupu používá osvědčené zákonitosti a pravidla, zatímco umění je více postavené na spontaneitě, neverbální komunikaci, symbolech a dalších. K vymezení těchto termínů, jež je zdánlivě jednoduché, ale ve své podstatě velmi složité, přistoupím v další kapitole.

V tomto článku bych chtěla přiblížit výzkumnou metodu, do které vstupuje umění jako jedna z hlavních metod výzkumu. V dalším textu se zaměřím na vymezení termínu „výzkum založený na umění“; jak tento typ výzkumu zařadit do tradičních výzkumných metod; proč je výzkum založený na umění tak důležitý a v neposlední řadě bych chtěla podpořit čtenáře, aby se nebáli tuto poměrně novou výzkumnou metodu využít v praxi. S touto výzkumnou metodou jsem se poprvé setkala na New Yorkské univerzitě, kde jsem absolvovala zahraniční studijní stáž v oboru dramaterapie v zimním semestru akademického roku 2014/2015. Veškeré poznatky a vědomosti čerpám ze zahraniční literatury a z vlastního pilotního výzkumu založeného na umění, jež jsem zároveň prezentovala v rámci ukončení předmětu Arts-based research (výzkum založený na umění).

## 1 Teoretické ukotvení

Jelikož považuji výzkum založený na umění za mladou vědeckou disciplínu, chtěla bych se zabývat teoretickým ukotvením. Jak zmiňují průkopníci této vědecké metody, Barone a Eisner (2012), na první pohled se může zdát, že umění v procesu vědeckého zkoumání není nic nového, a že umění existovalo ve vědeckém výzkumu od samého začátku. Ve skutečnosti v 18. století před osvícenstvím v Západním světě, nebyly žádné rozdíly mezi uměním a vědou. Avšak pro vědecké tradicionalisty jen myšlenka výzkumu v sociálních studiích, který by byl založený na umění, byla myšlenkou oxymoronickou. Myšlenku využívání uměleckých metod v kvalitativním výzkumu podpořil sociolog Robert Nisbet již r. 1976: Sociologická věda je „také jedna z umění – podpořená...přesně stejnými druhy kreativní imaginace, které se dají nalézt v oblastech jako hudební malování, poezie, román a drama“ (Barone & Eisner, 2012).

Výzkum založený na umění má stejné filozofické kořeny jako kvalitativní výzkum, to znamená, že čerpá z postmoderní filozofie, fenomenologie a post strukturalismu. Za významné předchůdce výzkumu založeného na umění patří etnografický výzkum a fenomenologický výzkum. Kořeny výzkumu založeného na umění jsou ve fenomenologickém přístupu. Fenomenologický výzkum by se měl zaměřit na celistvost zkušeností a hledat esenci zkušeností. Když člověk zažívá fenomén, tento fenomén je s člověkem. Stejný proces probíhá mezi zkušeností a chováním, které jsou integrované a neoddělitelné (Moustakas, 1994). Leavy (2009) dodává, že výzkum založený na umění je založený na fenomenologii. Výzkum založená na umění dobře sedí ke zkoumání zkušenosti. Výzkum založený na umění posouvá tvoření umění o krok dále a aplikuje umělecký proces systematickým způsobem k nalezení odpovědi na výzkumnou otázku.

## 1.1 Vymezení termínů věda, umění, výzkum

Jak vstupuje umění do výzkumu? Dnes při psaní tohoto článku mě ještě napadá lepší název pro tento příspěvek: Jak vstupuje umění do vědeckého výzkumu? Termín vědecký bych uvedla ještě pro podpoření toho, že se jedná o vědeckou metodu, která se řídí určitými pravidly a je systematicky řazena. Nejdříve se chci zaměřit na definici jednotlivých pojmů, aby bylo možné si o nich vytvořit představu. Jak jsem psala výše, zřejmě si každý dovede vybavit, co znamená slovo věda. Věda je prostě věda. Avšak pokud bych chtěla tento abstraktní termín vysvětlit někomu, kdo jej nezná, již mi to připadá mírně náročné.

- Vědu definuje Slovník spisovného jazyka českého jako oblast lidské činnosti vytvářející soustavně uspořádaný soubor pravdivých poznatků o přírodě, společnosti a myšlení; soubor poznatků takto vzniklý jako celek i po jednotlivých oborech (Ústav pro jazyk český, 2011).
- Věda je soubor systematicky uspořádaných skutečností nebo pravd, na nichž je zřejmé působení obecných zákonů (Sochor, 1955).
- *„Věda jako něco hotového je jasná obecně každému, zatímco věda ve vývoji, věda, která se tvoří, a je na hranicích poznávání, bývá věcí velmi nejasnou. Bývá věcí dohody, co to je“ (Albert Einstein).*

V prvních dvou definicích je nejčastějším tématem uspořádání, systém, jedná se o soubor pravd a skutečností. Einstein popisuje vědu tak, že je jasná každému. Pokud se věda teprve utváří, tak je věcí dohody. A co umění? V umění jsou také stará umělecká díla, o kterých se učí ve školách a na univerzitách. Většinou nás pedagog dovede až k tomu, že tomuto dílu porozumíme a je nám jasné. Co se týče nového vznikajícího umění, tak je zde široká názorová škála a umění začneme nazývat uměním, až dojde k určité společenské dohodě. Pro možnost srovnání definic, uvádím i definici umění, která je ještě složitější než definice vědy.

- V obecném pojetí lze umění definovat jako vysoký stupeň dovednosti nebo tvůrčí schopnosti v určitém oboru činnosti, tj. dovednost, které je možné se naučit, např. lékařské, kuchařské, sportovní, pěvecké, bojové, válečné, řemeslné umění, umění komunikace. Ve vztahu ke kultuře je umění chápáno v užším smyslu jako tvůrčí činnost člověka, kterou je vizuálně, verbálně, prostorově či zvukově reprodukována realita, resp. subjektivně vnímaný svět, emoce, události apod. Pojem umění lze definovat i výčtem dílčích typů tzv. krásných umění, např. malířství, grafická díla, sochařství, rytmologie, literatura, tanec, zpěv, hudba, divadlo, film, umělecká fotografie, architektura, tj. děl, která byla vytvořena z estetických či konceptuálních důvodů, nebo výčtem oblastí tzv. užitého umění (reklama, plakát, všeobecný design čehokoliv). Pojem umění lze různě chápat i na základě posloupnosti jeho vzniku, a to umění jakožto umělecký proces (vlastní tvorba) a umění jakožto výsledek této tvorby (umělecké dílo). Pojem umění lze chápat i jako formu společenského vědomí, jeho odraz, jako součást vzdělanosti či ideologické nadstavby dané společností. V nejvolnějším významu lze umění chápat jako oblast tvůrčí činnosti, v níž se lidé snaží podle svého - v podstatě jakéhokoliv nadání - a podle svých znalostí či dovedností vyjadřovat své myšlenky, pocity a názory vytvořením určitého díla (Heřmanová, 2012).
- Ottův slovník naučný definuje umění jako úmyslné tvoření nebo konání, jehož výsledek nad jiné výtvořiny a výkony vyniká jistou hodnotou již při pouhém nazírání a vnímání, tj. hodnotou estetickou.
- Encyclopedia Britannica definuje umění jako užívání dovedností a představitivosti k vytváření estetických předmětů, prostředí nebo zážitků, které lze sdílet s druhými lidmi.

Zamyslím-li se nad definicemi termínu umění, tak umění by mělo mít estetickou hodnotu a jedná se o nějaké tvoření či činnost. Nejsou zde zmíněna v porovnání s definicemi vědy žádná pravidla, žádné skutečnosti. V umění je důraz kladen především na estetickou formu, pomocí

které můžeme sdílet zážitky s ostatními lidmi. A co znamená termín výzkum? Jak jej definují odborníci?

- Podle Ottova slovníku naučného je výzkum definován jako aktivní, vytrvalý a systematický proces bádání s cílem objevit, interpretovat nebo přepracovat fakta. Tento intelektuální proces produkuje velké množství teorií, zákonů, popisů chování a umožňuje jejich praktické využití. Slovo výzkum může být použito ve významu celé kolekce informací o daném subjektu a je často spojován s vědou a vědeckými metodami.

Výzkum nebývá často definovaným výrazem. Výzkum je také nějaký systematický proces, který si klade za cíl něco objevit, interpretovat nebo přepracovat fakta. Ve výzkumu se pracuje s co největší mírou objektivity. Výzkumník se snaží dívat se na problém z velké distance. A co když do výzkumu vstupuje umění? Umění, které je ze své definice subjektivní? Je to nějaký záznam zážitku. Jak můžeme ve výzkumu pracovat s uměním?

Teď je čas na srovnání těchto tří definic. Jak poznám vědu od umění a umění od výzkumu a vědu od výzkumu? Je známé, že věda má velmi blízko k výzkumu, ať již se jedná o vědu přírodní, sociální nebo pedagogickou. A přece se mi zdá každý výzkum zároveň i tvůrčí činností. Nejčastěji se nezkušený výzkumník musí pro dané téma nadchnout a tím se otevírá spontaneita a otevírá se hranice mezi vědou a uměním. Vždyť mnohdy během výzkumu musíme zapojit estetické cítění, musíme si připravit vhodný materiál pro respondenty, který by měl být čtivý, pěkný pro oko, aby byli respondenti ochotní spolupracovat, a v různých fázích výzkumu se může stát, že dojde energie, jakýsi „flow“ a člověk bezradně tápe nad sebranými daty a není schopen analyzovat či syntetizovat, jelikož mu chybí tvořivá síla, přestože se řídí přesně daným systematickým postupem. Pokud se na to podívám z pohledu umělce, tak mi přijde, že umělec může mít skvělý „flow“, stále novou inspiraci a nové nápady. Avšak mnohdy se může stát, že se vyčerpá prvotní nápad a dílo zůstane nedokončené. Zde by bylo možné vnést i trochu systematického snažení, aby se dílo mohlo dokončit a umělec mohl něco zajímavého sdělit světu.

Tato podkapitola se snažila přiblížit definice jednotlivých termínů, se kterými se budu dále v textu zabývat. Pro mne je velmi zajímavé zjištění, že v původním slova smyslu termín arts znamenal umění nebo vědu a do doby osvětlenství nebyla nutnost tyto termíny od sebe striktně oddělovat. Avšak v kontextu dnešní doby by bylo velmi zajímavé slyšet nějakého mladého vědce-umělce, že jde do chemické laboratoře tvořit umění. Každý by se asi nad tímto pozastavil, ale přece alchymie – předchůdkyně chemie – byla i takovým uměním.

## 2 Definice výzkumu založeného na umění

Termín „výzkum založený na umění“ byl poprvé použit na vzdělávací akci na Stanfordské univerzitě v roce 1993 Elliotem Eisnerem. Elliot Eisner se zabýval uměním a vzděláváním a myslel si, že bude užitečné zajistit instituci pro univerzitní studenty a praktiky a pomůže jim rozumět, jak by mohl vypadat výzkum provázený estetickými rysy (Barone & Eisner, 2012).

Výzkum založený na umění je proces, který využívá expresivní kvality jako formu ke zjištění významu. Tento výzkum je prostředek, kterým expresivní kvality, získané z uměleckých dovedností, mohou vést k vyjádření významu a významnosti (Barone & Eisner, 2012).

Výzkum založený na umění byl – a je – úsilí využívající formy myšlení a formy prezentace, které umění poskytuje jako významy, s jejichž pomocí svět může být lépe porozuměn a s nimiž porozumění může rozšířit mysl. Zdá se být ironické, že to, co je považováno jako empirické zaměření ve studiích, ve kterých jsou užívána čísla k vyjádření významů, zatímco studie, které se zabývají jedinci, jsou často považovány za neempirické. Vypadá to, že máme naše koncepty vzhůru nohama. V podstatě je zajímavé si uvědomit, že empirický svět pochází z řeckého slova „empirikos“, což znamená zkušenost. Co je těžké pro zkušenost, jsou sady čísel. Co je v porovnání jednoduché pro zkušenost, jsou sady kvalit (Barone & Eisner, 2012).

Dalším důvodem, proč je umění tak důležité, jsou významy, pomocí kterých je porozumění podporováno, protože jeho expanze slouží jako zaznamenání, že rozličnost v metodologii je možná. Metodologický pluralismus je lepší než metodologický monismus. Zdá se, že má větší výhody (Barone & Eisner, 2012).

Praktiky výzkumu založeného na umění jsou souborem metodologických nástrojů, které používají kvalitativní výzkumníci celým spektrem disciplín, všemi fázemi sociálního výzkumu, což zahrnuje sběr dat, interpretace, a prezentování. Tento žánr metod také disponuje novými teoretickými a epistemologickými ukotveními, které rozšiřují kvalitativní paradigma (Leavy, 2009).

Výzkum založený na umění je úsilí rozšířit za limitující omezení rozvláčné komunikace tak, aby se mohly vyjádřit významy, které by jinak byly nepopsatelné. Tento typ výzkumu reprezentuje úsilí prozkoumání potenciálů reprezentace, která koření v estetickém zvažování a která kulminuje ve stvoření něčeho blízkého umělecké práci (Barone & Eisner, 2012).

Výzkum založený na umění, přirozený výsledek na umění založeném zjišťování, využívá tvořivé inteligence pomocí ponoření se do tvořivého procesu a vědecké reflexe. Výzkum založený na umění otevírá zóny možnosti pro intelekt a imaginaci k dosažení analytických projektů do neprobádaného území. Ve výzkumu založeném na umění je fenomenologická zkušenost prezentována pomocí tvořivého jednání. Umělecká práce, nezáleží na tom pomocí kterého média (hudba, rytmus, pohyb, herectví, poezie, malování), otevírá prostor, ve kterém společně svět a bytí ve světě jsou přinášeny jako jednotné, ale je nevyčerpatelně bohatý celek (Kossak, 2012).

McNiff (2011) definuje výzkum založený na umění, když výzkumník vstupuje v nějaké formě do přímé umělecké práce jako primární zdroj systematického zjišťování. Výzkumníci experimentují s uměleckými metodami práce radši, než jen popisují jejich pozorování druhých nebo nějakých položek druhých. Často se stává, že výzkum založený na umění kombinuje osobní zjištění s klinickou metodou, která zahrnuje i další osoby, ale definování znaků obnáší významný komentář k dřívějšímu. Rád bych zdůraznil termín experiment. Co tento termín vyvolává v mé mysli? Jestliže chci začít s výzkumem, musím být zvědavý na téma, které si vyberu. Takže pro mě jako pro výzkumníka je to proces hledání „žhavého tématu“, o kterém zjišťuji teorii a přemýšlím o něm. Moje názory a vytváření mínění jsou zvažovány a pak během výzkumu se setkávám s lidmi a jejich názory. Společně zakoušíme experiment, abychom našli výsledky výzkumu.

Estrella & Forinash (2007) popisují, že výzkum založený na umění nabízí možnost narušení dominantních diskuzí mezi teorií a výzkumem. Tento druh výzkumu je považován za hraniční kámen tvoření významu, validace a hledání poznání. Cílem výzkumu je najít význam a

potvrzení naší víry a myšlenek o praktikách terapie a lidské zkušenosti a porozumět více této lidské zkušenosti a jak je možné je přeměnit.

Tato kapitola uvádí mnoho rozličných definic a pohledů na výzkum založený na umění. Pokud bych chtěla danou problematiku zjednodušit, tak bych řekla, že výzkum založený na umění je postavený na využívání uměleckého média po celou dobu výzkumného procesu. Avšak, kam by se dal zařadit výzkum založený na umění? Je to kvalitativní výzkum, protože hledá kvality? Jaké jsou výsledky tohoto výzkumu? Jak zjistíme validitu výzkumu? Vždyť naučit se zkoumat tradičními metodami je velmi obtížné. Cesta k tomu, aby výzkumník dodržel objektivitu, nevložil do výzkumu vlastní přístup a názor nebo neovlivnil výzkum tak, aby vycházel dle jeho představ, je velmi složitý proces. Podle mého názoru je to nemožné. Vždy když výzkumník přichází k výzkumu, tak má nějakou svoji hypotézu a již tím, z jaké literární rešerše vychází, nebo jaké položky v měřících nástrojích zvolí, tím dochází k ovlivnění výzkumu. Výzkum založený na umění vychází z jednotlivce, vychází ze zkušenosti výzkumníka a během výzkumu může docházet k polemizování nad výsledky výzkumu. Barone a Eisner (2012) tvrdí, že jsou dva hlavní potenciální výsledky pro výzkum založený na umění. Jeden z nich je rozšíření naší koncepce způsobů, jak přicházíme k vědě. Snažíme se otevřít pomocí této práce novým vizím, co se může stát s uměním v pedagogickém výzkumu. Nepovažujeme tuto snahu za tvoření něčeho alternativního či náhradního k tradičnímu pedagogickému výzkumu. Nepovažujeme to za alternativní, protože nemáme ambice zkusit nahradit konvenční metody empirického výzkumu za výzkum založený na umění, nezajímáme se o nadvládu jedné metody nad druhou. Nezajímáme se o nahrazení, protože si nepřejeme považovat výzkum založený na umění jako něco, co někdo musí dělat v návaznosti na konvenční výzkum. Výzkum založený na umění je přístup ke zkoumání, který využívá kapacity expresivních forem k zachycení kvalit života, které ovlivňují, jak poznáváme a jak žijeme. Věříme, že můžeme najít takové příspěvky v poetickém užití jazyka, v expresivním užití vyprávění a v citlivém tvoření ve filmu a videu. Tyto možnosti nevyčerpávají všechny způsoby, kterými je výzkum založený na umění řízen nebo média, které se užívají.

### **3 Možnosti a rozdělení výzkumu založeného na umění**

Výzkum založený na umění využívá různá umělecká média. Nejvíce se mi líbí rozdělení uměleckých forem dle Leavy (2009), která rozděluje umělecká média na narativní zjišťování, poezii, hudbu, performanční studia, tanec a pohyb a vizuální umění. V těchto kategoriích se skrývají téměř všechna umění a zároveň je toto rozdělení srozumitelné a každá kategorie má důvod pro to, aby byla vydělena jako samostatná. Přestože se může zdát, že tanec a pohyb, hudba, poezie a narativum jsou prvky performančních studií, tak není tomu tak, jelikož jsou v oblasti performančních studií využívány jinak, než když jsou samostatně zastoupené. V podkapitolách níže v krátkosti představím, co které médium představuje a jak se dá zkoumat.

#### **3.1 Narativní zjišťování**

Vyprávění příběhů, znovu vyprávění příběhů, psaní příběhů a znovu psaní příběhů jsou základními částmi sociálního života a jeho studování. Narativum není jen metoda, ale základní fenomén života (Clandinin & Connelly, 1989). Psaní je integrovaná část sociálního výzkumu a je nezbytně spojeno s konstrukcí vědění. Jazyk nebo slovo bylo tradičně užíváno ke komunikaci a ve službách sociálního výzkumu jako stavební kámen vědění. Stejně tak existuje bohatá tradice metod storytellingu v kvalitativním paradigmatu, která se vyvinula z kulturních praktik orálního předávání vědomostí, jako je orální historie a životní historie. S ohledem na vznikající epistemologické pohledy nebo nové způsoby vědění, narativní zjišťování se rozrostlo ve vztahu

k pokrokům v postmoderní teorii, ve specifickém kontextu vědeckých výzkumů k metodologickým implikacím postmoderních perspektiv. V těchto cestách bylo doplněno narativní zjišťování o postmoderní perspektivy na rozhovor. Termín narativní zjišťování je užíváno jako deštník, který zastřešuje různé druhy na umění založených metodologických praktik, které zahrnují storytelling a psaní. Narativum je jednoduše řečeno příběh. Narativum je nezbytně o něčem (Leavy, 2009). Cladinin a Connelly (1989) jsou průkopníky pole narativního zjišťování ve vzdělávání a navrhují, že tento termín pojmenovává základní strukturu a kvalitu zkušenosti, obě ve smyslu osobním a sociálním.

Narativní zjišťování mění praktiky tradičních kvalitativních rozhovorů. Narativní metoda je společná metoda vyprávění příběhů, jejich reflektování a psaní. Tato metoda může být využita v průběhu sbírání dat a analýzy dat a je zároveň odkázána na tradiční kvalitativní metody, běžně na etnografické pozorování a různé formy rozhovorů nebo autoetnografických dat. Proces narativního zjišťování záleží na tom, jak výzkumníci dávají pozornost faktu, že výzkumní účastníci zároveň vypráví a znovu vypráví jejich příběhy a zároveň je i žijí. Tímto způsobem účastníci vstupují do rozvíjejících se příběhů, které sdílí – příběhů, které znovu vystavují pomocí jejich vlastní reflektivní proces a s odstupem času (Leavy, 2009).

Je zde mnoho způsobů, jak využívat narativní zjišťování. Za prvé je to recenze několika přístupů, které zahrnují shromažďování dat od účastníků pomocí rozhovorů a etnografická pozorování, stejně tak i příbuzná analýza a psaní. Za druhé autoetnografické přístupy k narativním studiím. Nakonec otevřené užití fikce jako výzkumu a nástroje pro psaní (Leavy, 2009).

### **3.2 Poezie**

Smyslové scény vytvořené s šikovně umístěnými slovy a smysluplnými pauzami, básně pronikají pomocí pocitů k upoutání zvýrazněných momentů sociální reality, jako kdyby byly pod lupou. Věda je scéna, kdy se člověk dívá na strom a vidí dřevo. Poezie je scéna, kdy se člověk dívá na strom a vidí strom. Poezie jako výzkumná strategie vyzývá dichotomi fakta-fiction a nabízí formu pro evokující prezentaci dat. Někde mezi slovem a hudbou, básně otevírají prostor k prezentaci dat způsobem, kterým někteří výzkumníci upoutávají pozornost mnohonásobnými významy, identickou prací a přístupem, který si podmaňuje perspektivy. Stejně jako praktiky kvalitativního výzkumu, poezie je dovednost. Poetická prezentace sociálních vědeckých dat nabízí kvalitativním výzkumníkům reprezentační formu, která může být v některých způsobech srozumitelná jako rozrůstání něčeho, co dosud dělali. Poezie také nabízí velmi specifickou formu, ve které vykládá a prezentuje lidskou zkušenost a neměla by být viděna jen jako další forma psaní (Leavy, 2009).

### 3.3 Hudba

Užití hudby v sociálních výzkumných metodologiích může být viděno méně jako experimentální a více jako realizace. Popravdě metody založené na hudbě mohou pomoci výzkumníkům přistoupit, osvětlit, popsat a vysvětlit to, co je často neviditelné při použití tradičních metod. Populárně nazvaná jako „univerzální jazyk“ je hudba od přírody sociální, pronikající část každé kultury. Ačkoliv se teď vynořuje jako část metod založených na umění, hudba je po dlouhou dobu částí sociálních výzkumů, s kořeny v antropologických studiích folklóru jako i výzkum v oblasti hudební výchovy. Z pohledu sociální perspektivy hudba může znamenat mnoho věcí zároveň, jako např. komodity, ideologický text, politický nástroj, nástroj vzdoru a nedílnou komponentu kulturních rituálů a denního sociálního života. Písně a hudba jsou užívány pro mnoho záměrů, což zahrnuje vyvolání emocí, tvoření krásy a růst individuálních umělců a také jsou částí mnoha kulturních rituálů. Hudba může spojovat lidi pomocí vyvolání emocí, které mohou v jistém kontextu přesahovat jazyk, ekonomii a další sociální bariéry. Hudba je tvořena v kulturním a historickém kontextu a jeho variací v čase a prostoru (Leavy, 2009).

### 3.4 Performance

Performance existuje v daném okamžiku a je bezprostřední. Možná, že mnohem více než další disciplíny metody založené na performanci mohou dát život výzkumným zjištěním, přidáním dimenzionality a vystavením toho, co je ostatně nemožné autenticky prezentovat. V sociálním výzkumu, performance může sloužit k mnohým výzkumným záměrům, jako jsou zvyšování povědomí, posílení, emancipace, politické agendy, objevování, zkoumání a vzdělávání. Avšak často se předpokládá, že performance spadá do prezentující části výzkumu, performance může být využita jako ucelená výzkumná metoda, slouží jak pro sběr dat a analýzu, tak i pro prezentaci. Využití performance jako výzkumné metody se rozrostla v posledních třech dekádách, dělání performance je zřejmě nejvíce používanou metodou ve výzkumu založeném na umění. Je mnoho variací, jak performance slouží kvalitativní metodologii a také jak působí mnoho katalyzátorů v této hlavní výzkumné metodě (Leavy, 2009).

Saldaña (1999) připouští, že existuje podobnost mezi cílem kvalitativních výzkumníků a scénáristů, a to, že obě skupiny se snaží vytvořit něco jedinečného a text plný vzhledu do lidských podmínek. McLeod (in Leavy, 1988) protestuje proti myšlence, že jsou pouze dva způsoby vytváření významů (kvalitativní a kvantitativní) a rozvíjí teorii pěti způsobů vytváření významů (slovo, číslo, obraz, gesto a zvuk), což jsou významy, které jsou obsaženy v dramatu. Performanční metody jsou ve shodě s celistvým pohledem na výzkumný proces. Stejně jako v odžité zkušenosti není oddělení mezi myslí a tělem v kontextu performance. Performeréři a členové publika jsou vtělení herci, poznamenání gendrem, rasou a pohlavím (Leavy, 2009).

Ačkoliv nejnovější epistemologické, teoretické a metodologické vývoje prosazují expanzi paradigmatu performance, sociologové dlouho rozeznávali, že performance je nepostradatelná komponenta sociálního života. Antropologické studie performance, stejně jako koncepty dramatu v každodenním životě, ovlivnily na performanci založené metodologické praktiky, ačkoliv nejsou subjektem tohoto článku (Leavy, 2009).



### 3.5 Tanec a pohyb

Navzdory dynamické povaze tance, rituálu a forem této disciplíny a také mnoha možností využití tance jako např. tanečnickovo tělo, což je vysoce disciplinovaný nástroj. Abstraktní charakter tance je spojený s možností využívat mnoha dalších uměleckých forem. Tanec kombinuje elementy hudební, performanční, vizuální, poetické, autobiografické a může sloužit i narativum. Přestože pracuje se všemi ostatními uměleckými formami, nemůže být redukován ani na jednu z nich a ani jako jejich součet. Ačkoliv je tanec abstraktní umělecká forma, a možná protože je tanec abstraktní umělecká forma, je považován za „univerzální jazyk“, „matku všech jazyků“ nebo „zrcadlo duše“. Tanec je v mnoha ohledech nejvíce abstraktní uměleckou formou. Tanec slučuje slova a dokonce může být založený na scénáři. Výzkumníci, kteří prezentují jejich data pomocí tance, zvažují doprovod textovými komponentami reprezentace. Nárůstu tance jako metodologického nástroje je výsledkem celkového nárůstu performančních studií. Přival ve vtěleném výzkumu pramení z fenomenologie a rozrůstá se do zdravotnických a vzdělávacích výzkumů, které identifikovaly tanec jako terapeutický nástroj a prostředek pro stavění pozitivních sociálních charakteristik. S kontextem rozrůstajících se performančních a tanečních studií se objevuje pohybová analýza jako důležitá výzkumná metoda, která zlepšuje praktiky tradičního kvalitativního výzkumu, jako jsou etnografie a rozhovor. Pomáhá výzkumníkům v oblasti systematického přístupu ke všem gestům a dalším nonverbálním projevům, které se objevují v kvalitativním výzkumu (Leavy, 2009).

### 3.6 Vizuální umění

Síla obrazu a jeho role ve společnosti, nemůže být podceňovaná. Vizuální obraznost nereprezentuje okno do světa, ale radši tvořivé perspektivy. Např. fotografie jsou populárně považovány jako zachycení a zaznamenání některých aspektů sociálního světa, jež zanedbávají výhodný bod pro fotografa, čočky, kterými se dívá, a kontext, ve kterém jsou fotografie viděny. Vizuální obrazy jsou unikátní a mohou vyvolat specifické druhy emocí a niterné odpovědi. Jsou typickou oblastí podvědomí bez stejného vědomého interpretačního procesu, do něhož lidé vstupují, když jsou konfrontováni s psaným textem. Vizuální umění může sloužit jako prostředek pro předávání ideologie, může být efektivně využíván k výzvě, k uvolnění a k přeměně zastaralých stereotypů (Leavy, 2009).

## 4 Pilotní výzkumná studie

Tato pilotní studie byla provedena v prosinci loňského roku v New Yorku. Jako výzkumník jsem vycházela z vlastních možností, které jsem měla v cizím prostředí omezené. Úkolem této pilotní studie bylo vyzkoušet si metody výzkumu založeného na umění v praxi. Když jsem přemýšlela nad tím, co bych chtěla zkoumat, napadla mě jedna výzkumná otázka, která byla velmi aktuální a zdála se jako velmi přínosná pro šíření dramaterapie a výzkumu založeného na umění do našeho prostředí.

V podstatě jsem se začala zabývat dvěma zdroji – výzkum založený na umění a dramaterapie. Jelikož již několikátým rokem studuji a praktikuji dramaterapii, velmi mě oslovily metody výzkumu založeného na umění. Přestože dramaterapie v České republice existuje již několik desítek let, stále se v praxi setkáváme s neznalostí či jiným pojetím dramaterapie – jedná se spíše o dramatickou výchovu či teatroterapii. V legislativní podobě není dramaterapie ukotvena. Dle aktuálního sdělení Asociace dramaterapeutů v ČR je to dáno tím, že nemáme dostatečně širokou výzkumnou platformu k tomu, aby mohla být dramaterapie považována za objektivní a účinnou metodu.

A co ta dramaterapie je? Britská asociace dramaterapeutů (2011) definuje dramaterapii jako formu psychologické terapie. Tato terapie využívá performanční umění v terapeutickém vztahu. Terapie se domnívá, že tělo a mysl mají stejnou platnost v rámci dramatického kontextu, příběhů, mýtů, textů her, loutkářství, masek a improvizace. Pro srovnání ještě uvádím definici Severoamerické dramaterapeutické asociace (2014), která popisuje dramaterapii jako aktivní a zkušenostní. Tento typ léčby poskytuje kontext pro klienty k vyprávění svých příběhů, stanovení cíle a řešení problémů, vyjádření svých pocitů, nebo dosažení katarze. Prostřednictvím dramatu, hloubka a šířka vnitřní zkušenosti mohou být aktivně prozkoumány a umění interpersonálních vztahů může být posíleno.

V dramaterapii nejčastěji pracujeme s tělem, kdy předpokládáme, že tělo je nositelem znalosti. Jak ale dostatečně popsat tělo a tělovou zkušenost objektivními metodami kvantitativního výzkumu? Kvalitativní výzkum, který může být nadřazeným pojmem pro výzkum založený na umění, vlastní metody, které by mohly být pro zkoumání těla a tělové zkušenosti vhodné. Avšak stále by to bylo sledování pouze jednoho či více jevů. Ve výzkumu založeném na umění se výzkumník zaměřuje především na komplexnost a na zkušenost individua jako nový fenomén. Proto jsem se rozhodla v pilotní výzkumné studii oslovit dramaterapeuty, kteří mají zkušenost s výzkumem založeným na umění, aby promluvili o své zkušenosti s tímto výzkumem ve spojitosti s dramaterapií. Pro účely tohoto výzkumu jsem stanovila hlavní výzkumnou otázku: *Jaká je Vaše zkušenost s výzkumem založeným na umění ve spojení s dramaterapií?*

Tato výzkumná otázka byla zvolena po prostudování nejčastěji kladených výzkumných otázek ve výzkumu založeném na umění. Centrální výzkumné otázky ve výzkumu založeném na umění jsou často ve tvaru:

- Jaké jsou odžité zkušenosti skupiny kolem určitého fenoménu? Například z dramaterapeutického prostředí: Jaké jsou odžité zkušenosti klientů se schizofrenií ohledně jejich pohledu na svět?
- Jaké jsou významy, struktury, a podstata odžité zkušenosti určitého fenoménu jednotlivci, kteří tento fenomén odžili? Například: Jaké jsou významy, struktury, a podstata odžité zkušenosti sexuálního zneužívání žen s černou kůží (Leavy, 2009)?

V oblasti výzkumu založeného na umění se používá hlubší pohled na jeden fenomén / problém, o který se výzkumní pracovníci zajímají. Tento typ studie bere v úvahu metodickou shodu a zkušenostní obavy, které poskytují vhled z hlediska pravděpodobnosti a osvětlení určitého fenoménu (Simon & Goes, 2011).

#### 4.1 Výzkumný soubor

Pro účely výzkumné studie byla zvolena metoda záměrného výběru. Kritéria výběru byla nastavena následovně:

- Osoba je aktivní dramaterapeut, který má formální vzdělání v oblasti dramaterapie a pracuje v praxi jako dramaterapeut
  - Osoba zná výzkum založený na umění a alespoň jednou v životě tuto metodu použila
- Jelikož se jedná o pilotní výzkumnou studii, výzkumný vzorek nebyl naplněn, ale pro účely studie byl dostačující. Jak jsem psala výše, bylo to pro mě cizí prostředí a studie byla časově omezena, proto jsem oslovila dramaterapeuty, které jsem znala z akademické půdy. Zastoupení bylo v celkovém počtu 4, z toho 2 ženy a 2 muži. Všichni respondenti splnili kritéria výběru. Z důvodu zachování anonymity, budou respondenti označeni pouze číslem.

#### 4.2 Metody sběru dat

V této studii byla použita jedna hlavní metoda sběru dat – rozhovor. Rozhovor by se dal nazvat jako polostrukturovaný. Cílem bylo dát prostor respondentovi na svoji odpověď. Postup rozhovoru byl daný tak, že jsem zvolila jednu otázku – v podstatě výzkumnou otázku – a po zbytek rozhovoru jsem nechala volný prostor pro vyjádření. Nestalo se mi, že by se respondent

odchýlil od tématu a měl stále, co vyprávět. Proto jsem do rozhovoru více nezasahovala. Z časových důvodů jsem u dvou respondentů byla odkázána na psanou podobu rozhovoru formou elektronické pošty.

Tuto metodu rozhovoru bych zařadila do narativního zjišťování. Ptala jsem se na zkušenost s výzkumem založeným na umění ve spojitosti s dramaterapií a byl dán volný prostor pro vyprávění. Respondent se mohl opřít o tvrdá data nebo vyprávět své vlastní příběhy.

### **4.3 Metody analýzy dat**

U analýzy dat jsem dlouho přemýšlela, jaká metoda by byla nejvhodnější. První metodou byla transkripce verbálních rozhovorů. Každý rozhovor byl jinak dlouhý. Většinou to bylo tak, že psaný rozhovor byl na 1-2 strany, zatímco přepsané mluvené rozhovory čítaly kolem 10 stran. Pro výzkum založený na umění tyto rozdíly nehrají roli. Důležité bylo, že všechny rozhovory odpovídaly na výzkumnou otázku. Někdo se vyjádřil jasně a stručně a někdo potřeboval více prostoru.

Pro výzkum založený na umění jsem si zvolila typ výzkumu, který pracuje s poezií. Přemýšlela jsem, jak bych mohla analyzovat text tak, aby vedl k tvorbě básně. Po několikátém čtení jsem se rozhodla, že budu vycházet ze slov, která se nejčastěji objevovala. Rozhodla jsem se pro hermeneutický přístup analýzy rozhovorů a zajímala jsem se o významy, ve kterých se nejčastěji se vyskytující slovo objevovalo. Pro tuto studii jsem zanalyzovala dvě nejčastěji se vyskytující slova, která jsou originálně v angličtině – experience (zkušenost, zážitek) a understanding (porozumění).

Psala jsem si všechny věty (významy), ve kterých se tato slova objevují, a nakonec jsem vytvořila dvě básně. Každá báseň na jedno slovo. Při tvorbě básně jsem vycházela především ze získaného textu od respondentů, ale občas bylo potřeba některé věty trošku učesat, proto jsem přidala i něco ze své vlastní tvůrčí kreativity.

### **4.4 Výsledky**

Výsledkem výzkumu byly tedy dvě básně, které jsou uvedeny níže. Originálně jsou v anglickém jazyce, protože i získaná data byla v anglickém jazyce.

# EXPERIENCE

USE THE ART OF DRAMA AND THEATRE TO GIVE SHAPE TO LIVED EXPERIENCE

LIVED EXPERIENCE

EMBODIED EXPERIENCE

UNLIVED EXPERIENCE

EMBODIED EXPERIENCE

CREATIVE ART THERAPY EXPERIENCE

DRAMA THERAPY EXPERIENCE

THEORY TO USE TO UNDERSTAND EXPERIENCE

THEORY TO UNDERSTAND

TO UNDERSTAND THEORY

TO UNDERSTAND EXPERIENCE

TO UNDERSTAND MY EXPERIENCE

TO UNDERSTAND SOMEBODY'S EXPERIENCE

TO UNDERSTAND SOMEBODY'S EXPERIENCE BY PERFORMING HIM

TO PERFORM SOMEBODY'S EXPERIENCE

TO PERFORM MY EXPERIENCE

VALUE OF SOMEBODY'S EXPERIENCE

VALUE OF SUBJECTIVE EXPERIENCE

VALUE OF MY EXPERIENCE

VALUE OF MY SUBJECTIVE EXPERIENCE

## ***Obrázek 1: Výsledek – první báseň Experience (zkušenost, zážitek)***

Překlad: Užití umění dramatu a divadla k tvarování životní zkušenosti  
odžitá zkušenost

ztělesněná zkušenost

neodžitá zkušenost

ztělesněná zkušenost

zkušenost terapie kreativních umění

Zkušenost dramaterapie

Teorie použitá k pochopení zkušenosti

Teorie k pochopení

Abychom pochopili teorii

Abychom pochopili zkušenost

Abychom pochopili mou zkušenost

Abychom pochopili něčí zkušenost

Abychom pochopili něčí zkušenost tím, že ho znázorníme

Znázornit něčí zkušenost

Znázornit mou zkušenost

Hodnota něčí zkušenosti

Hodnota subjektivní zkušenosti

Hodnota méj zkušenosti

Hodnota mé subjektivní zkušenosti

Tato báseň byla prezentována jako přednes básně v předpřipravené audionahrávce.

## **UNDERSTAND**

**UNDERSTAND SOMETHING ABOUT SOMEBODY**

**NEED TO UNDERSTAND**

**TRY TO UNDERSTAND**

**CANNOT UNDERSTAND**

**NEVER UNDERSTAND**

**UNDERSTAND THE WORLD**

**UNDERSTAND SOMETHING ABOUT MYSELF**

**BEGINNING OF UNDERSTANDING ARTS-BASED RESEARCH**

**UNDERSTAND ROLES IN DRAMA THERAPY**

**HELP BETTER UNDERSTAND SOMEBODY BY ENROLLING AS HIM OR HER**

### ***Obrázek 2: Výsledek – druhá báseň Understand (porozumět, rozumět)***

Překlad:

Rozumět něčemu o někom

Potřebovat rozumět

Pokusit se rozumět

Nemoci rozumět

Nikdy nerozumět

Rozumět světu

Rozumět něčemu o sobě

Začátek porozumění výzkumu založeného na umění

Rozumět rolím v dramaterapii

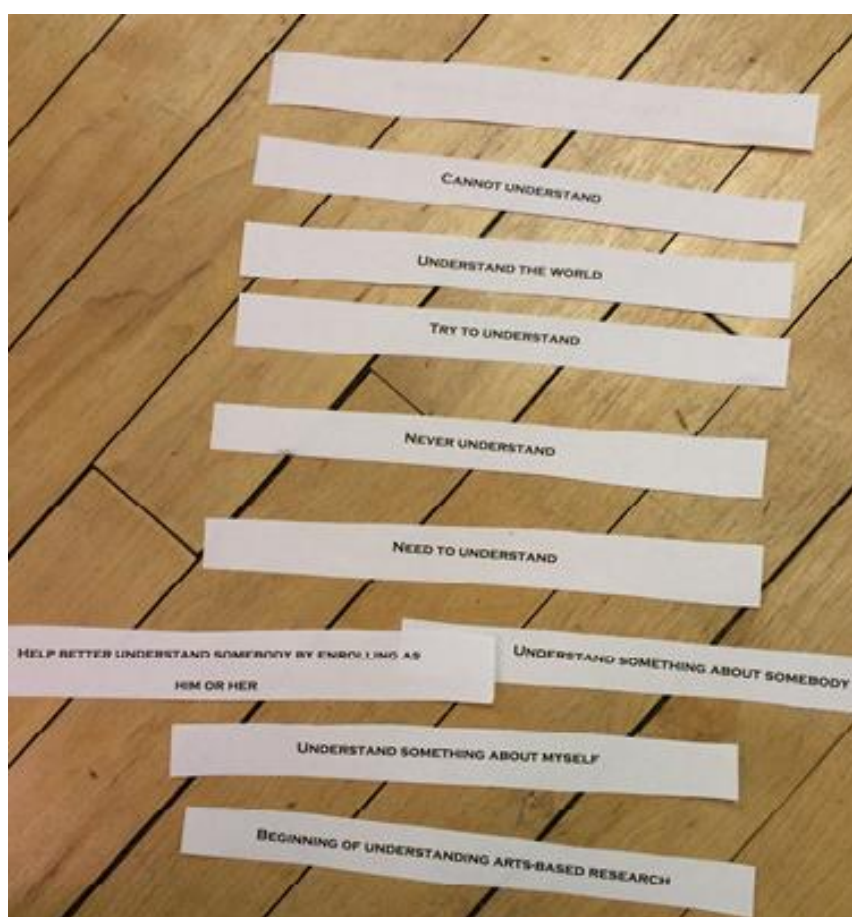
Pomoci lépe porozumět někomu tím, že na sebe vezmeme jeho nebo její roli

### **4.5 Diskuse**

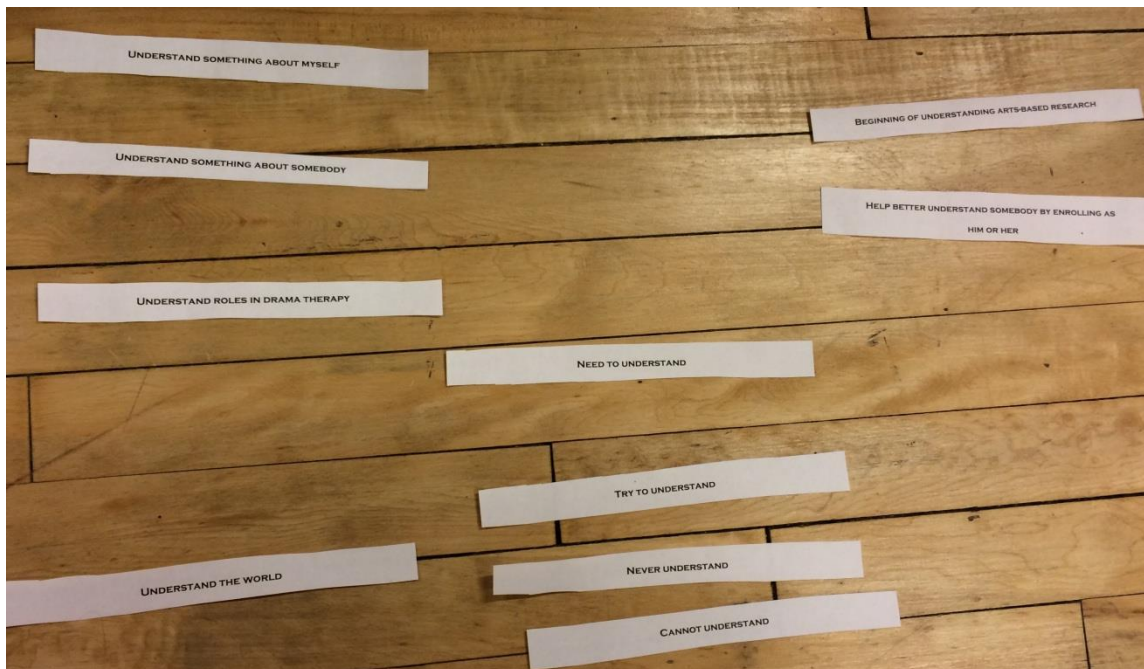
Tyto básně byly interpretovány při prezentaci pilotního výzkumu v závěrečné hodině předmětu výzkumu založeného na umění a společně s ostatními studenty jsme provedli diskusi nad výsledky výzkumu. Diskuse proběhla opět uměleckou cestou. Skupinu studentů jsem rozdělila na tři skupiny. Každá skupina dostala jednu báseň, ale tato báseň nebyla v celistvé podobě, nýbrž rozstříhaná po jednotlivých verších a každá skupina měla poskládat verše tak, aby vytvořila novou báseň. Opět uvádím výsledky níže.



**Obrázek 3: Báseň Understand v podání první skupiny**



**Obrázek 4: Báseň Understand v podání druhé skupiny**



**Obrazek 5: Báseň Understand v podání třetí skupiny**

Vznikly tři další originální básně. Tyto básně byly interpretovány přímo na hodině. Po tomto zpracování budu nadále přemýšlet, jak by mohla být konečná verze básně. A finální verzi básně pošlu respondentům s dotazem, zdali básně vystihují odpověď na výzkumnou otázku.

## Závěr

Tento článek je vzhledem do poměrně nové problematiky výzkumu založeného na umění. Jedná se o teoretický podklad pro připravovaný výzkum v oblasti expresivních terapií. Z mého pohledu jako dramaterapeutky je výzkum založený na umění nástroj, který může obohatit výzkumné aktivity v oblasti expresivních terapií, jelikož obě metody – výzkum založený na umění i expresivní terapie – pracují s uměleckými médii a proto se mohou stát velmi vhodnou metodou pro hledání odpovědí na výzkumné otázky.

Pilotní výzkum byl pouhým vyzkoušením si práce s výzkumem založeným na umění. Může sloužit jako inspirace k další plánované výzkumné studii. Dle mého názoru básně zodpověděly na hlavní výzkumnou otázku. Reflektovaly v sobě základní vodítka k práci s tímto výzkumem a s dramaterapií. Tím, že je stále otevřená diskuse, nevznikl zatím žádný platný výsledek. U tohoto typu výzkumu se může stát, že žádný výsledek nevznikne, ale je to jen reflexe aktuálního stavu poznání u konkrétních čtyř respondentů.

Jistě zde není vykreslena celá problematika výzkumu založeného na umění, ale je to prvotní článek, který reflektuje stav mého dosavadního poznání. Ve svém bádání budu pokračovat a své nové poznatky i nadále prezentovat a publikovat. Na závěr bych chtěla stejně jako odborníci na tento typ výzkumu (Barone a Eisner) podpořit čtenáře tohoto článku, aby se nebáli této nové metody a ve svých výzkumných aktivitách ji používali. Vždyť umění má historický kontext v podobě kulturních rituálů. Tato metoda je mladá a může působit jako nevědecká. Avšak kvalitativní výzkum ve svých začátcích byl také zavrhanou nevědeckou metodou a teď ji řadíme mezi tradiční výzkumný design.

Na úplný závěr bych ráda použila slova respondentů výzkumu, se kterými plně souhlasím a lépe bych to nedokázala říct. "...nutí mě dále přemýšlet o tom, jak v jiných odvětvích kreativní umělecké terapie, je běžnou praxí používat uměleckou formu, aby se reflektovala klinická práce. Arteterapeuti někdy vytváří výkresy jako reflexe po sezeních, muzikoterapeuti mohou hrát na hudební nástroj po sezení. Toto využití umění ke zkoumání fenomenologie klinického vztahu je zřídka popsáno v dramaterapii (respondent 2)."

## Literatura

1. Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). Arts Based Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
2. Dramatherapy (2011). The British association of dramatherapist. Retrieved from <https://badth.org.uk/dtherapy>.
3. Estrella, K. & Forinash, M. (2007). Narrative inquiry and arts-based inquiry: Multinarrative perspectives. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(3), 376-383.
4. Heřmanová, E. (2012). Umění. Arts Lexikon. Retrieved from <http://artslexikon.cz/index.php/Um%C4%9Bn%C3%AD>.
5. Kossak, M. (2012). Art-based enquiry: It is what we do! *Journal of Applied Arts & Health*, 3 (1), 21-29.
6. McNiff, S. (2011). Artistic expressions as primary modes of inquiry. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(5), 385-396.
7. Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
8. Leavy, P. (2009). Method meets art: arts-based research practice. New York, NY: The Guilford press.
9. Saldaña, J. (1999). Playwrighting with data: Ethnographic performance texts. *Youth Theatre Journal*, 13, 60-71.
10. Simon, M. K. & Goes, J. (2011). What is phenomenological research? Retrieved from <http://dissertationrecipes.com/wp-content/uploads/2011/04/Phenomenological-Research.pdf>
11. Sochor, K. (1955). Příručka o českém odborném názvosloví. Praha: Nakladatelství československé akademie věd.
12. Ústav pro jazyk český. (2011). Slovník spisovného jazyka českého. Retrieved from <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=v%C4%9Bda&sti=102437&where=hesla&hsubstr=no>.
13. What is drama therapy? (2014). North American Drama Therapy Association. Retrieved from <http://www.nadta.org/what-is-drama-therapy.html>.

Tato studie je výsledkem vědecko-výzkumné činnosti podpořené v rámci projektu IGA: IGA\_PdF\_2015\_004 s názvem „Konstrukce a verifikace (praktické ověření) nových kvantitativních i kvalitativních nástrojů ve speciálněpedagogické diagnostice a intervenci“.



# Aspekty ovlivňující volbu formy speciálního vzdělávání u rodičů dětí s lehkým mentálním postižením

## Aspect influencing the choice of form of special education for parents of children with mild intellectual disabilities

STANISLAVA HACHOVÁ

UJEP PF Ústí nad Labem, Česká republika, s.hachova@centrum.cz

**Abstrakt:** Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením je velice diskutovaným tématem v souvislosti s rušením základních škol praktických, které jsou přímo uzpůsobené dětem s lehkým mentálním postižením. Individuální integrace těchto dětí do běžných základních škol je v dnešní době velmi prosazovaným fenoménem. Článek se zabývá vzděláváním dětí s výše uvedeným postižením. Konkrétně je se zaměřen na aspekty, které mohou ovlivňovat rodiče při volbě speciálního vzdělávání pro jejich děti. Respondenty výzkumného šetření jsou rodiče, jejichž děti navštěvují buď běžnou základní školu, nebo základní školu praktickou. Druhá část poskytne informace o tom, které aspekty ovlivňují rodiče při volbě speciálního vzdělávání jejich dětí, a které nikoli. Je zde také uveden přehled o pozitivích a negativích jednotlivých typů edukace tak, jak je uvedli rodiče dětí s lehkým mentálním postižením, kteří mají zkušenost jak s běžnou základní školou, tak i se základní školou praktickou.

**Klíčová slova:** Individuální integrace; lehké mentální postižení; vzdělávání; základní škola; základní škola praktická.

**Abstract:** Education of children with mild intellectual disabilities is very discussed topic in the context of closing down of practical elementary schools, which are adapted for children with mild mental disabilities. Individual integration of these children into mainstream schools is a phenomenon which is highly promoted nowadays. The article deals with the education of children with disabilities mentioned above. Specifically, it focuses on aspects that may influence parents when choosing special education for their children. Respondents of research are parents whose children attend either mainstream elementary school or practical elementary school. The second part provides information about which aspects influence parents when choosing special education of their children, and which are not. There is also an overview of the positives and negatives of each type of education, as reported by parents of children with mild mental disabilities who have experience with both mainstream elementary school and practical elementary school.

**Key words:** Individual integration; mild mental disability; education, elementary school; practical elementary school.

## Úvod

Lehké mentální postižení je handicap, který je vrozený a charakteristický snížením rozumových schopností člověka. Dle Fischera a Škody (2008, s. 92), se na základě kvalifikovaných odhadů uvádí, že mentálním postižením trpí až tři procenta naší populace. Rodiče po vyšetření v poradenském zařízení stojí před velice závažným rozhodnutím. Tedy, kde nechají své dítě s mentálním postižením vzdělávat. Na výběr mají ze dvou možných variant. První možností je umístění dítěte do základní školy praktické, druhou je forma individuální integrace do běžné základní školy.

## 1 Edukace osob s mentálním postižením

### 1.1 Legislativa

Vzdělávání osob s mentálním postižením zakotveno v mnoha zákonných i podzákonných normách. Jako základní právní dokument upravující vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon byl několikrát Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy novelizován. Dalším velice důležitým právním dokumentem je vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se změnila vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

### 1.2 Rámcový vzdělávací program (RVP)

RVP spravuje předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, základní vzdělávání s doložkou o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, vzdělání na základní škole speciální, na gymnáziích, na gymnáziích se sportovní přípravou a odborné vzdělávání. (dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>)

Výzkumný ústav pedagogický – dále jen VÚP – (2006, s. 5) uvádí, že na základě školského zákona a Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice se do vzdělávací soustavy zavádí systém kurikulárních dokumentů. Ty jsou buď na státní, nebo školní úrovni. Státní úroveň kurikulárních dokumentů zahrnuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Ty vydají pro jednotlivé obory povinný obsah, rozsah a cíle vzdělání. Ty jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které představují školní úroveň.

Specifické principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV-LMP) dle VÚP (2006, s. 6):

*RVP ZV-LMP:*

- *je součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením;*
- *respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady;*
- *vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP;*
- *specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci s LMP dosáhnout na konci základního vzdělávání;*
- *stanovuje cíle vzdělávání žáků s LMP;*
- *vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si měli žáci osvojit v průběhu základního vzdělávání;*
- *zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata;*
- *podporuje přípravu na společenské a profesní uplatnění;*

- umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem;
- stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, s. 6)

Dle VÚP (2006, s. 14) se vzdělávací oblasti RVP ZV-LMP dělí na: Jazyk a jazyková komunikace; matematika a její aplikace; informační a komunikační technologie; člověk a jeho svět; člověk a společnost; člověk a příroda; umění a kultura; člověk a zdraví; člověk a svět práce.

## **2 Vzdělávací zařízení pro základní vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením**

### **2.1 Základní škola**

Fischer a Škoda (2008, s. 103) uvádějí, že stávajícím trendem vzdělávání dětí s mentální retardací je jejich integrace do běžných tříd základních škol. Tato možnost je realizovaná sporadicky a její výsledky prozatím nebyly dostatečně prozkoumány. Vzdělávání v těchto typech základních škol se týká převážně žáků s lehkým mentálním postižením.

### **2.2 Základní škola praktická**

*„Základní škola praktická je nejfrekventovanějším zařízením edukačního systému pro žáky s mentálním postižením. Atributem „praktická“ je tento typ základní školy označen proto, že škola je často vybavena cvičnými byty, kuchyněmi...aj.“* (Valenta, Müller, 2009, s. 88)

Dále Valenta a Müller (2009, s. 89) uvádějí, že praktická škola se výrazně neliší od běžné základní školy. Je celkově členěna na první stupeň (1. – 5. třída) a druhý stupeň (6. – 9. třída). První stupeň je dále rozdělen na první období (1. – 3. třída) a druhé období (4. - 5. třída). Celkově je vzdělání realizováno na základě školních vzdělávacích programů, které jsou upraveny dle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání s doložkou o vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením.

### **2.3 Integrace dětí s mentálním postižením do základních škol**

Ve statistice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>) je uvedeno, že ve školním roce 2012 – 2013 navštěvovalo v celé České republice 1191 dětí s lehkým mentálním postižením základní školy. Z toho 127 dětí bylo individuálně integrováno do základních škol ve Středočeském kraji.

## **3 Stanovení cílů výzkumu**

Cílem práce je popsat možné aspekty ovlivňující rodiče dětí s lehkým mentálním postižením k volbě základní školy, či základní školy praktické. Tyto důvody jsou zkoumány z pohledu rodičů, či dospělých osob, které se starají o dítě s tímto typem handicapu. Je založena na dotazníkovém šetření, které je doplněno polostrukturovaným rozhovorem.

## 4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl stanoven na základě náhodného stratifikovaného výběru. Konkrétně s využitím účelového vzorkování. Skupinou respondentů jsou rodiče, jejichž dítě s lehkým mentálním postižením se vzdělává na základní škole (15 rodičů), nebo na základní škole praktické (15 rodičů) ze Středočeského kraje. Dotazník je směřován rodičům dětí ze všech ročníků základního vzdělávání.

## 5 Výsledková část

### 5.1 Vzdálenost trvalého bydliště od škol a způsob dopravy

Tři matky uvedly, že už o přesunutí svého dítěte do základní školy praktické přemýšlely, i když jsou s volbou základní školy spokojené. Jako důvod uvedly, že mají strach, že dítě nebude zvládat učivo na druhém stupni ZŠ. Tyto matky mají základní školu i základní školu praktickou ve vzdálenosti 0 – 5 km. Jedno dítě jezdí do školy autobusem. Další dvě děti chodí do školy pěšky. Jejich matky v rozhovoru uvedly, že s nimi cestu do školy mnohokrát prošly, než se to dítě naučilo a nyní obě děti chodí samy. Zajímavé v tomto případě je, že se dvě z těchto tří matek v dotazníku svěřili s obavou z přesunutí dítěte do základní školy praktické právě kvůli dopravě.

Dalších šest matek má základní školu praktickou dál, než základní školu. Konkrétně u třech matek se vzdálenost liší maximálně o deset kilometrů. U zbylých třech je rozdíl ve vzdálenosti škol více jak deset kilometrů. V tomto případě předpokládáme možné ovlivnění rodičů vzdáleností škol. Tento předpoklad popírá fakt, že všech šest matek uvedlo, že jsou s volbou základní školy spokojeny a o přesunu do základní školy praktické nepřemýšlely. Jedna matka uvedla, že její dítě prospívá bez problémů, a že není důvod k přesunu dítěte na ZŠP.

Posledních šest matek mají oba typy škol ve stejné vzdálenosti. Z toho tři v rozmezí 10 – 15 km, jedna v rozmezí 5 – 10 km a zbylé dvě v rozmezí 0 – 5 km. Čtyři rodiče jsou ochotní vozit dítě automobilem, i přes to, že jedno dítě by díky vzdálenosti školy mohlo chodit pěšky. Z dalších dvou dětí jedno jezdí autobusem a jedno chodí pěšky. Pro další výzkum by bylo zajímavé zjistit socioekonomickou situaci rodičů. Všechny matky uvedly, že nepřemýšlely o přesunutí dítěte do základní školy praktické a jsou naprosto spokojené s volbou základní školy. Osm z patnácti dětí má základní školu i základní školu praktickou ve stejné vzdálenosti od domova. Dalších šest má základní školu praktickou dál než běžnou základní školu. U těchto rodičů je vidět, že pozitiva školy (uvedená v tabulce č. 2) jsou pro ně tak významná, že jsou ochotni zvolit méně pohodlnou variantu a nechat své děti ve čtyřech případech dojíždět veřejnou dopravou, v jednom dokonce vozit automobilem a jedno dítě chodí pěšky. Poslední matka uvedla, že mají základní školu maximálně o deset kilometrů dál, než základní školu praktickou. Jen u této matky lze předpokládat možné ovlivnění vzdáleností při volbě školy. Tento předpoklad nelze potvrdit, ani vyvrátit, protože tato žena jako jediná neuvedla, zda je, či není spokojena s volbou školy. Dalších devět matek uvedlo, že jsou naprosto spokojené s volbou školy bez dalších komentářů. Tři matky svou spokojenost se školou zdůvodnily. První uvedla, že se její dítě rychle začlenilo do kolektivu a je správně motivované učiteli. Baví ho chodit do školy, a že mu sebevědomí stoupl o 99%. Druhá matka uvádí, že se dítěti na základní škole praktické dostává takové péče a trpělivosti, jakou by určitě na základní škole nemělo. Třetí matka zmínila, že dítě dříve chodilo do ZŠP, kde bylo více ročníků v jedné třídě a to považuje za velkou nevýhodu. Jako výhodu zmiňuje speciálně pedagogické centrum (dále také SPC) v budově školy. Zbylé dvě matky jsou spokojené s volbou školy, ale uvedly výhrady. První žena zmínila, že s dcerou měli složitý nástup do školy, který ji skoro odradil. Druhá matka napsala: „Jsem převážně spokojena. Velmi záleží na pedagogovi. Velké mínus je složení tříd. Ve spoustě tříd jsou děti, které do této školy nepatří. Jsou to převážně děti ze sociálně

znevýhodněných rodin, které ani nenavštěvovali mateřské školní zařízení. Z tohoto důvodu neznají skoro žádné základy učiva. Nemají ani, bohužel, základní návyky slušného chování.“

## 5.2 Počet dětí ve třídě

Šest dětí (40 %) s lehkým mentálním postižením navštěvuje malotřídní typ základní školy. Tedy třídy v počtu pět až šestnáct dětí. Dle Školského zákona musí být ve třídě nejméně sedmnáct dětí a maximálně třicet. Méně jak sedmnáct dětí může mít pouze škola malotřídního typu. Dva rodiče uvedly, že jejich děti chodí do třídy s deseti a méně žáky. Do třídy s minimálně deseti dětmi je možné chodit za předpokladu, že všech pět ročníků prvního stupně ZŠ bude v jedné třídě. To se netýká ani jedné školy, kterou navštěvují děti respondentů. Další možností je, že průměr žáků ze všech tříd na škole je minimálně dvanáct, nebo obec nedostatečný počet žáků ve třídě finančně kompenzuje. Lze tedy předpokládat, že rodiče měli na mysli jednu z těchto možností.

Jedna základní škola malotřídního typu, kterou navštěvují dvě děti s lehkým mentálním postižením, jejichž matky se zúčastnily výzkumu, na svých webových stránkách uvádí, že nízký počet žáků ve třídě přispívá k téměř rodinné atmosféře. Díky tomu jsou žáci vedeni ke spolupráci, toleranci a schopnosti komunikovat. Škola se snaží o individuální přístup ke každému dítěti, diferencuje výuku dle potřeb žáků a to vede k pozitivnímu klimatu třídy. Lze předpokládat, že tyto snahy mohou ovlivňovat rodiče při volbě integrace svého dítěte do ZŠ malotřídního typu. Také dva rodiče uvedli malý počet žáků ve třídě jako pozitivum školy.

Zbýlých devět dětí navštěvuje běžné třídy základních škol o počtu sedmnáct až třicet dětí ve třídě. Šest rodičů, jejichž dítě chodí do třídy s dvaceti jedna až třiceti žáky, uvedlo, že vysoký počet dětí ve třídě považují za negativum integrace do běžné školy.

Dle počtu žáků lze určit, že pět dětí chodilo na základní školu malotřídního typu. Zbýlých pět na běžnou základní školu. Pět dětí základní školu nenavštěvovalo vůbec. Šest matek, jejichž dítě se vzdělává na základní škole, uvedlo, že vysoký počet dětí ve třídě chápou jako negativum při integraci dítěte s lehkým mentálním postižením do běžné ZŠ. Naopak pět rodičů dětí ze ZŠP uvedlo jako pozitivum nízký počet žáků ve třídě. Z těchto tvrzení se lze domnívat, že nižší počet žáků ve třídách na základní škole praktické, by mohl ovlivnit rodiče při volbě právě tohoto typu vzdělávání pro své dítě.

## 5.3 Přijetí dítěte třídním kolektivem

Pět dětí základní školu nikdy nenavštěvovalo, proto odpovědi jejich rodičů nelze porovnat. Těchto pět dětí se do kolektivu ve třídě na základní škole praktické začlenilo bez problémů. Rodiče uvedly, že je ostatní spolužáci dobře přijímají.

Tři děti z deseti na základní škole spolužáci přijímali, nebo si jich nevšíмали a u těchto dětí po přesunu na základní školu praktickou nedošlo ke změně. Zbýlých sedm dětí kolektiv na základní škole nepřijímal. U jednoho žáka se tento stav nezměnil ani po přesunutí na ZŠP. U zbylých šesti dětí se vztah se spolužáky posunul pozitivním směrem. Čtyři z těchto šesti dětí na základní škole kolektiv nepřijímal a po přesunu do základní školy praktické je spolužáci přijímat začali. Poslední dvě děti měly také na ZŠ s přijetím do kolektivu problém a po přesunu do ZŠP se postoj spolužáků ve třídě změnil na neutrální (nevšímají si ho). Dvě matky při rozhovoru uvedly, že vztahy ve třídě hodně ovlivní třídní učitel a složení spolužáků. Jedna matka potvrdila, že kdyby její dítě na základní škole mělo v kolektivu problém, uvažovala by o přesunu do ZŠP z tohoto důvodu. Druhá matka uvedla, že už o přesunutí do základní školy praktické přemýšlela také proto, že se jejímu dítěti na základní škole spolužáci posmívají. Tyto dvě ženy potvrdily fakt, že když si kolektiv dítěte nevšímal, je to pro něj lepší, než když ho nepřijímá.

Z těchto informací lze předpokládat, že negativní postoj kolektivu vůči dítěti s postižením může ovlivnit rodiče při rozhodování o přesunu dítěte do základní školy praktické.

U dětí, které navštěvují základní školu, rodiče uvedli, že jich deset kolektiv přijímá, čtyř si nevšímá a pouze jedno dítě spolužáci nepřijímají. Čtyři matky, jejichž dítě navštěvuje ZŠ, uvedly jako negativum školy, že se spolužáci jejich dítěti posmívají. Pouze jedna matka tuto informaci potvrdila a napsala, že kolektiv její dítě nepřijímá. Lze se tedy domnívat, že zbylé tři si tento fakt nechtějí připustit a je pro ně důležitější to, kde se dítě vzdělává, než to, jak se tam cítí.

#### 5.4 Náročnost učiva

Předpokladem této a následující otázky bylo, že výuka na základní škole praktické je přizpůsobena dětem s lehkým mentálním postižením. Proto by ji měly snadno zvládat a po škole už by se učení nemusely moc věnovat. Oproti tomu na běžné základní škole by měla výuka dětem s tímto handicapem dělat větší potíže, tudíž by se po škole měly věnovat učení mnohem déle, než děti na ZŠP.

Sedm dětí z patnácti na základní škole dochází na doučování, což je o šest dětí víc, než u žáků na základní škole praktické. Zbylých osm na doučování nechodí.

Individuálně integrované děti do základní školy tráví průměrně po škole učením 82 minut. Oproti tomu na základní škole praktické jen 56 minut. To je 26 minut rozdíl.

Předpoklad, že děti s lehkým mentálním postižením na základní škole budou trávit po škole učením více času, než děti ze základní školy praktické, se potvrdil.

#### 5.5 Získání informací o školách

Speciálně-pedagogická centra (dále také SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (dále také PPP) chápeme dle Školského zákona jako poradenská zařízení.

Počet různých informačních zdrojů o možnostech vzdělávání využitých rodiči dětí na základní škole je celkem 26. To je pouze o pět víc, než počet využitých zdrojů rodiči dětí na základní škole praktické. Z toho tedy nelze předpokládat, že rodiče, kteří zvolili tuto formu vzdělávání pro své dítě, se informovali o možnostech vzdělávání tolik, jako rodiče, kteří zvolili formu individuální integrace.

#### 5.6 Názor okolí

Šest rodičů dětí ze základní školy názor okolí nezajímá. Chtějí tím dát najevo nemožnost ovlivnění názory jiných lidí. Stejně tak pět rodičů, jejichž děti navštěvují základní školu praktickou. Čtyři rodiče dětí ze ZŠP uvedli, že se setkávají spíše s negativními názory na tuto školu.

Zajímavým ukazatelem pro nás je devět rodičů, jejichž dítě se vzdělává v základní škole a jejich okolí má na základní školu praktickou negativní názor. Naopak u šesti rodičů, jejichž dítě dochází na ZŠP, má okolí pozitivní pohled na tento typ školy. U těchto rodičů lze předpokládat možné ovlivnění názorem okolí na základní školu praktickou při volbě speciálního vzdělávání pro jejich děti.

#### 5.7 Pozitiva a negativa škol

| ZŠ_Pozitiva              | ZŠ_četnost odpovědí | ZŠ_Negativa                | ZŠ_četnost odpovědí |
|--------------------------|---------------------|----------------------------|---------------------|
| Ochotní učitelé          | 2                   | Více ročníků v jedné třídě | 1                   |
| Individuální přístup     | 2                   | Hodně dětí ve třídě        | 6                   |
| Vstřícný přístup         | 3                   | Posmívání spolužáků        | 4                   |
| Malý počet žáků ve třídě | 2                   | Málo hodin asistence       | 3                   |

|                                    |   |  |   |
|------------------------------------|---|--|---|
| Dobrá spolupráce                   | 7 | Nenakloněnost integrace vedení               | 1 |
| Péče speciálního pedagoga          | 1 | Nezapojení do mimoškolních aktivit           | 1 |
| Integrace (nápodoba zdravých dětí) | 5 | Nepřítomnost speciálního pedagoga            | 1 |
| Zajištění asistenta                | 2 | Chybí finance školy na podporu integrace     | 3 |
| Snaha školy                        | 1 | Nepřípravenost učitelů a školy pro integraci | 4 |
| Počet žáků ve třídě                | 1 | Neindividuální přístup                       | 2 |
| Vzdálenost školy                   | 2 | Nekvalifikovanost asistenta                  | 1 |
| Moderní přístup                    | 2 | Velká pravděpodobnost přesunu na ZŠP         | 1 |
| -                                  | - | Občasná nevychovanost spolužáků              | 1 |
| -                                  | - | Špatná dostupnost                            | 1 |

**Tabulka 1: Pozitiva a negativa základní školy**

| ZŠP_Pozitiva                   | ZŠP_četnost odpovědí | ZŠP_Negativa                                    | ZŠP_četnost odpovědí |
|--------------------------------|----------------------|---|----------------------|
| Málo žáků ve třídě             | 5                    | Strach ze začlenění do života po ukončení školy | 1                    |
| Dobrá spolupráce               | 7                    | Sociálně znevýhodněné děti bez handicapu        | 1                    |
| Trpělivost učitelů             | 2                    | Nepřítomnost osobního asistenta                 | 1                    |
| Ochotní učitelé                | 8                    | Mnoho dětí ve třídě                             | 2                    |
| Individuální přístup           | 7                    | Malá školní družina                             | 1                    |
| Tolerance žáků                 | 2                    | Žádné akce pro rodiče s dětmi                   | 1                    |
| Vstřícný přístup               | 5                    | Nedostatek moderních pomůcek                    | 1                    |
| Děti na „stejně“ úrovni        | 1                    | Vulgární slovník spolužáků                      | 1                    |
| Kvalifikovaní učitelé          | 1                    | Dojíždění                                       | 1                    |
| Učební pomůcky                 | 1                    | Romové  | 1                    |
| Přizpůsobení učiva             | 7                    | -   | -                    |
| Prakticky zaměřená výuka       | 3                    | -   | -                    |
| Mimoškolní akce pro děti       | 3                    | -   | -                    |
| Péče o děti                    | 3                    | -   | -                    |
| Pozitivní postoj dětí ke škole | 3                    | -   | -                    |
| Asistence                      | 1                    | -   | -                    |
| Dostupnost                     | 4                    | -   | -                    |

**Tabulka 2: Pozitiva a negativa základní školy praktické**

Četnost pozitiv a negativ, jak si můžeme všimnout ve výše uvedených tabulkách, se výrazně liší. Zatímco na základní škole zmínilo patnáct rodičů třicet pozitiv a třicet negativ, na základní škole praktické stejný počet rodičů uvedl šedesát tři pozitiv a jen jedenáct negativ. Rozdíl mezi pozitivami a negativami na základní škole je nulový. Oproti tomu rozdíl v pozitivách a negativách na základní škole praktické je padesát dva.

Tento fakt poukazuje na to, že vzdělávání na základní škole pro děti s lehkým mentálním postižením není snadné a přináší mnoho obtíží, se kterými se žák musí potýkat. Rodiče, kteří tento druh vzdělávání zvolili, to neodrazuje. Pozitiva školy jsou pro ně tak silná, že negativa

nevidí jako překážku. Jako největší přínos vidí integraci a s tím spojenou nápodobu chování „zdravých“ dětí. Jako další výhodu zmiňují rodiče spolupráci se školou a vstřícný přístup učitelů. Naopak jako velké mínus uvádí rodiče vysoký počet dětí ve třídě a nepřipravenost školy a učitelů pro integraci těchto dětí. S tím se spojuje nedostatek financí pro školu na podporu integrace a na to navazuje málo hodin výpomoci asistenta pedagoga. Dvě matky v rozhovoru uvedly, že jejich děti mají na základní škole možnost mít asistenta pedagoga pouze na dvanáct hodin týdně.

Přesvědčení rodičů, kteří mají dítě na základní škole, nevyvrátí ani fakt, že na základní škole praktické je vzdělávání dětí s tímto handicapem téměř bezproblémové. Jako největší přínos ZŠP zmiňují rodiče ochotu učitelů. Dále individuální přístup, přizpůsobení učiva dětem a dobrou spolupráci. Jako negativa školy uvádí rodiče mnoho dětí ve třídě. Jedna matka uvedla jako negativum školy velké množství Romů. Můžeme se domnívat, že myslela děti ze sociálně znevýhodněných rodin, které nemají lehké mentální postižení.

## 6 Diskuze

Z možných aspektů se u šesti potvrdilo ovlivnění volby školy. Ani u jednoho to ovšem nemůžeme určit s jistotou. Tento fakt vychází z toho, že se jedná o kvalitativní výzkum a tudíž nízký počet respondentů. Všechny zjištěné informace lze chápat pouze v daném vzorku respondentů.

Zajímavým zjištěním výsledkové části je to, jak rodiče ovlivnilo doporučení PPP, či SPC po vyšetření dítěte. Odpovědi rodičů ukazují téměř devadesáti sedmi procentní uposlechnutí návrhu poradenského zařízení. V každém poradenském zařízení pracují odborníci. Mezi zaměstnance vždy řadíme speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Je tedy velice pravděpodobné, že rodiče, jako „laici“ v oblasti handicapovaných dětí, uposlechnou doporučení, protože to chápou, jako tu nejlepší a nejschůdnější variantu pro své dítě.

Dalším zjištěním výsledkové části je, že věk dítěte a s tím spojený stupeň vzdělávání, může ovlivnit volbu speciálního vzdělávání. Výsledky ukazují, že je velice pravděpodobný přesun dětí s lehkým mentálním postižením ze základní školy do základní školy praktické při přestupu z prvního, na druhý stupeň. V tomto případě hraje velkou roli opožděný mentální vývoj dítěte. Z odpovědí rodičů vyšlo, že při volbě vzdělávání může hrát roli nejvyšší dosažené vzdělání matek, či jiných pečujících osob. V tomto případě u žen s vysokoškolským vzděláním je velká pravděpodobnost, že své dítě nechají vzdělávat na běžné základní škole. Naopak u žen, které dokončili „pouze“ základní školu, je vyšší možnost umístění dítěte do základní školy praktické. Dalším aspektem, u kterého lze předpokládat možné ovlivnění rodičů, je to, jak třídní kolektiv přijímá dítě s lehkým mentálním postižením. Sedmdesát procent dětí, které dříve navštěvovaly běžnou základní školu a měly v ní problém se začleněním do třídního kolektivu, lze předpokládat, že pro jejich rodiče byl právě tento problém motivační pohnutkou k přesunu na základní školu praktickou. Naopak devadesát tři procent rodičů, jejichž děti navštěvují ZŠ, uvedlo, že jejich děti s třídním kolektivem vycházejí bez problémů. Také názor okolí mohl při rozhodování rodičů, kde se bude vzdělávat jejich dítě, sehrát určitou roli. Šedesát procent rodičů, jejichž dítě chodí do základní školy, zmínila spíše negativní názor okolí. Zatímco čtyřicet procent rodičů dětí ze ZŠ uvedlo spíše pozitivní názor a třicet tři procent rodičů názor okolí nezajímá. Můžeme se v tomto ohledu domnívat, že když rodiče nemají se školou, kde se jejich dítě vzdělává, vážný problém, mluví o ní převážně hezky. To může okolí ovlivnit, a proto si mohou myslet, že ten druhý způsob vzdělávání je horší. Velice důležitou informací byla odpověď všech rodičů o tom, že jsou s volbou školy spokojeni. Pouze dvě matky k tomuto faktu uvedly určité výhrady.

U zbylých aspektů se předpoklady nepotvrdily. Sem můžeme zařadit vzdálenost obou typů škol od trvalého bydliště žáků a s tím spojenou dopravu do školy, počet dětí ve třídě, počet dětí na rodinu a to, kde se vzdělávají sourozenci jednotlivých žáků, náročnost učiva. Dále to, kde si



rodiče získali informace o jednotlivých typech vzdělávání, kde jsou zaměstnání, jak dítě tráví volný čas a s kým. Tyto předpoklady se nepotvrdily. Tento fakt vyvrátil u výše zmíněných aspektů předpoklad, že by mohli ovlivnit rodiče při volbě speciálního vzdělávání pro jejich děti.

## 7 Závěr

Pro tento výzkum byla velice důležitá zjištění ohledně pozitiv a negativ jednotlivých typů vzdělávání. Získané informace poskytují přehled o tom, jaké nedostatky a naopak výhody má vzdělávání na základní škole a na základní škole praktické. V tomto ohledu jsou data velice rozdílná. Zatímco na ZŠ převažují negativa nad pozitivy, na ZŠP naopak pozitivita nad negativy. Můžeme se domnívat, že je to dané dlouholetou tradicí praktických škol v České republice. Vzdělávání by mělo být propracované a hlavně přímo uzpůsobené dětem s lehkým mentálním postižením. Naopak individuální integrace je trend poměrně nový, tudíž si na něj jak učitelé, tak žáci teprve zvykají. To může vést k určitým nedostatkům při výuce. Mezi vážná negativa, týkající se základního vzdělávání, můžeme zařadit nenakloněnost integraci vedení škol, málo hodin asistence, nedostatečnou finanční podporu pro začleňování dětí s lehkým mentálním postižením, nepřipravenost učitelů a škol pro integraci. Všechna tato zmíněná negativa popírají snažení zastánců integrace pro vytvoření vhodných podmínek ke vzdělávání dětí s postižením a s tím spojenou snahu o kvalitní vzdělání všech bez ohledu na individuální zvláštnosti, jak uvádí Iva Uzlová v publikaci *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním* (2010, s. 18). Jako další negativ zmiňují rodiče posmívání zdravých žáků handicapovaným dětem. K tomuto tématu se vyjadřuje Martínek (2009, s. 111), který uvádí, že o úspěšné integraci žáků s lehkým mentálním postižením lze polemizovat. Dle autora jsou tyto děti spolužáky trápeny specifickým způsobem. Většinou jsou naváděni k činnostem, jejichž následky nejsou schopny předvídat. Jako velice důležité považuje zajistit dětem s postižením pedagogického, či osobního asistenta, který bude pečovat nejen o jejich úspěšné vzdělávání, ale také o spokojený život v kolektivu svých vrstevníků. S tím lze spojit názor dvou rodičů, kteří zmiňují zajištění asistenta na základní škole jako její pozitivum. Dále můžeme mezi významné klady integrace do základní školy zařadit učení nápodobou, díky které handicapované děti přejímají návyky „zdravých dětí“, jejich chování a jednání.

Rodiče dětí na základní škole praktické uvádí jako velký přínos přizpůsobení učiva dětem a individuální přístup učitele k žákům během výuky. Tato fakta se nám shodují s informacemi, které ve své knize *Speciální pedagogika* zmiňuje Fischer a Škoda (2008, s. 103). Jako negativum považují rodiče začleňování dětí ze sociálně znevýhodněných rodin do základních škol praktických. O tomto tématu se zmiňujeme výše v kontextu se strategií boje proti sociálnímu vyloučení. Celkově pozitivita a negativa škol poukazují na velký rozdíl ve vzdělávání v jednotlivých typech škol. Je tedy velice specifické a individuální, kterým výhodám vzdělávání dají rodiče přednost, a které je naopak odradí. V tomto případě je to ovlivněné tím, že oba typy vzdělávání mají velice odlišná pozitivita a záleží tedy jen na rodičích, co si zvolí jako prioritu při vzdělávání jejich dětí.

## Literatura

1. Fischer, S., Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
2. Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2310-5.
3. *Rámcové vzdělávací programy*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014-01-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

4. Statistická ročenka školství 2012/2013 - výkonové ukazatele. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 [cit. 2014-01-20]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
5. Uzlová, I. (2010). Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
6. Valenta, M., Müller, O. a kol. (2009). Psychopedie: teoretické základy a metodika. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
7. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-02-1.

# Autenticita jevištního projevu s akcentem na aplikační možnosti u kategorie osob se zrakovým postižením

## The authenticity of stage performance with accent on application possibilities of the category of people with visual disabilities

JANA JURKASOVÁ, KATEŘINA STEJSKALOVÁ

Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, Olomouc, Česká republika,  
jana.jurkasova01@upol.cz; katerina.stejskalova@upol.cz

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá autenticitou jevištního projevu. Prezentuje získaná data z výzkumu realizovaného s intaktního skupinou literárně – dramatického oboru a otevírá tak pole dalšímu výzkumu s aplikací na osoby se zrakovým postižením. Výzkum podhaluje získaná data z lekcí zaměřených na tvorbu divadelního představení, z rozhovoru s divákem následného představení, účastníkem procesu a vše je doplněno pohledem na problematiku tří odborníků z praxe. Data od všech zúčastněných byla analyzována a následně komparována. Výsledky šetření podhalují specifika průpravy směřující k autentickému jevištnímu projevu, přístupu pedagoga a názor diváka.

**Klíčová slova:** Divadlo, autenticita, žáci literárně – dramatického oboru, osoby se zrakovým postižením

**Abstract:** Our article is based on the subject of the impact of theatrical studies and stage's performance on young people. It presents resulting data from research realized with intact group of drama - literary field of study and opens the field more research with applications to people with visual disabilities. Research reveals some of the resulting data from the lessons oriented on the creation of a theater performance, in an interview with the audience, participants in the process and all is complemented view of the issue of three experts. Data from all interested was analyzed and then compares. Results of the inquiry uncover specifics grounding leading to authentic stage's performance, access teacher and opinion the audience.

**Key words:** Theatre, authenticity, students literary - drama, persons with visual disabilities

## Úvod

Pro účely prezentovaného šetření jsme použili smíšený výzkumný design, tedy kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod sběru dat. V primární fázi výzkumu byl aplikován kvalitativní přístup, který byl následně doplněn dotazníkem. Výzkum byl orientován na několik cílových skupin. V první řadě to byli žáci literárně – dramatického oboru. Konkrétně skupina, která pracuje nejdéle pod vedením výzkumníka (pět let). Jednalo se o skupinu ve věkovém spektru od čtrnácti do šestnácti let. Skupina byla heterogenní zejména z hlediska délky docházky, nejdéle navštěvovalo obor pět žáků (sedm let), nejkratší dobu dvě žákyně (druhým rokem). V určitém slova smyslu se tedy jednalo o longitudinálně prováděný výzkum. Z hlediska organizace času probíhaly jednotlivé lekce po dobu tří vyučovacích hodin, marginálně bylo k výzkumným účelům využito soustředění (jednalo se o víkendový pobyt jednou až dvakrát do roka). Účastníci šetření splňovali kritéria výzkumu, byli vybráni metodou záměrného (účelového) výběru. Dalším výzkumným souborem byli diváci divadelního představení, přičemž bližší charakteristiky ve smyslu věku či pohlaví nebyly předem známy. V tomto případě se jednalo o metodu výběru prostřednictvím prostého náhodného výběru. Triangulaci metod doplnilo skupinové interview a polostrukturované rozhovory s třemi pedagogy literárně-dramatického oboru. Získaná data kvantitativní i kvalitativní povahy byla po systematizaci a třídění vzájemně komparována a interpretována v kontextu teoretických poznatků i praktických zkušeností.

Využití smíšené výzkumné strategie bylo efektivní zejména z hlediska specifičnosti tématu, oba přístupy se v průběhu výzkumu vzájemně prolínaly a ovlivňovaly. Z kvalitativních metod jsme využili pozorování, a to kombinaci introspektivního a extrospektivního pozorování. Výzkumník si zaznamenával své přípravy na hodiny a osobní poznámky z uskutečněných lekcí, zároveň zkoumal účinnost jednotlivých metod ve vztahu k autenticitě. Skupinové interview, jako další metoda sběru kvalitativních dat, bylo určeno pro diváka a účastníka výzkumného procesu, okruhy otázek vzešly z předvýzkumu a údaje byly zaznamenávány z celé skupinové interakce. Výzkumník podněcoval účastníky k odpovědím a moderoval diskuzi orientovanou na otázky vztahující se k dané problematice. Rozhovory byly realizovány až po shlédnutí představení a byly doplněny dotazníkem. Respondenti odpovídali na škále Likertova typu, stupeň souhlasu kroužkovali na škále 1 (naprosto nesouhlasím) – 7 (naprosto souhlasím). Otevřené otázky v dotazníku byly určené pro účastníky výzkumného procesu (žáky literárně – dramatického oboru), na které odpovídali v předvýzkumu a po diskuzi s divákem. Kvalitativní metody sběru dat byly dále triangulovány prostřednictvím polostrukturovaného, předem částečně připraveného, interview. Realizovali jsme tři polostrukturované rozhovory s respondenty - učiteli, kteří pracují taktéž na základních uměleckých školách. Tato fáze výzkumu sloužila k dokreslení zkoumané situace a poskytovala nám informace ilustrativního charakteru k rozsáhlému výzkumu s divákem výsledného představení. Okruhy otázek tedy korespondovaly s otázkami pro diváky a účastníky inscenačního procesu.

V návaznosti na stanovený cíl výzkumu byl realizován data management, zahrnující třídění, systematizaci a hloubkovou analýzu dat. Smyslem prováděné obsahové analýzy byla identifikace určitých společných prvků a témat. Naším záměrem byla deskripce zvolené problematiky prostřednictvím multidimenzionálně pojatého výzkumu. Zajímaly nás a priori otázky ve vztahu k inscenačnímu procesu, k jeho účastníkům a posléze i divákům výsledného tvaru. Jak vnímají autenticitu sami hráči a jak ji vnímají diváci, kde jsou ony styčné body toho, co ještě považujeme za autentické? Ovlivňuje jevištní autenticitu volba metod a přístup pedagoga, jaké jsou ony metody? Výzkum byl primárně orientován na trojici prvků: pedagog (vedoucí souboru), účastník procesu a následně divák. Celkový obraz zkoumané problematiky je pak dotvářen pohledem zkušených pedagogů prostřednictvím kvalitativních dat.

Realizovaný výzkum by mohl posloužit jako vstupní sonda do výzkumu divadlem s kategorií osob se zrakovým postižením. Divadlo nám v tomto smyslu poskytuje otevřený prostor pro exploraci specifických aspektů souvisejících s těžkým zrakovým postižením. Samo o sobě divadlo vyjadřuje vždy nějaký postoj ke světu, hledá prostředky, jak s ním komunikovat a zaujímat určitá stanoviska. V tomto kontextu se dostáváme do referenčního rámce postojů majoritní společnosti vůči jedincům se zrakovým postižením. Divadlo je také prostředníkem v pojmenování mnohdy jinými slovy nepojmenovatelné skutečnosti, hledá skutečné jádro existence člověka bez ohledu na jeho limity ve smyslu postižení. Lidství je ve své podstatě performativní a scénická je dána každému z nás, bez rozdílu. Skrze scénický akt se může vyjevit osobní téma ukryté v každém z nás, poskytuje tak neomezené možnosti sebereflexe, rozvoje sebehodnocení a sebeakceptace s akcentem na oblast akceptace resp. nonakceptace zdravotního postižení. Divadlo k tomu nabízí podmínky. Můžeme tímto způsobem otevřít dialog s veřejností, nalézt možnosti ke změně vnímání osob se zrakovým postižením, ať už z pohledu intaktní společnosti, tak osob se zrakovým postižením samotných.

## 1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce bylo hledání odpovědí na otázku „Jakými způsoby inscenační tvorby lze kultivovat výrazové prostředky žáků literárně-dramatického oboru základní umělecké školy, abychom posílili jevištní autenticitu jevištního projevu?“ Stěžejní motivací pro výběr tématu byla autorčina odborná zkušenost z působení v pozici pedagoga literárně-dramatického oboru, během níž hledala cesty k autentickému projevu. Středem zájmu byla zejména vědomá autenticita v jevištní situaci a její vliv na osobnostně-sociální a umělecký rozvoj účastníka inscenačního procesu. V této souvislosti budeme rovněž hledat průniky s cílovou skupinou osob se zrakovým postižením v rámci aplikovaného výzkumu. S trochou nadsázky lze říci, že se jednalo o longitudinální výzkum průběžně probíhající po dobu pěti let.

Hlavní výzkumná otázka: **Jaké podmínky v průběhu inscenačního procesu žáků ovlivňují jevištní autenticitu?** Byla rozvedena do několika dílčích konkrétněji pojatých otázek, přičemž jsme předpokládali, že v průběhu kvalitativního šetření dojde k jejich další konkretizaci a rozšíření ve smyslu vynoření nových tematických okruhů ze sebraných kvalitativních dat.

Dílčí výzkumné otázky:

- *Jaké jsou vnitřní předpoklady zkoumaných osob nezbytné pro podporu jevištní autenticity?*
- *Jak vnímají jevištní autenticitu hráči sami u sebe?*
- *Jak vnímají autenticitu zkoumaných osob sami diváci?*
- *Které z prvků moderního herectví můžeme využít pro podporu jevištní autenticity žáků?*

Souhrnně se tedy výzkum zaměřil na následující aspekty:

- *herní chování hráčů formou přímého pozorování (jak pedagogem, tak diváky)*
- *výpovědi respondentů sledující představení a jejich pojetí a vnímání autentických scénických momentů*
- *reflexi samotných aktérů představení (účastníků procesu)*
- *různé názory respondentů na projevy autenticity a na způsoby jejího rozvíjení*

K exploraci a deskripci zmíněných aspektů byly triangulovány následující metody:

- *pozorování (terénní deník),*
- *skupinové rozhovory s diváky a hráči, doplněné dotazníkem*
- *polostrukturované interview se třemi pedagogy (interview a dotazník)*

## 2 Teoretické zakotvení výzkumu

Každé umění poskytuje svobodný prostor pro uchopování osobních témat. Umělecká produkce je „individuální, osobní, přijímána na základě kolektivní dohody“ (Dubuffet, 1998). Skupina osob se schází na určitém místě, v určitém čase a jeho plynutí, za účelem předvádění. Podle psychologie lze autenticitu vymezit jako „komplexní psychologickou proměnnou a stálější charakteristiku osobnosti. Vyjadřuje stupeň, jímž je člověk subjektivně „sám sebou“ a zároveň do jaké míry je jeho projev vůči okolí ve shodě s touto charakteristikou“ (Vymětal, 2001). Vymětal používá pro autenticitu výraz „kongruence“. V divadle ovšem nastává specifická autenticita, herecký projev nutně musíme přizpůsobit, nemůže být civilní. Sue Jennings hovoří o „umělecké autenticitě“ z důvodu toho, že se již nepohybujeme v běžné realitě, ale v dramatické. Jevištní skutečnost je vždy odlišná od skutečnosti reálné.

Cesta k sebepoznání vede přes pochopení vlastní identity – pochopení, kdo jsem já, člověk, který myslí, cítí a koná. Umělecky založený člověk je schopen soustředěně vnímat okolí, přemýšlet o něm mnohem hlouběji. Uvědomme si, že v definici lidské přirozenosti bychom neměli být unáhlení, v průběhu života se utváří. A navíc, někdy máme tendenci druhému určit, co je jeho přirozeností. Autenticita vyjadřuje to, že jsme navzájem odlišní jeden od druhého, ve shodě se sebou samým, zároveň jsme i spontánní a uvědomujeme si neustálou změnu sebe samého s tím, jak získáváme nové zkušenosti. Co mě tedy vede k hlubšímu a pravdivějšímu stavu, když neexistují pouze sám pro sebe a se sebou, ale s druhými? Mám velký úkol: zachovat si svou identitu, ve smyslu koncentrace na danou aktivitu, a právě v tomto bodě nastává stav přirozenosti, jedná se o uvolněnou připravenost, jakousi vnitřní naladěnost. Tento stav nenastává samovolně, projektuje se do něj naše zkušenost získaná z hloubky prožitků nejrůznějších životních situací. Hraní je autentické, ve chvíli, kdy si aktér uvědomí, že nelze hrát ani sám sebe, ani se nelze plně vžít do druhého. Nastává obrát od chování, co si myslím, že se má, k chování založeném na tom, co vím, že chci. Čím více jsem sám se sebou v rovnováze, tím jasnější je má vize. V souvislosti s projevem neherce se hovoří o autostylizaci, vytváření variant svého běžného projevu. Projevu, který je záměrně stylizovaný, ale vykazuje všechny parametry osobitého projevu. I přesto můžeme tvrdit, že žádnou hereckou postavu nelze tvořit jen variantami sebe sama, ale hlavně ve vztahu k tématu, tedy k jasně vytyčenému cíli, jde o to sebe sama konfrontovat s postavou. Zde je na místě si uvést teorii ostenze. Její základní případ je, že ukazují to, co je, tím, co mám k dispozici – sebe sama, sdělují pomocí originálu, což je základ umění. Podle Osoloběho všechna umění sdělují pomocí ostenze. V návaznosti na zmíněné informace bude koncipován aplikovaný výzkum se zaměřením na osoby se zrakovým postižením, přičemž právě výzkum divadlem nám poskytne otevřený prostor pro exploraci a deskripci specifických kategorií a aspektů souvisejících s těžkým zrakovým postižením.

Životní pravdu v nejrůznějších rovinách nabízí i sama předloha, se kterou v inscenačním procesu pracujeme. Pravdu ve smyslu pocitů, myšlenek. Živá lidská zkušenost se vyjevuje teprve při konkrétním jednání v situaci ve vztahu k jinému člověku. Toto jednání v sobě extrahuje určitý postoj ke světu a k člověku v něm. Herectví nabízí prostor pro tvorbu, která při rozkrývání postavy vede k hledání zdrojů v sobě samém a tedy je autentické, „skutečnou osobu mohu vytvořit ze sebe a za sebe“ (Vostrý, 1998). Tělo by mělo být uvolněné, nikoliv povolené nebo přepjaté, v souladu mezi zákonitostmi vnějšího pohybu a prožitkem času akce herce a průběhu hry. V literárně – dramatickém oboru jsou žáci vedeni k přirozenému jednání v situaci, prostřednictvím vstupu do role a jednání v situaci se učí chápat důsledky svého jednání, přičemž základem je komunikace a kooperace s druhými. Zde se nabízí v rámci aplikovaného výzkumu prostor pro záměrné působení na rozvoj specifických kompetencí osob

se zrakovým postižením ve smyslu rozvoje dovedností v oblasti sebeobsluhy, sociálních dovedností a zejména pak prostorové orientace.

Výše uvedené aspekty lze shrnout do cílů, které by naplňovala tvorba divadelního představení s osobami se zrakovým postižením. V oblasti osobnostního rozvoje se pohybujeme v perspektivě rozvoje zdravého sebepojetí, sebeakceptace a sebehodnocení; vytváření si žebříčku hodnot; rozvoje psychických funkcí a dovedností; projevení a uvolnění negativních emocí v bezpečném tvořivém prostředí; uvědomění si svých vlastních možností a limitů a zároveň překračování osobních hranic. Důležité je vytvořit atmosféru vzájemného pochopení a sdílení a tím dát prostor k objevení a vyjevení sebe sama. V oblasti sociální jsou to pak tyto cíle: sociální porozumění a spolupráce; kooperace; celková orientace na prosociální chování, s nabídnutím nových možností v kontaktu s intaktní populací a tím i předcházení tzv. efektu similarity. S rozvojem dramatických dovedností, které se zaměřují i na rozvoj výrazových prostředků souvisí prostorová orientace, samostatný pohyb, eliminace autostimulačních pohybů. Prostřednictvím vstupu do role, jednání a experimentování s řešením problémových či konfliktních situací ovlivňujeme schopnost improvizace, tvořivého a problémového myšlení a zpětně remodelaci či vytváření nových rolí v životě, apod.

### **3 Popis základního a výběrového souboru**

Účastníci šetření byli vybíráni prostřednictvím metody záměrného (účelového) výběru. Na základě příslušného věku jsou respondenti (žáci) rozdělováni do skupin, většinou s odchylkou dva až tři roky. Výzkumný soubor byl tedy záměrně sestaven z osob, které byly nejdéle dobu ve studiu, a to ve věkové struktuře od čtrnácti do šestnácti let.

Dalším výzkumným souborem byli diváci divadelního představení, přičemž se předběžně nedalo specifikovat, kdo bude přítomen a v jakém věkovém rozmezí. S heterogenitou a variabilitou tohoto výzkumného souboru bylo nejen počítáno, ale byla i preferovaná charakteristikou. V tomto případě se z metodologického hlediska jednalo o metodu prostého náhodného výběru.

Celý výzkum byl doplněn a ilustrován názory tří vybraných učitelů literárně-dramatického oboru. Veškerá získaná data byla v rámci data managementu tříděna, systematizována, analyzována a následně porovnána a usouvztažněna.

### **4 Metodologické aspekty sběru dat**

Metodu pozorování jsme aplikovali nejen na účastníky inscenačního procesu, ale i jako reflexi výzkumníkovy práce. Skupinové interview jsme využili i pro účastníky představení (aktér a divák), triangulovali s dotazníkem a na závěr porovnali s pohledem odborníků z praxe (metoda moderovaného interview). Pro zvýšení validity šetření jsme využili triangulaci výzkumných metod, čímž se sice rozšířil záběr výzkumu, ale pořád jsme zůstali v kontextu sledovaného jevu. Naší snahou bylo zachytit různé perspektivy, použili jsme tzv. pragmatický přístup (kombinace kvalitativního s kvantitativním).

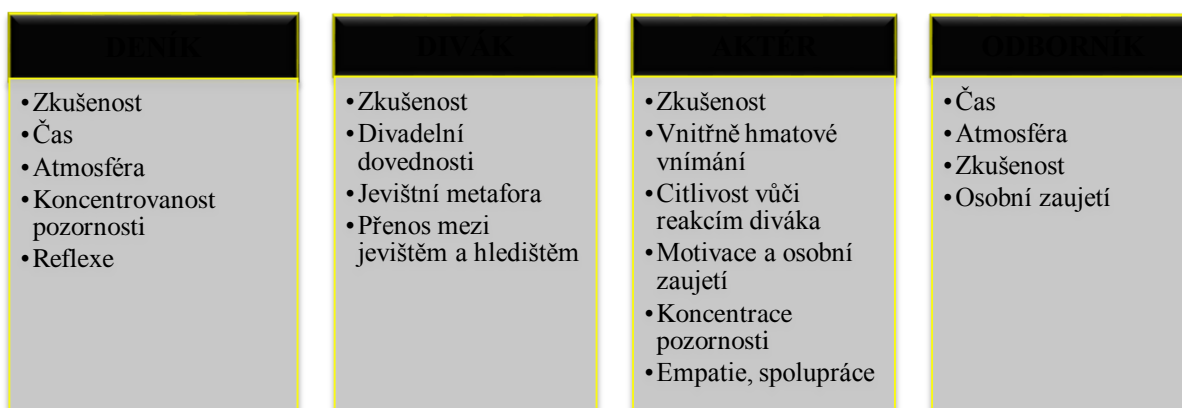
## 5 Předvýzkum

V rámci pracovního soustředění skupiny byl realizován předvýzkum, resp. primární výzkumná sonda, která nám umožnila na malém výzkumném souboru ověřit efektivitu a vhodnost zvolených metod sběru a analýzy dat. Tematické okruhy, které byly identifikovány a deskribovány v této části šetření byly následně implementovány do dotazníku využitého v rámci kvantitativní složky výzkumu.

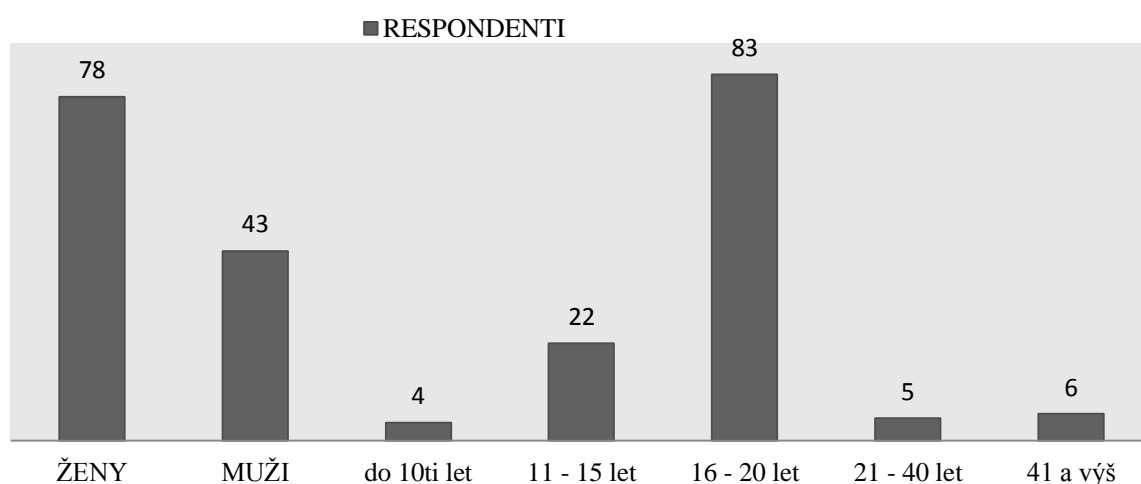
## 6 Analýza a interpretace dat - ilustrativní výstupy výzkumu

Pro fixaci nashromážděných dat jsme použili přípravy a osobní poznámky výzkumníka z průběhu inscenačního procesu. Po realizaci představení jsme je doplnili audiozáznamem a videozáznamem rozhovorů s diváky a hráči představení, a dotazníky. Ze všech dat vznikl materiál, který byl základem pro analýzu. Odhalovali jsme a třídili společné prvky. Ve fázi analýzy dat jsme směřovali k popisu témat, která se vynořila ze vzájemných vztahů, pozvolna jsme vytvářeli obecnější a obecnější kategorie, které jsme opět propojili do vztahu, metodou nám tedy byla deskripce.

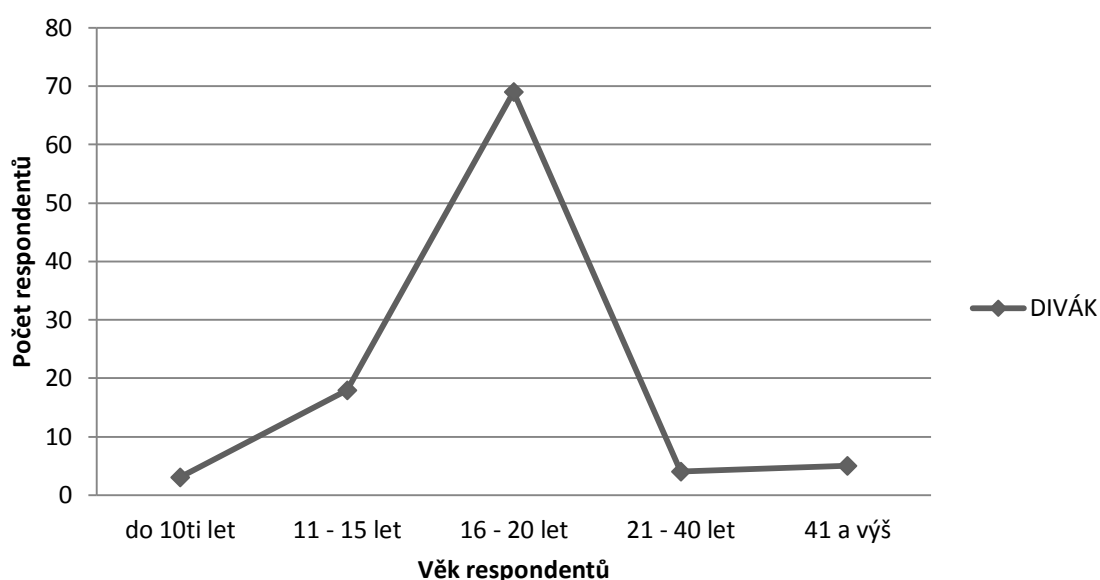
### Kategorie: deník, divák, aktér, odborník z praxe



### Respondenti dotazníku: divák







## Srovnání

Respondenti odpovídali na škále Likertova typu, stupeň souhlasu kroužkovali na škále 1 (naprosto nesouhlasím) – 7 (naprosto souhlasím). V tabulce vidíme průměrné hodnoty odpovědí, ve srovnání napříč věkovými skupinami.

### Položka č. 1

*Hráči musí být osobně zaujati příběhem k tomu, aby mohli jednat přirozeně.*

| Do 10ti let | 11 – 15 let | 16 – 20 let | 21 – 40 let | 41 a výš |
|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| 6, 000      | 6, 454      | 5, 843      | 7, 600      | 6, 000   |

### Položka č. 2

*K tomu, aby hráči mohli jednat přirozeně, potřebují znát důvody jednání postav.*

| Do 10ti let | 11 – 15 let | 16 – 20 let | 21 – 40 let | 41 a výš |
|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| 5, 750      | 7, 363      | 6, 349      | 5, 000      | 6, 500   |

### Položka č. 3

*Hráči byli přirození, protože koncentrovali pozornost na dění na jevišti.*

| Do 10ti let | 11 – 15 let | 16 – 20 let | 21 – 40 let | 41 a výš |
|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| 5, 000      | 5, 454      | 5, 506      | 6, 000      | 6, 333   |

### Položka č. 4

*Poznám, pokud hráč nejedná v jevištní situaci přirozeně.*

| Do 10ti let | 11 – 15 let | 16 – 20 let | 21 – 40 let | 41 a výš |
|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| 4, 500      | 4, 545      | 4, 987      | 6, 000      | 5, 666   |

### Položka č. 5

*Přirozené momenty projevu hráčů mě emočně zasáhnou.*

| Do 10ti let | 11 – 15 let | 16 – 20 let | 21 – 40 let | 41 a výš |
|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| 6, 000      | 5, 136      | 5, 710      | 6, 200      | 6, 666   |

### Položka č. 6

*K tomu, aby hráči na jevišti jednali přirozeně, potřebují dobře být fungující kolektiv.*

| Do 10ti let | 11 – 15 let | 16 – 20 let | 21 – 40 let | 41 a výš |
|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| 5, 750      | 6, 000      | 6, 000      | 6, 000      | 6, 166   |

## Položka č. 7

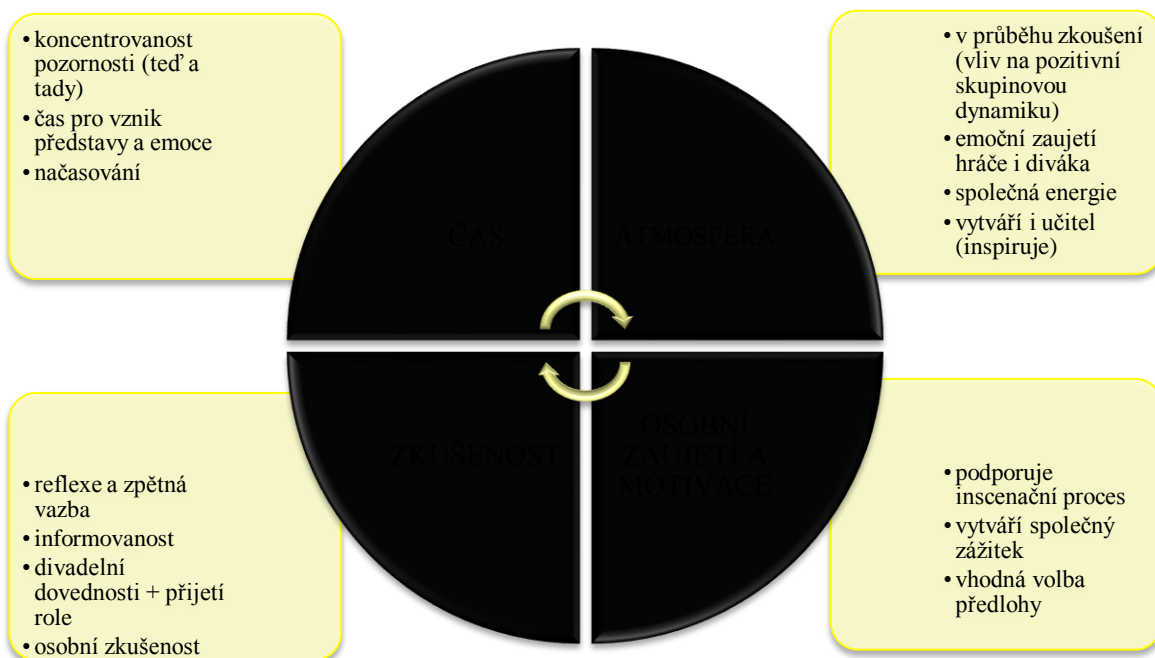
*Hráči jednájí přirozeně, protože znají mnoho okolností souvisejících s příběhem.*

| Do 10ti let | 11 – 15 let | 16 – 20 let | 21 – 40 let | 41 a výš |
|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| 5, 500      | 5, 681      | 5, 662      | 6, 000      | 5, 833   |

Srovnání: divák, učitelka LDO

|   | DIVÁK  | UČITEL/KA LDO |
|---|--------|---------------|
| Žáci musí být osobně zaujati příběhem k tomu, aby mohli jednat přirozeně.                     | 5, 966 | 5, 666        |
| K tomu, aby hráči mohli jednat přirozeně, potřebují znát důvody jednání postav.               | 6, 322 | 6, 000        |
| Hráči byli přirození, protože koncentrovali pozornost na dění na jevišti.                     | 5, 595 | 5, 666        |
| K tomu, aby hráči jednali přirozeně potřebují vytvořit dobře fungující kolektiv.              | 5, 983 | 6, 000        |
| Jevištní autenticita je, když hráči vědí, proč a co dělají, a mají jasno o struktuře příběhu. | 5, 661 | 5, 333        |

## Podmínky a předpoklady



## 7 Diskuse – možné limity a přínosy výzkumu

V rámci procesuální složky výzkumu ve smyslu přípravy a tvorby představení se manifestovaly některé aspekty, které nesmíme opomenout na cestě k vytvoření pravdivých scénických okamžiků. Prvním krokem každé osobnosti, která se začne zabývat hereckým projevem, je vystoupení ze sebe a svých dosavadních konvencí, nebo lépe řečeno stereotypů v chování, které jsou v rozporu s přirozenou fyziognomií člověka. Tuto fázi považuje autorka za jednu z nejnáročnějších a to nejen pro dospělého herce, ale i hráče nezkušeného. Vytvářet podmínky pro objevování a projevení sebe sama je úkolem každé estetické činnosti a nejedná se o akt

jednoduchý. Mnohdy i my jako pedagogové jsme zmítáni nejistotou a stereotypy, které jsme si nastřádali během svého dosavadního života. Formujeme budoucí osobnost a máme zásluhu na tom, do jaké míry objeví svou přirozenost, vyjeví své osobní téma a využije své osobní dispozice. Dalším bodem je participace na aktuálním dění a vědomí sounáležitosti k partnerům procesu. Vytvoření fungující skupiny, zcitlivování vnímání druhých osob skrze „šestý smysl“. S tím souvisí další krok: sebevyjádření prostřednictvím specificky uměleckých prostředků (s využitím všech doposud získaných dovedností, více v teoretické části). A snad při pochopení a překonání všech kroků objevíme svou autentickou jevištní osobnost, svůj pravdivý výraz. Anebo možná ne, protože žádný návod nemůže pro každého fungovat stejně. V tomto ohledu nás budou zajímat také specifické charakteristiky výzkumu divadlem u kategorie osob se zrakovým postižením. Okamžik pravdy se nám vyjeví teprve ve vztahu k sobě, k jevištnímu partnerovi, k divákovi. Jedná se o zrod, který nastal teď a tady – společně s druhými, zahrnuje v sobě stanovisko k tématu, k životu a ke světu. V rámci realizovaného výzkumného šetření autorka dospěla k tomu, že pojem autenticita nemusí být dostačující pro vyjádření všeho, co by v sobě mohl zahrnovat – máme tím na mysli konsekvence s pojmy bytostná přítomnost, pravdivá existence teď a tady. Naším záměrem nebylo podat vyčerpávající přehled faktorů determinujících autenticitu jevištního projevu, ale spíše vytvořit konkrétní obraz autenticity jevištního projevu u cílové skupiny respondentů s přihlédnutím k interakci jednotlivých faktorů, které ji spoluutvářely a modifikovaly. Prezentované výstupy výzkumu tak mají převážně ilustrativní charakter, bližší konsekvence budou prezentovány v rámci ústního příspěvku.

Pro kontrolu validity měření byla využita metoda vytváření trsů, v rámci níž byly seskupeny společné výroky z interview, pozorování a dotazníků do určitých skupin na základě podobnosti a shrnují, jak vnímají autenticitu diváci a aktéři. Výstupy této techniky jsou patrně výše. Ze skupinového rozhovoru vyplynulo (bez ohledu na věkovou diferenciaci), že diváci považují za základní předpoklad pro autentické jednání v jevištní situaci být *osobně zaujat příběhem*, pak jej jednání hráče *emočně zasáhne*. Sám divák si do příběhu a jednání postav projektuje svou osobní zkušenost. Zde je důležité připomenout, že představení je souhrn více složek a všechny zesilují účinek na diváka. *Poznání a pochopení důvodů a cíle v jednání postavy* přispívá k pocitu jistoty u hráče, informace jsou základním stavebním kamenem *svobodné improvizace, vcítění se do postavy a reagování na partnera v situaci*. Hráč se může více zaměřit na hledání niterných impulsů v sobě samém, jednat teď a tady, počkat si na „správný moment“. Zmíněné prvky jsou premisou pro jevištní autenticitu a determinují její vývoj. Autentické jevištní jednání můžeme poznat *podle emočního účinku na diváka*, který je vtažen a zaujat příběhem stejně jako aktér a společně pak vytvoří atmosféru, která může podpořit přirozené jevištní jednání hráčů. Pedagog pracující se skupinou musí na počátku a v průběhu inscenačního procesu vytvořit bezpečnou atmosféru, kdy se žák/herc nebude bát vyjádřit svůj názor, uvažovat nad ním a bude veden vhodnými otázkami k samostatnému pochopení tématu, života postav, k novému úhlu pohledu. Svým příkladem pak pedagog podporuje autenticitu žáka a ovlivňuje jeho osobní zaujetí, schopnost improvizovat, kriticky myslet. Vhodnými metodami lze odbourat či redukovat stereotypy a kultivovat výrazové prostředky. Zde spatřujeme aplikační možnosti výzkumu u kategorie osob se zrakovým postižením. Nabízí se zde například praktický rozměr ve smyslu eliminace autostimulačních pohybů, kultivace pohybu a rozvoj kompetencí v prostorové orientaci, zesílení důvěry v samostatný pohyb, uvolnění tenze a práce s energií.

## Závěr

Prostřednictvím výzkumných metod jsme dospěli k zjištění, že základem procesu směřujícího k autenticitě herce je vytvoření podmínek k bezpečnému projevení sebe sama. V tomto kontextu se jako významná projevila atmosféra ve skupině a přijetí ze strany učitele. Inscenační metody je třeba volit tak, aby si na většinu souvislostí s příběhem hráči přišli sami. Posuzování autentického jevištního jednání se neobejde bez diváka, jeho zkušenosti, citlivosti a názoru nejen na tvorbu, ale i na svět kolem sebe. Tvorba divadelního představení v kontextu připravovaného aplikovaného výzkumu s osobami se zrakovým postižením by mohla nabídnout novou perspektivu v nazírání na sebe samého, sebeakceptace - přijetí sebe samého takový, jaký jsem. Proces ve skupině se zaměřuje na sociální porozumění, což může přispět k celkové orientaci na prosociální chování, a to jak u osob intaktních, tak i jedinců s postižením.

## Literatura

1. Bergman, A. Habilitační práce. Dvě studie o herectví a jeho pedagogice.
2. Bogart, A., Landau, T. (2007) Úhly pohledu: praktický průvodce systémem úhlů pohledu a kompozice. 1. vyd. Praha: Divadelní ústav ve spolupráci s Divadlem Archa. ISBN 978-807-0082-102.
3. Dubuffet, J. (1998). Dusivá kultura. Praha: Herrmann. Nestr.
4. Hančil, J. (2009). Osobnostní herectví a jevištní osobnost. In: Osobnostní herectví a cesta k němu: sborník z kolokvia. 1. vyd. V Praze: DAMU. ISBN 978-80-7331-134-6.
5. Hendl, J. Kvalitativní výzkum v pedagogice. [online]. s. 13 [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/5/5.pdf>
6. HIC SUNT LEONES: (o autorském herectví) : sborník z konference, 8. a 9. listopadu 2002 v Divadle Na zábradlí. Vyd. 1. V Praze: Akademie múzických umění, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2003, ISBN 80-733-1001-5.
7. Hlavsa, J. (1985). Psychologické základy teorie tvorby. 1. vyd. Praha.
8. Chráska, M. (2007). Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. Jennings, S. (1994). The Handbook of dramatherapy: Metaphor and metaphysics in thehealingprocess. New York: Routledge. ISBN 0415090563.
10. Makonj, K. (2009). Kuřáková první ranní cigareta na lačno. Aneb alikvótnost originálu. In: Osobnostní herectví a cesta k němu: sborník z kolokvia. 1. vyd. V Praze: DAMU. ISBN 978-80-7331-134-6.
11. Osolsobě, I. (2002). Ostenze, hra, jazyk. Sémiotické studie. Vyd. 1. Brno: Host. ISBN 80-7294-076-7.
12. Rogers, C. R. (1998). Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele. 1. vyd. Praha: Portál. Spektrum; 4. ISBN 80-7178-233-5.
13. Vymětal, J. Autenticita v psychologii a psychoterapii. Československá psychologie, 45, 5, 408-416
14. Vyskočil, I. (2009). Herectví tvořivá, vědomá a odpovědná existence. In: Osobnostní herectví a cesta k němu: sborník z kolokvia. 1. vyd. V Praze: DAMU. ISBN 978-80-7331-134-6.

Tato studie je výsledkem vědecko-výzkumné činnosti podpořené v rámci projektu IGA: IGA\_PdF\_2015\_020 s názvem „Netradiční pohledy na kvalitu života osob se specifickými potřebami“.

# Overenie platnosti nástroja „deficity čiastkových funkcií“ u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia

## Verification of the instrument "deficits of partial functions" in children from socially disadvantaged environment

GABRIELA KVASNIČKOVÁ, VERONIKA LAZÍKOVÁ

Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta UK  
kvasnickova.g@gmail.com; veronika.lazikova@gmail.com

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je priblížiť výsledky realizovaného výskumu etnickej a konštruktivejvalidity nástroja Deficity čiastkových funkcií (Sindelar, 2008) na špecifickom výskumnom výbere - žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). Výskumný výber tvorili žiaci mladšieho školského veku (N = 61; 8,7 roka), 39 žiakov zo SZP a 28 žiakov z majoritnej populácie ako kontrolný súbor. V príspevku stručne charakterizujeme výskumný výber a problematiku psychologickéj diagnostiky špecifickej skupiny žiakov zo SZP. Upozorňujeme na potenciál diagnostického nástroja Deficity čiastkových funkcií (Sindelar, 2008), potvrdzujeme konštruktívnuvaliditu nástroja vo vzťahu k zaužívanému diagnostickému nástroju Detský skrining (Senka et al., 1997) a analyzujeme čiastkové výsledky žiakov zo SZP s kontrolným výberom žiakov majoritnej populácie.

**Kľúčové slová:** validita, deficity čiastkových funkcií, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia

Viacero odborníkov z oblasti psychológie už upozornilo na problematickú diagnostiku detí zo sociálne znevýhodneného a málo podnetného prostredia (porovnaj s Dočkal, 2006; Ferjenčík, 1997; Farkašová, Krétová, 2005; Farkašová, Kundrátová 2006). Výskumy odhalili, že niektoré diagnostické nástroje buď nemajú vytvorené normy pre túto špecifickú populáciu alebo neodrážajú skutočné schopnosti detí z iného kultúrneho prostredia. Dočkal (2006) i Ferjenčík (1997) upozornili na konkrétne socio-kultúrou determinované odlišnosti, ktorýmôžu zasiahnuť do výsledkov diagnostiky (napr. možnosť, že tá istá úloha môže mať v inom prostredí aj iné správne riešenie; možná odlišná orientácia na výkon a i.). Podrobnejšie sme sa tejto problematike venovali v príspevku Kvasničková, Glasová (2010).

## 1 Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo overenie platnosti („etnická“ a kritériálna validita) nástroja „Deficity čiastkových funkcií“ (v našom výskume požívame i skratku DČF) (Sindelar, 2008; ako diagnostického nástroja) u detí zo sociálne znevýhodneného a málo podnetného prostredia (ďalej aj ako deti zo SZP).

Výraz „etnická“ validita najlepšie vystihuje zámer overovania – nakoľko je test validný, teda správne meria to, čo má merať, v rozličných etnických populáciách (v našom prípade na rómskom etniku). Iným termínom, tiež vystihujúcim náš zámer by bola externá validita - či je test validný aj na iných výberoch, na iných populáciách, ako bol pôvodne štandardizovaný. Za dôležité považujeme zdôrazniť, že nespochybňujeme nástroj ako taký (jeho kvalitu ako nástroja u majoritnej populácie), ale jeho možnosti použitia u detí zo SZP (Kvasničková, 2010). Za dôležité považujeme zdôrazniť, že nespochybňujeme nástroj ako taký (jeho kvalitu ako nástroja u majoritnej populácie). ale popisujeme výhody a obmedzenia jehopoužitia u detí zo SZP (Kvasničková, 2010).

## 2 Priebeh výskumu

Aby sme naplnili cieľ výskumu, realizovali sme dve výskumné fázy:

1. fáza: Administrovanie nástroja DČF (Sindelar, 2008) výskumnému výberu žiakov (N=6). Kvalitatívna analýza výsledkov.
2. fáza: Korelácia výsledkov vybraných úloh nástroja DČF (Sindelar, 2008) s výsledkami nástroja Detský skrining (Senka, et al. 1997) (N= 61).

## 3 Charakteristika výskumného výberu

Do výskumu sme zaradili žiakov mladšieho školského veku, 2. a 3. ročníka ZŠ. Rozsah výskumného výberu (N = 67); z toho 28 žiakov z majoritnej populácie (MP) a 39 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). Výskumný výber bol náhodný, podľa dostupnosti. Aby výsledky žiakov zo špecializovanej triedy neskreslili celkové štatistické porovnanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a majoritnej populácie, analyzovali sme získané dáta v 2. fáze bez údajov od žiakov zo špecializovanej triedy (N=6). Rozsah výskumného výberu bol v 2. fáze výskumu N = 61 (z toho žiaci majoritnej populácie N = 28); žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia N = 33).

U detí zo SZP sme zohľadňovali mieru sociálnej integrácie. V práci sme sa pri definovaní výberu „deti zo sociálne znevýhodneného prostredia“ opierali o kritériá Farkašovej a Kundrátovej (2006, str. 136):

- rodina žije izolovaná od osídleného prostredia v marginalizovaných lokalitách,
- rodina žije v pod štandardných materiálo- ekonomických, bytových
- a hygienických podmienkach (napr. rodičia sú nezamestnaní),
- rodičia detí dosiahli základné vzdelanie (úplné alebo neúplné) a nemajú odbornú kvalifikáciu alebo absolvovali špeciálnu základnú školu,
- rodičia sú dlhodobo nezamestnaní a rodina je závislá na sociálnej podpore
- prvé dieťa sa rodičom narodilo, keď aspoň jeden z nich mal menej ako 18 rokov
- rodinní príslušníci komunikujú rómsky a dieťa nemá priamy kontakt so štátnym jazykom (slovenčinou).

Zaradenie do kategórie deti zo SZP podmieňuje splnenie aspoň troch uvedených kritérií. Z klinickej skúsenosti vieme, že vyššie citované kritériá vystihujú najmä deti rómskej populácie. S negatívnym dopadom kvality výchovného prostredia na integráciu do spoločnosti

či školy sa súčasne stretávajú i v sociálne slabých rodinách majoritnej populácie. Predpokladom zaradenia žiaka do výskumu bol rodičom podpísaný Informovaný súhlas. Žiaci z porovnávajúceho výberu (žiaci majoritnej populácie) boli spolužiaci výberu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Okrem sociodemografickej zhody žiakov zo SZP a majoritnej populácie, bol zhodný i posudzovateľ v osobe triednej učiteľky žiakov v tom ktorom meste – obci. Pri zaraďovaní detí do výskumného súboru sme sledovali osobitne rok školskej dochádzky a vek, keďže žiaci zo SZP zvyknú častejšie opakovať ročník, prípadne do školy nastúpia neskôr ako deti z majority (napr. žiak navštevoval nultý ročník). Na výskume spolupracovali i triedne učiteľky tried, ktorých žiakov sme testovali. Triedy boli s výrazným zastúpením detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (bežné triedy, špecializovaná trieda, integrovaní žiaci). Vzhľadom na špecifickosť výskumného výber (nedostupnosť) boli žiaci z rôznych ZŠ - miest a obcí západného a východného Slovenska (Plavecký Štvrtok, Zohor, Trnava, Žalobín, Spišský Štiavnik).

## 4 Použité metódy

DEFICITY ČIASTKOVÝCH FUNKCIÍ (Sindelar, 2008) - „Fragenkatalog zur Ortung von Teilleistungsschwächen“ (2008) je diagnosticko – nápravná metóda slúžiaca na diagnostikovanie a zachytenie symptómov, ktoré sa navonok prejavujú ako špecifické poruchy učenia a poruchy správania, narušujúce bežné fungovanie v prostredí. Diagnostická časť dokáže určiť úroveň základných funkcií, ktoré neboli vyvinuté na dostatočnej úrovni typickej pre vývinové štádium, v ktorom sa dieťa aktuálne nachádza. Pri náprave môže s touto metódou pracovať psychológ, špeciálny pedagóg, vychovávateľ i rodič. Náprava pritom poskytuje deťom možnosť vedieť čo najlepšie využiť schopnosti a zručnosti, ktorými viditeľne disponujú a rozvinúť tie, s ktorými majú ťažkosti. Nástroj nemá normy, vyhodnocuje a administruje sa individuálne od polovice prvého ročníka ZŠ. Metodika zisťuje zameranie pozornosti (diferenciácia figúry a pozadia), vizuálnu a auditívnu diferenciáciu a členenie, vlastnosti a kapacitu vizuálnej a auditívnej pamäti, priestorovú orientáciu, intermodálne kódovanie a serialitu (príloha č. 3). Nejde teda len o nový prístup v systematike medzi čiastkovými funkciami, ale aj o cielenú komplexnú diagnostiku, ktorá sa v tejto miere realizuje len málokedy.

Pri administrácii sme dodržali podmienku striedania záťaže jednotlivých kognitívnych funkcií (napr. nešli za sebou dve pamäťové úlohy). Aby sme mohli výsledky štatisticky spracovať, vytvorili sme pôvodné štandardné HS pre každú úlohu osobitne.

POZOROVANIE – zámerné a voľné. Použili sme pozorovací ZH doplnený a upravený podľa Vernona (Svodoba, 1999).

DETSKÝ SKRÍNING (Senka, J., Medved'ová, Ľ., Páleníková, Ľ., Matejčík, M., 1997) nástroj umožňujúci diagnostikovať a nápravne pracovať s deťmi mladšieho školského veku (6 až 9 rokov). Je vhodný na posúdenie školskej úspešnosti.

## 5 Výskumné otázky

Sú obrázkové úlohy a úlohy využívajúce znalosti písmen pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, vzhľadom na ich socio-kultúrny kontext, problémové (t.j. napr. iný spôsob spracovania podnetu)?

Vzhľadom na výskumný výber, aké špecifické postupy (podmienky administrácie) sa vyžadujú pri aplikácii nástroja, aby boli výsledky objektívne?

Existuje vzťah medzi výkonom detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v teste DČF (Sindelar, 2008) a výsledkami v skríningu od učiteľov Detský skríning (Senka et al., 1997)?

## 6 Výsledky a diskusia

Pri testovaní žiakov v našom výskume sme si overili, že testové úlohy (celkovo 24 úloh) sú pre žiakov pútavé, nie monotónne. Deti zo SZP sa však ľahko rozptýlia. Podstatnú úlohu pri testovaní tak zohráva vhodná motivácia a pohotovosť zo strany administrátora.

Test pracuje s obrázkami vo viacerých úlohách. Nie všetky obrázky boli pre testovaných žiakov jednoznačné, ako sme to predpokladali (porovnaj s Dočkal, 2006). Dôvodom nemusí byť vždy nedostatočná slovná zásoba detí. Napr. podnetové slovo „veža“ niektoré deti medzi obrázkami nenašli. Jej zobrazenie v materiáloch pripomína hrad. Na záver úlohy sme teda realizovali obrázkovo – slovníkovú skúšku. Deti vo väčšine prípadov pomenovali obrázkové zobrazenie „veže“ ako hrad. Nejednoznačné podnetové obrázky sme v tejto úlohe počas testovania zamenili za jednoznačne identifikovateľné (vybrali sme podnetové obrázky z rovnakej úlohy, ktoré vedeli i deti zo sociálne znevýhodneného prostredia definovať). Pre presné rozlíšenia chyby v úlohe odporúčame, aby testujúci na záver úlohy opäť predložil použité obrázky požiadaj dieťa, aby obrázky pomenoval (ako obrázkoslovníková skúška). Až na základe tohto postupu možno určiť, či dieťa dokázalo spojiť auditívny podnet s vizuálnym (v tomto prípade nejednoznačným obrázkom) alebo nerozumelo slovnému výrazu. Inou alternatívou je zmeniť podnetové slová, ktoré si má dieťa zapamätať – napr. „kľúč“, ktorého zobrazenie na obrázku bolo pre nami testované deti bezproblémové (vždy jednoznačne určili „kľúč“) (Kvasničková, 2010).

Kvalitatívne porovnanie kresbových výsledkov celej výskumnej vzorky naznačilo rozdiely v kvalite kresby (vizuálnom členení i diferenciacii). Výsledky U testu ( $U = 289$ ;  $\text{sig} = 0,012$ ) a priemerné poradie potvrdili štatistický rozdiel v HS úlohy *Vizuálne členenie -obkresľovanie obrazcov* vo výskumných skupinách žiakov z majoritnej populácie a žiakov zo SZP. Lepšie výsledky dosiahli žiaci z majoritnej populácie.

Podľa Dočkala (2006) môžu byť pre deti v priebehu vývinu i vplyvom skúsenosti geometrické figúry rôzne náročné. Mann-WhitneyU-test nepotvrdil štatistický rozdiel medzi žiakmi z majoritnej populácie a žiakmi z MP vo výsledkoch HS úlohy *Vizuálna pamäť – obrazce* ( $U=379,5$ ;  $\text{sig}=0,226$ ). Rozdiel v priemernom poradí experimentálneho a porovnávacieho výberu nie je dostačujúci, aby bol medzi výbermi signifikantný.

V prvej výskumnej otázke sme chceli overiť, nakoľko boli pre žiakov zo SZP problémové úlohy s písmenami. Na základe štatistického overenia (Mann-WhitneyU-test) môžeme povedať, že nie všetky úlohy s písmenami, pri porovnaní so žiakmi z majoritnej populácie, boli pre žiakov zo SZP náročnejšie. V úlohe *Vizuálna pamäť – písmená*, ako sme si už uviedli skôr, dosahovali žiaci zo SZP porovnateľné výsledky so žiakmi z majoritnej populácie. Rovnako v úlohe *Intermodálne spojenie auditívno-vizuálne – písmená*. V úlohe *Vizuálne členenie – slová* však dosiahli žiaci zo SZP horšie výsledky ako žiaci z MP, napriek nízkemu N (Tabuľke 1).

| Úlohy s písmenami z nástroja DČF                   | N    | Priemerné poradie | U     | Sig.         |
|--|------|-------------------|-------|--------------|
| Vizuálna pamäť – písmená                           | žMP  | 32,63             | 0,446 | <b>0,504</b> |
|  | žSZP | 29,62             |       |              |
| Intermodálne spojenie auditívno-vizuálne – písmená | žMP  | 31,84             | 0,119 | <b>0,73</b>  |
|  | žSZP | 26,68             |       |              |
| Vizuálne členenie – slová                          | žMP  | 36,09             | 4,732 | <b>0,030</b> |
|  | žSZP | 26,68             |       | <b>0,000</b> |



Vysvetlivky:žMP – žiak z majoritnej populácie; žSZP – žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia; sig. – signifikancia.

**Tabuľka 1: Výsledky Mann - WhitneyU-test**

Na základe štatistického porovnania, ale najmä z cieľného pozorovania počas diagnostikovania (cieľné pozorovanie a ZH pozorovania) môžeme povedať, že úlohy s podnetovým materiálom – písmená, boli pre žiakov zo SZP náročnejšie. Predpokladali sme, že výsledok ovplyvnilo zloženie výskumnej skupiny žiakov zo SZP – najmä výsledky integrovaných žiakov. Keďže vieme, že všetci integrovaní žiaci v našom výskume boli žiaci zo SZP, cieľne sme preto porovnali výsledky Vizúálneho členenia – slová u žiakov zo SZP z bežnej triedy – integrovaných a neintegrovaných (Tabuľka 2).

| žiak zo SZP             |                  | N (33) | Priemerné poradie | U  | sig.1-stranná |
|-------------------------|------------------|--------|-------------------|----|---------------|
| vizuálna pamäť<br>slová | neintegrovani ž. | 20     | 19,55             | 79 | 0,05          |
|                         | integrovani ž.   | 13     | 13,08             |    |               |

**Tabuľka 2: Porovnanie žiakov zo SZP (integrovaných i neintegrovaných) v úlohe Vizúálne členenie - slová**

Výsledky Mann-Whitney U-testu ukázali rozdiel vo výsledkoch žiakov zo SZP integrovaných a žiakov zo SZP neintegrovaných. Môžeme predpokladať, že pri vyššom N v oboch výskumných výberoch by sa rozdiel priemerného poradia ešte zvýšil. Naš predpoklad, že výsledky žiakov zo SZP v bežnej triede, v úlohe Vizúálne členenie – slová, skreslili výsledky integrovaných žiakov zo SZP sa potvrdil.

Nezrelosť CNS vplyvom neskorého zaškolenia a neprecvičovania jemnej motoriky už v predškolskom veku u žiakov zo SZP, ako o tom hovoria výskumy (Mesárošová, Orosová, 1995; Filípková, Dočkal, 2010; Říčan, 1998; Klíma 2010b), sa ukázala v ďalšom štatistickom porovnaní výskumných výberov. Žiaci zo SZP mali výrazne horšie výsledky v úlohe písania (Vizuálne členenie – slová). I z cieľného pozorovania pri diagnostikovaní vieme, že žiaci zo SZP používali nezrelé stratégie zvládania úlohy (otáčanie papiera, písanie slova po 1 písmene, pomocné pohyby nohou), v porovnaní so žiakmi z majoritnej populácie. Najčastejšie sa toto správanie ukázalo u integrovaných žiakov zo SZP, čo nám potvrdilo i štatistické vyhodnotenie výsledkov, keď integrovaní žiaci zo SZP dosiahli podstatne nižšie výsledky ako neintegrovani žiaci zo SZP.

Testovali sme vzťah medzi výsledkami (HS) testu DČF (Sindelar, 2008) a výsledkami (HS) Detského skríningu (Senka et al., 1997) u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pomocou Pearsonovej korelácie. Aby sme potvrdili konštruktóvuvaliditu testu DČF (Sindelar, 2008), výsledok z Pearsonovej koreláciu hrubého skóre (HS) oboch testov by mal preukázať stredne silný vzťah. Výsledky Pearsonovej korelácie ukázali na stredne silný vzťah pre obidva výbery. Pre výskumný výber žiakov z majoritnej populácie  $R = 0,467$  ( $p < 0,05$ ) a pre výskumný výber žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia  $R = 0,445$  ( $p < 0,05$ ).

Testovaním vzťahu HS oboch nástrojov sme korelovali **objektívne** hodnotenie získané vo výkonovom teste DČF (diagnostikovaním žiakov) a **subjektívne** hodnotenie získané dotazníkovou – skrínigovou metódou DS (vyplnené učiteľmi). Korelovali sme teda objektívne hodnotenia so subjektívnymi hodnoteniami učiteľov. Na základe tohto faktu (limitu), odlišnosti perspektív, z ktorých boli dáta získané, je vzťah oboch nástrojov prekvapivo silný, aj keď Pearsonova korelácia ukázala (len) na stredne silný vzťah pre oba výbery. Na preukázanie konštruktóvejvalidity by sme mali použiť iný nástroj, ktorého dáta by mali objektívny charakter (výkonový test).

Podľa nám dostupných informácií však pôvodný diagnostický nástroj, ktorý by bol vo výskumnom výbere žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v našich podmienkach

overený a testoval by čiastkové funkcie, zatiaľ nie je k dispozícii. Napriek tomu môžeme výsledok korelácie v oboch výberoch pokladať za uspokojivý. Môžeme povedať, že konštruktovávalidita sa potvrdila. Myslíme si, že preukázaný stredne silný vzťah medzi uvedenými nástrojmi naznačuje perspektívne využitie nástroja DČF u žiakov zo SZP.

## Záver

Na základe našej praktickej skúsenosti s nástrojom DČF vieme, že nástroj je pre žiakov mladšieho školského veku zo sociálne znevýhodneného prostredia pútavý a dostatočne dynamický, aby udržal ich pozornosť. Skúsený diagnostik bude môcť použitím nástroja, pri zohľadnení nami uvedených odporúčaní, získať relevantné údaje, na ktorých bude môcť postaviť cieľnú diagnostiku.

Nástroj má svoje obmedzenia (nejednoznačné obrázky, časová náročnosť diagnostikovania, problematickú dvojhlásku „eu“, náročnú báseň na zapamätanie), jeho silnou prednosťou je však ipsatívne hodnotenie, ktoré žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nediskriminuje. Naopak, poukazuje na silné stránky, ktorými dieťa disponuje a učiteľovi tak ukazuje cestu motivácie k učeniu pre každého žiaka. Potvrdila sa i jeho konštruktovávalidita vo vzťahu k zaužívanému nástroju Detský skrínig. Deficity čiastkových funkcií (Sindelar, 2008) sa nám javia ako perspektívny nástroj použiteľný u žiakov zo SZP.

## Literatúra

1. Dočkal, V. (2006). Medzikultúrne rozdiely v intelektových výkonoch európskych detí. In *Múdrosť – inteligencia – osobnosť* (pp. 63 – 78). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
2. Farkašová, E. & Krétová, E. (2005). *Rómske deti z pohľadu psychológa v prácach VÚDPAP*. Bratislava: VÚDPAP.
3. Farkašová, E. & Kundrátová, B. (2006). Implementácia psychodiagnostických metodík pre rómskych žiakov do poradenskej praxe. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2, 135 – 152.
4. Ferjenčík, J. (1997). Validita a reliabilita verbálnych škál Wechslerovho inteligenčného testu u rómskych detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 3, 277-288.
5. Filípková, B. & Dočkal, V. (2010). Rodové odlišnosti v kognitívnom vývine rómskych a majoritných detí. Poster. XXVIII Psychologické dny. ČMPS, Olomouc, 8.-10.9.2010
6. Klíma, P. (2010). *Pár poznámek ke vzdělávání romských dětí* (nepublikovaný materiál). Praha: PPP 3 a 9, 2010.
7. Kvasničková, G. & Glasová, M. (2010). Diagnostika kognitívnych a psycho-sociálnych funkcií u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Možnosti nástroja Deficity čiastkových funkcií. In *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike* (pp. 487- 493). Bratislava: IRIS, 2010.
8. Kvasničková, G. (2010). Overenie platnosti nástroja „Deficity čiastkových funkcií“ u detí zo sociálne znevýhodneného a málo podnetného prostredia. Dizajn výskumu. In *Psychologická teória a prax očami absolventa KP FF TU* (pp.199 – 208). Trnava: KP FF TU, 2010.
9. Mesárošová, M. & Orosová, J. (1995). Rozvíjanie rečových spôsobilostí rómskych detí v slovenskom jazyku v nultých ročníkoch základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 4, 352 - 365.
10. Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998.
11. Senka, J. & Medved'ová, L. & Páleník, L. & Matejčík, M. (1997). *Detský skrínig*. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s..

12. Sindelar, B. (2008). Diagnostická metóda k zisťovaniu deficitov čiastkových funkcií. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s..
13. Svoboda, M. (1999). Psychologická diagnostika dospelých. Praha: Portál.

# Komparace role materiálu v dramaterapeutické lekci

## Comparison of the role of the material in drama-therapy lesson

JAN MAZÁK

Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 77140 Olomouc,  
jendamazaku@gmail.com

**Abstrakt:** Dva studenti čtyři měsíce realizovali v čínské lidové republice projekt, jehož součástí byl i výzkum. Týkal se práce s dětmi s mentálním postižením a s jejich kantory pomocí dramaterapeutických lekcí. Lekce probíhaly dvakrát do týdne. Jan Mazák během této práce sbíral data ohledně role materiálu v dramaterapeutických lekcích. V příspěvku se tedy jedná o komparaci lekcí, kde materiál nehraje zásadní roli s lekcemi, kde je materiál ústředním prostředkem k cíli lekce. Celý výzkum je již publikován v jeho diplomové práci. V příspěvku budou představeny jednotlivé závěry a zjištění výzkumu společně s výzkumnými cíli a metodami sběru dat a jejich vyhodnocování. Během představování výzkumu budeme také hovořit o odlišnostech v divadelní tradici vzhledem k výzkumu a jeho realizaci. Posluchač/čtenář může očekávat teoretické vymezení role materiálu v dramaterapeutických lekcích. V diskuzi budou představeny limity i možné přínosy výzkumu.

**Klíčová slova:** dramaterapie; arteterapie; mentální retardace; Čínská lidová republika; role materiálu

**Abstract:** Four months in China two students did dramatherapeutic lessons with two groups of pupils with intellectual disability. These lessons were twice a week and sometimes involved their teachers. During that time Jan Mazák was collecting data about the role of the material in dramatherapeutic lessons. The research is published in Jan's Diploma work. The most interesting conclusions and ascertainments will be present together with research aims and methods. Considering research, we will also speak/write about theatrical differences between the Czech (European) theatrical system and the Chinese (Asian) theatrical system and their research impact (for example: aesthetics). Listeners/readers can expect theoretic explanation of the role of the material in dramatherapeutic lessons. They can also expect discussion about the limits and the benefits of research.

**Keywords:** dramateraphy; art therapy; intellectual disability; China; the role of the material

## Úvod a cíl výzkumu

Jelikož se v českém prostředí a v dostupných českých publikacích příliš nehovoří o materiálu v terapii, rozhodli jsme se danou oblast více prozkoumat, aby terapeut - zde dramaterapeut - věděl, co užití materiálu skýtá za výhody a jaké má naopak nedostatky.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se materiál podílí na tvorbě dramaterapeutické lekce. Zda přináší do lekce více spontaneity, komunikace, spolupráce, apod. Zároveň bychom chtěli definovat, na co by se měl dramaterapeut zaměřit, když hodlá použít materiál, a které hodnoty či cíle by měl naopak vypustit.

## 1 Teoretická východiska

Teoretická báze výzkumu se týká především dramaterapie, teatroterapie a arteterapie s ohledem na materiál a materiál samotného. Dále čínského divadla a jeho estetiky. Definujeme také kategorie (komunikace, kreativita, flexibilita, sociální dovednosti, apod.), se kterými jsme pracovali. Klientela, kterou se budeme blíže zabývat, jsou děti s mentálním postižením (ve stupních lehká mentální retardace až středně těžká mentální retardace).

**Dramaterapie** dle Valenty (2011, s. 23) je: "...léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti."

**Teatroterapii** vymezuje Polínek (in Müller, 2014, s. 167) jako: "expresivní terapeuticko-formativní přístup spočívající v celkové přípravě divadelního tvaru a jeho následné prezentaci před diváky s terapeuticko-formativním cílem, jehož účastníci jsou zpravidla jedinci se specifickými potřebami." **Arteterapie** (myšleno je zde v užším pojetí, nikoli jako zahrnutí všech expresivních terapií, pozn. autora) je obor využívající výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky ve směru redukce psychických či psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích. (Arteterapie. (online). (cit. 11. 3. 2015). Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>).

**Materiál** chápeme jako prostředek a nástroj k invokaci či evokaci, inspiraci v dramaterapeutickém procesu s jeho specifiky, kterými působí na člověka. Především máme na mysli jeho barvu, zvuk, který vydává, vůně a chuť, kterou nese, strukturu, váhu, pohyb, vibraci, tvar a teplotu. Mnohé z těchto kvalit můžeme vnímat pouze jediným smyslem - např. barvu zrakem, zvuk (pokud nepočítáme vibraci) sluchem, chuť ústy, vůni čichem, ale nejvíce dostupných zmíněných kvalit nám zprostředkovává haptika. Bezprostřední kontakt s materií nám dovoluje zjistit strukturu materiálu, jeho váhu, pohyb (nedistančně), teplotu, vibraci a tvar. "Kůže je největším orgánem člověka. Její plocha dosahuje až dvou čtverečních metrů. V kůži na ploše 1 cm<sup>2</sup> mohou být až 4 m nervových vláken a 200 volných nervových zakončení (receptorů pro bolest)." (Šicková-Fabrici, 2008, s. 137) Leo Buscaglia (in Šicková-Fabrici, 2008, s. 137) tvrdí, že "existuje přímý vztah mezi dotykem (...) a duševním zdravím." Podle Löwenfelda (in Šicková-Fabrici, 2008, s. 138) "je tělesná zkušenost tvarů u dětí důležitější než vizuální vnímání." Tento autor dále rozděluje lidskou populaci na typ vizuální (47%), haptický (23%) a smíšený (30%). V jeho pojetí je vizuální typ člověka ten, kdo k poznávání světa a získávání informací preferuje zrakový aparát. Haptický typ naopak vnímá skrze haptiku, čich, chuť a prostřednictvím vlastních zážitků. Podle Löwenfeldova zjištění, bychom mohli říci, že typ haptický je v dnešní době diskriminován oproti typu smíšenému a vizuálnímu, protože většina informací v dnešní informační postmoderní době se týká spíše distančních smyslů, jakými jsou zrak a sluch. Vezměme za příklad běžnou vyučovací hodinu v běžné škole, či získávání informací na internetu, z televize, kde jediná haptická stimulace je klávesnice či ovladač. Šicková-Fabrici uvádí výčet, jak je modelování z hlíny přínosné. My výčet zestručníme vzhledem k faktu, co by bylo dobré pro reflexi haptickou v terapii (kompletní seznam i s

popisem najdeme v Šicková-Fabrici, 2008, s. 142-143; také v publikaci najdeme další funkce hlíny v arteterapii a metody práce s ní např. s. 136 a 143, které by se podle nás daly vztáhnout na materiál v terapii obecně).

- sebereflexe (sebevyjádření)
- regrese (a přemodelování svých situací, znovuvytváření)
- učení (prostorových pojmů)
- tělesná stimulace
- projektivní hodnota (čím starší dítě, tím je jeho výtvar méně náhodný a více vypovídající)

**Dramaterapeutický "materiál"** je v podstatě vše, co se v dramaterapeutickém procesu objeví. Nicméně nás zajímá, jak už jsme si výše řekli, pouze ten materiál, který působí inspiračně pro dramaterapeutický proces, který je obohacující. Oblast, která se zabývá působením na diváka skrze estetický dojem, se nazývá scénografie. Ta však opět popisuje především vizuální a okrajově např. čichovou složku divadla a nikoli onu bezprostředně, nedistančně působící haptickou složku. Scénografie působí skrze masku, kostým, loutku, scénu, apod. O kostýmu bychom mohli říci, že: "...určuje hercovu dramatickou podobu a tím zároveň naznačuje téma, výklad." (Ptáčková, Příhodová, Rybáková, 2011, s. 17) Kostým pomáhá podle O. Zicha (in Ptáčková, Příhodová, Rybáková, 2011, s. 21):

1. herci se vcítit a interpretovat dramatickou osobu, proměnit se v dramatickou postavu;
2. pomáhá divákovi se orientovat v dramatických postavách na scéně;
3. pomáhá divákovi uvěřit herci;

Prostor, scéna, rekvizita hračka, loutka a maska jsou dalšími prostředky, se kterými se v dramaterapeutickém procesu můžeme setkat. Vymezíme si pouze dva posledně jmenované. Loutky jsou „...výtvarné, ponejvíce figurativní předměty (nejčastěji lidské postavy nebo zvířata), které zhotovil člověk z rozličného materiálu a technologicky je uspořádal tak, aby rozpohybovány a obdařeny hlasem, mohly imitovat živou bytost.“ (Blecha, Jirásek, 2008, s. 13). Masky je kompromisem mezi kostýmem a loutkou, jakousi syntézou, jelikož určuje hercovu dramatickou postavu a zároveň je jejím znakem.

**Mentální retardace** je v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN 10. revize) specifikována kódem F7 jako: "Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti." (MKN 10. revize, s. 236/V. kapitola) Vágnerová Mentální retardaci definuje slovy: "...souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností." (Vágnerová, 2008, s. 77) Dělíme ji do 4 stupňů (podle MKN 10. revize, s. 236-237/V. kapitola):

- F70 Lehká mentální retardace (mild mental retardation) - IQ 50-69 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let);
- F71 Středně těžká mentální retardace (moderate mental retardation) - IQ 35-49 ((což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let);
- F72 Těžká mentální retardace (severe mental retardation) - IQ 20-34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let);
- F73 Hluboká mentální retardace (profound mental retardation) - do 19 bodů IQ (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky).

Pro představu co je to **čínské divadlo** a jak se v Číně chápe jeho estetika, nám nejlépe poslouží krátký úryvek: „Pro východní umělce je charakteristické esenční vnímání, kontemplativní, intuitivní přístup k věcem a jevům světa. Toto pronikání pod jejich povrch a hledání podstaty, trestí, je dobře patrné v tradičním čínském tušovém malířství, disciplíně, která stojí ve svých tvůrčích metodách estetiky divadla nejbližší. Spíše než očima a rozumovou analýzou je čínský malíř veden vnitřním zrakem, citem, osobní zkušeností. Krajinu u řeky, hory v mlze a dešti, listy bambusovníku, bambusový keř, cválajícího koně, nemaluje podle skutečnosti, ale ve své pracovně a několika úspornými, kódujícími tahy štětce vytvoří svůj esenční, pojmový obraz toho, co v přírodě procítil a pochopil.“ (Kalvodová, 1992, s. 21) Asi nejdůležitější poznatek pro

dramaterapeuta je, že čas a prostor se na čínském jevišti tvoří až s příchodem herce. To je vlastně jeden z principů, který byl z východní tradice zkopírován a je hojně užíván právě v dramaterapeutických lekcích (viz např. Vývojové proměny).

Definice jednotlivých použitých kategorií užívaných v dotaznících:

**Komunikace** - "z lat. communicare, sdílet, radit se, od communis, společný" (Wikipedie. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Komunikace>). Dělíme ji na verbální/nonverbální/vizuální (např. internet) /intrapersonální (komunikace v mé mysli) /interpersonální (komunikace mezi lidmi) /skupinovou (komunikace mezi lidmi v sociální skupině) /masovou (jednosměrná komunikace pro velký počet osob);

**Spolupráce** - "...je druh sociální interakce. Jedná se o základní formu sociálního chování. Spolupráce znamená společné úsilí zaměřené na dosažení prospěchu všech, kteří se na něm podílejí." (Wikipedie. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Spolupr%C3%A1ce>);

**Koncentrace** - chápeme jako: "...soustředění pozornosti a dalších rozumových schopností." (Wikipedie. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Koncentrace>);

**Sebepoznání** - je složeninou slov ve významu "poznávání sama sebe" či "poznávání svého já"(ABZ. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/sebepoznani>);

**Kultivace** (ve významu: zušlechťování, zdokonalování) **sebevědomí** - "Sebevědomí je sociálně psychologický pojem. Vyjadřuje, jaký postoj má člověk k sobě samému. Sebevědomí je podstatným regulačním prvkem psychiky, vytváří jeden ze základních předpokladů úspěšnosti člověka." (Wikipedie. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Sebev%C4%9Bdom%C3%AD\\_\(soci%C3%A1ln%C3%AD\\_psychologie\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Sebev%C4%9Bdom%C3%AD_(soci%C3%A1ln%C3%AD_psychologie)));

**Poznávání druhých** - znamená proces nabývání znalostí o dalších lidech účastnících se lekcí;

**Flexibilita** - "...(česky pružnost nebo ohebnost) se dá vysvětlit jako pružnost nebo dokonalé přizpůsobení se." (Wikipedie. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Flexibilita>) Např. jako flexibilita zaměstnavatele přizpůsobit se podle potřeb zaměstnance; přeneseně: schopnost přizpůsobení se v přirozeně či uměle vytvořené situaci.

**Kreativita** - "Tvořivost neboli kreativita (z lat. creo = tvořím), či invence, je zvláštní soubor schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost. Ta se projevuje jako vynalézavost, jako vznik něčeho nového, originálního, popř. tvůrčím řešením problémů." (Wikipedie. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Tvo%C5%99ivost>; tam i více);

**Představivost** - je lidská schopnost vytvářet představy ("Představa (kalk z něm. Vor-stellung) je velmi široké označení pro obsahy či obrazy, které si vědomí „staví před sebe“ jako témata. Ačkoli jsou představy vždy více nebo méně závislé na zkušenostech (vjemech, zážitcích), je pro ně charakteristický aktivní podíl vlastního vědomí nebo dokonce tvořivosti a také určitá celkovost." (Wikipedie. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/P%C5%99edstava>);

**Spontaneita** - "bezprostřednost, nenucenost, přirozenost, expresivnost" (ABZ. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/spontaneita>);

**Sociální** (ve smyslu "společenské", týkající se lidské společnosti) **dovednosti** - "dovednosti důležité pro adekvátní sociální adaptaci, dobré mezilidské vztahy, porozumění sobě i druhým, pro přijetí osoby do sociálních skupin, řešení sociálních problémů a optimalizaci sociální komunikace" (ABZ. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/socialni-dovednosti>).

## 2 Zkoumaný vzorek

Pro výběr účastníků jsme užili metodu záměrného výběru a dále ji specifikovali pomocí vybírání tzv. průměrných jednotek. K dispozici jsme měli 2 skupiny dětí (A, B) s mentální retardací ve stupních mezi lehkou mentální retardací až těžkou mentální retardací. Obě skupiny měli 8 participantů a některé diagnózy byly komorbidní (s PAS a DMO). Skupinu B jsme během výzkumu museli drobně obměnit pro vysoký počet participantů s PAS, kteří nebyli vhodní pro realizaci našeho výzkumného záměru. Věkově byla skupina mezi 6-17 lety. Skupina dětí byla koedukovaná, heterogenní a uzavřená (alespoň po většinu času výzkumu, viz zmínka ohledně skupiny B). Celý výzkum probíhal na půdě státní speciální školy (Speciální škola Chengdushi Chenghuaqu Special Education School, Chengdu, provincie Sichuan, Čínská lidová republika; na školu připadá 51 studentů, škola má 4 smíšené třídy a 14 zaměstnanců, zpravidla 3 učitelé na třídu). Výzkum proběhl r. 2013 v měsících únor až červen. Dramaterapeutické lekce probíhaly dvakrát týdně pro každou skupinu (tj. za týden 4h v průběhu 4 měsíců). Dohromady proběhlo přibližně 54 lekcí. Na výzkumu se podílela Mgr. Jana Šilarová (tvorba dotazníku, terapeut na lekcích) a Mgr. Wu Jiaojiao (překlad) a učitelé místní školy i jiných škol či studenti, jakožto pozorovatelé. Proběhly také 3 zážitkové bloky pro sbor učitelů speciální školy. Pro potřeby práce jsme používali místnost vymezenou speciálně pro naše lekce.

## 3 Metodologie

Pro celý projekt byla užitá metodologická triangulace. My se zde však omezíme na pouze první šetření (pro nedostatek prostoru). Budeme se zabývat tedy pouze prvním dotazníkovým šetřením, pro něž byl užit design kvantitativní. Pro účely byl užit dotazník pro pozorovatele (především učitele - tak budou i nadále zmiňováni) i pro lektory (Jana Šilarová, Jan Mazák), jenž obsahoval kategorie:

- komunikace,
- kooperace,
- koncentrace,
- sebepoznání,
- sebevědomí,
- poznání ostatních,
- flexibilita,
- kreativita,
- představitost,
- spontaneita,
- sociální dovednosti
- radost.

Tyto kategorie byly hodnoceny podle pěti-škálové stupnice (1 nejvíce, 5 nejméně) podle toho, jak se pozorovatelé domnívají, že byla daná kategorie v konkrétní lekci rozvíjena. Výzkumník poté bral v úvahu pouze stupeň 1 (vzhledem k malé kritičnosti pozorovatelů) a tento stupeň porovnával mezi lekcemi, kde nebylo hlavním účelem užití materiálu a lekcemi, kde hrál materiál zásadní roli. Chtěl tak zjistit, zda některá z výše vyjmenovaných kategorií dosahuje oproti lekcím nemateriálovým (kontrolním/běžným) významného rozdílu. Vyhodnocení proběhlo pomocí dobré shody chí-kvadrátu. Vyhodnocovalo se ve 4 kategoriích (výzkumník, lektoři, učitelé a všechny dotazníky bez diskriminace jediného - tj. všichni). Do Čínského překladu dotazníku se bohužel nedostal termín flexibilita. Tento termín byl obsažen pouze v dotaznících pro lektory. Jelikož však při měření nedosahoval významných hodnot, budeme jej dále diskriminovat. Kvalitu radosti jsme z výzkumu také odstranili, jelikož se nám nezdála relevantní (téměř všechny dotazníky obsahovaly nejvyšší možnou hodnotu - 1). Vyplněných



dotazníků bylo dohromady 146. Z toho lektoři vyplnili 68 dotazníků a ostatní pozorovatelé (dále jen učitelé) 78 dotazníků.

Jako hypotetický výrok můžeme užít tvrzení, zda se materiálová lekce liší od lekce běžné. Závisle proměnná je zde např. rozvíjení kreativity či jiné z výše zmíněných kvalit. Nezávisle proměnná je zde materiálová a běžná lekce. Hypotetický (rámec) výroků tady zní: "Je statisticky významný rozdíl v rozvíjení kreativity (či jiné hodnoty) mezi lekcí, která využívá materiálové prvky a lekcí, která nevyužívá materiálové prvky? Z tohoto rámce nám vznikne alternativní ( $H(a)$ ) a nulová hypotéza ( $H(0)$ ):

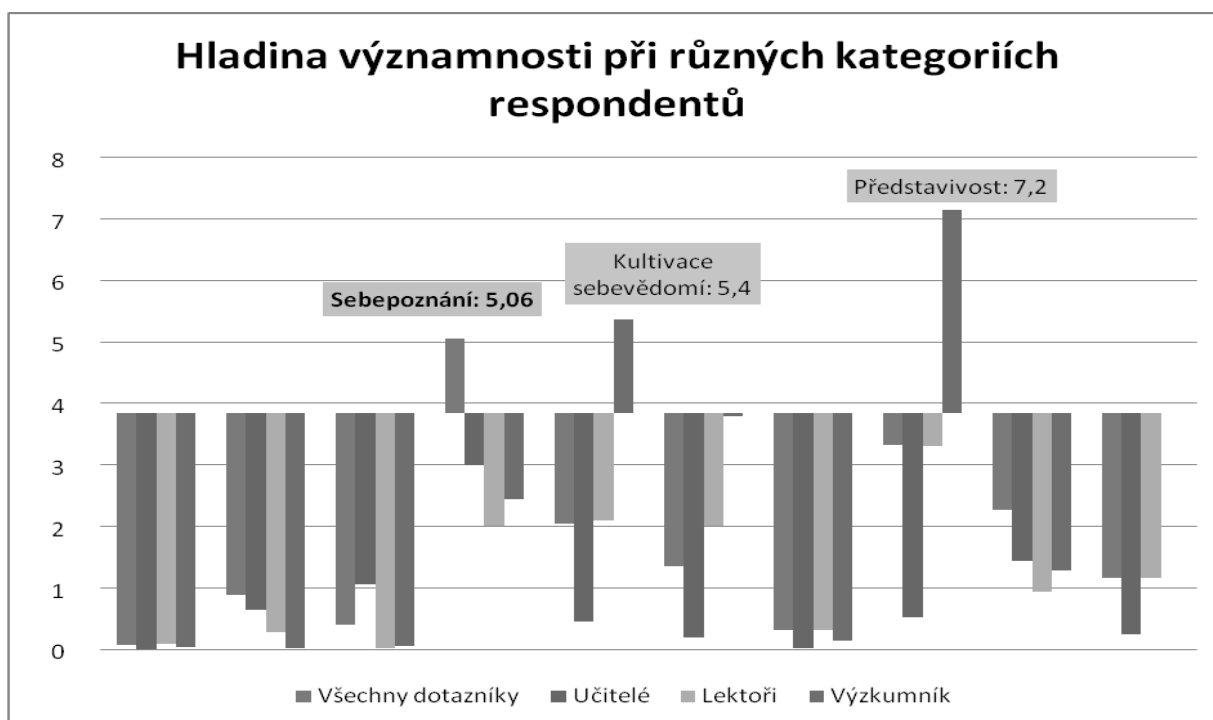
- $H(a)$  Učitelé a lektoři při hodnocení dramaterapeutických lekcí v ČLR dětí s mentálním postižením svým subjektivním soudem určí významně vyšší míru rozvoje kreativity (či jiných hodnot) při materiálové lekci, nežli při lekci nemateriálové.
- $H(0)$  Není pravda, že učitelé a lektoři při hodnocení dramaterapeutických lekcí v ČLR dětí s mentálním postižením svým subjektivním soudem určí významně vyšší míru rozvoje kreativity (či jiných hodnot) při materiálové lekci, nežli při lekci nemateriálové." (Mazák, 2014, s. 66-67)

Jak už jsme výše zmínili, dané hypotézy jsme kategorizovaly podle výpovědí jednotlivých respondentů. Pro potřeby výzkumu byla stanovena arbitrární hranice 95% hranice významnosti (tj. 3,841). Pokud některá z hodnot nedosáhne této hranice, znamená to tedy, že se vyskytuje v méně případech než v 95 případech ze sta možných. Neznamená to však, že by nebyla významná. Tento fakt se výzkumník pokusí načrtnout dále.

## 4 Výsledky

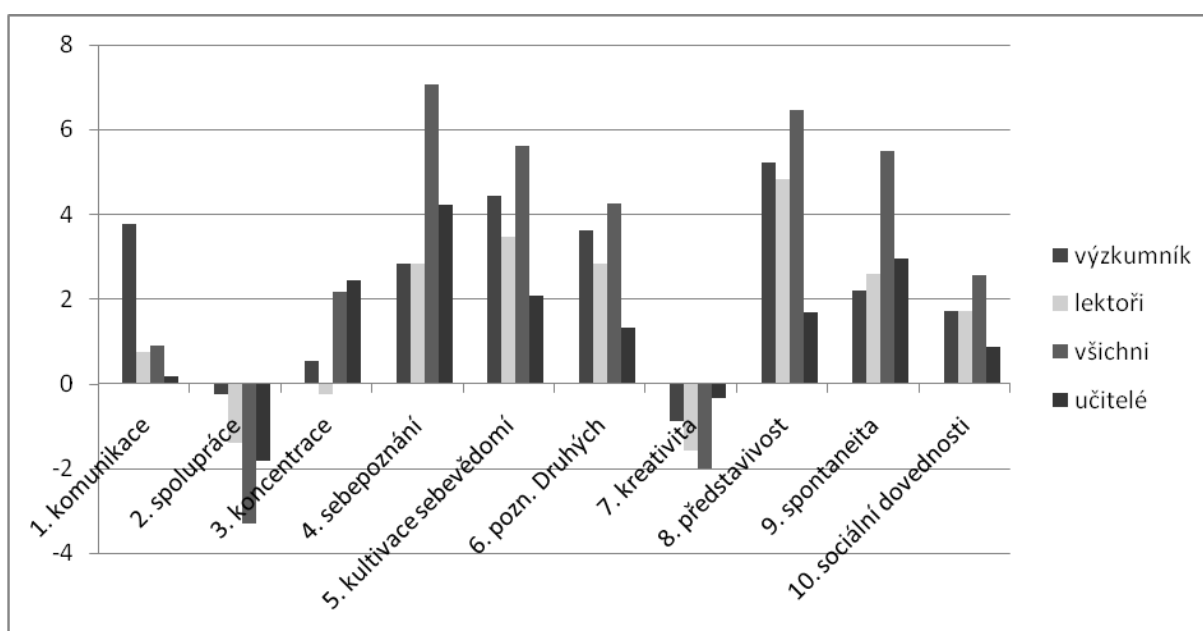
Nejnázorněji výsledky prezentuje následující graf 1. V něm čtenář může pozorovat hladiny významnosti. Hodnota 3,841 určuje, zda sloupec směřuje směrem dolů - tj. nižší než 3,841, či nahoru - tj. vyšší než 3,841. Sloupce jsou odstínovány podle odpovědí. Zleva: všichni, učitelé, lektoři, výzkumník. Výzkumník je zvlášť, aby bylo možné vidět, jak svými názory zasahoval do výzkumu a že jeho názory zásadním způsobem neovlivnily konečný výsledek. Jak je vidět, výzkumník se domnívá, že je zde významný rozdíl u těchto lekcí v rozvoji představitosti (7,2) a v kultivaci sebevědomí (5,4). Nejzajímavější výsledek však představuje hladina významnosti 5,06 u sebepoznání čínských dětí s mentální retardací a to podle pozorování všech zúčastněných. Zarážející je i fakt, jak je hladina významnosti vysoká. Můžeme tedy potvrdit alternativní hypotézu u jediné kategorie a to u sebepoznání.

Učitelé a lektoři při hodnocení dramaterapeutických lekcí v ČLR dětí s mentálním postižením svým subjektivním soudem určili významně vyšší míru rozvoje sebepoznání při materiálové lekci, nežli při lekci nemateriálové.



**Graf 1: (Zdroj: Mazák, 2014, s. 71)**

Pro více informací jsme se rozhodli ještě detailněji rozpracovat jednotlivé výpočty a proměnné. Pro získání více informací jsme se zaměřili na mezi-výpočet dobré shody chí-kvadrátu. Neptáme se, jak je hodnota signifikantní, nýbrž používáme pouze hodnotu danou běžnou lekcí jako konstantní - tedy jako příkladovou a tu porovnáme s lekcí materiálovou. Zjistili jsme tedy počet očekávaných hodnot a odečetli je od hodnot skutečných. Je-li počet očekávaných hodnot nižší, nežli počet hodnot skutečných ukazuje se nám takový výsledek v grafu 2 v pozitivních hodnotách (směrem vzhůru). Pokud je rozdíl záporný, směřuje směrem dolů.



**Graf 2: (zdroj: Mazák, 2014, s. 76)**

Výsledky nelze brát jako statisticky významné, nicméně z nich můžeme vydedukovat určitá zjištění. Opět vidíme rozdělení na (zleva u každého sloupce) výzkumníka, lektory, všechny respondenty a učitele. Můžeme mezi nimi porovnávat a zjišťovat rozdíly mezi respondenty. Např. vidíme, že je velký rozdíl hned v prvním sloupci. Výzkumníkovy proměnné naznačují, že považuje materiál či jeho používání za podporující v komunikaci. Učitelé však nikoli. Když se

na graf podíváme, uvidíme také většinu hodnot kladných. U kategorie "všichni respondenti" vidíme nejvyšší hodnotu opět u sebepoznání, dále u představivosti, kultivace sebevědomí a spontaneity. Kladné hodnoty jsou i u koncentrace, poznávání druhých, sociálních dovedností a komunikace. Záporné hodnoty jsou vidět u spolupráce a kreativity.

## 5 Diskuze

### Limity výzkumného šetření:

- V dotazníku nebyly definice kategorií. Respondent si mohl vypomoci vlastním chápáním daného pojmu (respondenti však byli absolventi pedagogických oborů, předpokládáme tedy, že daným termínům rozuměli).
- Mohly se zde promítnout kulturní rozdíly ve vnímání divadla (byly popsány v kap. "Teoretická východiska").
- Žádný podobný výzkum zabývající se tímto tématem výzkumník nenalezl. Poznatky jsou tedy diskutovány převážně s publikací "Základy arteterapie".
- Mohlo se stát, že respondenti (učitelé) invertovali znaménka (1 nejvíce a 5 nejméně). Předpokládáme však, že bychom si podobného nedorozumění všimli v komparaci ostatních dotazníků, které by se radikálně (invertně) lišily.
- + Dotazníky vypovídají zprostředkovaně. Dotyční (dokonce i druhý terapeut) se domnívali, že nás nezajímá rozdíl v lekcích materiálových a běžných, ale evaluace konkrétní lekce. Jediný, kdo do měření mohl zpola vědomě vnášet svůj názor je výzkumník, kterého jsme proto v grafech oddělili od ostatních (viz graf 1 a 2).
- + Výzkum se netýká pouze dramaterapie, ale arteterapie (všech expresivních terapií) všeobecně.

**Interpretace grafu č. 1.** (Proč by sebepoznání mohlo představovat tak významnou složku při dramaterapeutické materiálové lekci v komparaci s lekcí nemateriálovou/běžnou?):

"1. Pokud subjekt pracuje s materiálem v psychoterapii, uplatňuje se zde projekce (To je „...neuvědomované přenášení (projikování) vlastních přání, motivů a pocitů, potlačených či nevědomých obsahů na jiné osoby, na situace, věci či zvířata." (Valenta, 2011, s. 106)). Subjekt tedy do předmětu projikuje své obsahy. Dítě například o loutce může říci, že je smutná, pokud je samo smutné. Takovéto obsahy se projikují i na úrovni nonverbální a především jsou projikovány nevědomě. Dochází zde tedy ke zvědomování nevědomých (či předvědomých) obsahů, k jakési katarzi („1. ozdravný účinek, zbavení se pocitu viny a výčitek svědomí. 2. v psychoanal. osvobození se od duševních konfliktů, vnitřního napětí, stresových stavů napětí spolu s nahromaděnou agresí může být uvolněno přímým vyjádřením agrese..., uvolnění napětí, úzkosti, pocitu viny a výčitek svědomí sdělením či znovuprožitím minulých zážitků..., katarze využívaná v dramatické tvorbě již od dob Sofoklových, ve 20. století. J. L. Moreno v psychodramatu a v psychoterapii vůbec.“ (Hartl, Hartlová in Valenta, 2011, s. 100)) či abreakci („Je většinou chápána jako prostředek k dosažení katarze tím, že terapeut umožní klientovi znovuprožití si patogenních emocionálních zážitků (...), které byly natolik potlačené, že je nemohl naplno prožít.“ (Valenta, 2011, s. 100) skrze předmět. Můžeme předpokládat, že respondenti se (vnitřně, nevědomě) domnívají/jsou vnitřně přesvědčeni, že takovéto procesy dopomáhají k sebepoznání subjektu.

2. Chyba, která se mohla stát je, že lekce mohly být zaměřeny tímto směrem bez záměru lektorů lekce takto zaměřit. (...) Nicméně není pravdou, že lekce by byly na sebepoznání přímo zaměřeny. Není však ani pravdou, že by se v lekcích nevyskytovaly části, které mohly být sebepoznávací. Podobné části lekcí, kdy vystupuje jednotlivec a předvádí něco někomu, nebo hraje sám za sebe, bychom však mohli najít i v lekcích nemateriálových, nicméně nejspíše v menším počtu. Výpověď našeho zjištění může znít také, že: **Materiál tedy může svádět k**

**tvorbě programu lekce zaměřeného na sebeexploraci, ač to není přímo zamýšleno.**" (Mazák, 2014, s. 72-73)

**Lze se tedy domnívat, že při použití materiálu můžeme předpokládat účast projekce i katarzních účinků.** Autor však nenalezl více podobných výzkumů zaměřených tímto směrem. Většina odborných textů o projekci do "materiálu" se konkrétně týká masky a loutky či hlíny (viz Dramaterapie, Základy arteterapie, Terapie ve speciální pedagogice, či Dramatoterapie v léčebnej pedagogike, apod.). Nemůžeme tedy toto konstatování brát bez dalšího výzkumu jako ověřené.

**Interpretace grafu č. 2.** Když se na graf č. 2 podíváme, uvidíme většinu hodnot kladných. Znamená to tedy, že by materiálové lekce byly vhodné pro rozvoj dětí s mentální retardací více, než lekce běžné? Nyní zkusíme argumentovat pro toto zjištění:

- Figurovat může **lépe stimulovaná haptika a jiné smysly dětí s MR.** (Viz výše stimulace haptikou podle Löwenfelda.) Vždyť první kognitivní období podle Piageta je senzomotorické období tzn., že zde může probíhat jistá kompenzace či reedukace.
- **Materiál může sloužit jako hračka.** Hra a v ní užití hračky je velice přirozené a spontánní vyjádření jedince. Nemusíme se ji učit, je instinktivní. Kolegyně Jana Šilarová na otázku "Jak chápeš funkci materiálu v DT procesu?" odpověděla: "Nejspíš především jako nástroj komunikace. Jak sám se sebou, tak s ostatními. Materiál je příjemný nebo nepříjemný, jemný nebo drsný, něco to ve mě vyvolává a já si pak zpětně můžu uvědomovat, co to je. Můžu pozorovat ostatní, co to s nimi dělá. Pak také jako nástroj hry. Hra se bez materiálu kolikrát neobejde. Přirozeným způsobem pak navodí pocit radosti a spontánnosti. Nemusím nad tím moc přemýšlet, materiál to řekne/udělá za mě."
- Materiál poskytuje možnost **sebevyjádření jiným způsobem, nežli verbálně a nonverbálně, např. činem** (např. "dám někomu růži" - tento akt něco znamená i bez verbálního výkladu).

Z grafu č. 2 také můžeme extrahovat tyto informace (stále mějme na paměti, že se jedná o interpretaci pro skupinu dětí s mentální retardací):

1. "Materiálové lekce nejspíš nejsou ve své podstatě dobré pro rozvoj **kreativity a spolupráce.**
2. V menší míře se v materiálových lekcích rozvíjí **komunikace.**
3. **Koncentrace a sociální dovednosti** vykazují lehce nadprůměrné výsledky oproti lekcím kontrolním.
4. Podle výpovědí respondentů je materiálová lekce nejspíš vhodná pro rozvoj **spontaneity, představitosti, poznávání druhých, kultivaci sebevědomí** a významně vhodná pro **sebepoznávání.**"  
(Mazák, 2014, s. 75)

Tato zjištění považujeme pouze za orientační a bylo by je vhodné přešetřit - tedy vyvrátit či potvrdit. Porovnáme-li je však s výše zmíněnou teorií přínosu hlíny a modelování s hlínou v arteterapii (Šicková-Fabrici), nejvýznamněji nám korelují následné přínosy materiálu do terapie:

- Sebereflexe (sebevyjádření),
- tělesná stimulace,
- projektivní hodnota.

## Závěr

Cíl výzkumu byl splněn. Zjistili jsme v čem je materiál v dramaterapii pro práci s jedinci s mentální retardací prospěšný a že dramaterapeut ho může využít pro cíl, aby se subjekt o sobě něco naučil, k sebeexploraci (a to signifikantně). Byla nastíněna možnost, že se při práci s

materiálem značně uplatňuje projekce do něj. Bylo řečeno, že použití materiálu v dramaterapeutické lekci stimuluje haptiku, rozvíjí jinou nežli verbální i nonverbální komunikaci a je velice blízké hře a hračce, která je člověku velmi přirozená - intuitivně i instinktivně. Následná zjištění by bylo dobré přešetřit a podrobit další kritice a výzkumu pro jejich potvrzení či vyvrácení.

Z vyřčených zjištění bychom se mohli pokusit vydefinovat loutku pro potřeby terapeutické: **Loutkou se stává jakýkoliv materiál (hmota) užitý jako znak dramatické postavy, do něhož se subjekt projikuje a s nímž následně -za pomoci svého těla- dramaticky tvoří.**

## Literatura

1. Arteterapie. (online). (cit. 11. 3. 2015). Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>
2. Blecha, J.; Jirásek, P. (2008). Česká loutka. vyd. 1. Praha: KANT. 355 s. ISBN 978-80-86970-23-3.
3. Kalvodová, D. (1992). Čínské divadlo. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-233-3
4. Majzlanová, K. (2004). Dramatoterapia v liečebnej pedagogike. vyd. 1. Bratislava : Iris. 196 s. ISBN 80-89018-65-3
5. Mazák, J. (2014). Dramaterapeutická intervence v Čínské lidové republice s ohledem na materiál: Diplomová práce. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická. 122 s., 56 příl. Vedoucí diplomové práce Martin Dominik Polínek
6. Müller, O. a kol. (2014). Terapie ve speciální pedagogice. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. 508 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4172-7.
7. Ptáčková, V., Příhodová, B., Rybáková, S. (2011). Český divadelní kostým = Czech theatre costume. Vyd. 1. Praha: Pražská scéna. 263 s. ISBN 978-80-86102-71-9.
8. Slovník cizích slov. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>
9. Šicková-Fabrici, J. (2008). Základy arteterapie. Vyd. 2. Praha: Portál. 167 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-408-3.
10. Vágnerová, M. (2008). Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
11. Valenta, M. (2011). Dramaterapie. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada. 264 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3851-2.
12. Wikipedie. (online). (cit. 26. 6. 2015). Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD\\_strana](https://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana)

Tato studie je výsledkem vědecko-výzkumné činnosti podpořené v rámci projektu IGA: IGA\_PdF\_2015\_004 s názvem „Konstrukce a verifikace (praktické ověření) nových kvantitativních i kvalitativních nástrojů ve speciálněpedagogické diagnostice a intervenci“.

# Vazba rodiny a dítěte v ústavní výchově ve výzkumu

## Relation between family and child in residential care in research

PETRA SEGEŤOVÁ

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity  
Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika  
322114@mail.muni.cz

**Abstrakt:** V příspěvku se zabýváme problematikou spolupráce rodiny a institucionálním zařízením ve výzkumu. Nahlížíme na rodinu jako na významný článek trojúhelníku rodina – dítě- ústavní výchova, kdy právě často vzory chování v rodině a přijaté normy mohou být rizikem pro vývoj poruchy chování u dítěte. Na základě analýzy statí v českém periodiku jsme zjistili, že odborníci nahlíží na rodinu nejen jako na možné původce vzniku problémů/poruch chování, ale vidí v rodinném prostředí mnoho důležitých podnětů pro změny v chování u dítěte a rodina je vnímána jako partner pro spolupráci. V další analýze jsme se zaměřili na webové stránky diagnostických ústavů a středisek výchovné péče, kde jsme se zaměřili na informovanost rodičů a možnosti spolupráce. Zjistili jsme, že většina informací je pouze organizačního charakteru.

**Klíčová slova:** rodina, institucionální výchova, vazba na rodinu

**Abstract:** In this paper we deal with the issue of family cooperation and institutional facilities in research. Views the family as an important article triangle Family - child- institutional care, which often just patterns of behavior in the family and accepted standards may be at risk for developing behavioral disorders in children. Based on the analysis of articles in Czech periodical, we found that experts views the family not only as a possible agent of problems arising / behavioral disorders, but sees in the family many important suggestions for changes in the behavior of the child and the family is seen as a partner for cooperation. In further analysis, we focused on websites diagnostic institutions and educational care centers, where we focused on the awareness of parents and cooperation possibilities. We found that most of the information is only an organizational nature.

**Key words:** family, residential care, attachment

## Úvod

V tomto článku se zaměřujeme na rodinu a její roli v životě dítěte v ústavním zařízení. Nahlížíme na rodinu jako na partnera a vnímáme její důležité postavení ve zdárném vývoji dítěte a jeho kvalitě života. Analýza statí v odborném časopise a webových stránek diagnostických ústavů a středisek výchovné péče nám poskytuje informace o vnímání rodiny ve výzkumu a také její pozici v rámci spolupráce se zařízením institucionální výchovy.

## 1 Teoretické ukotvení

*„Nastane-li situace, která ohrožuje řádnou výchovu a příznivý vývoj dítěte, kterou rodiče nebo jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte nemohou nebo nejsou schopni sami řešit, je nezbytné přijmout na ochranu dítěte a k poskytnutí pomoci rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu dítěte potřebné opatření sociálně-právní ochrany“ ( Zákon č. 401/2012 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí).*

Dítě se ve svém vývoji odpoutává od rodičů a významný vliv v jejich životě zaujímají vrstevníci. Přesto rodina zůstává primární sociální skupinou v procesu socializace dítěte a dítě potřebuje výchovné vedení, jelikož primárně z rodinného prostředí získávají vzorce chování a jsou naplňovány základní potřeby bezpečí a lásky (Říčan,2014). Rodinné zázemí ukotvuje vývoj sebepojetí, individuality jedince a role jednotlivých členů v rodině se podílí na dosažení potenciálu dítěte ( Ondracek, Störmer, 2007). Jestliže je narušena primární vazba s rodinou dochází k vývoji negativních projevů chování, porušování norem a dítě může být segregováno a umístěno do institucionálního zařízení. Před zahájením intervence nebo na jejím počátku by měla být hlavní pozornost věnována právě těmto negativním vlivům, jejich pojmenování a odstraňování (Vojtová, in Ondracek., Störmer, 2007). Dítě, které je v důsledku svého chování umístěno do zařízení ústavní nebo ochranné výchovy, má narušenou vazbu na rodinné prostředí. Rodina by však měla být primárním činitelem změny v jeho životě a bez nových modelů chování v celém systému rodinných vztahů není možné zamýšlet obnovu funkčního zázemí pro dítě. Pozornost věnovaná dítěti a jeho „změně“ nezíská požadovaný rozměr, pokud nebudeme usilovat také o „změnu“ rodiny a ještě o to více, kdy dítě, ač vnímá negativní vlivy od jednotlivých členů, vnímá také její důležitost pro svůj život (srov. Segeťová, 2013). Rodinná atmosféra ovlivňuje nejen vnímání dítěte, ale také budování jeho hranic, schopnost odolávat vnějším vlivům, umění řešit konflikty a další strategie zvládání krizových situací ( Elliot, Place 2002). Zařízení institucionální výchovy by mělo být zaměřeno na spolupráci s rodinou a vytvářet se zákonnými zástupci kooperativní vazby.

## 2 Užitá metodologie

Analýze byla podrobena tištěná podoba časopisu Speciální pedagogika, který se tomuto tématu věnuje v rámci České republiky již od roku 1990. Zaměřili jsme se na čísla vycházející od roku 2000 do roku 2013. Periodikum vychází čtvrtletně a v každém čísle jsou publikovány odborné statí, zprávy ze zahraničí, recenze nebo otázky k zamyšlení. Z celkového počtu 271 statí ve všech číslech v daných letech se k našemu výzkumu tematicky blížilo 24 statí (8,85 %).

Zajímali jsme se o tematické zaměření statí (oblast týkající se oboru etopedie z jakéhokoliv pohledu, pohled zaměřený na rodinu v souvislosti spolupráce se zařízením ústavní nebo ochranné výchovy) (Segeťová in Vrubel, Pančocha, 2014). Následně bylo z těchto statí vydefinováno 5 kategorií (zařízení ústavní a ochranné výchovy v jakékoliv souvislosti (33,3 %), porucha chování jako dynamický fenomén (8,3 %), způsoby práce s dětmi s poruchami chování a vzdělávání (29,2 %) ,problematika žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (např. romská

menšina) (20,8 %), závislosti a šikana (8,3 %)). V této studii se však dále zaměříme pouze na kategorii první – zařízení ústavní a ochranné výchovy – v nichž dále budeme analyzovat pohled odborníků na rodinu a její role v procesu resocializace dítěte.

Naším dalším předmětem zájmu a analýze byly podrobeny webové stránky diagnostických ústavů a středisek výchovné péče. Do této analýzy jsme zahrnuli 10 diagnostických ústavů a 26 středisek výchovné péče. Šlo o zařízení, jejichž webové stránky byly v provozu a jejichž odloučená pracoviště mají také vlastní stránky. Pokud šlo o totožné informace, do analýzy jsme zapojili pouze data z webových stránek spádového pracoviště. Hlavním cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou rodiče informováni o svých možnostech na spolupráci se zařízením a jaké informace se mohou z webových stránek dočíst.

### 3 Výzkumná zjištění

V rámci výzkumu, který byl realizován v roce 2014 se zaměřením na Inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích, byla tištěná verze časopisu Speciální pedagogika podroben analýze, kdy na základě názvů článku bylo vyčleněno 24 statí z celkového počtu 271 z let 2000-2013, jejichž tématem byl obor etopedie. Dle názvů statí týkajících se tématicky etopedie bylo vyčleněno 5 kategorií. Pro tuto práci se zaměříme na články týkající se zařízení ústavní a ochranné výchovy, kterých bylo také z celkového počtu nejvíce (33,3%) (Segeťová in Vrubel, Pančocha, 2014). Naší další analýze byly podrobeny tyto články a zajímal nás náhled na rodinného prostředí, které podněcuje vznik problémů/poruch chování, ale také je místem nutné změny a rodina má být aktivně zapojena do procesu resocializace dítěte.

Ve výzkumné studii, v níž byly analyzovány články zaměřené na ústavní a ochrannou výchovu, část (16,7 %) statí nahlíží na rodinu jako prostředí, které svým negativním vlivem může ohrozit vývoj a kvalitu života dítěte a také narušit jeho sebevímání, postavení ve společnosti a ve skupině a dát prostor pro zakotvení negativních projevů chování.

Více než polovina (58,3 %) autorů však nahlíží na rodinu hlavně z pohledu nutnosti jejího aktivního zapojení ve chvíli, kdy na dítě působí rizika z jeho okolí nebo plynou z osobnosti dítěte nebo v případě, že už je zařazeno do zařízení ústavní nebo ochranné výchovy. Domníváme se, že je důležité zapojení rodiny a využití a nabídka rodinné terapie v rámci sebepoznání a nutných změn chování dítěte, které navazují na znovuobnovení funkčnosti rodinného prostředí (Segeťová in Vrubel, Pančocha, 2014).

Novela zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy, upozorňuje na posílení zájmu o rodinu jako o aktivní článek v případě intervence. Vztahové kompetence dítěte se odvíjí od funkčních vztahů v rodinném prostředí a dítě získává schopnosti pro zdárný vývoj (Vojtová, 2012). Jestliže je u dítěte nutná segregace a vyjmutí z rodinného prostředí, měli bychom stále vycházet z „nejlepšího zájmu dítěte“, kdy by stále měla být primární potřeba náležitosti do rodiny a k efektivní intervenci je potřeba stabilní rodinné prostředí, rodina jako aktivní participant a obnovení funkčnosti vztahů (srov. Vojtová, 2008, 2013, zákon č.104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte).

Dále je z analýzy patrné, že se většina autorů zaměřila právě na zařízení preventivní péče a diagnostické ústavy. Tady vnímáme, že právě podchycení rizik, která mohou vést k vývoji poruch v chování se zdá důležité na úrovni odborné a teoretické stejně jako na úrovni praktické. S tím také souvisí, že autoři vnímají významně i rodinu jako důležitý článek podílející se na změně celkové rodinné atmosféry.

Z celkové analýzy pro nás bylo překvapující, jak malá část z celkového počtu všech statí, se věnuje právě tématům etopedie (Segeťová in Vrubel, Pančocha, 2014).

V rámci výzkumného záměru id.č. MSM0021622443 „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ bylo provedeno výzkumné



šetření se zaměřením na rodinu a její spolupráci se zařízením institucionální edukace. Naši analýze byly podrobeny webové stránky diagnostických ústavů a středisek výchovné péče a zajímala nás forma poskytovaných informací (např. zda má zařízení samostatnou „složku“ pro rodiče) a také charakter informací, kde jsme se zaměřili na dvě oblasti – organizační informace (platby za pobyt, návštěvy, potřebné oblečení, atd.) a intervenční informace (spolupráce s rodinou) (Segeťová, Vojtová in Vojtová, Červenka, 2014).

| Diagnostický ústav |             |             |      | Středisko výchovné péče |             |      |
|--------------------|-------------|-------------|------|-------------------------|-------------|------|
|                    | Hlavní str. | Skrytá str. | není | Hlavní str.             | Skrytá str. | není |
| počet              | 3           | 2           | 5    | 5                       | 4           | 17   |

**Tabulka 1: Informace na úvodních webových stránkách – cíleno na rodiče**

Z tabulky č. 1 je patrné, že rodiče se mohou k informacím dostat mnohdy pouze přes „proklikání“ úvodních stránek a ve velké míře zařízení neuvádí informace cílené přímo na rodiče. Jako alespoň částečný přístup informací pro nás představují případy, kdy jsou rodiče informováni například o možnostech rodinných sezení, ale tato informace je uvedena v souvislém textu bez přímého označení „pro rodiče“ a tudíž může být sdělení přehlédnuto a může zůstat bez adekvátní a důležité odezvy (Segeťová, Vojtová in Vojtová, Červenka, 2014). Domníváme se, že cesta k informacím by měla být co nejjednodušší, jelikož rodina dle slov zaměstnanců často přichází při prvním kontaktu v postavení opozice a jen postupně si získávají pocity důvěry (Segeťová, 2013).

| Středisko výchovné péče |             |      |    |             |      |    | Diagnostický ústav |      |    |             |      |    |
|-------------------------|-------------|------|----|-------------|------|----|--------------------|------|----|-------------|------|----|
|                         | organizační |      |    | intervenční |      |    | organizační        |      |    | intervenční |      |    |
|                         | ano         | část | ne | ano         | část | ne | ano                | část | ne | ano         | část | ne |
| počet                   | 7           | 2    | 17 | 2           | 2    | 22 | 6                  | 2    | 2  | 0           | 1    | 9  |

**Tabulka 2: Charakter informací**

Tabulka č. 2 prezentuje výsledky zjištění, do jaké míry informují jednotlivá zařízení o organizačních informacích a následně také intervenčních. Jak je z výsledků patrné, střediska výchovné péče, která by ze své podstaty měla plnit především úlohu preventivní, zaměřují své informace na rodiče v nepatrné míře a tento fakt potvrzují také diagnostické ústavy. Zařízení prezentují především informace týkající se pobytu (platby za pobyt, potřebné dokumenty, návštěvy, oblečení nutné pro pobyt), což vnímáme jako nedílnou část kooperace, ale v rámci spolupráce nám chybí právě informace intervenční, díky kterým bychom mohli posílit důležitost aktivního zapojení rodiny (Segeťová, Vojtová in Vojtová, Červenka, 2014). Nechceme opomíjet důležitost informací organizačního charakteru, domnívám se však, že potenciálem změny by mělo být právě zapojení rodiny, posílení jejího aktivního začlenění a zdůraznění vlivu na chování dítěte. V důsledku toho by měla vzrůst informovanost intervenčního charakteru.

*„Zařízení spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte, včetně rodinné terapie a nácviku rodičovských a dalších dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině.“* (zákon č. 333/2012 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, §1). Z webových stránek bylo patrné, že zařízení nabízí spolupráci, kterou ukotvuje legislativa, je však podstatné její „doručení“ až k rodině a jejím členům. Dobrovolnost nabízených služeb však stále zůstává připomínkováno ze strany samotných zaměstnanců zařízení.

Analýza poukázala na nedostatečné informace cílené na rodiče a to především u zařízení, jehož preventivní charakter by měl primárně usilovat o spolupráci s rodinou. V době, kdy je internetové prostředí velmi důležité pro získání informací, by cílená informovanost rodiny měla být na důležitém místě při tvorbě webových stránek.

Dítě s poruchou chování se při umístění do zařízení ústavní výchovy dostává k novým resocializačním zdrojům a získává možnosti k naplnění svého potenciálu. Kvalitní citová vazba se však vyvíjí primárně v rodině a je pro vývoj a kvalitu dítěte velmi důležitá. V segregovaném prostředí je nutné neopomíjet důležitost jejího resilienčního potenciálu a spolupracovat s rodinou na její obnově, funkčnosti a důležitosti v životě dítěte (srov. Vojtová, 2012, Šolcová, 2009). Intervenční zdroje a možnosti zařízení pracují na zvnitřnění nových modelů chování u dítěte a možnými zdroji pomoci, jak využít potenciálu modelů rodinného prostředí a lze využít například rodinná terapie, rodinná sezení, samořídící rodinné skupiny. Mnohé z nich jsou zařízeními nabízeny, avšak dle slov zaměstnanců zařízení, je mnohdy bariérou dobrovolnost těchto služeb a nálepka zařízení jako „opravny“ pouze pro dítě (srov. Segeťová, 2013, Elliot, Place, 2002).

Jelikož je na rodinu stále nahlíženo jako na primární skupinu, kde se dítě setkává s modely a vzory chování, vnímáme z předložených dvou zjištění, že je brána jako partner pro spolupráci se zařízením ústavní (ochranné) výchovy, její aktivní podíl je nedílnou součástí při práci s dítětem. Vnímáme však, že informovanost rodičů a jejich posílení pocitu důležitosti by v rámci prezentace na webových stránkách měla být posílena. V rámci analýzy českého periodika bylo zajímavým zjištěním, kolik autorů se věnovalo problematice etopedie z celkového počtu statí. Potvrdili jsme si však, že rodina je podstatným partnerem a její role není opomíjena ani na poli teoretickém.

## 4 Závěr

Z předložených výzkumných zjištění je patrné, že důležitost aktivního zapojení rodiny, jak vyplývá z legislativy, je vnímána také odborníky, prezentujícími články na dané téma. Jestliže nahlížíme na rodinné prostředí jako na zdroj nevhodných modelů chování, je podstatné nahlížet také na rodinnou atmosféru jako na zdroj nových vzorců chování a posílení vazby mezi rodinou a dítětem zapojit do intervenčních vlivů ústavní výchovy.

Jak však vyplývá z následné analýzy webových stránek diagnostických ústavů a středisek výchovné péče, samotná zařízení neinformují rodiče v dostatečné míře právě o intervenčních možnostech spolupráce. Jejich poskytnuté informace jsou především organizačního charakteru, což nevnímáme jako dostačující pro motivaci rodičů, jejich aktivní participaci a využití potenciálu změny. Z analýzy nechceme vyvodit závěr, že by zařízení službu poskytovalo nebo ne, domníváme se však, že by měl být posílen způsob poskytnutí informací.

## 5 Diskuze

Platnost našich výzkumných zjištění je omezena na náš výběrový soubor. Doporučujeme provést dále analýzu zahraničních periodik se zaměřením na danou problematiku. Zajímavé by bylo také srovnání webových stránek dalších zařízení ústavní a ochranné výchovy a jejich možnosti spolupráce a informovanosti rodiny.

## Literatura

1. Elliot, J., Place, M. (2002). Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie. (Vyd. 1., 206 s.) Praha: Grada.
2. Ondracek, P., Bloemers .., N. (2007). Diagnostik und Planung: Educational needs of children at risk and with behavioural disorders. (2. Aufl., 193 s.) Berlin: Frank.
3. Říčan, P. (2014). Cesta životem: Vývojová psychologie. (Vyd. 3., 390 s.) Praha: Portál.

4. Segeťová, P., Vojtová, V.(2014) Informovanost zákonných zástupců dítěte v zařízení institucionální výchovy in. Vojtová, V, Červenka, K.,(2014). Intervence pro inkluzi dětí s problémy/poruchami v chování. (1.vyd., 200 s.) Brno: Masarykova univerzita.
5. Segeťová, P. (2014) ,Dítě s problémovým chováním v institucionální edukaci a role rodiny ve výzkumu – přehledová studie in Vrubel, M., Pančocha., K. (2014). Inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích.(1.vyd., 167 s.) Brno: Masarykova univerzita.
6. Segeťová, P., (2013) Rodina z pohledu dětí a zaměstnanců diagnostického ústavu. Brno, Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 66 s.
7. Šolcová, I. (2009). Vývoj resilience v dětství a dospělosti: prevence, příčiny, terapie. (1. vyd., 102 s.) Praha: Grada.
8. Vojtová, V. (2008). Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání. (1. vyd., 127 s). Brno: Paido - edice pedagogické literatury.
9. Vojtová, V., (2010). Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti: texty k distančnímu vzdělávání. (1. vyd., 330 s.) Brno: Masarykova univerzita.
10. Vojtová, V., Červenka, K. (2013). Intervence pro inkluzi: Intervention for inclusion. (1. vyd., 256 s.) Brno: Masarykova univerzita.
11. Vojtová, V., Podpora vztahů s rodinou u dětí s poruchami chování v ústavní výchově. In Bartoňová, M., & Vítková, M. (2012). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Education of pupils with special educational needs. (1. vyd., 327 s.) Brno: Masarykova univerzita.
12. Vojtová, V., Červenka, K. (2012). Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování: Educational needs of children at risk and with behavioural disorders. (1. vyd., 193 s.) Brno: Masarykova univerzita.
13. Vojtová, V, Červenka, K.,(2014). Intervence pro inkluzi dětí s problémy/poruchami v chování. (1.vyd., 200 s.) Brno: Masarykova univerzita.
14. Vojtová, V. (2007) Interconnectedness in Systems. In Ondracek, P., & Bloemers .., N. (2007). Diagnostik und Planung: Educational needs of children at risk and with behavioural disorders. (2. Aufl., 193 s.) Berlin: Frank.
15. Zákon č.109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online] MPSV [cit.2015-03-07] Dostupné z:<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranné-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>
16. Zákon č. 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony [online] MPSV [cit.2015-03-07] Dostupné z: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/sb0123-2012.pdf>
17. zákon č.104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte
18. Zákon č. 401/2012 Sb., se kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. [online] MPSV [cit. 2015-03-12] Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14305/novela.pdf>

# Speciální pedagogika v novém pojetí vzdělávání a vnímání hodnoty člověka

## Special education in the new concept of education and perception of a human being value

BOHUMIL STEJSKAL

Technická univerzita v Liberci, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky  
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Česká republika  
bohupil.stejskal@tul.cz

**Abstrakt:** *Inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání, jak ho definuje UNESCO (2009), přináší mnoho změn v obsahu, cílech výchovy a také v normách života společnosti. Celý proces změn se bude odvíjet především od školní výchovy a bude se týkat nejen dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale naprosto všech. Půjde o vnitřní přeměnu práce školy a zejména o zcela jiný přístup k žákům. Příspěvek v těchto souvislostech zmiňuje zásadní změny v tradičních postupech, to je od dosud nejčastěji užívaného frontálního vyučování k individuálnímu přístupu ke každému jednotlivému žákovi, k individualizaci výuky, při níž půjde o rozvíjení schopností a předpokladů úspěšnosti každého konkrétního žáka.*

*Místo kategorizace na „normální“ a „nenormální“ půjde o toleranci, partnerství a kooperaci. Bezesporu vzniknou nové nároky na práci učitelů, ovšem současně lze očekávat i přínos nejen pro samotné žáky, ale perspektivně pro celou společnost. Od speciálních pedagogů se očekává zahájení tohoto procesu, nabídka zkušeností a předloha způsobu práce, které jsou ve speciální pedagogice již běžné.*

**Klíčová slova:** *kategorizace; inkluze; normalita; diverzita; tolerance; partnerství; hodnota člověka*

**Abstract:** *Inclusive concept of education as defined by UNESCO (2009), has brought many changes to the content and goals of education as well as to the norms of society. The whole process of change will be based primarily on school education and will cover not only the children and pupils with special educational needs, but absolutely all. It shall provide an inner transformation of the school's work and in particular a completely different approach to pupils. The paper in this context refers to fundamental changes in traditional practices, i.e. shift from the hitherto most commonly used whole class teaching to individual approach to each single student – shift to the individual teaching that will develop skills and dispositions of each individual student to be successful.*

*Instead of categorization in terms of "normal" and "abnormal" the point shall be tolerance, partnership and cooperation. Undoubtedly new demands on teachers' work will emerge, but at the same time we can also expect benefits not only for the students but for the whole society. Special teachers are expected to start this process, offer their experience and models of work that are nowadays in special education commonplace.*

**Keywords:** *categorization; inclusion; normality; diversity; tolerance; partnership; value of a human being*

Na mezinárodní i evropské úrovni existuje celá řada úmluv, deklarácí, prohlášení a rezolucí týkajících se inkluze a speciálního vzdělávání, které jsou základem národní politiky jednotlivých zemí. Také u nás již nacházíme řadu teoretických statí o novém pojetí vzdělávání, o poznatcích získaných z výzkumů a také o prvních zkušenostech jeho realizace (Hájková a Strnadová 2010). Přesto nejde o jednorázovou změnu, ale o „proces, který řeší a reflektuje otázky diverzity (jinakosti) potřeb všech dětí, mladých a dospělých tím, že zvyšuje jejich účast v učení, kultuře a společnosti...“ (Unesco 2009).

V těchto souvislostech se pokusme zamyslet se nad otázkami, které stojí před naší školskou praxí. Několik desítek let hovoříme o nutnosti vnitřní přeměny naší školy dosud zaměřené na frontální předávání nepřiměřeného množství verbálních poznatků pamětného učiva s cílem všem „normálním“ žákům poskytnout stejný rozsah (jednotná škola) a dosáhnout všestranně rozvinuté osobnosti. Normalita vycházela z jakési „normy“ společností uznávané obvyklosti, co je nejvíce časté, tedy co je odvozeno od průměru této skupiny. Vedle majoritní skupiny „normálních“ (úspěšných, schopných, užitečných) však v tomto pojetí existuje skupina jedinců postižených, vadných, neúspěšných, neužitečných, „nenormálních“..., kteří potřebují pomoc a péči skupiny „normálních“ (Foucault 2000). V jejich výchově a vzdělávání jsme vycházeli především z nápravy postižených funkcí, aby se co nejvíce přiblížili hranici „normality“ a mohli se s určitou podporou zařadit vedle „normálních“. Avšak často je intaktní společnost přijímala s rozpaky, s neporozuměním, s předsudky, někdy až s odporem. Tato kategorizace společnosti vznikla před staletími v souvislosti s ekonomickými a mocenskými snahami a přetrvává dodnes. Pokud jde o cíl výchovy dosáhnout všestranně rozvinuté osobnosti člověka, nemusíme se ani příliš zamýšlet, abychom si uvědomili, co nám každému do té všestrannosti a rozvinutosti chybí. Ale to neznamená, že jsme méně hodnotní, když jsme naopak v něčem velmi dobří. V historii nalezneme mnoho příkladů, v nichž mnozí jednotlivci by zdaleka nevyhověli tomuto cíli výchovy, a přesto byli výjimeční a předali lidstvu bohatství poznatků či odkazů, kterých si po staletí neobyčejně vážíme. Je všeobecně známo, že mezi ně patří mnohé známé osobnosti, jako byl například Albert Einstein, Isak Newton, Jan Kepler, George Stephenson a další, kteří by v současnosti jako „zvláštníci“ navštěvovali základní školu praktickou. Na příklad Thomas A. Edison, sochař Rodin, Hans Ch. Andersen, Leonardo da Vinci by zřejmě navštěvovali některou současnou speciální školu pro žáky se specifickými poruchami učení či pro narušené komunikační schopnosti a tak dále. Není tajemstvím, že mnoho dalších osobností vědeckého i kulturního života, např. Darwin, Jirásek, Smetana, Puškin, Gercen, Dostojevskij, Scott, Byron a další, byli problémovými studenty či žáky s postižením. Jakoby se člověku v těchto souvislostech vnucovala myšlenka, že nějaká nedostatečnost osobnosti může na druhé straně vyvolat případnou výjimečnost člověka.

Naše intaktní společnost však osoby s handicapem zpravidla podceňovala a domnívala se, že nebudou schopny žádnou svěřenou roli naplnit, protože je vždy porovnávala s průměrem nepostižené společnosti a neuvažovala o možnostech svěřovat těmto osobám snazší úkoly (jim přiměřenou roli). Ukazuje se, že ony je dokáží plnit velmi svědomitě a často s větším zaujetím, než jedinec nepostižený.

Nyní na počátku 21. století jde však o zcela zásadní změnu ve vnímání každého člověka, tedy nejen handicapovaného. Současná filozofie připouští, že na světě neexistují dva naprosto shodní jedinci. Hovoří o „jinakosti“ (diverzitě) každého člověka jako o znaku lidské společnosti (Unesco 2009). „Jinakost“ je chápána jako výraznější odlišnost od většinové společnosti, například odlišnost řeči, náboženství, národnosti a také handicapu, ale na druhé straně také například v talentu, mimořádné dovednosti, zvláštní schopnosti. Člověk s postižením může být

stejně jako každý jiný obohacím pro druhého člověka, skupinu i celou společnost (Mühlpachr 2009). To znamená, že všichni jsme originálními, speciálními a tedy úctyhodnými lidmi. Takové vnímání hodnot člověka odstraňuje vžitou kategorizaci a otevírá zcela novou cestu výchově a vzdělávání (Helus 2012). Školní vzdělávání musí opustit doposud převažující organizační formu frontální výuky a přejít k individualizaci, to je k rozdílnému přístupu ke každému jednotlivému žákovi podle jeho schopností a možností. Od nich se budou odvíjet svěřené role i rozdílné výchovné cíle jednotlivců.

Dobrý učitel sice i dosud dovedl ve třídě diferencovat a volit individuální přístup k dítěti, ale vždy byl limitován dosažením těch stejných cílů, které byly pro příslušný ročník stanoveny. Rozdílná úspěšnost žáků v jejich dosažení byla vyjádřena klasifikací. Nyní budou učitelova práce a jím zvolené metody a postupy vycházet z aktuálního stavu vývoje žáka a z jeho potřeb podpůrných opatření. Ta však budou zaměřena především na pozitivní stránky jeho osobnosti, které mohou být využity k úspěchu celku. U všech žáků „jinakých“ nebude prvořadým zájmem speciálního pedagoga a spolužáků sledovat jen jejich handicap, ale právě jejich pozitivní zvláštnosti, schopnosti, dovednosti a příkladné vlastnosti. Tím se poněkud odkláme od klasifikace hloubky postižení. Ostatně tu jsme chápali vždy jen orientačně, neboť dva lidé stejně hluboce postižení mohou mít naprosto odlišné potřeby podpory. Stručně vyjádřeno hledáme místo slabin a nedostatků především možnosti rozvoje zjištěných schopností každého žáka a tím i jeho roli v současné skupině a v příštím uplatnění v životě společnosti. To je podstata inkluzivního pojetí vzdělávání a výchovy jako procesu k dosažení skutečné sociální integrace nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale naprosto všech.

Jistě stoupnou nároky na učitele. Čeká nás především změnit tradiční postoje k žákům, změnit komunikaci s nimi a ovlivnit vytváření nových vztahů učitel - žák i vztahů mezi žáky navzájem. Učitel nebude tím, kdo rozhoduje, určuje, ukazuje, hodnotí atd., ale musí být partnerem, rádcem a průvodcem (Kopřiva 2006). V tom právě spatřuji nejtěžší úkol přeměny naší školy. Těžké bude opuštění našich mocenských pozic, jakékoliv vynucování si pozornosti a dodržování nařízených pravidel, napomínání a trestání. To je spíše cesta k nepřátelství, než k vzájemnému partnerství a spolupráci. Učitel bude muset poznat individuální odlišnosti každého žáka, zvláštnosti jeho potřeb, zájmů, tužeb a citů, bude muset vytvářet podmínky pro jeho úspěch, podněcovat jeho vlohy a schopnosti, motivovat jej, podporovat jeho vztah k učení a pomáhat mu plnit roli, kterou mu třída svěřila, nebo ji od něj očekává. Znamená to každého žáka dokonale poznat a pochopit (Stejskal 2009). Kromě slovních projevů žáka bude třeba zachytit i jeho neverbální projevy – neklid, výraz v obličeji, pohled očí apod., což může učiteli reflektovat myšlenky žáka a jeho city, zájem nebo naopak nepochopení, zaujetí nebo nudu, radost nebo úzkost, což všechno také ovlivňuje myšlenky a city jeho samého, tedy učitele. Učitel musí současně sledovat vnitřní dynamiku celé sociální skupiny - třídy. V ní se utvářejí a formují funkční neformální vztahy a přidělují role. Není lehké proniknout do složitého a proměnlivého přediva těchto vztahů a sociálních postojů, které odrážejí odezvy jednotlivců, případně i skupin na jednání, pokyny a postoje učitele i na jednotlivé situace ve třídě. Učitel je v těchto situacích svými vlastnostmi a chováním tedy nejen slovy, ale svými gesty, mimikou, postoji, projevy a komunikací jednak předlohou, ale také partnerem žáků a oni tuto předlohu kopírují. Musí se žáky trpělivě cvičit sociální dovednosti, vzájemnou pomoc, podporu a především bezproblémovou komunikaci. Chceme-li tedy dosáhnout úspěchů v těchto nových přístupech, musíme opustit autoritativní vztah vůči dětem. My především zavrhneme známou tezi: „dítě se musí naučit poslouchat!“. Cesta vede přes vytváření pravidel pro soužití ve třídě i ve škole. Jestliže se žáci na tvorbě pravidel podílejí, pak se jim ochotněji také podřizují. A při vyskytnutí se nějakého problému nebo nedobré kázeňské situace potlačme svůj hněv a nekřičme. Zeptejme se dětí, co si o tom myslí a možná, že budeme sami překvapeni. Nejde o žádnou výměnu rolí, ale také nejde jen o laskavý vztah k dětem. Ten by měl být samozřejmostí. Jde o partnerství, přičemž právě zkušenost a moudrost učitele bude ve společné komunikaci východiskem pro přijetí žádoucích názorů, postojů a návrhů na opatření. Vstřícný žák, člen takového týmu, který je schopen spolupráce, jenž prožívá radostné uspokojení, když se podílí na společné činnosti s někým, koho má rád (s učitelem,

kamarádem) a on je mu předlohou a vzorem, pak se s ním docela přirozeně a bezprostředně identifikuje a jeho postoj převezme a začleňuje jej do svého budoucího života. Především tehdy, když jeho činnost (práce) vzbudí okamžitou kladnou odezvu. Taková účast na společné činnosti, v níž výměna pozitivních citů je mnohonásobná, je silným výchovným činitelem a vryje se do osobnosti člověka. Komu to připadá nevěrohodné, nechť si vzpomene. Jestliže jsem rád až šťastný v sociální skupině, kterou jsem pozitivně přijal, prožívám radost z každé sebemenší pomoci a vzájemné spolupráce. Má práce se mi mnohem lépe daří, než když jsem pracoval v rozhádaném prostředí, v němž dominoval individualismus, závist až nepřátelství. Vztahy důvěry a úcty mezi dětmi navzájem, partnerství a soudržnost všech ve třídě, tedy učitelů i žáků, vzájemná pomoc a spolupráce a vytvoření bezpečného klimatu je základ transformace naší školy. Musí se změnit i motivace k učení (Kyriacou 1991). Současně musí nastoupit cesta efektivnějšího vyučování, chcete-li nástup nových postupů a metod práce, o kterých se dříve studující učitelé na fakultách mnoho nedozvěděli. Mám na mysli již zmíněné kooperativní učení, projektové vyučování, propojování předmětů a tak dále. Transmisivní výuka (tj. sdělování hotových poznatků) ustupuje. Současný učitel připraví materiály, zadá smysluplné otázky, podněcuje diskusi mezi žáky, žádá vyhledání informací z různých zdrojů, požaduje sumarizaci nejpodstatnějších výsledků, vyslovení závěrů, jejich obhájení, poskytuje zpětnou vazbu a upozorní na chyby, aniž by za ně trestal. Nebojme se ani vzájemné pomoci a spolupráce mezi žáky. Výzkumy je dnes prokázáno, že z toho, co člověk vyslechl, si zapamatuje 10–15 %. Ale stačí, aby se mohl dotazovat, k dané věci diskutovat a případně se i hádat, procento podílu zapamatovaného učiva se zdvojn- až ztrojnásobí. Jestliže k novému poznatku dospěje pod vedením učitele sám nebo dokáže-li problém vysvětlit svému spolužákovi, uchová si v paměti až 80 % probrané látky. Čili efektivita učení se odvíjí především od podílu aktivity a komunikace žáků, i když se v téže třídě budou učit žáci s rozdílnými výchovně-vzdělávacími cíli. Proto není třeba mít obavy z toho, že začleněním žáků s handicapem do běžných tříd při vzdělávání založeném na individuálním přístupu ke každému žákovi, ale současně na vzájemné pomoci, spolupráci a společné komunikaci vedené mezi nimi, by mohlo oslabit výchovně vzdělávací výsledky, ba spíše naopak, jak se pokusím potvrdit celkovým shrnutím. Avšak celý proces přeměn nebude pouze záležitostí škol a učitelů, ale bude závislý na mnoha faktorech mimo školu, tj. na místních a regionálních podmínkách, na politických rozhodnutích a především na finančních možnostech (Vítková 2007). Ekonomům se nebude líbit nutné snížení počtu žáků ve třídách. Optimální hranice naplněnosti tříd při inkluzivním vzdělávání by neměla překročit počet 18–20 žáků ve třídě. To však způsobí velké starosti zřizovatelům základních škol, tj. obcím. Lze tedy shrnout, že naznačená cesta reformy české školy bude klást na všechny vyšší nároky. Rozhodně půjde o proces, nikoli o jednorázový akt. Mělo by postupně ubývat žáků ve speciálních školách tak, jak budou přecházet do běžných škol. Pokusme se také odpovědět na otázku, jaká by měla být pozitiva.

Pro děti „jinaké“:

- možnost chodit do školy v místě svého bydliště spolu se svými vrstevníky, zůstat ve svém rodinném prostředí se svými sourozenci. Nemuset dojíždět do vzdálené školy či bydlet v internátě,
- zdravotně postiženým a znevýhodněným bude přiznána jinakost a sejmuta nálepka s označením „zvláštník“, „mrzák“, „vadný“ atd. Totožnost žáka bude dána jeho jménem, zájmy a aktivitami, v nichž je úspěšný a schopný naplnit svěřenou roli. Dojde ke zvýšení jeho sebevědomí,
- budou získávat životní zkušenosti a dovednosti v kontaktu s běžným prostředím,
- mají možnost přebírat předlohu jednání a chování žáků intaktní společnosti a stát se jejich partnery,
- stanou se nedílnou součástí třídního společenství.

Pro spolužáky:

- na ceně získávají vlastnosti, pro které nebylo místo v soutěživé škole, a to tolerance, pomoc, skromnost, pokora
- mění se pořadí prvků v hodnotovém žebříčku ve prospěch zdraví, přátelství, kamarádství,
- vzájemná pomoc, podpora a kooperace vytlačují ze školy hrubost, násilí a agresivitu,
- na mnoha zdařilých příkladech se lze přesvědčit, že přítomnost postižených dětí v běžné škole ovlivňuje klima třídy a vzájemné chování a vztahy žáků kultivuje.

Pro učitele:

- více práce a starostí s dokonalým poznáním všech žáků, aby ke každému z nich mohl volit co nejvhodnější individuální přístup,
- neustálé hledání volby metod, přístupů, úkolů, kontroly, hodnocení atd. ho bude stále nutit něco tvořit, vymýšlet, modifikovat, korigovat, přizpůsobovat atd. k podpoře každého,
- přítomnost žáka s handicapem ho bude vybízet k trpělivosti, velkorysosti a toleranci. Naučí ho novým pohledům na hodnocení žáka, aby všichni mohli být úspěšní, musí vyhledat u každého z nich jeho klady a pozitivní stránky jeho osobnosti (dosud se školní hodnocení – klasifikace - odvíjelo od počtu chyb a nedostatků),
- to vše ho povede ke kreativitě a zvyšování jeho profesionality. Jeho odměnou bude prožitek z každého jednotlivého úspěchu každého žáka.

Pro celou společnost:

- vytváří se příznivé klima nejen pro přijetí handicapovaných, ale všech „jinakých“, ve škole i společnosti. Přijetí takového jedince a jeho podpora se stává věcí morální a společenské prestiže,
- vliv humanitních přístupů k žákům a pozitivních sociálních kontaktů v tomto společenství žáků a učitelů bude mít rozhodující podíl na tvorbě jejich názorů, postojů a jednání nejen ve škole, ale i v jejich dalším životě. Společná výchova všech založená na pozitivních sociálních kontaktech, na individuálních přístupech, poskytujících každému dítěti pohodu, bezpečí, pomoc a podporu druhého se stane v jejich dalším životě samozřejmostí a ve svých důsledcích přispěje k celkovému ozdravení – k humanizaci naší společnosti.

## Závěr

Je třeba skončit s dosavadní kategorizací společnosti, neboť ta vedla k rozporům, touze po majetku a moci, k narůstání sociálních rozdílů, ke zhoršování mezilidských vztahů, ke zvyšování napětí mezi národy, etnickými skupinami, náboženskými směry a tak dále. Vedla k nepokojům, střetům, terorismu až k válkám. Velký pokrok vědy a rozvoj techniky není následován zlepšením chování, morálky a vztahů mezi lidmi. Chybí úcta k člověku, vzájemná pomoc a podpora, ochota spolupráce, tolerance a pokora. Civilizace stojí na rozcestí před rozhodnutím, jak tento problém řešit. Nové pojetí výchovy a vzdělávání s cílem změnit vnímání hodnoty člověka je bezesporu možnou a nutnou cestou k nápravě. Vědní obor speciální pedagogika stojí před úkolem tuto cestu nastoupit, tento proces zahájit a vést ho, neboť má pro jeho realizaci největší předpoklady a zkušenosti z práce s handicapovanými.

## Literatura

1. Foucault, M. (2000). Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení. Praha: Dauphin. ISBN 80-86019-96-9



2. Hájková, V., Strnadová, I. (2010). Inkluzivní vzdělávání (teorie a praxe). 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7
3. Helus, Z. (2012). Společenská krize – důsledky pro pojetí edukace. Proměny pojetí vzdělávání a školní hodnocení. Praha: Asociace waldorfských škol. ISBN 978-80-905222-0-06
4. Kopřiva, P. a kol. (2006). Respektovat a být respektován. 2. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-901873-7-5
5. Kyriacou, CH. (1991). Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8
6. Mühlpachr, P. (2009). Geneze inkluzivní pedagogiky. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-189-8
7. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dokument MŠMT.
8. Stejskal, B. (2009). Šikana – celospolečenský problém. Poradce – auditor: čtvrtletní pomocník manažera, č. 2, s. 18–19. ISSN 1803-5213
9. UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris.
10. Vítková, M. a kol. (2007). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-163-8

# Organizace činností a schéma služeb rané pomoci v hlavním městě ruské federace - Moskvě

## The organization of the activities and diagram of the interaction of services early interventionservices in the capital city of the russian federation – Moscow

ZDENKA ŠÁNDOROVÁ

Univerzita Pardubice, Katedra věd o výchově, Studentská 95, 532 10 Pardubice, Česká republika  
[zdenka.sandorova@upce.cz](mailto:zdenka.sandorova@upce.cz)

**Abstrakt:** Příspěvkem chce autorka přispět k tématu Perspektivy speciální pedagogiky?! III. olomouckých speciálněpedagogických dnů. Text příspěvku se obsahově zaměřuje na konkrétní analýzu služeb rané pomoci v hlavním městě Ruské federace – Moskvě (dále jen Moskvě). Nespornou prioritou aktuálního vývoje moderního speciálního vzdělávání je v Ruské federaci (v souladu s trendy vyspělých zemí světa) zdravotní a psychosociální podpůrný systém pro rodiny s dětmi se zdravotním postižením raného věku. Tento systém vznikl jako samostatný směr ve vzdělávacím prostředí a ve vzdělávací politice státu jako systém cílené činnosti vzhledem ke koncepčnímu přístupu, strategii, programu a organizaci. Tvorba a rozvoj systému se opírá o mezirezortní přístup, o systém federálního vzdělávání, regionální a obecní orgány školské správy. Ty tento systém koordinují a uvádějí do praxe. Jednota realizace, poslání, cíle a zásady jsou zajištěny na federální, regionální a obecní úrovni vzdělávání. Konkrétním cílem příspěvku je seznámit s touto problematikou prostřednictvím strategických dokumentů Vlády Moskvy týkající se rané pomoci včetně organizace a struktury těchto služeb a prezentovat na bazální úrovni komparaci rané péče v České republice a rané pomoci v Moskvě.

**Klíčová slova:** raná péče; raná pomoc; rodina; dítě s postižením; systém; Ruská federace; Moskva

**Abstract:** The author wishes to contribute to the theme of Special education perspectives?! III. Olomouc special-education days. The text content contribution focuses on a specific analysis of early intervention in the capital of the Russian Federation - Moscow. An indisputable priority of the current development of modern special education in the Russian Federation (in line with trends in developed countries of the world) the system for an early intervention for the family of a child with disabilities. The system of an early intervention and assistance to families raising a child with disabilities in the Russian Federation was established as a separate direction in the learning environment and educational policy of the state as a system of targeted activities due to its conceptual approach, strategy, program and organization. The creation and development of the system of an early intervention is based on the interagency approach, federal system of education, regional and local education authorities. They coordinate the system and put it into the practice. The unity realization, mission, goals and principles are secured at federal, regional and municipal levels of the education. The specific objective of this paper is to analyze the strategic documents of the capital of the Russian Federation Moscow on an early assistance and support (early

*intervention), including the organization of these services on the basis of these analyzes, process and basic comparison of an early intervention in the Czech Republic and in the capital of the Russian Federation.*

**Keywords:** *early intervention; support and assistance; the family; the child with disabilities; the system; the Russian Federation; Moscow*

## Úvod

V současné době zaujímá zdravotní a psychosociální podpůrný systém pro rodiny s dětmi se zdravotním postižením raného věku v celoevropském kontextu významnou badatelskou pozici. Hovoří se o rané intervenci, včasné intervenci, rané péči, rané pomoci, včasné pomoci, včasné podpoře apod., tedy není jednotný terminologický přístup. Uvedme si tedy příklady. V evropském kontextu je v některých materiálech uveden pojem raná intervence – viz publikace Raná intervence v Evropě (Soriano, 2000), v Polsku je využíván v rezortu zdravotnictví pojem včasná intervence a v rezortu školství a vzdělávání včasná psychologicko-pedagogická podpora vývoje (Wrona, 2009). Na Slovensku je v novele zákona „O sociálních službách“ s účinností od 1. 1. 2014 definován pojem včasná intervence (včasná intervencia). Vzhledem k příkladům nejednotného terminologického aparátu si nejprve v úvodu vyjasníme náš přístup, který je zvolen vzhledem k tématu příspěvku.

V České republice je zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v platném znění definována raná péče jako služba sociální prevence, tudíž v souvislosti s Českou republikou budeme terminologicky využívat termín „raná péče“. V legislativních materiálech vlády hlavního města Ruské federace – Moskvy (dále jen Moskvy) je používán termín „raná pomoc“ (ранняя помощь), což budeme tedy v příspěvku akceptovat.

## 1 Metodologie

Metodologicky je příspěvek postaven na sběru a následné komparaci dat z důležitých informačních zdrojů při výzkumném pobytu autorky v Moskvě. Konkrétními zdroji informací byly analýzy a komparace dokumentů, článků, legislativních předpisů, záznamů z diskusí, rozhovorů a pozorování ze zařízení poskytujících službu sociální prevence „raná péče“ v České republice a poskytující ranou pomoc v Ruské federaci s akcentem na Moskevskou oblast.

## 2 Teoretické zakotvení výzkumu

Klademe-li si otázku, jak důležitá je obecně tato problematika a jaká jsou její východiska v evropském kontextu, pak odpovědi nacházíme v mnoha dokumentech. Dle souhrnné zprávy Raná péče v Evropě (2005, s. 12) je raná péče (intervence) považována za klíčovou oblast pro zkoumání. Byla jedním z tematických okruhů programu Helios II (1993–1996), jehož podnětné poznatky byly inspirací jak pro vzdělávání, tak pro (re)habilitaci. Závěry z tohoto materiálu vytvořily základ dokumentu Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání Raná intervence v Evropě (2000), jež názorně popisuje situaci v 17 evropských zemích. Jmenované dokumenty s dokumentem Eurlyaid (Evropská asociace pro ranou péči) Manifest (Raná péče v Evropě, 2005, s. 12) představují nástin vývoje problematiky jak na teoretické úrovni, tak i na úrovni praktické a politické.

Politická angažovanost zdravotního a psychosociálního podpůrného systému pro rodiny s dětmi

se zdravotním postižením raného věku je zdůrazněna také klíčovými mezinárodními organizacemi, jako jsou Spojené Národy (U. N.) a UNESCO. Obě organizace daly jasně najevo své pozice v oblasti boje za práva dětí a jejich rodin. Souhrnná zpráva Raná péče v Evropě (2005. s. 7) odkazuje na tyto teze:

- 1) V období mateřství a dětství musí být k dispozici speciální péče a pomoc.
- 2) Dítě musí mít právo vyrůstat a dospívat ve zdraví; z tohoto důvodu má být jemu i jeho matce v případě potřeby poskytována speciální péče a ochrana, a to včetně prenatální a postnatální péče.
- 3) Stát uznává právo postiženého dítěte na speciální péči a je zodpovědný za podporu a zajištění patřičné pomoci, závislé na dostupných zdrojích, jak danému dítěti tak i těm, kteří jsou zodpovědní za péči o ně a kteří o pomoc požádají, přičemž pomoc musí být adekvátní stavu dítěte a okolnostem v rodině, popř. prostředí, v němž je vychováváno.

Strategickými dokumenty České republiky vzhledem k východiskům pro ranou péči byly např. čtyři Národní plány: Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům z roku 1992, Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993) a Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením (1998). Struktura posledně uvedeného plánu vycházela z mezinárodního dokumentu „Standardní pravidla vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením“, který byl schválen Valným shromážděním Organizace spojených národů v roce 1993.

Dalšími dokumenty byly: Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006–2009 přijatý v roce 2005 a Národní plán rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014. V současnosti se připravuje Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020. Problematika rané péče je také řešena v dokumentu Světové zdravotnické organizace Zdraví 21, v cíli 3 Zdravý start do života.

Legislativně je raná péče definována jako služba sociální prevence v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v § 54, dále je zahrnuta na regionální a místní úrovni ve střednědobých plánech krajských úřadů a komunitních plánech úřadů obcí s rozšířenou působností.

### **3 Raná pomoc v Ruské federaci na teoreticko-praktické bázi**

#### **3.1 Federální zákon O vzdělávání v Ruské federaci**

Základní východisko pro řešení tématu rané pomoci v Ruské federaci představuje Federální zákon z 29.12. 2012 č. 273 O vzdělávání v Ruské federaci (Федеральный закон от 29. 12. 2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"), kde je zaručeno právo na vzdělávání všem. Problematice dětí, žáků a studentů s postižením se věnují Články 5, 42, 64, a 79. V předloženém příspěvku však není prostor na podrobnější rozpracování těchto částí zákona, proto je autorka cituje, ale dále se jim podrobněji nevěnuje. Zaměřuje pozornost najinou významnou oblast, a to instituce rané pomoci.

Instituce rané pomoci představují samostatné specifické výchovně vzdělávací prostředí, vzdělávací politiku státu i systém cílevědomé činnosti. Vznik a vývoj tohoto systému vychází z různých politických řídicích úrovní - tj. z federálního systému vzdělávání (Federální zákon, 2012), regionálních a místních orgánů školské správy a to ve vzájemné koordinaci. Vznik a rozvoj systému rané pomoci se opírá o jednotná poslání, o jednotné cíle a zásady.

Instituce rané pomoci – to jsou

- služby rané pomoci;
- lekotéky;
- centra herní podpory,
- konzultační centra–poradny;
- skupiny krátkodobého pobytu.

Tyto formy jsou integrovány do obecného státního systému (Rázenková, 2013b:3; Usnesení Odboru školství města Moskvy z 05. 12. 2006 N 817).

V tomto příspěvku si, dle již výše deklarovaného cíle, podrobněji popíšeme činnost těchto institucí, včetně analýzy současného stavu v Moskvě a provedeme bazální komparativní analýzu se systémem rané péče v České republice. Literárními zdroji pro zpracování struktury a činností institucí rané pomoci jsou jednotlivá Nařízení či Usnesení Vlády Moskvy a další strategické dokumenty (viz přehled literatury).

### 3.2 Systém rané pomoci v Moskevské oblasti

V posledním desetiletí se na rozvoji jedné z priorit rozvoje speciálního vzdělávání v Ruské federaci podíleli odborníci federální vědecké instituce „*Ústavu nápravné pedagogiky*“ Ruské akademie vzdělávání v Moskvě pod vedením N. N. Malofejeva. Jejich úkolem bylo vytvoření chybějícího článku – systému rané komplexní pomoci dítěti s narušeným vývojem a jeho rodině na teoreticko-praktické bázi.

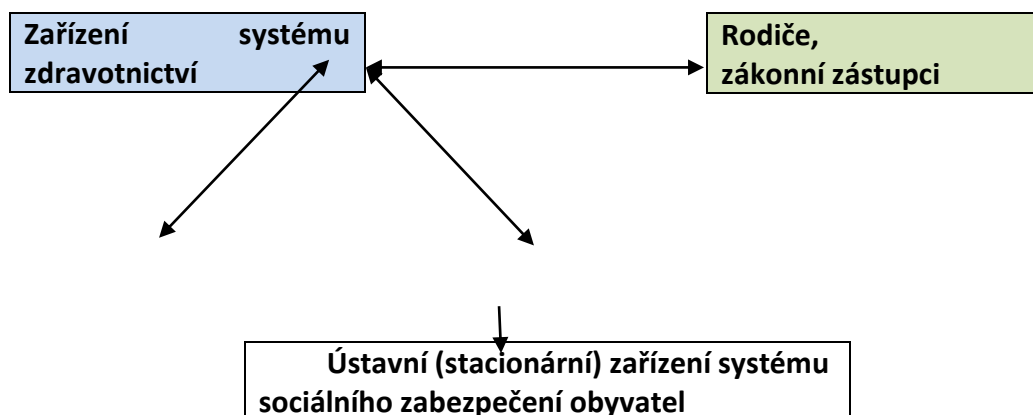
Nový základ teoreticko-praktického systému speciálního vzdělávání sledoval zabezpečení maximální možnosti rozvoje dětí s narušeným vývojem v raných etapách ontogeneze, což představuje nutnou podmínku pro sociální a výchovně-vzdělávací integraci. Za velmi významnou byla považována prevence druhotného postižení a také nejefektivnější využití senzitivního období, kdy se formulují dle Vygotského (2003) vyšší psychické funkce. Maximální včasný začátek komplexní psychologicko-medicínsko-pedagogické pomoci rodině, která vychovává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo postižením – to je důležitý faktor optimalizace vzdělávacích možností a sociálně ekonomických perspektiv dítěte a práv osob se zdravotním postižením. (Rázenková, 2013b, Malofejev, 2014:6)

Odborníci „*Ústavu nápravné pedagogiky*“ Ruské akademie vzdělávání v Moskvě pod vedením N. N. Malofejeva a jeho organizační jednotky „*Laboratoře obsahů a metod rané pomoci dětem se zjištěnými vývojovými odchylkami*“ pod vedením J. A. Rázenkové se podíleli a současně i podílejí na praktickém formování systému rané pomoci v Moskvě. Strategie politiky Vlády Moskvy v oblasti vzdělávání se zaměřila na komplexní přístup k zabezpečení práv a zájmů dětství, na vytvoření optimálních podmínek pro život a vývoj každého dítěte v rodině. Informace o této instituci jsou dostupné z <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/>. Rázenková konkrétně uvádí, že v roce 2013 bylo v Moskvě otevřeno 62 vzdělávacích zařízení pro děti vyžadující lékařskou, sociální, psychologickou a pedagogickou pomoc, a ve kterých dostávají cílenou podporu a pomoc děti od 2 měsíců do 18 let a jejich rodiče. V předškolních vzdělávacích zařízeních je organizováno: 102 organizací služeb rané pomoci (1.4 tisíce lidí), 109 lekoték (1.5 tisíc lidí), 477 center herní činnosti (12.4 tisíc lidí), 1692 skupin krátkodobého pobytu (27.4 tisíc lidí) a 368 konzultačních center – poraden (Rázenková, 2013b:3).

Moskva prošla dvěma významnými vývojovými etapami.

- 1) Počáteční etapa znamenala vytvoření systému rané pomoci, což bylo spojeno s projektováním, se studiem potřeb obyvatelstva a cílové skupiny, analýzou a výběrem institucí, které byly nejvhodnější pro realizaci služby. Byly definovány normativně legislativní aspekty činnosti, služby byly vybaveny moderními technologiemi reedukační péče, byly vytvořeny pracovní skupiny odborníků.
- 2) V současnosti jsou v centru pozornosti otázky efektivity a kvality poskytovaných služeb v systému rané pomoci v přímém vztahu k systému zvyšování kvalifikace a vzdělávání, založeném na kompetentním přístupu s využitím metod rozvoje profesionální reflexe i profesionálního myšlení. Velmi důležitá je vzájemná spolupráce specialistů různých profesí – interdisciplinární přístup (Rázenková, 2013b).

(dle Usnesení Odboru školství města Moskvy z 05. 12. 2006 N 817)



**Tab. 1: Schéma institucí rané pomoci v Moskvě**

Zdroj: autorka, 2014

V následujících kapitolách bude čtenář seznámen s přehledem jednotlivých institucí rané pomoci se zaměřením na cílovou skupinu, konkrétní cíle, hlavní úkoly a obsah činností včetně

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Instituce včasné pomoci</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Služby rané pomoci</li> <li>- Lekotéky</li> <li>- Centra herní podpory</li> <li>- Konzultační centra - poradny</li> <li>- Skupiny krátkodobého pobytu</li> </ul> | <p>dalších specifických informací. Personální obsazení je uvedeno pro zajímavost a komparaci s českými podmínkami výčtem jednotlivých odborných profesí a jejich úvazky.</p> |
|---|--|

## 4 Organizace institucí realizující včasnou pomoc v Moskevské oblasti

### 4.1 Činnost Služby rané pomoci

Služba rané pomoci (dále jen Služba) patří do organizační struktury státních vzdělávacích zařízení pro děti, které vyžadují psychologickou, pedagogickou a zdravotně sociální pomoc. Služba je zaměřena na děti s vývojovými odchylkami či rizikovým vývojem ve věku od 2 měsíců do 4 let, které nemohou navštěvovat předškolní vzdělávací instituci.

Činnost Služby je založena na mezirezortním interdisciplinárním přístupu, zahrnuje metody a technologie zdravotně-sociální i psycho-pedagogické pomoci a podpory dětem a kojencům v raném věku s poruchami vývoje či rizikovým vývojem a jejich rodinám, které se nacházejí v krizové situaci.

Personální obsazení této Služby pro kapacitu 12 dětí je: vedoucí oddělení (na úvazek 1), pedagog-psycholog (úv. 1,5), učitel-defektolog (úv. 0,5), učitel-logoped (úv. 0,5), sociální pedagog (0,5), pedagog dalšího vzdělávání (0,5), zdravotní sestra (úv. 1).

Cílem činnosti Služby je organizovaná psycho-pedagogická a sociální podpora rodiny. Dále Služba nabízí vhodné způsoby interakce přímo s dítětem, vhodné interakce podporující jeho výchovu a vzdělávání včetně reedukace vývojových odchylek.

Za hlavní činnosti Služby je považováno:

- provádění psychologického a pedagogického vyšetření dětí s vývojovými odchylkami (rizikem vývoje) a jejich rodin;

- poskytování komplexní pomoci a podpory rozvoje dítěte s vývojovými odchylkami (rizikem vývoje) a psycho-pedagogické podpory jejich rodinám;
- provádění činností v oblasti adaptace, socializace a integrace dětí s postižením (rizikem vývoje);
- zapojení rodičů (zákonných zástupců) do procesu výchovy a vzdělávání dítěte;
- definování další vzdělávací cesty dítěte.

Obsah práce je obsažen v těchto programech:

- a) modelových (doporučeny orgány školské správy, organizacemi v gesci péče o zdraví sociální ochranyapod.);
- b) adaptačních (realizovaných odborníky Služby na základě stanovených cílů a úkolů pro rehabilitaci konkrétního dítěte);
- c) autorských (vyvinuty odborníky Služby).

Technologie a metody práce odborníků jsou specifikovány na základě psychosomatického vývoje, individuálních schopností a zdravotního stavu dítěte. Do Služby jsou přijímány děti na základě žádosti rodičů (zákonných zástupců, dále jen ZZ) a na základě lékařské zprávy (doporučení) o zdravotním stavu dítěte. Mezi vedením zařízení a rodiči dítěte (ZZ) je podepsána smlouva na dobu 1 roku s možností následného prodloužení.

Hlavní typy práce s dítětem a jeho rodinou jsou: individuální či skupinové kurzy, poradenství (včetně návštěvy v domácnosti), ale také školení pro rodiče (ZZ). Aktivitu s dětmi provádějí specialisté za povinné účasti rodičů (ZZ). Je možná účast dvou různých odborníků. Maximální zatížení v individuálních a skupinových lekcích s dítětem by nemělo přesáhnout 3 hodiny týdně. Individuální práce odborníků s dětmi probíhá v délce 1,5 hodiny a provádí se nejméně jednou týdně. S rodiči (ZZ) je délka přímé práce stanovena na 2 hodiny, také jednou týdně. Kapacita skupin je dána následovně: 4 děti s vývojovými poruchami vývoje (rizikem vývoje), 2 děti s vícečetnými poruchami vývoje.

V záznamech realizovaných činností je obsaženo diagnostické sledování dítěte. Děti, které dosahují pozitivních výsledků a ukončují Službu, jsou poslány do psychologicko-medicínsko-pedagogických poraden, kde jim specialisté stanoví další vzdělávací cestu. Pokud dítě nedosáhne pozitivních výsledků, pokračuje nadále v kurzech a po dosažení 4 let věku mu je v psychologicko-medicínsko-pedagogické poradně stanovena další vzdělávací cesta. Diagnostická vyšetření provádí specialisté a podle potřeby mohou být přizváni i další odborníci jiných zařízení.

Specialisté mají právo na návštěvu domácnosti dítěte, a to v případě, že jde o sledování rodiny a dítěte v přirozených podmínkách, a to 2x ročně (délka návštěvy do 3 hod.). Při sledování dítěte s komplikovaným vývojem, kdy dítě nemůže navštěvovat zařízení, je to 1x za 2 týdny (délka návštěvy trvá až 3 hodiny).

Činnost Služby rané pomoci je zpracována dle Usnesení Odboru školství města Moskvy z 05. 12. 2006 N 817 "O schválení Nařízení o organizaci činností Služeb rané pomoci".

## 4.2 Činnost lekotéky

Lekotéka je zařazena do organizační struktury státních vzdělávacích zařízení, která realizují všeobecný program předškolního vzdělávání. Je určena pro děti, které nemohou navštěvovat veřejné vzdělávací instituce ze zdravotních či vývojových důvodů a potřebují psychologickou, pedagogickou a zdravotně-sociální pomoc. Činnost lekotéky je založena na humanistickém přístupu a využívá herních metod, art-terapeutických technik, a to z důvodu psychoprolaxe, psychoedukace a z důvodu realizace psychologické podpory rozvoje osobnosti dítěte.

Cílem lekoték je zajistit psychologické a pedagogické doprovázení dětí od 2 měsíců do 7 let s vývojovými poruchami vzhledem k socializaci, k vytvoření předpokladů vzdělávacích aktivit, z důvodu podpory rozvoje osobnosti dětí a poskytování psychologické a pedagogické pomoci rodičům (ZZ).

Hlavní úkoly lekotéky jsou:

- realizace vzdělávacího programu, který je rozpracován na základě specifických zvláštností psycho-somatického vývoje a individuálních schopností dítěte samotnou lekotékou;
- realizace psychoprofilaxe, psychoterapie a psychoedukace prostřednictvím hry u dětí s vývojovými poruchami od 2 měsíců do 7 let;
- vzdělávání rodičů (ZZ), pracovníků státních vzdělávacích institucí prostřednictvím technik herní interakce s dětmi s vývojovými poruchami;
- realizace psychoprofilaktické a psychoedukační práce se členy rodiny dítěte s vývojovými poruchami od 2 měsíců do 7 let;
- psycho-pedagogické vyšetření dětí od 2 měsíců do 7 let s vývojovými poruchami se souhlasem rodičů (zákonných zástupců);
- pomoc rodičům (ZZ) při výběru vhodné komunikace s dítětem;
- výběr jednotlivých technik pro formování předpokladů vzdělávací činnosti dítěte;
- podpora iniciativ rodičů (ZZ) při organizování programů zaměřených na interakci rodin.

Lekotéky mohou být otevřeny, pokud ve státních vzdělávacích institucích, realizujících všeobecný vzdělávací program předškolního vzdělávání, existují prostory a materiální podmínky.

Aktivity s dětmi v lekotéce jsou realizovány dvěma formami - individuální a skupinovou. Při skupinové práci je počet dětí – u komplexních vad 2 děti, u méně složitých vad 6 dětí. Při práci ve skupině spolupracují rodiče (ZZ). Skupinová lekce trvá od 1 do 1,5 hodiny v závislosti na věku a obtížnosti vývojové poruchy. Skupinovou práci může provádět pedagog-psycholog, defektolog, pedagog a další specialista v oblasti dalšího vzdělávání a sociální pedagog. Při práci s týmem od 4 do 6 dětí, mezi nimiž jsou i děti s výraznějšími vývojovými poruchami nebo složitou strukturou vady, je možná účast dvou různých odborníků.

Individuální práce odborníků (pedagoga, psychologa, učitele-defektologa, sociálního pedagoga a dalších) s dětmi se koná za přítomnosti rodičů (ZZ). Doba trvání diagnostického sezení je do 1 hodiny, v komplikovaných případech se koná několik diagnostických sezení – při přijetí dítěte, uprostřed a na konci školního roku. Doba trvání individuální lekce je 1 hodina.

Pedagog-psycholog nebo sociální pedagog provádí 2x ročně výjezd do přirozeného prostředí dítěte – do rodiny - s cílem zjištění sociální situace. Návštěva trvá 3 hodiny. Také v případě výrazného vývojového postižení dítěte, kdy nejsou vhodné pravidelné návštěvy lekotéky, vyjíždí specialista (pedagog, psycholog, učitel-defektolog, sociální pedagog a další) do přirozeného prostředí dítěte – do rodiny. Doba domácí návštěvy specialisty se pohybuje 2-3 hodiny - 1 hodina je věnována cvičení s dítětem, od 1 do 2 hodin poradenství rodičům (ZZ). Individuální práce specialisty s rodiči (ZZ) se realizuje ne častěji jak 2x v měsíci. Délka konzultace je 1,5 hodiny. Délka skupinové práce specialistů s rodiči je 2 hodiny a probíhá 1x týdně.

Obsah a metody činnosti lekotéky jsou stanoveny individuálně orientovanými programy. Programy jsou rozpracovány na základě psychosomatického rozvoje a individuálních schopností dětí. Jsou realizovány zařízením na základě existujících programů doporučených orgány školské správy (s ohledem na metodická doporučení pro sestavování programů v lekotékách).

K hlavním činnostem práce s dítětem a rodinou patří individuální a skupinová herní sezení, poradenství, školení, aj. Organizace nápravně-vzdělávacího procesu lekotéky se řídí ročním plánem státní vzdělávací instituce v rámci programu všeobecného předškolního vzdělávání. Plán rozpracovává a schvaluje zařízení samo. Účastníky procesu vzdělávání jsou děti, jejich rodiče (ZZ), pedagogičtí, sociální a zdravotničtí pracovníci.

Do lekotéky jsou přijímány děti od 2 měsíců do 7 let na žádost rodičů (ZZ) na základě doporučení okresní psychologicko-zdravotní a pedagogické komise a potvrzení o zdravotním stavu dítěte. Personální obsazení lekotéky s kapacitou 12 dětí je: vedoucí oddělení (úv. 1),



sestra (úv. 0,25), pedagog-psycholog (úv. 1,5), učitel-defektolog (úv. 0,5), učitel-logoped (úv. 0,5), specialista (úv. 1), sociální pedagog (úv. 0,5), asistent vychovatele (úv. 1).

Činnost lekotéky je popsána na základě Usnesení Odboru školství, města Moskvy z 10.08.2006 N 497 "O schválení Nařízení o organizaci činnosti lekotéky, státní vzdělávací instituce, která realizuje všeobecný program předškolního vzdělávání".

### 4.3 Centra herní podpory

Činnost center herní podpory je charakterizována v Usnesení Odboru školství města Moskvy z 10.08. 2006 č. 498 Nařízením centru herní podpory dítěte. Centrum herní podpory dítěte (dále jen Centrum) provádí psychologickou a pedagogickou činnost zaměřenou na celkový rozvoj dětí ve věku od 6 měsíců do 3 let, a to na základě moderních metod organizování herní činnosti.

Centrum je zařazeno do struktury státních vzdělávacích zařízení, která realizují běžný program předškolního vzdělávání. Cílem Centra je:

- 1) rozvoj dětí raného věku na základě praktického využití vzdělávání prostřednictvím moderních technologií;
- 2) adaptace dítěte na přestup a podmínky vzdělávání v předškolních zařízeních.

Hlavními úkoly jsou:

- pomoc v socializaci dětí předškolního věku za podpory herní činnosti;
- rozpracování individuálních programů herní podpory a organizace psychologicko-pedagogického doprovázení dítěte;
- vzdělávání rodičů a odborníků předškolních vzdělávacích institucí, jak využívat různých prostředků hrových činností výchovy; na jejich základě organizace her zaměřených na rozvoj dítěte včetně vzájemné interakce;
- poradenství rodičům, aby byli schopni vytvořit vhodné projekční prostředí v podmínkách rodinné výchovy, uměli vybrat vhodné herní prostředky a znali pravidla pro jejich výběr;
- seznámení rodičů a odborníků předškolních vzdělávacích zařízení s moderními druhy herních pomůcek.

Vznik Centra je podmíněn celkovou kapacitou 24 dětí. Do Centra jsou přijímány děti na žádost rodičů (ZZ) na základě smlouvy uzavřené mezi rodiči (ZZ) a vedením zařízení s podmínkou předložení potvrzení o zdravotním stavu dítěte z dětské kliniky.

Obsah a metody činnosti jsou definovány programem vzdělávací instituce, programy dalšího vzdělávání, individuálně orientovanými programy, které rozpracovalo zařízení v souladu s veřejným vzdělávacím standardem. Hlavními formami práce s dítětem a rodinou jsou individuální a skupinové herní lekce, poradenství, praktický trénink. Při práci ve skupině není více jak 8 osob. Do práce se mohou zapojit rodiče (ZZ). Délka skupinových lekcí netrvá déle než 1 hodinu v závislosti na věku dětí. Skupinová práce může být organizována za účasti několika odborníků současně.

Individuální práce je realizována za přítomnosti rodičů (ZZ). Personálně je tato státní vzdělávací instituce zajištěna těmito odborníky: vedoucím vychovatelem (úv. 0,5), zdravotní sestrou (úv. 0,25), pedagogem-psychologem (úv. 1), vychovatelem (úv. 0,5), pedagogem dalšího vzdělávání (úv. 0,5), vedoucí muzikálních činností (úv. 0,5) a asistentem pedagoga (úv. 0,5).

V Centru jsou organizovány lekce, teoretické a praktické semináře pro rodiče (ZZ) i odborníky předškolních vzdělávacích zařízení, týkající se využití a aplikace hrových prostředků v rámci výchovy dětí předškolního věku.

#### 4.4 Konzultační centra – poradny

Činnost konzultačních center – poraden (dále jen KC) je popsána v materiálu Vlády Moskvy Příkaz z 12. dubna 2006, číslo 202 týkající se konzultačních - poradenských center pro rodiče (ZZ) dětí vzdělávajících se v podmínkách rodiny.

KC pro rodiče (ZZ) a děti, které jsou vychovávány v prostředí rodiny, je organizováno ve státních předškolních vzdělávacích zřízeních, která realizují program předškolního vzdělávání. V rámci struktury je nezávislou jednotkou a je určeno rodičům (ZZ) a dětem ve věku od 1 roku do 7 let, které nemohou navštěvovat vzdělávací instituce.

Hlavním cílem KC je zajištění jednoty a kontinuity rodinného a veřejného vzdělávání, poskytování psychologické a pedagogické pomoci rodičům (ZZ), podpora všestranného rozvoje osobnosti dětí, které nenavštěvují vzdělávací zařízení.

Mezi hlavní úkoly KC patří

- poskytování komplexní pomoci rodičům (ZZ) a dětem ve věku 5-6 let, které nenavštěvují vzdělávací instituce, zajištění rovných startovacích příležitostí při nástupu do školy;
- poskytování poradenské pomoci rodičům (ZZ) v otázkách výchovy, vzdělávání a rozvoje dítěte v předškolním věku;
- pomoc v socializaci dětí předškolního věku, které nenavštěvují vzdělávací instituce;
- realizace komplexní prevence různých odchylek ve fyzickém, psychickém i sociálním vývoji dětí v předškolním věku, které nenavštěvují vzdělávací instituce;
- zajištění interakce mezi státními vzdělávacími institucemi realizujícími všeobecný základní program vzdělávání a dalšími organizacemi sociální a zdravotní podpory dětí a rodičů.

Organizace pedagogické a psychologické pomoci rodičům v konzultačním centru je založena na integraci činnosti odborníků – vychovatele, pedagoga, psychologa, učitele-logopeda a dalších odborníků. Poradenství pro rodiče může být realizováno za spolupráce jednoho či více odborníků současně. Počet participujících odborníků je určen typem a druhem státní vzdělávací instituce, která realizuje běžný program předškolního vzdělávání.

KC funguje 2-3x týdně v ranních a večerních hodinách. Formy práce jsou skupinové, podskupinové a individuální. Individuální činnost je realizována za přítomnosti rodičů (ZZ). Týmové obsazení pracovních činností zajišťují: vedoucí vychovatel (úv. 0,5), pedagog-psycholog (úv. 0,25), učitel-logoped (úv. 0,25), vrchní zdravotní sestra (úv. 0,25).

KC zprostředkovává interakce státní vzdělávací instituce, která realizuje program předškolního vzdělávání s lékařskými institucemi, středisky psychologické a pedagogické podpory, obcemi a dalšími organizacemi. Pořádá přednášky či teoretické a praktické semináře pro rodiče.

#### 4.5 Skupiny krátkodobého pobytu

Cílem skupin krátkodobého pobytu je poskytnout komplexní rozvoj dětí, které nenavštěvují předškolní vzdělávací instituce. U těchto dětí se formují základy připravenosti na školní vzdělávání.

K tématu včasné pomoci v hlavním městě Ruské federace se v tomto materiálu definují mimo jiných (např. „Adaptační skupina“, „Skupina rozvoje“, „Budoucí prvňáček“, „Skupina pro děti, u nichž ruský jazyk není mateřským jazykem“, „Hrajíc, učím se“, „Mladý olympionik“, „Učím se plavat“, „Domácí školka“) zejména „Skupina pro děti s mentálním postižením“ a „Zvláštní dítě“.

„Skupina pro děti s mentálním postižením“ je určena pro děti ve věku od 2 do 7 let. Skupina je vytvořena s cílem zajistit systematickou psychologickou, zdravotní a pedagogickou pomoc dětem s mentálním postižením, podpořit jejich výchovu a vzdělávání a poradensko-metodickou podporu rodičům.

Skupina „Zvláštní dítě“ zaměřuje pozornost na děti se zdravotním postižením ve věku od 3 měsíců do 7 let. Jejím cílem je systematická psychologická, zdravotní a sociální péče, formování předpokladů pro vzdělávací aktivity, sociální přizpůsobivost dětí a podpora rodičů při organizaci výchově vzdělávacího systému pro dítě se zdravotním postižením.

Skupiny mají flexibilní režim. Jsou realizovány 2-5 krát týdně, od 2 do 5 hodin za den v závislosti na potřebách rodičů. Dle potřeby se mohou otvírat v průběhu školního roku. Předškolní vzdělávací instituce, které mají tyto skupiny ve své gesci, jsou odpovědné během vzdělávacího procesu za životy a zdraví dětí i zaměstnanců, odpovídají za formy a metody organizace vzhledem k věkovým a somato-psychickým možnostem dětí.

Specifické pro tyto skupiny je personální obsazení pro jednu jednotku. Ve Skupině pro děti s mentálním postižením je to učitel-logoped (úv. 0,25), učitel-defektolog (úv. 0,25), zdravotní sestra na masáže (úv. 0,25), zdravotní sestra na fyzioterapii (úv. 0,25).

Ve skupině „Zvláštní dítě“ je personální obsazení učitel-logoped (úv. 0,25), učitel-defektolog (úv. 0,25), zdravotní sestra na masáže (úv. 0,25), zdravotní sestra na fyzioterapii (úv. 0,25) a zdravotní sestra pro pohybovou terapii (úv. 0,25). Pokud je k dispozici bazén, je u obou skupin zapojen instruktor tělesné výchovy.

Obsah vzdělávacího procesu je určen vzdělávacím programem předškolní vzdělávací instituce. Vzdělávací proces respektuje flexibilní obsah a pedagogické technologie, které podporují individuální a osobnostně-orientovaný vývoj dítěte. Organizace vzdělávací práce spočívá zejména ve vytvoření podmínek pro rozvoj různých druhů činností s ohledem na možnosti, zájmy a potřeby samotných dětí.

Tento materiál - Nařízení- vychází z Úmluvy o právech dítěte, článku 43 Ústavy Ruské federace, Federálního zákona z 24. 7. 1998 číslo 124 Federálního zákona O základních garancích práv dítěte v Ruské federaci a dalších, např. zákona o vzdělávání.

## 5 Základní komparativní studie systému rané péče a rané pomoci v České republice a v Moskevské oblasti

V poslední kapitole příspěvku dle výše uvedeného cíle je základní komparace rané péče v České republice a rané pomoci v Moskvě.

Při základní komparaci systému rané péče v České republice (jako součásti služby sociální prevence a tedy Zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v platném znění) a rané pomoci v Moskvě jsou uvedeny základní rozdíly a shody v následující tabulce:

**Tabulky rozdílů a shod mezi ranou péčí v ČR a ranou pomocí v Moskevské oblasti**

| Rozdíly   |  |
|---|--|
| Česká republika   | Ruská federace – Moskevská oblast  |
| <b>Hlavní rezortní gescce</b>   |  |
| <b>Ministerstvo práce a sociálních</b>  | <b>Převážně gescce školská</b>   |
| Aktuálně raná péče definována v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v platném znění v § 54 odst. 1 jako <i>"... terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, služba poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho</i> | Problematika řešena <b>v gesci školské</b> a to Federálním zákonem o vzdělávání v Ruské federaci z 29. 12. 2012 č. 273 s platností od 6. 5. 2014.<br>Raná pomoc a podpora je úzce spjata s prioritami vlády subjektů Federace a jejími sociálními politikami. Je zde závislost na sociálně-ekonomickém rozvoji regionu. (Rázenková 2009:61) Je bezplatná ve státních zařízeních. |

|   |  |
|---|--|
| specifické potřeby“. Je poskytována zcela zdarma.   | Objevují se i poskytovatelé z neziskového sektoru.   |
| <b>Základní definovaný týmový okruh pracovníků</b>  |  |
| Dle Zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v platném znění, § 115 <b>Okruh pracovníků v sociálních službách</b> vykonávají odbornou činnost, sociální pracovníci za podmínek stanovených v § 109 a 110, pracovníci v sociálních službách, zdravotničtí pracovníci, pedagogičtí pracovníci, manželští a rodinní poradci a další odborní pracovníci, kteří přímo poskytují sociální služby. | Viz výše v textu - personální obsazení jednotlivých zařízení včetně úvazkové povinnosti  |
| <b>Věk cílové skupiny dětí</b>  |  |
| 0 – 7 let.  | Služby rané pomoci: 2 měsíce – 4 roky<br>Lekotéky: 2 měsíce – 7 let<br>Centra herní podpory: 6 měsíců – 3 roky<br>Konzultační centra - poradny: 1 rok – 7 let<br>Skupiny krátkodobého pobytu:<br>- „Skupiny pro děti s mentálním postižením“ 2 – 7 let<br>- skupiny „Zvláštní dítě“ 3 měsíce – 7 let |
| <b>Formy rané péče, rané pomoci</b>   |  |
| Převážně terénní služba doplněna službami ambulantními  | Převážně služby ambulantní, ale pracovníci mají právo 2x ročně rodinu navštívit, chtějí-li zjistit situaci rodiny přímo v přirozeném prostředí nebo v případě, že se jedná o dítě s vícečetným postižením a to není schopno navštěvovat ambulantní typ služby  |
| <b>Poskytovatel</b>   |  |
| Převážně neziskový sektor, občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti, církevní právnické osoby, minimálně příspěvkové organizace  | Převážně Vláda Moskvy, odbor školství, objevují se i zařízení nestátního charakteru např. raná péče o děti s Downovým syndromem  |
| <b>Financování</b>  |  |
| Vícezdrojové, jednoleté – Ministerstvo práce a sociálních věcí (na státní dotaci však není dle zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v platném znění právní nárok), kraje a úřady měst s rozšířenou působností.  | Vláda Moskvy u státních zařízení, sponzoři a nadace v případě nestátních subjektů  |
| <b>Vědecko-výzkumné a vysokoškolské vzdělávací instituce</b>  |  |
| Výzkumná instituce zaměřena konkrétně na službu raná péče absentuje, vědecko-výzkumnými pracovišti jsou katedry speciální pedagogiky  | Vědecko-teoreticko-praktické Centrum komplexní diagnostiky a reedukace v Moskvě (součást federální vědecké instituce „Ústav nápravné pedagogiky“ Ruské akademie vzdělávání v Moskvě) katedry předškolní defektologie   |

**Tabulka 1: Rozdíly**

Zdroj: autorka, 2014

## Shody

Významné teoreticko-praktické téma; důležitá služba jak na profesní, tak i politické úrovni; Screening a včasný začátek poskytování služeb; kvalita poskytovaných služeb; návaznost služeb;

Služby bezplatné (ČR) či s minimální participací (RF - některé služby nestátního poskytovatele)

Raná pomoc chápána jako celostní, komplexní, multidimenzionální, otevřený, sociálně orientovaný a sociálně adaptivní systém, s komplexními filozofickými, věcnými, strukturovanými, procesními a dynamickými charakteristikami;

V novém konceptu zahrnuty poznatky z medicíny, pedagogiky, sociální práce a dalších společenských věd a z toho vyplývající interdisciplinární týmová spolupráce;

Důraz kladen na mezirezortní spolupráci; součástí týmu a rovnocenný partner – rodina;

Podmínka pro úspěšnou sociální integraci; výrazný preventivní charakter v oblasti sociální exkluze;

Podpora snížení důsledků primárního postižení a zabránění vzniku postižení sekundárních;

Nabídka podle individuálních potřeb rodiny;

Posílení rodiny a využívání jejího potenciálu tak, aby zvládla krizovou životní situaci a náročnou péči;

Posun od typu intervence zaměřené nejen na dítě, ale k širšímu přístupu, který zahrnuje také rodinu, komunitu i prostředí obklopující dítě;

Společná témata - přístupnost, blízkost (proximita), finanční dostupnost a rozmanitost, cílové skupiny, týmová práce (interdisciplinarita), odborná školení a pracovní prostředí;

Obecné přístupy k lékařské, psychologické a pedagogické diagnostice rozvoje dítěte a fungování jeho rodiny;

Vědecko-metodické přístupy k prevenci odlišného vývoje, k jeho reedukaci a kompenzaci;

Vzdělávání odborníků realizované v rámci akademického vzdělání či vzdělání celoživotního Mezinárodní spolupráce a výměna zkušeností; tvorba metodického a didaktického materiálu;

Prezentace mezi laickou i odbornou veřejností

### Tabulka 2: Shody

Zdroj: autorka, 2014

## 6 Diskuze

Služby pro rodiny s dětmi raného věku se zdravotním postižením jsou v moderní vyspělé sociální společnosti považovány za významnou humánní intervenci, která je komplexně a cíleně zaměřena na zmírnění negativních důsledků pro život všech členů rodiny.

V základní komparativní studii systému rané péče České republiky a systému rané pomoci v Ruské federaci se autorka zaměřila na zásadní rozdíly a shody. Informace o moskevském systému získala při výzkumném pobytu v Moskvě. Zdrojem informací byly dále analýzy a komparace dokumentů, článků, legislativních předpisů, záznamů z diskuzí, rozhovorů a pozorování ze zařízení poskytujících službu sociální prevence „raná péče“ v České republice a poskytující ranou pomoc v Moskevské oblasti.

Výsledkem je zjištění, že se jedná ve shodě obou systémů o významné teoreticko-praktické téma, o důležitou službu jak na profesní, tak i politické úrovni. Zásadní je efektivní screening a následně po zjištění problému včasný začátek poskytování služeb. Raná pomoc je chápána jako celostní, komplexní, multidimenzionální, otevřený, sociálně orientovaný a sociálně adaptivní systém, s komplexními filozofickými, věcnými, strukturovanými, procesními a dynamickými charakteristikami.

Důraz je v obou systémech kladen na kvalitu poskytovaných služeb a návaznost služeb. Do systémů jsou zahrnuty poznatky z medicíny, pedagogiky, sociální práce a dalších

společenských věd a z toho vyplývající interdisciplinární týmová spolupráce. Nedílnou součástí týmu a rovnocenným partnerem je rodina.

Služby mají legislativní oporu v rezortním kontextu. V České republice v kontextu rezortu sociálním, v Moskvě v kontextu převážně vzdělávacím, ale objevují se i poskytovatelé neziskového sociálního sektoru.

Z ekonomického hlediska jsou služby v České republice poskytovány bezplatně, taktéž v Moskevské oblasti u poskytovatele, jehož zřizovatelem je vláda Moskvy. Minimální finanční participace je pak u služeb, které poskytuje neziskový sektor.

Za zásadní oblasti vhodné diskuze a podrobnější analýzu autorka považuje:

- financování služeb: v RF je zajištěno v rámci vzdělávacího systému, v České republice vícezdrojové, na základě dotací, na kterou však není právní nárok;
- formy služeb: v Moskevské oblasti převažují ambulantní služby, v České republice terénní forma doplněná ambulantní;
- výzkum a vysokoškolské vzdělávání: v RF existuje vědecko-teoreticko-praktické pracoviště Laboratoř obsahů a metod včasné pomoci dětem se zjištěnými vývojovými odchylkami (součást federální vědecké instituce „Ústavu nápravné pedagogiky“ Ruské akademie vzdělávání v Moskvě), v České republice obdobná vědecko-teoretická instituce absentuje.

## Závěr

Společenské vědy mají v posledním období velice dynamizující charakter. Současné změny nás staví do stále nových a často i poměrně složitých životních situací. Ve vztahu k cílové skupině – dětem ohroženým v důsledku zdravotního postižení v raném věku a jejich rodinám - nejen v České republice, ale v mnohých vyspělých zemích, můžeme hovořit o kulturně výchovné revoluci, která postupně intenzivně mění systém tradičních poznatků a hodnot. Do popředí se dostávají nové principy, nová paradigmatata. Stále více odborníci hovoří o globální propojenosti, komplexnosti, širokém kulturním a humanitním základu, celoživotním charakteru učení, interdisciplinárním přístupu, mezirezortní i mezinárodní kooperaci. Tato situace motivuje mnohé autory ke zkoumání tohoto problému z různých pohledů. Autorka příspěvku se podělila o praktické zkušenosti, které získala při studijním výzkumném pobytu v Moskvě.

Z úvodní části textu se mohl čtenář seznámit s teoretickými východisky tématu včetně strategických materiálů světových, evropských i českých. Zásadním přínosem příspěvku je, jak vyplývá i z cíle, přehledná analýza poskytovatelů rané pomoci včetně organizace a struktury těchto služeb v hlavním městě Ruské federace v Moskvě a prezentace komparace rané péče v České republice a rané pomoci v Moskvě.

Uvedený příspěvek je praktickým příkladem toho, že zdravotně-sociální a speciálně pedagogická podpora a pomoc dítěti raného věku s ohroženým vývojem a jeho rodině tvoří jak v evropském, (tj. i českém) tak i ruském mezirezortním pojetí otevřený sociálně-politický systém, který je dostupný dle zdokumentovaných informací v rámci mezinárodní spolupráce a mezinárodní integrace s akcentem na naplňování lidských práv, zejména práva dítěte s postižením vyrůstat v přirozeném prostředí – v rodině.

Autorka věří, že pro zainteresovaného čtenáře jsou získané informace na dané téma přínosné, obohatily jeho teoretické vědomosti a že cíle příspěvku byly tímto naplněny.

## Literatura

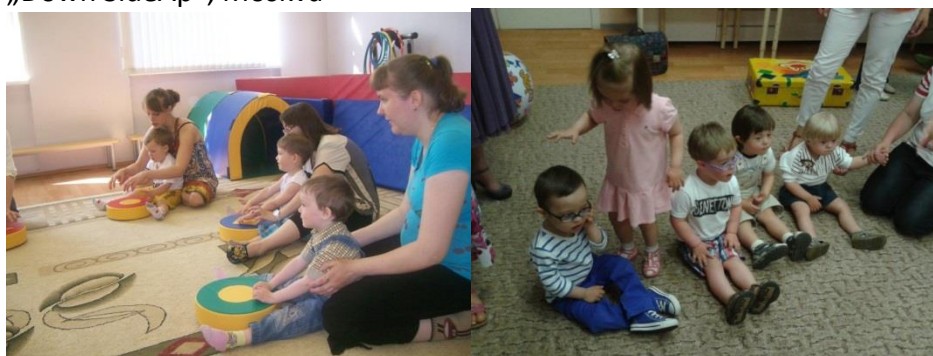
1. Činnosti skupin rozvoje - krátkodobého pobytu - Nařízení vlády Moskvy z 11. 1. 1999 číslo 6, revidovaném dne 30. 10. 2006 pod číslem 232. Dostupný také z WWW: <[http://school.edu.ru/laws.asp?cat\\_ob\\_no=5958&ob\\_no=4317&oll.ob\\_no\\_to=](http://school.edu.ru/laws.asp?cat_ob_no=5958&ob_no=4317&oll.ob_no_to=)>
2. Dokument o současném stavu a perspektivách zabezpečování rané péče pro děti s funkčním postižením a poruchami psychosociální adaptace v České republice a Dánsku 2000 – 2001. Praha: Dánské ministerstvo školství a Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2002. Redakce: Jiří Kapr.
3. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2010. Raná péče – pokrok a vývoj 2005 – 2010, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (uvedená citace dle podmínek v publikaci).
4. Federalnyj zakon z 29. 12. 2012 N. 273-F3 „Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii“. Dostupný také z WWW:<[www.consultant.ru](http://www.consultant.ru)>
5. Malofejev, N.N. (2014). Naučnyje dostiženija otečestvennoj defektologii kak bazis sovremennoj profilaktičeskoj, korekcionnoj i rehabilitacionnoj pomošči dětjam s narušenijami razvitija. Vospitanie i obučenije detej s narušenijami razvitija, 2014, č. 1. ISSN 2074-4986
6. Materiál vlády Moskvy, Příkaz z 12. dubna 2006, číslo 202 týkající se konzultačních - poradenských center pro rodiče (zákonné zástupce) dětí vzdělávajících se v podmínkách rodiny. Dostupné zWWW: <<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=73533>>
7. Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006–2009. MPSV ČR 2005.
8. Národní plány vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. MPSV ČR, 1992, 1993
9. Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 29. března 2010 č. 253. Praha: Úřad vlády České republiky, sekretariát Vládního výboru pro zdravotně postižené občany, 2010. ISBN 978-80-7440-024-7.
10. Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením. Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, Praha: 1998. Dostupné také z WWW:< <http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVP-98.pdf>>
11. Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. Dostupné také z WWW<<http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvareni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/>>
12. Nařízení vlády Moskvy z 11. 1. 1999 číslo 6, revidovaném dne 30. 10. 2006 pod číslem 232. Dostupné také zWWW: [http://school.edu.ru/laws.asp?cat\\_ob\\_no=5958&ob\\_no=4317&oll.ob\\_no\\_to=](http://school.edu.ru/laws.asp?cat_ob_no=5958&ob_no=4317&oll.ob_no_to=)>
13. Pravitelstvo Moskvy, department obrazovanija goroda Moskvy, Prikazot 5. dekabrja 2006 g. N. 817 Ob utveržděni primernogo položenija ob organizacii dejatelnosti služby ranněj pomošči.
14. Rázenková, J. A. (2009). Predloženiya po efektivnímu ispolzovaniju organizacionnyh mekhanizmov dlja soveršenstvovanija i rozvitija služb ranněj j pomošči v različnyh regionach strany. Defektologija. č. 4:61 – 64. ISSN 0130-3074
15. Rázenková, J. A. (2013). Evropejskaja sistema ranněj pomošči. Defektologija. č. 1, s. 33 – 39. ISSN 0130-3074
16. Rázenková, J. A. (2013). Učebnaja programma Ranňaja psihologo-mediko-pedagogičeskaja pomošč dětjam s ograničennymi vozmožnostjami zdorovija, Department obrazovanija goroda Moskvy, Gosudarstvennoje avtonomnoje obrazovatelnoje

učrežděníje vyššego profesionalnogo obrazovanija, Moskovskoj institut otkrytogo obrazovanija, Moskva.

17. Soriano, Editor: Victoria. Early intervention in Europe: organisation of services and support for children and their families; trends in 17 european countries. Middlefart: Modersmålet, 1998. ISBN 87-905-9104-6.
18. Šándorová, Z., (2005). Základy komprehenzívní a integrativní speciální pedagogiky raného věku. Hradec Králové: Gaudeamus. 97 s. ISBN 80-7041-259-X
19. Usnesení Odboru školství města Moskvy z 05. 12. 2006 N 817 "O schválení Nařízení o organizaci činností Služeb rané péče". Dostupné z WWW: <<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=79704>>
20. Usnesení Odboru školství, města Moskvy z 10. 08. 2006 N 497 "O schválení Nařízení o organizaci činnosti lekotéky, státní vzdělávací instituce, která realizuje všeobecný program předškolního vzdělávání". Dostupné z WWW: <<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=77200>>
21. Usnesení Odboru školství města Moskvy z 10.08.2006č. 498 "O schválení Nařízení o centru herní podpory dítěte dostupné z WWW: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=76897>>
22. Vygotskij, L.,S. (2003). Osnovy defektologii. Moskva: Laň. 656 s. ISBN 5-8114-0481-6
23. Vyhláška č. 391/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. Praha, 2011, roč. 2011, částka 136/2011. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-391>
24. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v platném znění. In: Sbíрка zákonů České republiky. Praha, 2006, č. 108, částka 37/2006. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
25. POD RED. ILONY FAJFER-KRUCZEK, Pod red. Sylwii Wrony. Wsparcie instytucjonalne osob niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2009. ISBN 978-839-3158-713.

### Fotodokumentace:

Centrum rané pomoci pro rodiny s dětmi s mentálním postižením a s Downovým syndromem „Down SideAp“, Moskva



Centrum herní činnosti „Preodolenie“, Moskva



Centrum pedagogicko-psychologické rehabilitace „Davidkovo“, Moskva



a Integrovaná mateřská škola, Moskva



# Aplikace 3D interaktivní technologie v rámci snoezelenu jako současný trend speciálně pedagogické intervence

## Application of 3D interactive technology in snoezelen as the current trend of special educational intervention

LENKA DZIDOVÁ

AquaKlim, s.r.o., Sanatoria Klimkovice, 742 84 Klimkovice, Česká republika  
ldzidova@sanklim.cz

**Abstrakt:** Cílem příspěvku je poukázat na možnosti využití nové 3D interaktivní technologie v rámci Snoezelen místnosti u dětí s vícenásobným postižením během skupinové terapie. První část je zaměřena na popis tohoto multimediálního systému, který je v České republice novinkou, a který je rozšířený a běžně aplikovaný především v zahraničí v rámci speciálně pedagogických intervencí. Výzkumný soubor tvořilo 71 dětí s vícenásobným postižením ve věku 2-18 let. Byla použita metoda snoezelen s prvky bazální stimulace. Pro sběr dat bylo použito dotazníků s uzavřenými a otevřenými otázkami. Aplikace speciálně-pedagogických metod v rámci 3D interaktivní projekce umožňuje těmto dětem rozšířit svůj pohybový a vjemový repertoár, zlepšit koncentraci, představivost, zapojit se do kolektivu a posílit sebedůvěru.

**Klíčová slova:** interaktivní; aplikace; vícenásobné postižení; snoezelen; intervence

**Abstract:** The aim of contribution is to show possibility of using new 3D interactive technology for children with multiple disabilities during group therapy in Snoezelen. The first part focuses on the description of multimedia system which is a novelty in the Czech Republic and which is widespread and commonly applied mainly abroad within special educational interventions. The research group was consisted of 71 children with multiple disabilities aged 2–18 years. The used methods were snoezelen method with elements of the basal stimulation. For data collection was used questionnaire with closed and open questions. Application of specially-pedagogical methods within a 3D interactive projection allows these children to broaden their movement and perceptual repertoire, improve concentration, imagination, engage in collective and boost self-confidence.

**Key words:** interactive; application; multiple disabilities; snoezelen; intervention

## 1 Úvod do problematiky

V současné době se setkáváme s mnoha různými koncepty, metodami, terapiemi a přístupy k osobám s vícenásobným postižením, které jsou součástí speciálně-pedagogické péče. Na komplexní péči o tyto osoby se podílí lékaři, fyzioterapeuti, ergoterapeuti, logopedi, psychologové, speciální pedagogové a další. U osob dětského věku se lázeňská péče zaměřuje především na zmírnění spasticity, zlepšení mobility a stability, urychlení psychomotorického vývoje, nácvik základních pohybových mechanismů a na zlepšení hrubé a jemné motoriky. K dosažení alespoň částečné soběstačnosti je důležitá nejen rehabilitace motorických funkcí, ale také rehabilitace kognitivní, která stále není samozřejmostí (Kraus, 2005).

Mezi nová, inovativní řešení, která stimulují spontánní pohyblivost dětí a podporují také kognitivní funkce je autorkou představovaná 3D interaktivní projekce. Tento multimediální systém je trvale umístěn na strop snoezelen místnosti a díky tomu má jednoduché ovládání na klávesnici PC. Jedná se o technologii, která promítá dynamické, vizuální a speciální efekty a aktivity přímo na interaktivní podlahu. Tento multimediální systém umístěný v multisenzorické snoezelen místnosti umožňuje dětem bez ohledu na jejich schopnosti a úroveň motoriky nezávisle ovlivňovat pohyblivý obraz a objevovat vlastní kreativitu a fantazii. Pomocí jednoduchých gest a pohybů těla je možno ovládat dění plynoucí z této projekce: děti mohou například rozhybat listy jediným krokem, rozvlinit vodu, dotykem změnit pohyb ryb, rozhrnout mlhu, roztočit obrazce, dotýkat se zvířat, které vydávají zvuky.

Přednastavené interaktivní aplikace mají různou úroveň náročnosti, proto dají využít při práci s dětmi s vícenásobným postižením různého stupně. Také široká škála obsahů a množství rozmanitých efektů umožňuje práci s různými typy kombinovaného postižení. Jednotlivé aplikace vyžadují různé typy pohybů: např. utírání – vrchní obrázek vytváří jemný svítící efekt a při stírání se pomalu objevuje spodní obrázek; rozhánění – vrchní obrázek složený z malých obrázků se rozháněním rozptýlí a odhalí spodní plochu; chůze – realistický efekt vody, kdy při chůzi dochází k vlnění, které rozostří dno; dotyk a plácnutí – na plochu se promítají animované objekty, které se snaží uživatelům vyhnout, na dotyk nebo plácnutí je jedinec odměněn animací se zvukem atd. Pokud se účastník přestane pohybovat, plocha se zaplní původním obrazem, je zahalena do mlhy, obrázek ztrácí barevnost atd., a tím jedince stimuluje k opětovnému spontánnímu pohybu.

Skupinu dětí, u nichž je spontánní pohyblivost výrazným způsobem omezena, tvoří děti s **vícenásobným postižením**. Galvas (1995) považuje kombinované, tj. vícečetné postižení za takové, jehož složky na sebe vzájemně působí, ovlivňují se, tvoří komplexní, kvalitativně novou odlišnou strukturu, jež není prostou syntézou těchto složek vady. Na osoby, u kterých se vyskytují dvě a více postižení, nelze nahlížet jako by se jednalo o pouhý součet postižení, kdy lze využít kombinace speciálních metod a přístupů podle jednotlivých postižení. Celkové důsledky jakéhokoli tohoto vícenásobného, neboli kombinovaného postižení proto bývají v poslední době označovány jako součin důsledků jednotlivých postižení. Z toho vyplývá pojetí zcela nového a jedinečného typu postižení, na který je nutno nahlížet komplexně a k němuž je třeba přistupovat se zvláštním zřetelem. Důsledky vícenásobného postižení se projevují v deficitech příjmu informací, komunikace s okolím, samostatného pohybu a v oblasti psychického prožívání (Ludíková, 2006). Spojením jednotlivých tělesných, mentálních, smyslových, řečových a jiných vad či omezení vzniká nová kvalita postižení. Toto kombinované či vícenásobné postižení zasahuje do celistvosti člověka a postihuje všechny složky jeho osobnosti a zároveň značně omezuje sociální vztahy (Vítková, 2001). Při definování vícenásobného postižení se v literatuře objevuje posun od charakteristiky této kategorie, která vychází z konstatování přítomnosti vad u jedince k charakteristikám, které zohledňují handicap v zásadních oblastech lidského života, jako je komunikace, pohyb, smyslové vnímání a sociální vztahy (Zikl, 2015).

Vašek (2003) uvádí obecnou klasifikaci vícenásobných postižení:

1. mentální postižení v kombinaci s dalším postižením,

2. duální smyslové postižení – hluchoslepota,
3. poruchy chování v kombinaci s dalším postižením či narušením.

Až polovina dětí zařazených do lázeňské péče v Sanatoriích Klimkovic, a odléčených v roce 2014, měla diagnózu dětské mozkové obrny. Muchová (2011) charakterizuje diagnózu **dětské mozkové obrny** jako časné postižení postury a hybnosti způsobené neprogresivním poškozením nezralého mozku a řadí je mezi neurovývojová onemocnění. Kraus (2005) mluví o DMO jako o neprogresivním, ve svých projevech nikoli neměnném postižení vyvíjejícího se mozku. Spojuje ji také s neurokognitivními, sensorickými a senzitivními lézemi. Zoban (2011) uvádí, že děti s DMO mohou mít další deficity, jako je mentální retardace, poškození zraku a sluchu, poruchy řeči a mluvy, orálně-motorickou dysfunkci, epilepsii. Ketelaar (1999) kromě již zmíněných přidružených poruch přidává ještě poruchy koordinace, imunity, dýchání, polykání, poruchy čítí a další vývojové odchylky. Kraus (2005) tento výčet ještě doplňuje o postižení kognitivních schopností a způsobu chování. Více autorů se shoduje na kombinaci s mentální retardací, epilepsií, postižením zraku, sluchu a poruchou pozornosti (Říčan, 2006; Mičolová, 2010; Vágnerová, 2014; Vítková, 2006).

Vícenásobná postižení mohou také vzniknout na bázi **infekčních a zánětlivých onemocnění CNS** jako jsou například meningitidy, myelitidy, mozkový absces, encefalitidy, poliomyelitida atd. (Krbková, 2015). Klinický obraz záleží na lokalizaci ložiska zánětu – objevují se poruchy zraku, výpadky zorného pole, poruchy barvocitu, dále poruchy citlivosti, poruchy hybnosti – centrální parézy, poruchy rovnováhy – mozečkový syndrom s intenčním tremorem, poruchy kognitivních funkcí – soustředění, paměť, únava. Časté jsou poruchy sluchu, psychomotorická retardace, epilepsie a parézy hlavových nervů (Habaneč, T., 2009). Trvalými následky infekčních a zánětlivých onemocnění CNS mohou být psychomotorické retardace všech úrovní, spastické parézy různého rozsahu, smyslové postižení. Sekundárně dochází k rozvoji epilepsie (Blechová, Z., 2006).

Vícenásobná postižení jsou definována také na bázi **traumatického postižení CNS**. Etiologie zahrnuje úrazy - pády, dopravní nehody, nádorová onemocnění a mrtvice. Následky traumat jsou závislé na řadě faktorů jako je typ, lokalizace a stupeň poškození mozku. Následky jsou velmi individuální, tak jako i množství vyskytujících se symptomů (Headway, 2015). U jedinců se manifestuje deficit kognitivních funkcí – paměti, koncentrace, selektivní pozornosti, rychlosti myšlení a zpracování informací, porozumění informacím, deficit exekutivních funkcí. Často jsou narušeny fyzické a smyslové funkce, problémy s prováděním pohybu, rovnováhou a svalovou koordinací, objevují se poruchy citlivosti, poruchy chuti a čichu. Častým důsledkem je také epilepsie (Cerebrum, 2013). Deficity ve fyzické oblasti zahrnují chůzi, rovnováhu, koordinaci, jemnou motoriku, sílu a vytrvalost. Kognitivní deficity představují problémy řečové komunikace, zpracování informací, paměti a vnímání (Centre for Neuro Skills, 2015). Mezi následky se řadí také poruchy vědomí jak kvalitativní, tak kvantitativní (Tichá, 2015).

Nejčastěji vyskytující se kombinace u vícenásobných postižení je **mentální retardace** ve spojení s dalším postižením. Tato mentální retardace může být různého stupně a je definována jako vrozený defekt rozumových schopností, neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože je člověk vhodným způsobem výchovně stimulován (Vágnerová, 2014). Deficit inteligence se projevuje při verbálních a symbolických operacích, schopnosti operování s předměty a schopnosti komunikování s lidmi (Svoboda, 1999). Jednotlivé schopnosti mentálně retardovaných jedinců vykazují typické znaky v oblasti myšlení, mohou být narušeny i další psychické funkce jako je představivost, paměť, smyslové vnímání, řeč, motorika. Narušení kognitivních procesů se projevuje i v chování. (Nývltová, 2008). Klinickým projevem je také snížená chápavost, konkrétnost úsudku, deficit ve vyvozování logických vztahů, poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace, sugestibilita a rigidita chování (Pugnerová, 2012).

Tento typ postižení se často kombinuje se smyslovým handicapem. **Zrakově postižení** jedinci jsou osoby, které trpí oční vadou či chorobou a i při optimální korekci je jejich zrakové vnímání narušeno do té míry, že jim činí potíže v běžném životě (Finková, 2007). Jejich poznávací

procesy mají své specifika v oblasti vnímání, kdy i jedinci se zbytky zraku preferují zrakové poznávání reality, objevují se specifika v oblasti hmatového vnímání, které je sukcesivní – od menších částí k větším. Typickým symptomem je snížená soustředěnost neúmyslné pozornosti, menší vstřípivost paměti, převaha auditivního typu paměti, pomalejší rozvoj myšlení, které probíhá na základě zprostředkování formou verbalizace (Pugnerová, 2012). **Sluchové postižení** ovlivňuje poznávací procesy dítěte, zvláštnosti se projevují ve zrakovém vnímání, vizuální orientaci, rozpoznávání předmětů podle obrysů, taktéž je ztížena prostorová orientace, verbální myšlení a řeč. Převažuje bezděčná pozornost, je opožděna verbální paměť, deficitní je abstraktní myšlení. Dítě je omezeno ve vytváření sociálních strategií typických pro danou věkovou skupinu a je často vyřazeno ze hry slyšících vrstevníků (Pugnerová, 2012; Vágnerová, 1999; Pitnerová, 2010).

K diagnózám vyskytujícím se u vícenásobných postižení náleží také **pervazivní vývojové poruchy**, které jsou charakterizovány jako narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí s abnormalitami v sociální interakci, v komunikaci a hře, chování a zájmech (Hrdlička, 2004). Další autoři uvádí, že osoby s autismem vykazují různou míru postižení v oblasti komunikace, sociálních vztahů, omezených vzorů chování a imaginace (Gillberg, 2003). Tyto různorodé poruchy autistického spektra dítěti neumožňují do plné míry porozumět tomu, co vidí, slyší či v běžném životě prožívají a jejich duševní vývoj je narušen v oblastech již zmíněné triády (Thorová, 2006). Hollander (2003) k tomuto výčtu symptomů připojuje deficit exekutivních funkcí a cílené pozornosti. V literatuře se objevuje také spojitost s deficitem senzomotorických funkcí, jako je deficit v posloupnosti pohybů, jejich imitaci, abnormální reakce na senzomotorickou stimulaci (O'Brien, 2006).

## 2 Cíle šetření

Spontánní pohyblivost a zdravý vývoj motoriky závisí na dostatečném přívodu smyslových podnětů a rozvoje poznávacích schopností. Děti s vícenásobným postižením jsou často odkázány na podněty, které mu opatří dospělí. Ve svých poznávacích aktivitách jsou omezeny a jejich sociální prostor je ohraničený – např. seznamování se s novými lidmi, vrstevníky a jejich činnostmi (Matějček, 2001). Adekvátní orientaci a adaptaci v prostředí umožňuje kvalitní **vnímání**, které je také předpokladem přiměřeného reagování. Vnímání je založeno na aktuálním kontaktu s vnímanými podněty, rozvíjí se spolu s vývojem rozumových schopností, je ovlivněno zkušeností a očekáváním. Jedním z předpokladů úspěšného vnímání je dobrá zraková diference.

Zpracování informací, jejich zapamatování a opětovné využití ovlivňuje aktuální koncentraci **pozornosti**. Pozornost nejlépe upoutávají nové podněty, atraktivní podněty a to co je srozumitelné, nejlépe s návazností na dosažené znalosti dítěte. Upoutání pozornosti závisí ve značné míře i na podnětech samých – na jejich intenzitě, kvantitě a kvalitě. Pozornost může být aktivizována i vnitřními mechanismy, kdy se dítě zaměří určitým směrem na základě vlastního rozhodnutí - pak je taková pozornost udržována, kontrolována a řízena autoregulačními mechanismy, především vůlí (Vágnerová, 2001).

Volba určité činnosti je ovládána emocemi a aktuálními potřebami. Tuto iniciativu je možno usměrnit k určitému cíli, což je spojeno s vývojem poznávacích procesů i úrovní **socializace**. Zdravé dítě již v předškolním věku dovede projevit empatii a zkouší pomoci, když je jiné dítě v nesnázích. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze proto chápat jako signál určité zralosti osobnosti dítěte, neboť poskytuje méně jistoty než vztah s dospělou osobou. V dětské skupině se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat. Soupeřivost je bližší dětem s dominantnější osobností. Spolupráce je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast vyzrálých mechanismů – např. potlačení touhy po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb, sdílení uspokojení s ostatními atd. Dítě má potřebu se uplatnit ve skupině a být přijímáno. (Matějček, 2001; Vágnerová, 2000, 2014).

Děti s vícenásobným postižením mají omezenou interakci a možnosti příjmu podnětů a zkušeností, čímž se jejich vývoj blokuje. Při stimulaci dětí s kombinovanými vadami se využívá metody Snoezelen a taktéž **prvky konceptu bazální stimulace** jako jsou: somatické podněty, vibrační podněty, vestibulární podněty, orální podněty, akustické podněty, taktilně-haptické a vizuální podněty (Vítková, 2001). Díky smyslovým podnětům mohou děti lépe vnímat sebe sama a okolní svět. Díky schopnosti vnímat se naučí lépe pohybovat a komunikovat. Pohyb, vnímání a komunikace se vzájemně ovlivňují. Vnímání umožňuje pohyb a naopak komunikace je umožněna díky pohybu a vnímání. Koncept Bazální stimulace umožňuje lidem se změnami v těchto třech oblastech podporu a to cílenou stimulací smyslových orgánů např. v multisenzorickém prostředí Snoezelenu (Friedlová, 2007).

**Metoda Snoezelen** je využívána ke zkvalitnění podpory vzdělávání a péče zvláště o děti s těžkým a kombinovaným postižením. Díky podnětnému prostředí umožňuje svým klientům se rozvíjet. Nejvyšším cílem Snoezelen konceptu by mělo být vytvoření prostředí, které je naprosto odlišné, zážitkové a neočekávané. Je to prostředí, které vytváří pocit uvolnění, ale také aktivizuje a stimuluje, vyvolává vzpomínky, podporuje socializaci a rozvoj vztahů. V praxi se můžeme setkat mimo jiné s multisenzorickým prostředím bílého snoezelenu, jehož cílem je relaxace; dále s tmavým snoezelenem, jehož cílem je dosažení maximální vizuální stimulace a podpory vizuálního zájmu a schopností; s interaktivním prostředím snoezelenu, které umožňuje poznávat okolí, zapojovat fantazii a obecně rozvíjet kognitivní schopnosti analýzy a syntézy. Virtuální prostředí navíc dostává klienta do virtuálního světa, který může spoluvytvářet (Filatová, 2010).

V předkládaném příspěvku se autorka snaží poukázat na možnosti rozvoje spontánní pohybové produkce a uplatnění nově naučených pohybových vzorců u dětí s vícenásobným postižením, možnosti kognitivní stimulace, propojení klasických metod multisenzorické stimulace s 3D interaktivní projekcí během skupinové terapie.

Hlavním cílem je poukázat na možnosti využití nové 3D interaktivní technologie v rámci Snoezelen místnosti u dětí s vícenásobným postižením během skupinové terapie.

Jako dílčí cíle byly stanoveny:

- rozvoj sociálních vztahů – zapojení do kolektivu,
- rozvoj kognitivní stimulace – selektivní pozornost, paměť, rozvoj zrakového vnímání,
- výběr nejvhodnějších prvků klasické multisenzorické stimulace,
- rozvoj orientace v prostoru
- zapojení fantazie.

## 3 Metodologie

### 3.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Do programu 3D interaktivního snoezelenu byly zahrnuty děti absolvující minimálně 4 týdenní lázeňský pobyt v Sanatoriích Klimkovice, v době od ledna do poloviny března 2015 s diagnózou DMO, traumata CNS, infekční a zánětlivá onemocnění aj. Většinou se jednalo o vícenásobné postižení s přidruženými problémy mentální retardace, epilepsie, zrakové a sluchové vady, vady řeči, hyperaktivity, autismu. Děti byly do programu zařazeny na doporučení ošetřujícího lékaře, některé z nich již během týdne absolvovaly individuální terapii v tmavém snoezelenu či individuální terapii v 3D interaktivním snoezelenu.

Respondenti se zúčastnili skupinové terapie v počtu max. 4 osob, celkem 4x za celý pobyt. Zařazování jedinců do skupin probíhalo náhodným výběrem. Za tuto dobu jedinci absolvovali 4 typy programů: program Fonté, Iris, Horus, Mio nebo Týtý. Celkem se této studii zúčastnilo 71 dětí ve věkovém rozmezí 2 – 18 let.

### 3.2 Postup při výběru aplikací

Autorkou představovaný multimediální systém interaktivní projekce má celkem 56 přednastavených aplikací: Poppies, Real water, Move image, Bubbles, Football, Leaves, Fog, Space flame, Rocket, Earth, Asteroid, Smiley Faces, Sensory Circles, Spooky Eyes, Partical explosion, Piano, Penalty Shootout, Mr. Frosty, Maggic Bubbles, Magic Mist, Fish Pond, Graffiti, Star Wall, Star Scatter, Video Flip, Sunflower, Toadstools, Little green Men, Ice, Lava, Flower Power, Glowing Nalls, Smoke, Circle, Star, Square, Rectangle, Tropical Paradise, Magic Stars, Sad happy, Animals, Sweets, Rotate Animals, Paint Flower, Earth reveal, Clean Windows, Monet, Autumn, Volcano, Farm, Red neck, Witch, Snowy Window, Chameleon, Water Paetals, Spring Flower.

Pro účely případové studie byly z celkové nabídky aplikací vybrány pouze ty, které bylo možno seskupit podle obsahu do 5 témat – voda, květiny, oheň, obyvatelé, hry. Tato témata byla pojmenována novotvary: voda = Fonté, květiny = Iris, oheň = Horus, obyvatelé = Mio, hry = Týtý. Každý název zde představuje neprobádanou planetu. Ke každému tématu byla připravena zásoba 9 - 13 aplikací, ze kterých bylo možno vybírat podle aktuálního složení skupiny dětí, s přihlédnutím k jejich věku, schopnostem, zájmu a preferencí terapeuta. Všechna témata byla doplněna o klasickou snoezelen terapii, při které byly hravou formou stimulovány a rozvíjeny všechny smysly respondentů.

Vzhledem k tomu, že pobyt v 3D interaktivním Snoezelenu vyvolává pocit něčeho nadpřirozeného, kreativita a fantazie dětí byla stimulována příběhem, který prostupuje celým programem. Terapeut se zde stává průvodcem, který přímo či za pomoci loutky děti provází a podporuje jejich svět fantazie a imaginace. V tomto příběhu se každé dítě stává kapitánem kosmické lodi, se kterou navštěvuje nové a neprobádané planety. Planeta Fonté obsahuje aplikace zaměřeny na vodní živel; planeta Iris je barevná se spousty květin a vůní (Obr. 1, 2) planeta Horus je plná sopek, erupcí a hornin; na planetě Mio bydlí různí obyvatelé a planeta Týtý je plná nových her a překvapení.

### 3.3 Popis terapeutické lekce

Délka každé terapeutické lekce v 3D interaktivním snoezelenu byla stanovena na 45 minut a tuto lekci vedl jeden speciální pedagog a jeden asistent z řad speciálních pedagogů, logopedů, psychologů, ergoterapeutů a studentů. Terapii byly po celou dobu přítomni rodiče dětí, kteří se stali pozorovateli. Byly dodržovány speciálně pedagogické zásady, tj. uplatnění stejného postupu - začátek a přivítání, průběh, závěr a zhodnocení lekce. Taktéž se střídaly části aktivní stimulace, fáze relaxační, prvky fantazie s prvky klasické terapie se stimulací jednotlivých smyslů. Speciální pedagog během terapie ponechával účastníkům dostatečný časový prostor ke vstřebání dojmů z aplikací i na aktivní zapojení se do činnosti, znal diagnózy klientů a všiml si jejich aktuálního stavu, sledoval jejich verbální i neverbální reakce, jako i reakce negativní – apatii, pláč, neschopnost se přizpůsobit, pomalou adaptaci, hyperaktivitu atd. Terapeut působil nedirektivně, usměrňoval pozornost dětí a pouze navozoval situace k nalezení stále nových prvků u jednotlivých aplikací.

| <b>IRIS – planeta květin, barev a vůní</b> |                       |   |                           |   |
|--|-----------------------|---|---------------------------|---|
| <b>časový rozvrh</b>                       | <b>názvy aplikací</b> | <b>příběh</b>   | <b>použité pomůcky</b>    | <b>dílčí cíle</b>   |
| 5 min                                      | Asteroid              | Přivítání v kokpitu kosmické lodi, všichni sed vedle sebe, vzájemně se představit, zmáčknout tlačítko s namluveným vzkazem „zapněte si pásy, budeme odlétat“, startovací tlačítko na ploše, vydávat zvuk motorů, přistát, děti se snaží odhánět kameny, | Komuni-kátor<br>Big Point | Usadit děti vedle sebe tak, aby měly projekci před sebou; přijít na to, jakým způsobem lze obraz na |

|        |           |  |   |  |
|--------|-----------|--|---|--|
|        |           | aby do nich kosmická loď nenarazila.   |   | ploše ovládat  |
| 10 min | Sunflower | Kapitán lodi prolétává velkým mračnem černé mlhoviny a před kokpitem rakety se objevuje nová planeta. Když přilétne blíž, vidí velmi pestrou planetu Iris. Už z dálky je vidět spousta barev a ty lákají kapitána k přistání. Hned když se otevřou dveře rakety, proniká k jeho nosu úžasná vůně. Neví, co vydává tak krásnou vůni, ale něco takového ještě nikdy necítil. Pouští se tedy na průzkum. Před ním je louka plná slunečnic. Kolem proletí beruška a volá: „najdi si mě“. Kapitán rozhání slunečnice a hledá ukrytou berušku. „Bravo, našel jsi mě, pojď, sklouzneme se“. Jestli chceš, poleť za mnou, ukážu ti zázračné místo“.... | Maňásek<br>k<br>berušky<br>,<br>umělé<br>květy<br>slunečnic,<br>vonné<br>oleje,<br>polohovací<br>pomůcky - klín | Spontánní pohyb v prostoru - rozhánění; čichání ke květům; použití květů k rozhánění; pohazení a mazlení s beruškou; předání berušky kamarádovi; klouzání se po šikmé ploše do slunečnic; čekání, až se plocha zaplní obrazci; střídání se s kamarády na skluzavce |
| 10 min | Leaves    | Kapitán si lehne na zem a zavře oči, za chvíli je zasypán spoustou listů, když se pohne, listů odfoukává větřík; na planetě je spousta věcí, jen je třeba je najít a nahmatat, poznáte je? Kdo berušce pomůže uklidit lístečky?  | Velký bílý hedvábný šátek; Pytlíčky s přírodninami – šišky, kaštiny, žaludy, umělé listy                        | Zklidnění; dotýkání se listů v poloze na zádech zvednutýma rukama; taktile-haptická stimulace – poznávání přírodnin hmatem bez zrakové kontroly; soutěž při sbírání umělých listů rozmístěných po ploše  |
| 10 min | Graffiti  | Beruška přivede kapitána k velké šedé ploše. „Tady se dá kouzlit. Zkus to také“. A jen co se proletí nad šedým polem, vše pod ní se stává barevným. Kapitán to musí zkusit také. A opravdu, všude se objevují motýli a květy.  | Kosmetické štětce; motýli a květy z různých materiálů   | Vybarvování nepřerušovaným pohybem po ploše, nevynechat žádné černobílé místo, zraková diferenciací černobílé a barevné plochy; rozpoznat které květy zůstávají nevybarvené a zakrýt – nácvik souhry oko-ruka  |



|       |               |  |                       |   |
|-------|---------------|--|-----------------------|---|
| 5 min | Clean Windows | Znenadání se objevila velká mlha a zakryla všechno, kam až kapitán dohlédne, jakoby za ní prosvítal les a louka, ale je příliš hustá. Kapitán musí foukat a mlhu rozehnat. Snadněji jde rozhánění s pomocí válce, který si posílají kamarádi naproti sobě.     | Polohovací válec      | Dechové cvičení – foukání; posílání válce po ploše kamarádovi |
| 5 min | Asteroid      | Už je nejvyšší čas, vrátit se do rakety a vydat se na cestu domů; zmáčknout tlačítko s namluveným vzkazem „zapněte si pásy, budeme odlétat“, startovací tlačítko na ploše, vydávat zvuk motorů, přistát, shrnout co všechno jsme viděli a dělali, rozloučit se | Komunikátor Big Point | Ukončení, shrnutí a rozloučení                                |

Obrázek 1: Praktická ukázka tématu země - planeta Iris



Obrázek 2: Ukázky aplikací z planety Iris: Asteroid, Sunflower, Poppies, Leaves, Graffiti, Clean Windows

### 3.4 Metody sběru a analýzy dat

V rámci výzkumného šetření byly použity metody sběru dat pomocí dotazníků s otevřenými a uzavřenými otázkami a metoda pozorování. Na základě pozorování rodič či zákonný zástupce dítěte vyplnil bezprostředně po každé skupinové 45 minutové terapii anonymní dotazník s uzavřenými otázkami, který hodnotil míru spokojenosti na intervalové škále od 1 (nejvíce spokojen) po 5 (nejmenší spokojenost). Pro každé dítě byly vyplněny celkem 4 průběžné dotazníky s intervalovými škálami s 5 stupni (Obr. 3) a jeden závěrečný dotazník s otevřenými otázkami (Obr. 4). Administrace – zadávání dotazníku probíhala přímo. Asistent terapeuta osobně rozdával dotazníky na konci terapie a počkal na jejich vyplnění – délka vyplňování dotazníku byla max. 5 minut.

Každý terapeut (průvodce programem) vyplnil dotazník s otevřenými otázkami na konci pracovního dne, kdy probíhala skupinová terapie pod jeho vedením na určité téma (Obr. 5). Data získaná z dotazníkového šetření byla zpracována pomocí analýzy četností a jsou prezentována graficky ve výsledkové části.

**Věk dítěte:**

**Diagnózy:**

**Počet absolvovaných terapií ve skupinovém interaktivním snoezelenu:**

| Posouzení naplnění dílčích cílů interaktivní terapie respondentem |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01  | Jak jste byli celkově spokojeni s výběrem dnešního tématu planety IRIS?                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 02  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Asteroid = Kosmická loď?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 03  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Sunflower = Slunečnice?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 04  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Leaves = Listy?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 05  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Graffiti = Malba   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 06  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Clean windows = Mytí oken?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 07  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Poppies = Máky?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 08  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Water Paetals = Vodní květy?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 09  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Paint Flower = Vybarvování?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Autumn = Podzim?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11  | Jak se Vám líbila použitá aplikace Spring Flower = Jarní květy?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12  | Jak hodnotíte úroveň a kvalitu doprovodného slova terapeuta?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13  | Jak se vám líbilo propojení interaktivního tématu IRIS s multisenzorickou stimulací (hmat, sluch, čich...)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14  | Ohodnoťte objevení nových pohybů u vašeho dítěte během terapie  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15  | Ohodnoťte spontánní pohybovou aktivitu u vašeho dítěte v průběhu terapie                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16  | Ohodnoťte zapojení vašeho dítěte do kolektivu v průběhu terapie   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17  | Jaký vliv mělo dle vašeho názoru dnešní téma na udržení jeho pozornosti?                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18  | Jaký vliv mělo dle vašeho názoru dnešní téma na rozvoj zrakového vnímání?                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 19 | Jaký vliv mělo dle vašeho názoru dnešní téma na rozvoj orientace v prostoru? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Jaký vliv mělo dnešní téma na rozvoj fantazie u vašeho dítěte?               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Obrázek 3: Průběžný dotazník pro rodiče či zákonného zástupce dítěte**

| Efektivita 3D interaktivní technologie při rozvoji spontánní pohyblivosti dětí |   |  |
|--|---|--|
| 01   | Které z programových témat (Iris, Fonté, Horus, Mio, Týtý) se vám nejvíc líbilo?                  |  |
| 02   | Které z témat pro vás bylo nejméně zajímavé a proč?   |  |
| 03   | Která témata vám zde chyběla a přivítali by jste je?  |  |
| 04   | Preferujete individuální nebo skupinovou terapii v Interaktivním snoezelenu?                      |  |
| 05   | Jaké jsou podle vás klady a zápory této terapie?  |  |
| 06   | Přivítali by jste zařazení této terapie do vašeho léčebného programu v rámci příštího pobytu zde? |  |

**Obrázek 4: Závěrečný dotazník pro rodiče či zákonného zástupce dítěte**

| Posouzení naplnění dílčích cílů interaktivní terapie terapeutem |   |  |
|---|---|--|
| 01  | Z tématu IRIS byly vybrány tyto aplikace:   |  |
| 02  | Nejvíce oblíbené aplikace byly:   |  |
| 03  | Aplikace s nejmenší pozitivní odezvou:  |  |
| 04  | Nejoblíbenější motorické aktivity v průběhu tématu IRIS:  |  |
| 05  | Aktivity, při kterých děti nejlépe kooperovaly:   |  |
| 06  | Co nejvíce rušilo spolupráci ve skupině?  |  |
| 07  | Které prvky klasické multisenzorické stimulace byly v průběhu terapie využity s pozitivním výsledkem: |  |
| 08  | Co je možno vylepšit:   |  |
| 09  | Které diagnózy neprofitovaly z terapie a proč:  |  |
| 10  | Vyskytly se nějaké zvláštnosti s ohledem na věk respondentů:  |  |

**Obrázek 5: Průběžný dotazník pro terapeuta v interaktivním snoezelenu**

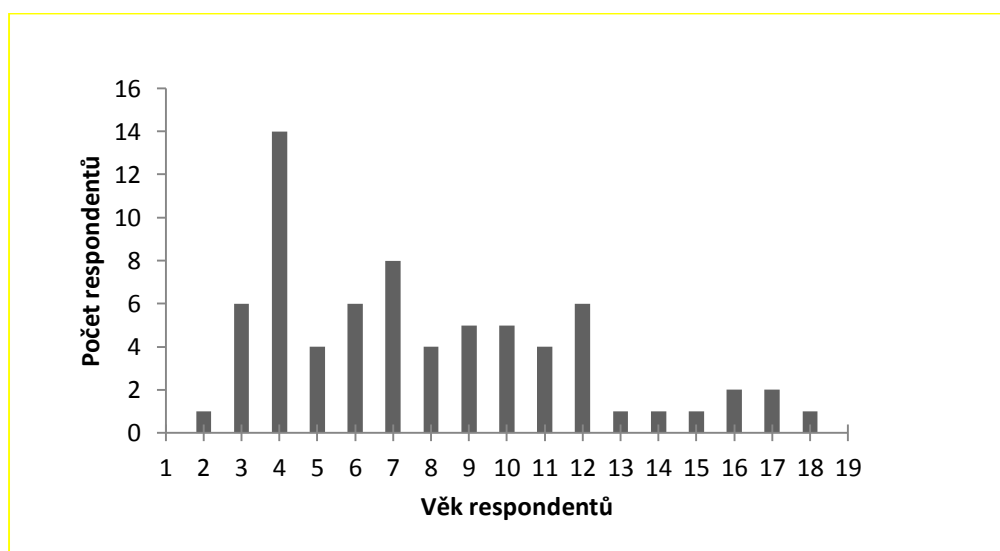
## 4 Výsledky a diskuze

Přestože někteří rodiče či zákonní zástupci nebyli vždy přítomni terapii a nemohli proto na základě zúčastněného pozorování terapii hodnotit byla návratnost dotazníků byla vyšší než 90%, což poukazuje na vysokou spolehlivost použité metody.

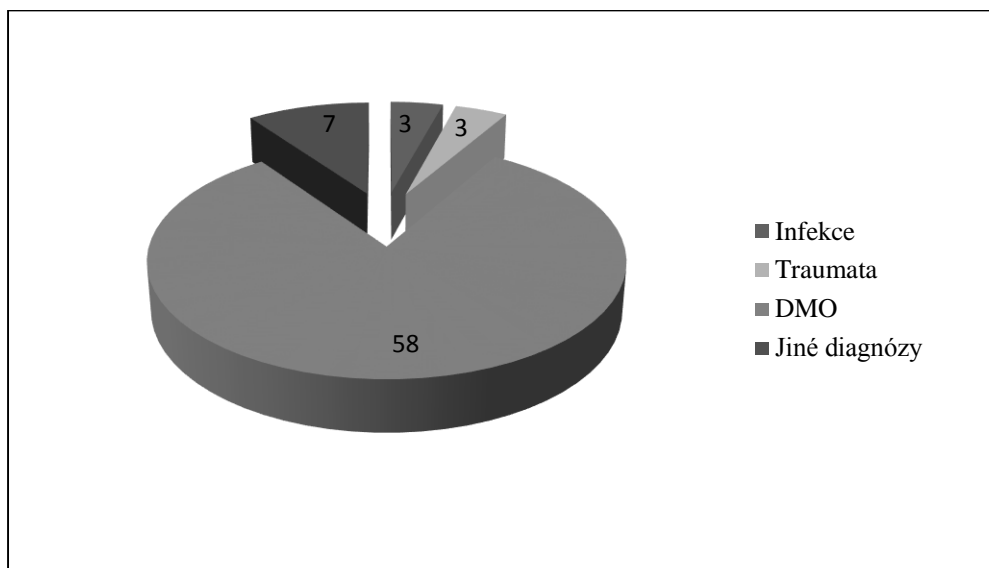
Z celkového množství 71 respondentů zařazených do této případové studie, byla nejpočetněji zastoupena skupina dětí ve věku 4 let (Obr. 6). Podíl děvčat a chlapců byl 36:35. Diagnóza DMO se vyskytovala u 58 probandů, diagnóza traumatické poškození mozku se vyskytovala u 3 respondentů, diagnóza infekce a zánětlivá onemocnění CNS u 3 jedinců, ostatní diagnózy se vyskytovaly u 7 respondentů (Obr. 7). Poměr spastické formy DMO k nespastické byl 54:4. V rámci spastické formy mělo 29 dětí kvadruparézu a 25 dětí diparézu, triparézu nebo hemiparézu (Obr. 8).

Z celkového počtu 71 respondentů, zařazených do skupinové terapie 3D interaktivního snoezelenu, z ní neprofitovalo celkem 11 dětí. Jednalo se o jedince se zbytky zraku, jedince s hlubokou MR, jedince s problematickou adaptabilitou. Typ a stupeň tělesného postižení zde nehrál takovou roli. Jedinci s kvadruparézou a přijatelnou zrakovou diferenciací na terapii reagovali dobře, muselo se pouze přizpůsobit polohování těchto dětí během projekce. Obtížnější byla práce se skupinou dětí s dg. autismu, hyperaktivitou. Ty měly tendence rychle měnit jednotlivé aplikace za jiné. Do terapie byly zařazeny i děti neslyšící, domlouvající se znakovým jazykem a i ty reagovaly velmi pozitivně. Práci ve skupině především ovlivňovalo věkové složení dětí, zejména výrazné věkové rozdíly – např. 16 a 4 roky v jedné skupině, kdy bylo třeba příběh přizpůsobit mentální a věkové úrovni účastníků. Byl zde také rozdíl v preferenci typu aplikace i úrovni verbálního doprovodu. Všechny věkové skupiny respondentů byly interaktivitou aplikací zaujaty bez ohledu na jejich obsah.

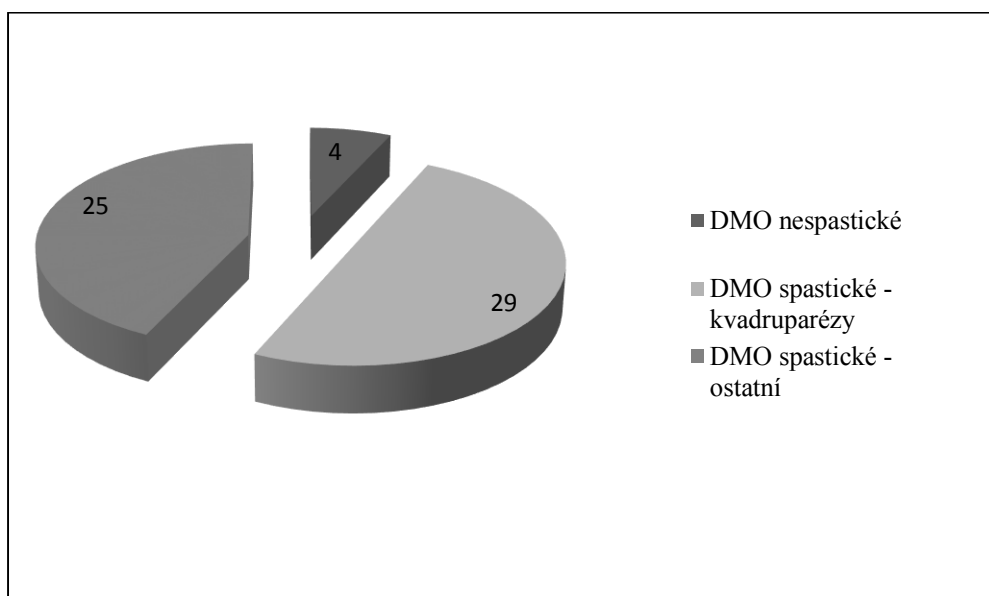
Děti pobyt ve skupině přijímaly velmi dobře, vytvářely mezi sebou bližší kontakty, kooperovaly v rámci některých aplikací – posílaly si míč, předávaly si pomůcky, hladily se po tváři, čekaly, až na ně přijde řada, byly k sobě ohleduplné – dodržovaly odstup, umožňovaly interaktivní prostor sousedovi atd. Za celou dobu se nevyskytla skupina, kde by nastal mezi dětmi nějaký konflikt. I přes tyto pozitiva většina rodičů upřednostňovala individuální terapii s odůvodněním, že si aplikace děti lépe užijí.



Obrázek 6: Věkové zastoupení respondentů



**Obrázek 7: Zastoupení jednotlivých diagnóz**



**Obrázek 8: Rozlišení jednotlivých forem DMO**

Na programu se podílelo celkem 8 výzkumníků z řad speciálních pedagogů, logopedů, psychologů, ergoterapeutů a studentů. Speciální pedagog v 3D interaktivním snoezelenu zastával roli průvodce, velký důraz byl kladen na jeho empatii, kreativitu, trpělivost, pomalý a srozumitelný verbální projev, schopnost vést aktivní rozhovor a stimulovat jedince ke skupinové práci a spolupráci. Svým přístupem umožňoval dotyčným reagovat a nechával je spontánně zjistit, co se v rámci jednotlivých aplikací bude dít, dával jim dostatečný časový prostor na prozkoumání. Vzhledem ke skupině 3-4 dětí byla nutná dopomoc druhé osoby, která děti polohovala, rozdávala pomůcky, pomáhala s taktilně-hmatovou a vestibulární stimulací, asistovala při rozvoji kooperace mezi jednotlivými účastníky programu. Rodiče mohli být přítomni programu, ale pouze jako pozorovatelé, neměli aktivně zasahovat či napomínat děti, aby dělaly to či ono, nežádoucím jevem bylo upravování mobility dětí, což byl nejčastější rušivý efekt jejich přítomnosti.

Během ověřování a použití jednotlivých aplikací zahrnutých do celkem pěti témat, bylo v rámci jedné lekce využito maximálně 5 z těchto 9-13 vybraných aplikací k jednomu tématu. Cílem bylo co nejdéle vydržet u jedné aplikace, nalézt její smysl a rozvinout spontánní pohyb. Pokud měl účastník tendenci přejít rychle k další aplikaci např. z důvodů hyperaktivity, průvodce se ho snažil navést k nalezení jiného prvku této aplikace, který se dal využít i jinak. Pokud bylo použito více než 5 aplikací, vedlo to spíše k negativnímu efektu ve smyslu zahlcení uživatelů

vjemy, chaosu a podnětové dezorientaci.

Co se týká výběru aplikací dle obsahu - nejlépe se respondenti ujali tématu vody (planeta Fonté) – aplikace s efektem plavajících ryb, chůze ve vodě, práce s bublifukem, chytání ryb na udici atd. Taktéž velmi pozitivní byly reakce na výrazně barevné aplikace – téma květin (planeta Iris) např. louka plná vlčích máků, vybarvování černobílých obrázků. Tyto dvě témata byla preferována před ostatními tématy bez ohledu na věk, pohlaví a diagnózu. U dalšího programu Oheň (planeta Horus plná sopek a erupcí) byl pozorován zájem převážně u chlapců, zájem o toto téma u děvčat byl výrazně snížený. Nejméně byly využity aplikace zaměřené na hry s pravidly – střílení míčů do branek, chytání pohybuujícího se objektu atd., což bylo dáno požadavky na rychlost reakcí, na přesnost koordinace oko-ruka, orientaci v prostoru a poměrně dobrou kvalitu zrakového vnímání pohybuujících se předmětů. Pro tyto předpoklady bylo možno hry využít pouze u respondentů s max. lehkou mentální retardací, lehkou zrakovou vadou a lehčím tělesným postižením. Dětem mladším 12 let dělalo největší problém zapojení fantazie u programů Týtý – program her s pravidly, kouzel atd., kdy pro nedostatečné zkušenosti a nevyvinutou fantazii na požadované úrovni, bylo nutno intenzivnějšího slovního doprovodu k stimulaci imaginace, k využití pomůcek vhodným způsobem. Jedinci staršího věku více zapojovali fantazii, v aplikaci si našli svůj příběh – např. bazének je loď, oni jsou piráti, honí je žralok atd.

Terapie v 3D interaktivním snoezelenu byla kombinována s klasickou metodou multisenzorické stimulace. V průběhu byly využity pomůcky (přírodniny, kouzelné hůlky, kameny, bublifuk, listy, květiny, motýli...), které pomáhaly v rozvoji představivosti, usnadnily vnímání a osvojení informací. Kladně byly přijímány pomůcky, jimiž se ovlivňuje děj aplikace (např. kouzelná hůlka k vytváření světelných efektů na ploše v programu Týtý – program nejvíce stimulující fantazii dětí). Taktičně-haptická stimulace pomocí připravených objektů měla velký význam při zprostředkování zkušeností tam, kde byl doposud omezen přímý kontakt s okolním světem. Prvky této stimulace se uplatnily i formou nápodoby ve skupině v rámci soutěží – např. co nejdříve posbírat nahřáté lávové kameny z plochy, rozmístit barevné květiny různých materiálů na černobílé obrazce atd. Autoditivní stimulace ve formě hudby doprovázela interaktivní projekci po celou dobu, byla doplňková, relaxační, podněcovala intenzitu prožitků. Za nejdůležitější autorka považuje slovní doprovod terapeuta formou příběhu, který zvyšoval koncentraci a podporoval imaginaci klientů. Přirozené bylo zapojení olfaktorické stimulace – známé čichové vjemy a orální stimulace – dýchání, foukání atd. Vestibulární stimulace a činnosti se změnou poloh – skluzavka, houpačka byly přijímány velmi pozitivně a radostně.

Hlavní cíl - rozvoj **spontánní pohyblivosti** dětí, u kterých je často přítomný pokles či snížení volných činností, byl splněn. Jednotlivé aplikace doprovázené slovem terapeuta děti stimulovaly k aktivnímu zapojení se do činnosti a z toho vyplývající zvýšené pohyblivosti. Reakce rodičů byly vesměs pozitivní, kdy udávali, že dítě provádí pohyb, který se nacvičoval v rámci rehabilitace, ale zatím se u dítěte v běžném projevu nevyskytl. Taktéž udávali, že děti v poloze na bříšku zvedají hlavu a drží ji tak po delší dobu, než obvykle. Že se otáčí hlavou a se zájmem pozorují detaily vizuálních efektů. Používají obě ruce i tam, kde běžně preferovali jen méně postiženou končetinu.

Zlepšila se také **pozornost** dětí, i jedinci s hyperaktivitou byli zaujati aplikacemi déle, než je u nich zvykem. Děti se dokázaly na povel přestat hýbat a čekat, až se plocha zaplní barevnými obrázky, které pak mohou opět rozehnat pohybem. Při opakované terapii děti vyžadovaly spuštění známých aplikací, pamatovali si jednotlivé prvky, během nového tématu dokázaly žádanou pohyby – stírání, dotek, chůze atd. rychleji a vhodným způsobem využít.

S rozvojem **zrakového vnímání** se respondenti naučili vnímat světlé objekty na tmavé ploše – např. meteority v kosmu, dále barevné objekty – např. louku vlčích máků, naučily se vnímat různé barvy, kontury objektů – kulaté tvary, geometrické tvary, naučily se vnímat obrysy – zvířata, která na ploše mizí, zlepšila se koordinace oko-ruka – pohybuující se objekty po ploše. Jedinci rozvíjeli zrakové vnímání na krátkou i větší vzdálenost 1-2 metry, učili se rozlišovat velikosti předmětů. Tím, že v průběhu projekce měnili svou polohu pomocí polohovacích válců,

klínů, houpačky, skluzavky – měnilo se jejich zorné pole a to jim umožňovalo sledovat ostatní děti na interaktivní ploše, ale také se lépe orientovat na svém těle. Často projekci a jednotlivé efekty aktéři zachycovali do dlaní, či se jich dotýkali na svém těle, čímž byla zajištěna stimulace vestibulární a somatická. V každé další lekci bylo patrné zlepšení v oblasti zrakového vnímání, jedinci se dokázali rychleji zorientovat na ploše, identifikovat detaily i celkový obraz na podložce.

Pozitivní odezva na tuto terapii byla u respondentů pozorována na jejich zlepšeném emocionálním stavu, radostných reakcích, spolupráci při vytváření příběhu, redukcí hyperaktivity, rychleji dosaženém stavu relaxace a uvolnění. Projekce nepochybně redukuje sensorickou deprivaci, rozvíjí **soustředěnost a pozornost**. Zvýšení koncentrace podporuje verbální doprovod terapeuta a rozvíjení příběhu, který prostupuje celým programem. Dochází k pozitivní socializaci – vlivem herní činnosti, zlepšení orientace v prostoru a čase. Celkově se aktivizuje mobilita respondentů, jejich lokomoční schopnosti. Je jim umožněno prožívat situace, které běžně nezažijí vzhledem ke svému postižení. Posiluje se rovnováha mezi aktivací a uvolněním.

Nespornou výhodou tohoto multimediálního systému je jeho trvalé umístění na strop Snoezelen místnosti. Díky tomu je bezpečný i pro klienty s poruchami chování či autismem, technika nevyžaduje čištění a je ideální i do prostředí, kde je třeba předcházet infekci. Systém má jednoduché ovládání na klávesnici PC, také orientace v jednotlivých aplikacích je velmi přehledná, vyžaduje však alespoň základní znalost anglického jazyka.

## 5 Závěr

Děti s vícenásobnými vadami netrpí ani tak samotným postižením jako sociální izolací, zvýšenou ochranou ze strany okolí, která jim brání ve spontánní aktivitě a přirozeném projevu. Aplikace speciálně-pedagogických metod v rámci 3D interaktivní projekce umožňuje těmto dětem rozšířit svůj pohybový a vjemový repertoár, zlepšit koncentraci, představivost, zapojit se do kolektivu a posílit sebedůvěru. Prezentací výsledků případové studie skupiny 71 dětí absolvujících terapii 3D interaktivní technologie v rámci místnosti snoezelen se autorka snažila ukázat možnosti využití této inovativní metody. Příspěvek měl nastínit možnosti přínosu a způsobů aplikace multimediální techniky v přístupu k osobám s vícenásobným postižením. Je ukázkou propojení prvků rehabilitace do speciálně-pedagogické práce. Získané zkušenosti poukazují na to, že 3D interaktivní projekce má i přes svá omezení (stupněm mentální retardace a zrakového postižení) široké terapeutické, edukační a relaxační využití. Může být podnětem k dalším námětům v práci a bližšímu prozkoumání specifického působení nejen na motorické, ale i kognitivní funkce.

## Literatura

1. Blechová, Z. (2006). Hnisavé meningitidy nejmladších věkových skupin. *Neurologie pro praxi*, 3, 131-133. <http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2006/03/04.pdf>
2. Centre for Neuro Skills. (2015). Neuroskills: Brain Injury. <http://www.neuroskills.com/brain-injury/>
3. Cerebrum (2013). Poranění mozku: Následky a rehabilitace. <http://www.poranenimozku.cz/poraneni-mozku/typy-poraneni-mozku.html>
4. Filatová, R., Janků, K. (2010). Snoezelen. Ostrava: Tiskárna Kleinwächter.
5. Finková, D., Ludíková, L., Růžičková, V. (2007). Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením. Olomouc: UP.
6. Friedlová, K. (2007). Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči. Praha: Grada Publishing.

7. Friedlová, K. (2014). Skriptum pro akreditovaný vzdělávací program Základní kurz Bazální stimulace. Frýdek – Místek: Institut Bazální stimulace.
8. Friedlová, K. (2014). Skriptum pro certifikovaný nadstavbový kurz Bazální stimulace. Frýdek- Místek: Institut Bazální stimulace.
9. Galvas, Z. (1995 ). Poznámky k pojmu multihandicap. <http://www.brailnet.cz/sons/docs/tl98/studie3.htm>
10. Gillberg, Ch., Peeters, T. (2003). Autismus – zdravotní a výchovné aspekty. Praha: Portál.
11. Habanec, T. (2009). Komplikace a následky purulentních meningitid v dětském věku. (Disertační práce). [http://is.muni.cz/th/77352/lf\\_d/B-PHD-prace\\_text\\_finalni.pdf](http://is.muni.cz/th/77352/lf_d/B-PHD-prace_text_finalni.pdf)
12. Headway: the brain injury association. Effects of brain injury (2015). <https://www.headway.org.uk/home.aspx>
13. Hollander, E. (2003). Autism Spectrum Disorders. New York: U.S.A.: Basel.
14. Hrdlička, M., Komárek, V., Belšan, T., Beranová, I., Čadilová, V., Faladová, L. ...Zumrová, A. (2004). Dětský Autismus. Praha: Portál.
15. <http://www.rompa.com/interactive-projection>
16. Janků, K. (2010). Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
17. Ketelaar, M. (1999). Children with cerebral palsy: A functional approach to physical therapy. Delft: The Netherlands: Eburon publishers.
18. Kleinerová, J. (2004). Encefalitidy. Interní medicína pro praxi, 9, 429-432. <http://www.internimedicina.cz/pdfs/int/2004/09/02.pdf>
19. Kochová, K., Schaeferová, M. (2015). Dítě s postižením zraku. Praha: Portál.
20. Kraus, J., Belšan, T., Brauner, R., Chamoutová, K., Chmelová, I., Kaňkovský, P. ...Zouňková, I. (2005). Dětská mozková obrna. Praha: Grada Publishing.
21. Krbková, L. (2015). Infekce CNS. <http://telemedicina.med.muni.cz/pdm/detske-infekcni-lekarstvi/index.php?pg=vyukove-texty--infekce-cns>
22. Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing.
23. Ludíková, L., Vitásková, K., Bendová, P., Langer, J., Růžičková, V., Šarátková, A. (2006). Základy speciální pedagogiky. <http://www.ksp.upol.cz/cz/clenove/profil/langer/clanky/2006-Problematika.pdf>
24. Matějček, Z. (2001). Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí. Jinočany: H&H.
25. Mičolová, B. (2010). Individuální výchovně vzdělávací plán a jeho důležitost pro podporu žáka s kombinovaným postižením. <http://theses.cz/id/y4zbe5/83000-974111969.pdf>
26. Muchová, M. (2011). Botulotoxin A v léčbě dětské mozkové obrny. Pediatrie pro praxi, 12(3), 194-198. <http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2011/03/11.pdf>
27. Nývltová, V. (2008). Psychopatologie pro speciální pedagogy. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
28. O'Brien, M., Daggett, J. A. (2006). Beyond the Autism Diagnosis. Baltimore: Maryland: Paul. H. Brookes Publishing Company.
29. Opatřilová, D. (2013). Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou. Brno: Masarykova univerzita.
30. Piaget, J., Inhelder, B. (2014). Psychologie dítěte (6th ed.). Praha: Portál.
31. Pitnerová, P. (2010). Postavení rodiny v systému péče o dítě se sluchovým postižením. E-pedagogium, 2, 90-101.
32. Pugnerová, M., Konečný, J. (2012). Patopsychologie se zaměřením na psychologii handicapu. Olomouc: UP.
33. Říčan, P., Krejčířová, D., Balcar, K., Dittrichová, J., Kocourková, D., Nešpor, K. ...Weiss, P. (2006). Dětská klinická psychologie (4th ed.). Praha: Grada Publishing.
34. Svoboda, M. (1999). Psychologická diagnostika dospělých. Praha: Portál.
35. Thorová, K. (2006). Poruchy autistického spektra. Praha: Portál.
36. Tichá, V. (2015). Traumata CNS. [http://www.neuro.lf1.cuni.cz/vyuka/soubory/stom/traumata\\_stom\\_CZ.pdf](http://www.neuro.lf1.cuni.cz/vyuka/soubory/stom/traumata_stom_CZ.pdf)



37. Vágnerová, M. (1999). Psychologie pro pomáhající profese. <http://msk.comehere.cz/pspompr.pdf>
38. Vágnerová, M. (2000). Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál.
39. Vágnerová, M. (2001). Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Nakladatelství Karolinum.
40. Vágnerová, M. (2014). Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.
41. Vašek, Š. (2003). Základy speciální pedagogiky. Bratislava: Sapiencia.
42. Vitásková, K. (2007). Využití multismyslové metody Snoezelen u osob s mentálním postižením. [http://is.muni.cz/th/163640/pedf\\_d?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dsnoezelen%20agenda:th%26start%3D1](http://is.muni.cz/th/163640/pedf_d?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dsnoezelen%20agenda:th%26start%3D1)
43. Vítková, M. (2001). Podpora vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením II: Metoda bazální stimulace. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
44. Vítková, M. (2006). Somatopedické aspekty (2nd ed.). Brno: Paido.
45. Záněty CNS.  
[http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDgQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.neuro.lf1.cuni.cz%2Fvyuka%2Fsoubory%2Fstom%2Fzanety\\_stom\\_CZ.pdf&ei=E8mHVfg9gvnKA5vwwHg&usg=AFQjCNHsJWmQPa-4mO3kW-JOc6jLPHAhIA](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDgQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.neuro.lf1.cuni.cz%2Fvyuka%2Fsoubory%2Fstom%2Fzanety_stom_CZ.pdf&ei=E8mHVfg9gvnKA5vwwHg&usg=AFQjCNHsJWmQPa-4mO3kW-JOc6jLPHAhIA)
46. Zíkl, P. (2015). Pojem kombinované postižení. <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/893/241-245.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
47. Zoban, P. (2011). Dětská mozková obrna z pohledu neonatologa. Neurologie pro praxi, 12(4), 225-229. <http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2011/04/03.pdf>

# Bezbariérová knihovna na cestě k žákům se zrakovým postižením

## Accessible library on the way to the visually impaired pupils

KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, VIOLA NOUZOVSKÁ, MIROSLAVA WAGNEROVÁ

Gymnázium pro zrakově postižené a Střední škola pro zrakově postižené  
Radlická 115, 158 00 PRAHA 5  
keliaskova@seznam.cz, wagnerova@goa.brailnet.cz

**Abstrakt:** *Hlavním cílem příspěvku je podrobné seznámení s projektovými aktivitami žáků Gymnázia pro zrakově postižené a Střední odborné školy pro zrakově postižené, které realizovali v loňském roce v rámci participace na projektu Bezbariérová knihovna, jež realizuje Městská knihovna v Praze v součinnosti s dalšími subjekty podílejícími se na speciálně pedagogické intervenci ve vztahu k osobám s postižením, v našem případě zejména se zrakovým a sluchovým. Zároveň se příspěvek ve svém obsahu pokusí přiblížit vzájemnou reciprocitu a oboustrannou efektivitu do budoucna nastavené spolupráce nejenom ve vztahu k žákům, ale i uživatelům knihovny se zrakovým či jiným postižením. V textu jsou výrazněji přiblíženy výstupy realizované s podporou dramaterapeutických aspektů výchovného procesu ve speciální škole.*

**Klíčová slova:** *projekt Bezbariérová knihovna, zrakově postižení, sluchově postižení dramaterapeutické aktivity, speciálně pedagogická intervence*

Obsah příspěvku:

- obecné seznámení s projektem
- dílčí projektové aktivity
- prezentace závěrečných výstupů
- otázky budoucí spolupráce
- ukázky a obrazové dokumentace

Příspěvek ve svém znění představí projekt Městské knihovny v Praze (dále MKP) Bezbariérová knihovna – cesta od vize ke standardu a přiblíží v roce 2014 započatou spolupráci, jejímž smyslem je nejenom speciálně pedagogická intervence vzhledem k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami, ale rovněž podpora výchovně vzdělávacího procesu žáků se zrakovým postižením na střední škole Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborné škole pro zrakově postižené v Praze 5.

Hlavním cílem projektu je podpora čtenářství uživatelů se specifickými vzdělávacími potřebami, tedy zlepšení dostupnosti knihoven a jejich služeb a prosazení kritéria bezbariérovosti knihoven jako kritéria hodnocení kvality služeb, vedoucí k získání odpovídající certifikace. K naplnění dílčích cílů byl sestaven standard Handicap Friendly (dále jen Standard)

a k němu byly vytvořeny návodné metodiky reflektující jednotlivá postižení, jež by měly být efektivním nástrojem ve snaze poboček MKP o získání daných certifikací, které budou udělovány zvláště pro každý handicap s cílem být bezbariérovými ve všech ohledech.

Udělení certifikátu je placené, tedy zůstává otázkou, které pobočky by měly o certifikát usilovat a pro která postižení; jeden certifikát pro jednu knihovnu stojí 3 000 Kč. Certifikát by měl být platný po dobu 2-3 let a poté je nutné znovu požádat o prověření, zda knihovna stále vyhovuje podmínkám Standardu, čili je to finančně poměrně vysilující. Variant na získání certifikátu ve vztahu ke zrakovému postižení je několik:

- požádat o certifikát pro Ústřední knihovnu MKP pro nevidomé nebo neslyšící,
- požádat o certifikát pro ÚK pro obě skupiny,
- požádat o certifikát pro vybranou větší pobočku MKP, např. Smíchov pro nevidomé či neslyšící či obě skupiny,
- požádat o certifikát pro více poboček, pokud bude komise schopna posoudit v jednom dni dvě a více poboček,
- nežádat o certifikát, ale mít pobočky přívětivé k osobám se specifickými potřebami.

Pro úspěšné nastavení podmínek a splnění Standardem požadovaných kritérií ve vztahu k uživatelům se zrakovým postižením se bezpochyby ukazuje jako nezbytná spolupráce s organizacemi, které problematice rozumí a mají četné zkušenosti. MKP proto již několik let spolupracuje nejen s pražskými organizacemi zastřešujícími sdružení osob se specifickými potřebami, jako jsou např. ČUN, Pevnost, Pražská organizace vozíčkářů, ale i s jednotlivými speciálními školami nebo zařízeními. V září 2014 rovněž vstoupila do projektového partnerství s Gymnáziem pro zrakově postižené a Střední odbornou školou pro zrakově postižené v Praze, která vzdělává žáky se zrakovým a kombinovaným postižením a může realizačnímu týmu přinést mnoho důležitých a podnětných poznatků. Mezi úzké partnery ve vztahu k certifikaci pro uživatele se zrakovým postižením dále patří:

- SONS – Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých jednak metodicky pomáhá MKP při pořizování specializovaných kompenzačních pomůcek pro nevidomé a slabozraké do knihovny, jednak spolupracuje při vzdělávání knihovníku v této oblasti.
- Spektra v.d.n. – několik let spolupracuje s knihovnou a zapůjčuje do knihovny kamerové televizní lupy pro slabozraké v rámci projektu Pomáháme vám číst. Momentálně se jedna nachází v Ústřední knihovně. MKP se Spektrem a SONSem spolupracuje také při pořádání celostátní soutěže ve čtení a psaní nevidomých.
- Organizace pro neslyšící a nedoslýchavé spolupracují s MKP také jak v rovině metodické, především ČUN – Česká unie neslyšících, tak například Pevnost spolupracovala společně s Awifilmem na vzniku instruktážních videí v českém znakovém jazyce.

MKP ve snaze přiblížit své služby osobám se specifickými potřebami požádala o dotaci z grantového programu Ministerstva kultury z Oddělení regionální a národnostní kultury (ORNK) na kulturní aktivity zdravotně postižených občanů a seniorů v letech 2010 a 2011. Celkově z obou grantů získala MKP 110 000 Kč, které byly využity na kurzy trénování paměti pro seniory a nákup audioknih určených především pro nevidomé, slabozraké a seniory.

Z grantového programu VISK 3. v roce 2012 získala dotaci 300 000 Kč a v roce 2014 dotaci 86 000 Kč na doplnění technického zázemí určeného právě uživatelům se specifickými potřebami a na kompenzační pomůcky. V rámci obou projektů byla nakoupena a uvedena do provozu tato speciální technika a kompenzační pomůcky:

- Speciální počítačové jednotky pro nevidomé, umístěné v Informačním středisku ÚK a na Smíchově. Počítač je doplněn softwarem ABBY FineReader, který pomocí scanneru konvertuje tištěné dokumenty do textového formátu bez přepisování. Převedené dokumenty si pak může uživatel se zrakovým znevýhodněním pomocí speciálních programů buď zvětšit, nebo nechat přečíst umělým hlasem (Eliška) do sluchátek.

- Orientační hlasové majáčky (ÚK, Hradčany, Smíchov, Korunní, Opatov a Bohnice, Lužiny, Ládví, Hradčany, Holešovice), které nevidomému usnadní orientaci v knihovně.
- Zařízení pro indukční poslech (ÚK, Dům čtení, Opatov, Smíchov a Korunní), které zpřístupní kulturně vzdělávací akce knihovny uživatelům se sluchovým znevýhodněním. Vlastní-li neslyšící indukční snímač (zabudovaný v naslouchadle), budou mu všechny zvuky lokálně zesilovány do ucha – podle stupně sluchového znevýhodnění pak může porozumět přednášejícímu či postavám z filmu nebo alespoň rozlišovat hlasité zvuky.
- Webové kamery a sluchátka s mikrofonom (ÚK, Hradčany, Smíchov, Korunní, Opatov a Bohnice) pro možnost využití online tlumočení. Agentura pro neslyšící APPN, o. s., ve všední dny nabízí zdarma on-line tlumočnické služby z mluvené češtiny do českého znakového jazyka a obráceně. Knihovník se tak může bez znalosti českého znakového jazyka domluvit s neslyšícím v jeho mateřštině.
- Počítače s výukovými programy Média čte, Dětský koutek 1-5, 22 her a Pasivní sledování (ÚK, Hradčany, Smíchov, Korunní, Opatov a Bohnice). Programy zábavnou a hravou formou provedou děti světem slov, číslic i obrázků a nenásilnou formou doplní jejich znalosti českého jazyka. Softwary jsou využitelné pro všechny děti bojující se základy češtiny – děti se sluchovým znevýhodněním, slyšící děti neslyšících rodičů, děti s poruchami učení, děti jiných národností apod.
- Natočení instruktážních videí v českém znakovém jazyce pro uživatele se sluchovým znevýhodněním. Stejně jako cizincům knihovna poskytuje důležité informace o knihovně v angličtině, nabízí i neslyšícím podstatná fakta o MKP v jejich mateřském jazyce, a to prostřednictvím krátkých videozáznamů umístěných na webových stránkách knihovny.

Aby knihovna (či jednotlivé pobočky) mohla být označena jako přátelská k uživatelům se specifickými potřebami podle Standardu, měla by splňovat následující základní kritéria:

- Registrace do knihovny bude poskytována uživatelům s průkazem ZTP a ZTP-P za zvýhodněnou cenu, případně zdarma;
- Pracovníci ve službách mají základní znalosti a dovednosti nezbytné pro poskytování služeb uživatelům se specifickými potřebami. Kvalifikace pracovníků je průběžně zvyšována a v provozní době je zajištěna přítomnost pracovníka, který zajišťuje komunikaci s jednotlivými skupinami handicapovaných;
- Knihovna vytváří jednak speciální fond pro osoby se specifickými potřebami, jednak nabízí literaturu věnovanou problematice různých postižení a znevýhodnění pro rodiče, osoby pečující, ale i pro většinovou populaci. Využívá všech prostředků vzdálené komunikace a poskytuje službu doručování domů;
- Knihovna vytváří vhodné fyzické i technické podmínky a vhodná opatření, která umožňují samostatný pohyb a pobyt osobám se specifickými potřebami, v prostorách knihovny je srozumitelný orientační systém, dobře dostupné a klidné místo vybavené speciální technikou a informační bod pro osoby se specifickými potřebami, eventuálně asistenční služba;
- Webové stránky musí splňovat pravidla přístupnosti pro osoby se specifickými potřebami;
- Knihovna spolupracuje s organizacemi zastřešujícími a sdružujícími osoby se specifickými potřebami;
- Knihovna umožňuje plnohodnotnou účast osobám se specifickými potřebami na svých vzdělávacích, kulturních a dalších aktivitách, eventuálně pořádá speciální aktivity zaměřené na ně.

V mnoha bodech jednotlivé pobočky MKP již požadavky Standardu splňují:

- poskytování registrace do knihovny uživatelům s průkazem ZTP a ZTP-P a 100 rezervací ročně zdarma;

- MKP pro zaměstnance průběžně pořádá specializované přednášky a semináře na téma bezbariérové knihovny a jejich kvalifikace v této oblasti se zvyšuje;
- MKP sice nemá samostatný speciální fond pro osoby se specifickými potřebami, ale nabízí literaturu věnovanou problematice různých postižení a znevýhodnění, mluvené slovo a filmy se speciálními titulky pro neslyšící, které jsou zařazené do běžného fondu;
- MKP využívá všech prostředků vzdálené komunikace, umožňuje WIFI připojení;
- Pro osoby se specifickými potřebami má MKP na svých webových stránkách vyčleněny speciální podstránky <http://www.mlp.cz/cz/projekty/cilove-skupiny/knihovna-bez-barier/>, které jsou určeny osobám s postižením zrakovým, sluchovým, mentálním a tělesným. Najdou zde veškeré důležité informace o knihovně a akcích určených pro tyto skupiny postižených, nabídku literatury týkající se jednak problematiky jednotlivých postižení, jednak literaturu vhodnou pro osoby se specifickými potřebami. Na stránce jsou také umístěny odkazy na načtený Knihovní řád pro nevidomé a neslyšící, zde najdou videosekvence o provozu knihovny v českém znakovém jazyku, či odkazy na spolupracující organizace osob se specifickými potřebami. Web MKP také odpovídá aktuálně platné metodice Blind Friendly Web;
- MKP spolupracuje s pražskými organizacemi zastřešujícími a sdružujícími osoby se specifickými potřebami (např. SONS, Spektra v.d.n., APPN, ČUN atd.) a také se speciálními školami a zařízeními pro osoby se specifickými potřebami (Gymnázium pro zrakově postižené, Domov Sedlec apod.).

Přesto některé požadavky Standardu ještě plně nekorespondují s realitou v MKP, např. služba doručování domů, přítomnost asistenční služby nebo informační body či klidná místa určená jen osobám se specifickými potřebami, pokud je nebudou suplovat PC místa s edukačními programy pro děti, proto se MKP usilující o certifikaci soustřeďuje na plnění Standardem doporučených úprav a změn. V současnosti jsou hlavními úkoly MKP v této oblasti:

- podle potřeb a zkušeností se speciální technikou a kompenzačními pomůckami pro osoby se specifickými potřebami dovybavit jimi vybrané pobočky – pomocí grantů VISK 3, Konto bariéry apod.;
- pokračovat v průběžném vzdělávání knihovníků v oblasti práce s osobami se specifickými potřebami – v součinnosti odd. vzdělávání a s metodickou podporou pražských organizací osob se specifickými potřebami;
- provést jednodušší úpravy v pobočkách podle požadavků Pražské organizace vozíčkářů – ve spolupráci s údržbou MKP a POV;
- prohlubovat spolupráci s pražskými organizacemi zastřešujícími sdružení osob se specifickými potřebami;
- prohlubovat spolupráci s již kooperujícími speciálními školami a ústavy a podchytit zájem dalších škol;
- připravovat kulturně vzdělávací akce pro osoby se specifickými potřebami, eventuálně je přizpůsobit jejich potřebám – v součinnosti s metodickým oddělením;
- zintenzivnit práci se seniory, připravovat pro ně pravidelné akce, spolupracovat s organizacemi sdružujícími seniory – v součinnosti s metodickým oddělením.

Výše je tedy uvedeno, že by knihovna na cestě k odpovídající certifikaci měla umožňovat plnohodnotnou účast osobám se specifickými potřebami na svých vzdělávacích, kulturních a dalších aktivitách, eventuálně pořádat speciální aktivity zaměřené na ně - a tuto spolupráci neustále prohlubovat. Zejména z těchto důvodů v září roku 2014 zahájila MKP spolupráci s Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odbornou školou pro zrakově postižené, od níž si oba partneři slibují lepší uchopení problematiky čtenářských potřeb osob se zrakovým postižením, na druhé straně vnímají takovou spolupráci jako možnost ke zkvalitnění nejenom výchovně vzdělávacího procesu, ale také procesu sociální rehabilitace žáků se zrakovým postižením a v současné době také stále více s kombinovaným postižením. Snaha jednoznačně směřuje k přátelské spolupráci, odstranění technických, ale i komunikačních bariér, které v

konečném důsledku přispějí uživatelům knihoven a žákům se zrakovým postižením všech stupňů škol – od mateřských po akademický prostor.

V prvním roce vzájemné spolupráce jsme se rozhodli vedle odborné diskuse k tématu speciálně pedagogické intervence stran podpory čtenářství na úrovni speciálních pedagogů rozšířit kooperaci o možnost seberealizace žáků naší speciální školy a v prostorách Ústřední knihovny MKP a některých jejích poboček jsme společně poskytli žákům různé možnosti k realizaci jejich tvůrčích aktivit s cílem přiblížit naše žáky, školu a svět lidí se zrakovým postižením široké veřejnosti, respektive návštěvníkům městské knihovny.

Dílní projektové výstupy jsou sice rámcovány školním rokem, ale aktivity byly v průběhu deseti měsíců velmi různorodé. V centrální budově MKP na Mariánském náměstí se podařilo uspořádat za pomoci paní Violy Nouzovské hned několik úspěšných kulturních akcí v plné režii samotných žáků.

- Ve výstavní místnosti byla po dobu tří měsíců instalována výstava výtvarných prací žáků naší školy, jež si kladla za cíl ukázat veřejnosti tvůrčí možnosti žáků se zrakovým postižením. Výstava byla hmatová, doplněna popisem užitých metod (keramika, drátování, lepení, dekupáž, ruční papír, vybodávání apod.)
- V rámci dalších doprovodných akcí žáci absolvovali tematickou prohlídku budovy ÚK MKP s výkladem o historii vzniku a činnosti knihovny.
- Netradiční součástí projektových aktivit byla fotografická výstava Martina Kramera, žáka druhého ročníku gymnázia, který i přes své těžké zrakové postižení fotografuje a připravil výstavní tematický fotografický seriál pod názvem Život na hranici světla a tmy. Ústředním motivem jeho fotopříběhu byla vodící fenka Ignes se svým pánem Zdeňkem Priešlem, žákem čtvrtého ročníku gymnázia, a fotoseriál s popisky zachycoval každodenní život člověka se zrakovým handicapem. Autor snímků chtěl poukázat na úskalí života lidí se zrakovým postižením, upozornit návštěvníky výstavy na zdánlivě nepostřehnutelné drobnosti ztěžující lidem s postižením samostatný pohyb. V žádném případě výstava nerezignovala na uměleckou hodnotu a sdělnost fotografií, kterou ocenili nejenom návštěvníci a organizátoři, ale rovněž odborníci z oboru umělecké fotografie.
- Pomoc při digitalizaci a zpřístupnění titulů ze seznamu stanoveného školou k potřebám státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, její ústní části; dále rovněž diskuse nad možnostmi technického a materiálního vybavení poboček MKP nacházejících se v blízkosti areálu školy.
- Divadelní představení žáků naší školy pro veřejnost.

Slavnostní zakončení celoroční spolupráce se uskutečnilo v klubovně ÚK MKP, kde naši žáci dne 10. 6. 2014 sehráli pro širokou veřejnost a spřátelené hosty humoristickou povídku Vendelín a upřími volně adaptovanou podle předlohy Briana Jacquese, kterou nastudovali v rámci dramatického souboru školy, který se svou činností snaží posilovat prostor sociálních vztahů, s využitím dramaterapeutických postupů pomoci vyrovnávat se s životem s handicapem, efektivně vyplňovat volný čas apod. Červnového setkání se zúčastnili žáci a učitelé pražských speciálních základních škol pro zrakově postižené a sluchově postižené, zaměstnanci a čtenáři městské knihovny a také někteří zaměstnanci Magistrátu hlavního města Prahy stejně jako široká veřejnost a bylo důstojným zakončením prvního roku společného projektu.

S ohledem na výše uvedené požadavky Standardu pokračuje spolupráce i v letošním roce, kdy realizační tým Bezbariérové knihovny zamýšlí uskutečnit průzkum mezi žáky naší školy se zaměřením na téma zlepšení poskytování uživatelských služeb osobám se specifickými vzdělávacími potřebami, na druhé straně naše škola prohloubila kooperaci se speciálními školami pro žáky se sluchovým postižením, s nimiž se představí v dílčích kulturních aktivitách pro širokou veřejnost, zároveň ve spolupráci vidí dobrou příležitost ke zkvalitnění vyučovacího procesu v předmětech, jež vyžadují práci s odbornou a uměleckou literaturou – například možnost digitalizace titulů, jež korespondují se školním seznamem děl stanoveným k potřebám státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, případně můžeme podávat

návrhy na technické vybavení poboček, které jsou v blízkosti speciálních škol. Nedílnou součástí výstupů projektové spolupráce ve prospěch našich žáků je rozšíření prostoru ve vztahu k jejich čtenářským potřebám. Nezastupitelnou a dominantní úlohu v dané oblasti má bezesporu Knihovna a tiskárna pro nevidomé Karla Emanuela Macana sídlící v Praze, v ulici Ve Smečkách, avšak dokáže-li MKP rozšířit, modifikovat či uzpůsobit nabídku v oblasti úprav textů, zvukových nahrávek a stane-li se otevřenou partnerskou institucí bezbariérovou ve všech směrech s ohledem na zrakové či jiné postižení, jistě výrazně posílí prostor soudobých inkluzivních snah, čili je jednoznačně pozitivní, že knihovna o získání certifikace usiluje a díky tomu se snaží o hledání možností ve vztahu k uživatelům se zdravotním handicapem, v takovém případě v konečném důsledku samotná certifikace nemusí být nutně cílem. Momentálně vedle doporučení od našich žáků, která vzejdou z dotazníkového šetření, dostala MKP na své cestě k certifikaci několik dalších podnětů. Po prověření ÚK metodickým pracovníkem SONSu bylo doporučeno, aby se knihovna přihlásila o certifikát Bezbariérové knihovny pro nevidomé a slabozraké po úpravách, které navrhl:

- Výtah (reliéfní označení podlaží, označení výstupního podlaží, štítky na šachtě i v kabině (reliéf i popis v Brailleově písmu – možno dohodnout se s KTN), akustické hlášení v podlaží + směr jízdy)
- Majáček (změna frází, reklamace do Elvosu, kontrolovat jeho zapojení do sítě)
- PC stanice pro nevidomé a slabozraké (vhodnost připojení na tiskárnu, větší zabezpečení, možnost stažení odečítacích programů zdarma)
- Web (popis cesty od MHD ke knihovně na web)

Partnerství naší školy v projektu Bezbariérová knihovna – od vize ke standardu je výrazným a z našeho pohledu důležitým krokem na cestě ke zkvalitnění výchovy a vzdělávání žáků se zrakovým postižením stejně jako inkluzivního vzdělávání. Speciální školy mají své místo ve vzdělávací soustavě a jejich „otevření se“ a komunikace s veřejným prostorem je nezbytnou součástí jejich činnosti. Umožnění participace na projektu, jež se v konečném důsledku snaží nabídnout další možnosti ve vztahu k odstranění nejenom technických, ale především komunikačních bariér a podpořit seberealizaci našich žáků, kteří se rozhodli pro vzdělávání v systému speciálních škol, ale i pro žáky se zrakovou vadou v integraci, musí být pro nás výzvou.

# Vplyv intervenčných metód v prípravnom ročníku pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou na ich fonologické schopnosti

## The influence of the intervention method in the preparatory class for the pupils with disrupted communication skill on their phonological skills

VIKTOR GATIAL, MICHAL ČEREŠNÍK

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre  
Dražovská 4, 94901 Nitra  
vgatial@ukf.sk; mceresnik@ukf.sk

**Abstrakt:** V príspevku autori predstavujú špeciálno-pedagogický prístup k žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) v podobe tzv. prípravného ročníka pre týchto žiakov, realizovaného v základnej škole ako preventívny a nápravný spôsob riešenia problémov narušenej komunikačnej schopnosti a z toho vyplývajúcich možných špecifických porúch učenia žiakov. Autori vychádzajú z jazykovej teórie vzniku špecifických porúch učenia, ktorá je aktuálne prezentovaná ako najmodernejší prístup k tejto problematike. Prípravný ročník pre žiakov s NKS v základnej škole je ojedinelý projekt, ktorý pomáha žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou začleniť sa do školského prostredia, znižovať intenzitu NKS, predchádzať tak možnému vzniku špecifických vývinových porúch učenia a na to nadväzujúcim možným problémom v akademickom výkone týchto žiakov, prípadne problémom osobnostným, či sociálnym. Autori ďalej uvádzajú výsledky aplikovaného výskumu vybranej jazykovej schopnosti žiakov v Prípravnom ročníku pre žiakov s NKS – ide o fonologické rozlišovanie. Zisťujú zmenu jeho úrovne vplyvom intervenčnej metódy v Prípravnom ročníku prostredníctvom Metodiky fonologického rozlišovania E. Škodovej a Skúšky sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka. Zistené dáta boli spracované metódami inferenčnej štatistiky. Výsledky poukazujú na významné zlepšenie schopnosti fonologického rozlišovania väčšiny žiakov v Prípravnom ročníku pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

**Kľúčové slová:** prípravný ročník pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, fonologické rozlišovanie, jazykové schopnosti, poruchy reči.

**Abstract:** The authors in the paper present a special and pedagogical approach to pupils with speech disorders in the form of so-called preparatory class which was implemented in a primary school as a preventive and corrective way of solving problems and speech disorders and possible specific learning disabilities of pupils. It is based on linguistic theory development of specific learning disorders, which is currently presented as a new approach to this issue. Preparatory class for pupils in primary school with a speech disability is a unique project which helps pupils with this disability to integrate into the school environment, to reduce the intensity of speech disorders, to prevent specific developmental learning disorders and thus to prevent potential problems within the school performance of these pupils, or their personal or social



*problems. The authors also present the results of applied research of selected language skill – phonological differentiation. They measure the level change influenced by intervention method in the Preparatory class through the Method of phonological differentiation (E. Škodová) and the Method of auditory differentiation (Wepman-Matějček). Acquired data were processed by the methods of inference statistics. The results showed the significant improvement of the phonological differentiation ability in the majority of pupils in the Preparatory class for the pupils with disrupted communication skill.*

**Key words:** preparatory class for pupils with disrupted communication skill, phonological differentiation, language skills, speech disabilities.

## Úvod

V oblasti etiopatogenézy špecifických vývinových porúch učenia žiakov aktuálne vystupuje do popredia tzv. jazyková teória ich vzniku, ktorá ich podmieňuje oslabenými jazykovými schopnosťami jednotlivca, prípadne ich dáva do priameho súvisu s niektorými poruchami reči – najmä špecificky narušeným vývinom reči (Mikulajová, M., 1993). Oslabenie jazykových schopností alebo narušenú komunikačnú schopnosť preto považujeme v súlade s viacerými autormi (u nás najmä V. Lechta, M. Mikulajová) za jeden z rozhodujúcich faktorov v oblasti vzniku špecifických porúch učenia žiakov.

W. Simon (1981, s. 76) už začiatkom osemdesiatych rokov minulého storočia tvrdil, že „čítanie a písanie je komplexný výkon reči“. Podľa tohto autora nie je možné obmedzovať oslabené výkony v čítaní a písaní len na určitú úzku oblasť, ale je potrebné ich vidieť vo vzájomnej súvislosti s rečovou dimenziou, ktorá je „dôležitou, možno dokonca rozhodujúcou podmienkou rozvoja čítania a pravopisu“.

Súvis špecifických porúch učenia (ŠPU) a narušenej komunikačnej schopnosti popisuje napríklad V. Lechta (2008). Autor vymedzuje 10 základných kategórií narušenej komunikačnej schopnosti, pričom poslednú z nich pomenúva ako narušenie grafickej stránky reči a zaraďuje sem nasledovné špecifické poruchy učenia: Agrafia, alexia, akalkúlia, dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia.

R. Paul (1995) uvádza, že narušený vývin reči systémovo ovplyvňuje psychický vývin dieťaťa a je predchodcom neúspechu v škole, najmä výskytu špecifických porúch učenia a komunikačných porúch.

M. Mikulajová (2001) považuje jazykové schopnosti (jazykový cit, porozumenie reči, fonematické schopnosti – najmä fonematické uvedomovanie) za rozhodujúce v oblasti rozvoja čítania. Podľa autorky je dokázané, že jednotlivci trpiaci narušeným vývinom reči, afáziou, prípadne poruchami učenia, majú signifikantne oslabenú schopnosť fonematického uvedomovania. Z toho vyplýva, že jeho systematickým tréningom by bolo možné znížiť riziká prejavov porúch reči, a v budúcnosti aj porúch učenia.

K. Horňáková, S. Kapalková a M. Mikulajová (2005) píšú o špecificky narušenom vývine reči (vývinovej dysfázii) ako o vrodenej poruche jazykových schopností, ktorá vzniká následkom nesprávnej funkcie alebo poškodenia v tzv. rečových zónach mozgovej kôry.

O. Zelinková (2008) považuje problémy v reči za možnú príčinu vzniku ŠPU. Vymedzuje dve zložky reči: zložku receptívnu (porozumenie reči) a expresívnu (vyjadrovanie, hovorenie). Autorka vymedzuje samostatnú oblasť sluchového vnímania ako možnú príčinu vzniku ŠPU. Hovorí o tzv. fonematickom sluchu, čo je schopnosť diskriminovať a diferencovať auditívne celky. Rozoznáva dve formy fonematického sluchu: fonematické uvedomovanie (chápanie slabikovej a hláskovej štruktúry slov – reči, ktorá je prezentovaná písmenami) a fonologické uvedomovanie (schopnosť izolovať prvú a poslednú hlásku slova, schopnosť vnímať rým, schopnosť vynechať alebo pridať časť slova, schopnosť deliť slová na slabiky).

M. Snowling (2000) uvádza, že pre dyslexiu sú charakteristické deficity vo fonematickom systéme spracovania informácií.

M. Mikulajová, O. Tokárová a Z. Sümegiová (2014) považujú za najúčinnjšiu prevenciu pred dyslexiou rozvíjanie schopnosti fonematického uvedomovania predškôľakov a rizikových skupín detí a žiakov. Systematický rozvoj jazykových schopností odporúčajú najmä deťom s dysláliou, oneskoreným vývinom reči, alebo narušeným vývinom reči, pretože ide o deti vyžadujúce sústredenú logopedickú starostlivosť.

V našej praxi (školský psychológ v základnej škole) sa pomerne často stretávame s oslabením jazykových schopností detí. Ide najmä o deti predškolského veku, ktoré majú byť zaškolené v prvom ročníku základnej školy. Rodičov detí musíme často upozorňovať na fakt, že nedostatočný rečový vývin dieťaťa nesie so sebou značné riziko pri jeho zaškolení. V súlade s „politikou“ centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) upozorňujeme rodičov, že ak po štvrtom roku fyzického veku má dieťa problémy vyslovovať niektoré hlásky, je potrebné aspoň z preventívneho hľadiska vyhľadať logopéda. Taktiež pred vstupom do školy má dieťa vykazovať primeranú úroveň vývinu jazykových schopností – v našej praxi (pri zápise dieťaťa do prvého ročníka základnej školy) sa zameriavame najmä na meranie schopnosti fonologického rozlišovania, fonematického uvedomovania, sluchovej analýzy a syntézy slov.

V súvislosti s vyššie uvedenými faktami nás zaujímala možnosť, ako by sa dalo prejavom v oblasti špecifických porúch učenia predovšetkým predchádzať, pôsobiť preventívne, prípadne ich eliminovať na čo najnižšiu možnú mieru. Pokiaľ teda akceptujeme vzájomnú súvislosť narušenej komunikačnej schopnosti a porúch učenia, musíme akceptovať aj možnosť, že ak by narušená komunikačná schopnosť nebola prítomná, resp. bola by menej intenzívna, špecifická porucha učenia by sa nemusela prejaviť alebo by sa prejavila s nižšou intenzitou. Odstraňovaním a znižovaním intenzity narušenej komunikačnej schopnosti by potom bolo možné predísť vzniku, alebo aspoň znížiť riziko či intenzitu prejavu už vzniknutej špecifickej poruchy učenia. Túto činnosť je možné vykonávať viacerými formami, za použitia existujúcich metód, a to tak reedukačne, ako aj preventívne. Ide o použitie reedukačných, alebo preventívnych programov najmä v materskej škole, alebo v poradenských zariadeniach ambulantne. Za veľmi efektívnu formu považujeme tzv. prípravný ročník (v tomto prípade pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou) zriadený v základnej škole, podľa § 97, ods. 3 so vzdelávacím programom podľa § 94, ods. 2, písm. e).

Zvolili sme formu Prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, pričom sme pri jeho tvorbe vychádzali z jazykovej teórie vzniku špecifických porúch učenia žiakov, inkluzívneho prístupu k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a pridržiavali sme sa zároveň platnej legislatívy.

V nasledovnom texte uvádzame náčrt obsahovej náplne, použitých metód, štruktúry a foriem vyučovania a krátku históriu vzniku Prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v Základnej škole na Koperníkovej ulici v Hlohovci. Taktiež analyzujeme a interpretujeme výsledky výskumu vybraných jazykových schopností žiakov v Prípravnom ročníku ako ukazovateľov platnosti intervenčných postupov používaných v Prípravnom ročníku.

## **1 Prípravný ročník pre žiakov s NKS**

Prípravný ročník pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (ďalej len Prípravný ročník) v okrese Hlohovec bol založený z iniciatívy pracovníkov vtedajšej Pedagogicko-psychologickej poradne v Hlohovci v r. 2001. Cieľom bolo sústrediť deti, ktorým boli prostredníctvom diagnostiky školskej spôsobilosti zistené problémy zo spektra narušenej komunikačnej schopnosti a v rámci odloženia povinnej školskej dochádzky o jeden rok, formou vzdelávania v prípravnom ročníku, eliminovať ich poruchy reči a zlepšiť ich jazykové schopnosti

a znížiť tak riziko výskytu špecifických vývinových porúch učenia počas ich budúcej školskej dochádzky. V aktuálnom školskom roku má prípravný ročník tri triedy (pozri tabuľku 1). Triedni učitelia majú príslušné vzdelanie (špeciálna pedagogika). Prípravný ročník má okrem intervenčnej, aj diagnostickú funkciu. Po absolvovaní prípravného ročníka totiž dochádza k individuálnemu začleneniu žiakov, s už zistenou úrovňou schopností, identifikovanými obmedzeniami, prípadne rozvinutými schopnosťami a zručnosťami, a to v ich kmeňovej škole. Z predpokladov uvedených v úvode tohto príspevku sme vychádzali pri realizácii prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, ktorý by sa orientoval na skupinu detí s narušenou komunikačnou schopnosťou a fungoval by v niektorej bežnej základnej škole. Pred, ale hlavne počas existencie prípravného ročníka, sme identifikovali niekoľko jeho pozitívnych atribútov:

- Zlepšenie reči žiakov,
- zlepšenie jazykových schopností žiakov,
- podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov ohrozených špecifickými poruchami učenia,
- prepojenie prípravného ročníka a prvého ročníka, pokiaľ dieťa ostáva na danej škole (špeciálny pedagóg odovzdáva informácie o konkrétnych deťoch vyučujúcim v prvom ročníku, majú možnosť s ním nepretržite konzultovať vzdelávacie postupy, pôsobí ako asistent učiteľa vo vybraných prípadoch),
- zlepšená adaptácia dieťaťa na školské prostredie (oproti materskej alebo špeciálnej škole) – dieťa si zvykne na školský režim (hodiny, prestávky, jedáleň, školský klub a pod.), čo môže byť v prípade výnimočných detí oveľa dôležitejšie ako v prípade intaktných,
- rešpektovanie moderného teoretického predpokladu - podmienenosti vzniku špecifických porúch učenia poruchami jazykových schopností.

Cieľom prípravného ročníka je rozvíjať oslabené oblasti jazykového a kognitívneho vývinu žiakov, a tým znížiť na čo najmenšiu možnú mieru prejavy porúch učenia v budúcnosti. Vychádzame z predpokladu, že poruchy učenia do značnej miery súvisia s poruchami jazykových schopností (negatívne ich ovplyvňujú) (Mikulajová, M., 2001). Potom je možné elimináciou porúch jazykových schopností (porozumenie, jazykový cit, fonematické uvedomovanie, fonologické rozlišovanie a i.) znížiť výskyt, prípadne intenzitu porúch učenia žiakov v budúcnosti, znížiť ich negatívny dopad na akademický výkon žiakov.

V prípravnom ročníku sa vzdelávajú žiaci, ktorí majú diagnostikovanú narušenú komunikačnú schopnosť - vývinovú dysfáziu, dysláliu, verbálnu dyspraxiu, oslabené jazykové schopnosti, prípadne symptomatické poruchy reči.

Všetky aktivity, metódy a postupy smerujú k rozvíjaniu komunikačnej schopnosti žiakov a prelínajú sa celým vyučovacím procesom. Všetky vzdelávacie oblasti sú jazykovo sýtené s cieľom odstrániť, alebo aspoň zmierniť problémy detí.

Dôležitou súčasťou logopedickej intervencie je spolupráca s rodičom, učiteľmi, psychológom a ostatnými odborníkmi v celom procese intervencie. Vo vyučovacom procese prevláda zážitková forma vyučovania, vo všetkých činnostiach je zdôrazňovaná jazyková stránka a sú vedome cielené na zlepšenie jazykového prejavu. Prípravný ročník vytvára príjemné a harmonické prostredie s dostatočným množstvom podnetov, ktoré spĺňajú psychologické, špeciálno-pedagogické, zdravotné a sociálne hľadisko. Žiaci vnímajú podnety viacerými zmyslami. Učiteľ vytvára príjemnú atmosféru, citlivo a trpezlivo pracuje so žiakmi, aby vzbudil ich záujem a vybuďoval motiváciu k školskej práci.

Metódy a formy práce sa striedajú podľa potreby a schopností žiakovi, ku každému žiakovi sa pristupuje individuálne, vzhľadom k nízkemu počtu žiakovi v triede. Každý žiak má možnosť ukázať svoje vedomosti a schopnosti a učiteľ to dokáže oceniť a hlavne rozvíjať ďalej. Každý žiak pracuje na inej úrovni a tomu sa učiteľ prispôbuje. V popredí vyučovania sú humanistické princípy: právo na výchovu a vzdelávanie v súlade s Dohovorom o právach dieťaťa, právo na rozvoj vlastnej individuality, právo na celostný rozvoj osobnosti.

| Školský rok | Počet žiakov | Počet tried |
|-------------|--------------|-------------|
| 2001/2002   | 7            | 1           |
| 2002/2003   | 9            | 1           |
| 2003/2004   | 15           | 2           |
| 2004/2005   | 7            | 1           |
| 2005/2006   | 9            | 1           |
| 2006/2007   | 12           | 1           |
| 2007/2008   | 11           | 1           |
| 2008/2009   | 7            | 1           |
| 2009/2010   | 8            | 1           |
| 2010/2011   | 8            | 1           |
| 2011/2012   | 10           | 1           |
| 2012/2013   | 19           | 2           |
| 2013/2014   | 16           | 2           |
| 2014/2015   | 25           | 3           |

**Tabuľka 1: Vývoj počtu žiakov a počtu tried Prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v ZŠ na Koperníkovej ulici v Hlohovci**

Na odstraňovanie porúch reči a zlepšovanie jazykových schopností žiakov v Prípravnom ročníku používame špecifické postupy, formy a vyučovacie pomôcky, ktoré sú zohľadnené v školskom vzdelávacom programe, vo výchovno-vzdelávacom pláne (pozri tabuľku 2) a nasledovne aj v rozvrhu hodín. Veľký význam prikladáme metóde Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. V rámci rozvrhu hodín je akcent kladený na logopedickú starostlivosť, a to nielen priamu, ale aj sekundárnu, keďže všetky činnosti vo väčšine predmetov sú jazykovo sýtené. Týždenne je priama logopedická starostlivosť dotovaná 10 vyučovacími hodinami. Ide o tzv. skupinovú logopedickú intervenciu. Vybraným žiakom (podľa intenzity rečovej poruchy) je z tohto počtu hodín venovaná ešte individuálna logopedická intervencia. Ďalej majú žiaci 3 hodiny slovenského jazyka, 3 hodiny matematiky, 2 hodiny telesnej výchovy, 2 hodiny výtvarnej výchovy, 1 hodinu hudobnej výchovy a 1 hodinu predmetu „príroda a ja“ za týždeň. Trikrát do týždňa je dĺžka vyučovania 4 vyučovacie hodiny a dvakrát 5 vyučovacích hodín.

## 2 Organizácia a metodológia výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či špecifické metódy použité pri vyučovaní žiakov v Prípravnom ročníku zlepšia ich oslabenú schopnosť fonologického rozlišovania. Ak áno, chceli sme zistiť, či úroveň danej schopnosti je signifikantne odlišná pred a po absolvovaní prípravného ročníka v prospech stavu po jeho absolvovaní. Na zisťovanie zmien schopnosti fonologického rozlišovania žiakov v Prípravnom ročníku sme použili Metodiku fonologického rozlišovania autorky E. Škodovej (v úprave I. Rafajdusovej a Z. Sümegiovej, 1993) a Skúšku sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka (v úprave I. Rafajdusovej a M. Mikulajovej, 1993). Uvedené metódy sa navzájom principiálne neodlišujú, pri metóde E. Škodovej však respondent môže využiť minulé skúsenosti s podnetovými slovami, kdežto pri metóde Wepmana-Matějčka nie, pretože ide o slová neplnovýznamové.

Uvedenú jazykovú schopnosť považujeme za významný ukazovateľ celkového vývinu jazykových schopností dieťaťa. Vychádzame z teórie M. J. Adamsovej (1990), ktorá vymedzila

štyri základné schopnosti, ktoré tvoria fonologického uvedomovanie a ako celok podmieňujú úspešný rozvoj čitateľskej gramotnosti: Rýmovanie, sluchová analýza, sluchová syntéza, manipulácia s hláskami. Práve posledná uvedená schopnosť sa objavuje vo vývine dieťaťa najneskôr a jej realizácia je najobťažnejšia. Preto sa stala predmetom nášho výskumu.

| Zložky individuálnej logopedickej intervencie | Ciele   | Obsah   | Materiálne výučbové prostriedky  |
|---|---|---|--|
| Pragmatická rovina                            | Rozvíjať komunikačné kompetencie. Používať rečové a jazykové prostriedky vzhľadom na komunikačného partnera, situáciu a cieľ komunikácie. | Modelové hry, kladenie otázok, vykonávanie inštrukcií, komentovanie činností.   | bábky, plyšové hračky, skladačky, divadelné kulisy   |
| Foneticko - fonologická rovina                | Rozvíjať fonemické uvedomovanie. Rozvíjať diferenciáciu foném. Rozvíjať artikulačnú obratnosť. Zlepšovať výslovnosť a správne dýchanie.   | Tréning fonemického uvedomovania podľa Eľkonina, sluchová analýza a syntéza, fonemická diferenciácia, dychové cvičenia, hlasové cvičenia, nácvik artikulácie, orofaciálna stimulácia. | Šlabikár D. B. Eľkonina, obrázky, pracovné listy, bábky, bublifuk, loptičky, logopedické sondy, program FONO |

**Tabuľka 2: Ukážka časti obsahovej náplne vyučovacieho predmetu Individuálna logopedická intervencia**

Obe uvedené diagnostické metódy sme použili vždy pred začiatkom a na konci príslušného školského roka (pretest – posttest). Výsledky meraní v pretestových a posttestových skupinách sme potom porovnali v rámci jednotlivých školských rokov.

V rámci vstupnej diagnostiky sme uvedené metódy administrovali individuálne všetkým žiakom Prípravného ročníka. Vstupnú diagnostiku sme uskutočňovali v jarných a letných mesiacoch predchádzajúceho školského roka. V priebehu mája a júna príslušného školského roka sme uskutočňovali rediagnostiku rovnakými metódami. Časový odstup medzi diagnostikou a rediagnostikou bol teda vždy cca 12 - 14 mesiacov. Zber dát sa uskutočňoval v prirodzenom prostredí žiakov, teda v základnej škole, v ktorej je Prípravný ročník umiestnený, a to vo vyhradenej miestnosti (inej triede) aby bolo zabezpečené pokojné a nehučné prostredie. Metódy boli administrované triednymi učiteľkami, školskou špeciálnou pedagogičkou alebo školským psychológom. Administrácia oboch metód trvá priemerne desať minút.

Výskumnú vzorku tvorilo 92 žiakov Prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v základnej škole v Hlohovci v školských rokoch 2001/2002 až 2013/2014. Do výskumu sme nezaradili deti Prípravného ročníka v školských rokoch 2009/2010 až 2012/2013

z dôvodu chýbania dát. Taktiež sme nezaradili do výskumu deti Prípravného ročníka v školskom roku 2014/2015, kde zatiaľ nemáme spracované výstupné dáta. Priemerný vek detí v Prípravnom ročníku pri vstupných testoch bol 6 rokov a 3 mesiace (ide o prvý rok školskej dochádzky). Spolu v uvedených školských rokoch navštevovalo Prípravný ročník 38 dievčat a 54 chlapcov.

Kontrolnú skupinu tvorili intaktní žiaci v približne rovnakom fyzickom veku ako žiaci Prípravného ročníka. Organizácia merania a spôsob administrácie testov bol analogický. V kontrolnej skupine bolo 7 dievčat a 23 chlapcov. Kontrolnú skupinu tvorilo spolu 30 žiakov.

### 3 Výsledky výskumu

Štatistickú analýzu sme realizovali v programe SPSS 20.0. Použili sme t-test pre dva nezávislé výbery a Wilcoxonov test. Akceptovali sme štandardnú hladinu signifikancie  $\alpha \leq 0.05$ . Výsledky analýzy sú uvedené v tabuľkách 3 až 6.

| Školský rok | FR pretest |       |       |       | FR posttest |       |       |       | Z     | p      |
|-------------|------------|-------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------|-------|--------|
|             | N          | M     | SD    | SEM   | N           | M     | SD    | SEM   |       |        |
| 2001/2002   | 7          | 14.29 | 3.817 | 1.443 | 7           | 19.00 | 3.606 | 1.363 | 2.388 | 0.017  |
| 2002/2003   | 9          | 17.67 | 2.345 | 0.782 | 9           | 21.89 | 3.180 | 1.060 | 2.673 | 0.008  |
| 2003/2004   | 15         | 15.67 | 4.353 | 1.124 | 15          | 19.80 | 3.610 | 0.932 | 3.377 | 0.008  |
| 2004/2005   | 7          | 16.57 | 6.079 | 2.298 | 7           | 19.57 | 5.593 | 2.114 | 2.120 | 0.034  |
| 2005/2006   | 9          | 16.22 | 2.906 | 0.969 | 9           | 21.67 | 2.739 | 0.913 | 2.689 | 0.007  |
| 2006/2007   | 12         | 13.42 | 4.166 | 1.203 | 12          | 17.08 | 5.213 | 1.505 | 3.074 | 0.002  |
| 2007/2008   | 11         | 15.64 | 4.965 | 1.497 | 11          | 19.36 | 5.045 | 1.521 | 2.766 | 0.006  |
| 2008/2009   | 7          | 15.14 | 4.488 | 1.696 | 7           | 19.00 | 2.646 | 1.000 | 2.375 | 0.018  |
| 2013/2014   | 15         | 18.80 | 3.427 | 0.885 | 15          | 20.40 | 5.974 | 1.542 | 1.368 | 0.171  |
| spolu       | 92         | 16.05 | 4.275 | 0.446 | 92          | 19.74 | 4.521 | 0.471 | 7.410 | <0.001 |

Legenda: N = počet; M = aritmetický priemer; SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, Z = testovacie kritérium (Wilcoxonov test); p = významnosť; FR = Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej

**Tabuľka 3: Vplyv intervencie v Prípravnom ročníku na schopnosť fonologického rozlišovania žiakov meraného metódou Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej**

| Školský rok | WM pretest |       |       |       | WM posttest |       |       |       | Z     | p      |
|-------------|------------|-------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------|-------|--------|
|             | N          | M     | SD    | SEM   | N           | M     | SD    | SEM   |       |        |
| 2001/2002   | 7          | 14.00 | 2.000 | 0.756 | 7           | 18.43 | 1.813 | 0.685 | 2.388 | 0.017  |
| 2002/2003   | 9          | 13.89 | 1.616 | 0.539 | 9           | 17.00 | 1.871 | 0.624 | 2.701 | 0.007  |
| 2003/2004   | 15         | 11.67 | 2.895 | 0.747 | 15          | 15.33 | 3.222 | 0.832 | 3.437 | 0.001  |
| 2004/2005   | 7          | 10.29 | 3.039 | 1.149 | 7           | 13.71 | 4.152 | 1.569 | 2.375 | 0.018  |
| 2005/2006   | 9          | 14.11 | 2.522 | 0.841 | 9           | 16.33 | 3.082 | 1.027 | 2.699 | 0.007  |
| 2006/2007   | 12         | 10.08 | 3.343 | 0.965 | 12          | 13.08 | 3.988 | 1.151 | 3.089 | 0.002  |
| 2007/2008   | 11         | 11.64 | 3.529 | 1.064 | 11          | 14.64 | 4.523 | 1.364 | 2.956 | 0.003  |
| 2008/2009   | 7          | 12.86 | 3.024 | 1.143 | 7           | 15.71 | 2.563 | 0.969 | 2.388 | 0.017  |
| 2013/2014   | 15         | 12.93 | 4.448 | 1.148 | 15          | 14.47 | 3.335 | 0.861 | 1.263 | 0.207  |
| spolu       | 92         | 12.28 | 3.359 | 0.350 | 92          | 15.22 | 3.545 | 0.370 | 7.408 | <0.001 |

Legenda: N = počet; M = aritmetický priemer; SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, Z = testovacie kritérium (Wilcoxonov test); p = významnosť; WM = Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka

**Tabuľka 4: Vplyv intervencie v Prípravnom ročníku na schopnosť fonologického rozlišovania žiakov meraného metódou Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka**

| test | pretest |       |       |       | posttest |       |       |       | Z     | p     |
|------|---------|-------|-------|-------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
|      | N       | M     | SD    | SEM   | N        | M     | SD    | SEM   |       |       |
| FR   | 30      | 15.17 | 4.069 | 0.743 | 30       | 15.47 | 4.158 | 0.759 | 1.249 | 0.212 |
| WM   | 30      | 11.70 | 3.064 | 0.559 | 30       | 12.30 | 3.250 | 0.593 | 2.766 | 0.006 |

Legenda: N = počet; M = aritmetický priemer; SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, Z = testovacie kritérium (Wilcoxonov test); p = významnosť; FR = Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej; WM = Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka

**Tabuľka 5: Úroveň fonologického rozlišovania žiakov kontrolnej skupiny**

| skupina          | FR pretest |      |      |      | t    | p    | FR posttest |      |      |      | t    | p     |
|------------------|------------|------|------|------|------|------|-------------|------|------|------|------|-------|
|                  | N          | M    | SD   | SEM  |      |      | N           | M    | SD   | SEM  |      |       |
| Prípravný ročník | 9          | 16.0 | 4.27 | 0.44 | 1.02 | 0.31 | 9           | 19.7 | 4.52 | 0.47 | 4.58 | <0.00 |
|                  | 2          | 5    | 5    | 6    |      |      | 2           | 4    | 1    | 1    |      |       |
| kontrolná        | 3          | 15.1 | 4.06 | 0.74 | 5    | 0    | 3           | 15.4 | 4.15 | 0.75 | 1    | 1     |
|                  | 0          | 7    | 9    | 3    |      |      | 0           | 7    | 8    | 9    |      |       |
| skupina          | WM pretest |      |      |      | t    | p    | WM posttest |      |      |      | t    | p     |
|                  | N          | M    | SD   | SEM  |      |      | N           | M    | SD   | SEM  |      |       |
| Prípravný ročník | 9          | 12.2 | 3.35 | 0.35 | 0.84 | 0.40 | 9           | 15.2 | 3.54 | 0.37 | 3.99 | <0.00 |
|                  | 2          | 8    | 9    | 0    |      |      | 2           | 2    | 5    | 0    |      |       |
| kontrolná        | 3          | 11.7 | 3.06 | 0.55 | 2    | 1    | 3           | 12.3 | 3.25 | 0.59 | 2    | 1     |
|                  | 0          | 0    | 4    | 9    |      |      | 0           | 0    | 0    | 3    |      |       |

Legenda: N = počet; M = aritmetický priemer; SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, t = testovacie kritérium (t-test pre dva nezávislé výbery); p = významnosť; FR = Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej; WM = Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka

**Tabuľka 6: Porovnanie úrovne fonologického rozlišovania žiakov Prípravného ročníka a žiakov kontrolnej skupiny**

Analýzou dát sme zistili:

- Signifikantné rozdiely v schopnosti fonologického rozlišovania (meraného metódou Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej) žiakov prípravných ročníkov vo vzťahu k cieľovej intervencii v preteste a postteste (okrem školského roka 2013/2014). Rozmedzie Z –hodnôt sa pohybovalo od 2.120 do 3.377 a rozmedzie p-hodnôt sa pohybovalo od 0.034 do 0.002 v jednotlivých školských rokoch. Z-hodnota vzťahujúca sa k testovaniu všetkých školských rokov mala hodnotu 7.410, p-hodnota <0.001 (tabuľka 3).
- Signifikantné rozdiely v schopnosti fonologického rozlišovania žiakov (meraného metódou Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka) prípravných ročníkov vo vzťahu k cieľovej intervencii v preteste a postteste (okrem školského roka 2013/2014). Rozmedzie Z –hodnôt sa pohybovalo od 2.375 do 3.437 a rozmedzie p-hodnôt sa pohybovalo od 0.018 do 0.001 v jednotlivých školských rokoch. Z-hodnota vzťahujúca sa k testovaniu všetkých školských rokov mala hodnotu 7.408, p-hodnota <0.001 (tabuľka 4).
- Malé rozdiely v schopnosti fonologického rozlišovania v kontrolnej skupine žiakov (bez intervencie) (tabuľka 5). Napriek tomuto faktu konštatujeme, že sme v tejto skupine zistili významné rozdiely v auditívnom rozlišovaní pri porovnaní pretestovej a posttestovej situácie (Z = 2.766; p = 0.006).

- Podobnosť experimentálnej (s intervenciou) a kontrolnej (bez intervencie) skupiny vo fonologickom rozlišovaní na začiatku diagnostickej a intervenčnej aktivity (tabuľka 6). T-hodnoty dosiahli hodnoty 1.025, resp. 0.842, p-hodnoty 0.310, resp. 0.401.
- Rozdiely experimentálnej (s intervenciou) a kontrolnej (bez intervencie) skupiny vo fonologickom rozlišovaní na konci diagnostickej a intervenčnej aktivity (tabuľka 6). T-hodnoty dosiahli hodnoty 4.581, resp. 3.992, p-hodnoty <0.001.

## 4 Diskusia

Porovnanie schopnosti fonologického rozlišovania žiakov pred a po absolvovaní prípravného ročníka (prostredníctvom Metodiky fonologického rozlišovania E. Škodovej a Skúšky sluchového rozlišovania Wepmana a Matějčeka) poukázalo za významné zlepšenie v postteste (okrem školského roka 2013/2014). Tento výsledok znamená zlepšenie schopnosti fonologického rozlišovania väčšiny žiakov v prípravnom ročníku. V oboch metódach bodový rozdiel predstavoval minimálne 2.5 bodu. Naproti tomu bodový rozdiel v kontrolnej skupine nebol väčší ako 0.6 bodu. Tento výsledok považujeme za podnetný z toho dôvodu, že výsledky detí boli porovnateľné aj v teste Škodovej, ktorá je postavená na plnovýznamových slovách aj v teste Wepmana a Matějčeka, ktorý pracuje so pseudoslovami. Zlepšenie predstavuje v oboch prípadoch približne 15 % a výsledné hodnoty skóre získané v testoch poukazujú na výrazne priblíženie sa detí k absolútnej úspešnosti. Použité metódy sa javia ako ekvivalentné a intervenčné metódy Prípravného ročníka pre žiakov s NKS naplňajú svoje ciele v zmysle rozvoja schopnosti diferencovať hlásky, slabiky a ich pozíciu v slove s významom, či bez neho.

Príspevok vznikol ako súčasť projektu KEGA 007UKF-4/2013: Rozvoj komunikačných schopností predškôľakov s poruchami reči.

## Literatúra

1. Adams, M. J. (1990) Beginning to read: Learning and Thinking about print. Cambridge (MA): MIT Press
2. Horňáková, K. - Kapalková, S. - Mikulajová, M. (2005). Kniha o detskej reči. Bratislava: Slniečko.
3. Lechta, V. (2008). Poruchy učenia v kontexte narušenej komunikačnej schopnosti. In Vzdelávanie detí s poruchami učenia a pozornosti. Metodický materiál. Bratislava: Raabe.
4. Mikulajová, M., - Dujčíková, O. (2001). Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Bratislava: DIALÓG, s.r.o.
5. Mikulajová, M. – Rafajdusová, I. (1993) Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči. Bratislava: vlastný náklad, s. 284.
6. Mikulajová, M. - Tokárová, O. - Sümegiová, Z. (2014). Tréning fonemického uvedomovanie podľa D. B. El'konina. Predgrafémová a grafémová etapa. Metodická príručka. Bratislava: Dialóg s. r. o.
7. Paul, R. (1995). Language disorders from infancy through adolescence. Assessment and intervention. Philadelphia: Mosby Elsevier.
8. Rafajdusová, I. - Mikulajová, M. (1993). Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčeka. In: M. Mikulajová - I. Rafajdusová Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči. Bratislava: vlastný náklad, s. 284.
9. Rafajdusová, I. - Sümegiová, Z. (1993). Metodika fonologického rozlišovania. In: M. Mikulajová - I. Rafajdusová Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči. Bratislava: vlastný náklad, s. 281.



10. Simon, W. (1981) Befund: Leghastenie. Neue Ergebnisse für die Praxis. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
11. Snowling, M. (2000). Dyslexia (second edition). Oxford: Blackwell Publishers
12. Zelinková, O. (2008). Dyslexie v předškolním věku? Praha: Portál.

# Projekt „STEP UP“

## „STEP UP“ Project

JANA LOUDOVÁ, KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, MIROSLAVA WAGNEROVÁ

Gymnázium pro zrakově postižené a Střední škola pro zrakově postižené  
Radlická 115, 158 00 PRAHA 5  
keliaskova@seznam.cz, wagnerova@goa.brailnet.cz

**Abstrakt:** Příspěvek je zaměřen na podrobné seznámení s průběhem a závěrečnými výstupy dvouletého mezinárodního projektu STEP UP, který byl tematicky zaměřen na problematiku prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením. Na projektu se podílelo celkem osm evropských zemí a jednotlivé výstupy, které svým obsahem směřují k rodičům dětí se zrakovým postižením, opatrovníkům, pedagogickým pracovníkům, speciálním pedagogům a rovněž k široké veřejnosti, jsou výsledkem spolupráce a odborné diskuse speciálních pedagogů a metodiků prostorové orientace v participujících státech.

**Klíčová slova:** děti se zrakovým postižením, prostorová orientace a samostatný pohyb, mezinárodní spolupráce, postupy a techniky

Obsah příspěvku:

- obecné seznámení s projektem
- jednotlivá setkání
- prezentace závěrečných výstupů
- ukázky a obrazové dokumentace
- přínos projektu

STEP UP znamená Safe travel and movement Throught the Environment for young learners with visual impairment, Promoted by all. Understanding and Participation. Jedná se o dvouletý projekt multilaterální spolupráce financovaný programem Comenius, který svedl dohromady sedm, respektive osm škol a vzdělávacích institucí z různých zemí Evropské unie.

Na projektu spolupracovaly následující školy:

- Primary School for Children with Visual Impairment - ChildVision  
Dublin, Irsko
- Onerva Mäki Koulu  
Jyväskylä, Finsko
- Institut pour Deficients Visuels  
Luxembourg, Lucembursko
- Jordanstown School  
Belfast, Severní Irsko
- Royal Blind School  
Edinburgh, Skotsko
- Ekeskolan/Resourcentre Vision

- Orebro, Švédsko
- Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborná škola pro zrakově postižené Praha, Česká republika

Na všech částech jednotlivých aktivit rovněž participovali zástupci slovinské školy Zavod za slepo in slabovidno mladino z Lublaně, kteří však nezískali finanční grant, a proto se na projektu podíleli pouze jako neoficiální partneři.

Původní myšlenka na vytvoření mezinárodního projektu zaměřeného na základní dovednosti v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu pro děti se zrakovým postižením vzešla od pracovníků irské speciální školy, kteří k účasti přizvali i další spřízněné organizace. V únoru 2012 zorganizovali v Dublinu přípravnou schůzku, kde během tří náročných dní zástupci všech oslovených organizací diskutovali o názvu projektu, jeho cílech, výstupech a formě jejich prezentace. Účastníci si rozdělili jednotlivé úkoly, připravil se plán činností, byly stanoveny přibližné termíny a místa konání jednotlivých schůzek, posléze byl vyplněn formulář žádosti.

Proč je takový druh projektu potřebný?

Mezi širokou veřejností jsou pevně zakotveny dva nejčastější atributy ve vztahu ke slepotě, a to bílá hůl a vodící pes. Obě zmíněné představy vedou k tomu, že lidé vnímají osoby se zrakovým postižením jako nezávislé a společensky aktivní. Bohužel si však často neuvědomují, jak zdlouhavé a náročné je se dané dovednosti naučit.

Výuka technik chůze s holí i bez hole je prováděna v rámci prostorové orientace a samostatného pohybu a je jedním ze základních cílů vzdělávání dětí s těžkým zrakovým postižením. U nás i v celé Evropě je vzdělávání žáků se zrakovým postižením poskytováno v různých formách, které zahrnují vzdělávání v běžných školách, ve speciálních třídách nebo školách. Dostupnost formální výuky prostorové orientace a samostatného pohybu se také liší v jednotlivých státech, dokonce i v jednotlivých oblastech konkrétního státu. Navíc děti s těžkým zrakovým postižením někdy nemusejí ve svém přirozeném prostředí získávat dostatek podnětů, které vyžadují od nejranějšího věku, a to především v oblasti rozvoje zbývajících zraků a využívání dalších smyslů, jak získávat informace z okolního prostředí nebo od ostatních osob. Dospělí velmi často přebírají řešení situace za dítě se zrakovým postižením a ti, kteří jsou přehnaně ochrannější, mohou dítě ochudit o mnoho příležitostí k samostatnému dosahování vlastních cílů. Děti zároveň nemusí mít "know-how", motivaci a sebevědomí, aby dokázaly požádat o přiměřenou pomoc. Mohou se pak stát pasivními příjemci pomoci a nedosáhnou přijatelné míry soběstačnosti.

Zároveň lze říct, že zrakové postižení se ve společnosti vyskytuje v relativně nízké míře. Odborná a školská zařízení pracující v dané oblasti bývají jediná ve své zemi. Proto je potřeba překročit hranice států a navázat mezinárodní spolupráci s těmi, kteří se zabývají stejnými problémy a výzvami. V současné inkluzivní společnosti je evropské partnerství speciálních škol příležitostí k inovativním způsobům řešení otázek v oblasti posílení nezávislosti a rozvoje soběstačnosti žáků se zrakovým postižením. Výsledky projektu STEP UP mohou mít celoživotní přínos ve smyslu zlepšení výsledků učení v průběhu sekundárního a terciálního vzdělávání, a tak výrazněji přispět ke zlepšení možnosti pracovního uplatnění žáků se zrakovým postižením. Sdílení zkušeností odborníků začleněných do tohoto projektu se školami běžného typu, rodiči a rodinnými příslušníky pomáhá dosáhnout začlenění a plnou účast osob se zrakovým postižením na fungování evropské společnosti. Cílovou skupinou projektu jsou tedy především rodiče a příbuzní dětí se zrakovým postižením, ale také všechny osoby, které o dítě pečují, tedy i vychovatelé, učitelé a další odborníci.

## **Cíle projektu**

Projekt se ve svých výstupech snaží vysvětlit některé nepřesnosti či neznalosti veřejnosti z oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu osob s různým stupněm zrakového postižení.

Pomocí sběru dat z odborných literárních zdrojů, dotazníků, případových studií a příkladů dobré praxe nabízí projekt postupy a návody, jak je možné efektivně a aktivně předcházet závislosti žáků se zrakovým postižením na pomoci jiných osob.

Výstupy projektu:

- vedou k posílení rozvoje základních dovedností v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu žáků se zrakovým postižením (např. vyhledávání a používání vodicích linií, orientačních bodů a znaků),
- poskytují rady pro zvýšení povědomí rodičů a ostatních odborníků o jejich úloze při podpoře žáka se zrakovým postižením v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu,
- vytváří přehled standardizované terminologie a definic v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu pro žáky se zrakovým postižením, tím podporuje spolupráci s rodiči a odborníky,
- vytvoření šablony pro zhodnocení okolního prostředí, aby efektivně přispívalo ke zvýšení schopností žáků se zrakovým postižením se v něm orientovat a stanovit potenciální rizika,
- shromažďují běžně známé mýty kolující o osobách se zrakovým postižením a uvádí je na pravou míru.

Komunikačním jazykem byla angličtina. Během dvouletého trvání projektu se uskutečnilo celkem šest projektových schůzek. První z nich byla ve Švédsku, pak následovaly schůzky v Lucembursku, Skotsku, České republice, Finsku a závěrečné setkání proběhlo v Severním Irsku. Setkání se účastnili učitelé – speciální pedagogové a instruktoři prostorové orientace a samostatného pohybu všech partnerských škol.

V průběhu prvního setkání ve švédském Örebro byl sestaven dotazník zaměřený především na příklady dobré praxe právě z oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu a na další doporučení pro rodiče a osoby pečující o děti se zrakovým postižením. Dotazník byl následně rozeslán učitelům a instruktorům prostorové orientace a samostatného pohybu ve státech partnerských organizací, ale i v dalších státech Evropy. Jednotlivá setkání byla strukturována do práce v menších skupinách složených vždy ze zástupců všech participujících zemí, což vedle plnění sledovaných úkolů (vyhodnocování dotazníků apod.) nabízelo rovněž možnost podnětné diskuse s aktivním sdílením a efektivní výměnou praktických zkušeností.

## **Výstupy projektu**

Během projektu byly vytvořeny jednoduché brožury zaměřené na stanovená cílová témata.

### **Jiný úhel pohledu**

Brožura představuje časté mýty o osobách se zrakovým postižením, jež jsou pomocí ilustrací a popisu vysvětleny a uvedeny na pravou míru.

### **Krok za krokem**

Brožura uvádí jednoduché postupy, jak je možné u dětí se zrakovým postižením podporovat rozvoj základních dovedností prostorové orientace a samostatného pohybu, které mohou být budovány před formálním nácvikem. Dané dovednosti jsou důležité proto, aby dítě dosáhlo co nevyššího stupně samostatnosti, pomáhají rozvíjet sebevědomí, sebeúctu a svobodu jednání a umožní dítěti začlenit se do společnosti.

Tyto jednoduché kroky jsou určeny k tomu, aby posílily rozvoj těchto pojmů a dovedností:

- Já a mé tělo
- Rozvoj smyslového vnímání
- Povědomí o prostoru a okolním prostředí
- Zvídavost a zkoumání
- Pohyby: malé a jednoduché, velké a dynamické
- Komunikační dovednosti
- Sebeobslužné a praktické dovednosti

#### Zdroje užitečných informací

Jedná se o příručku s přehledem vybraných publikací o rozvoji základních dovedností a prostorové orientace a samostatného pohybu dětí se zrakovým postižením. Všechny publikace jsou v anglickém jazyce a u každé z nich je zároveň uvedena dostupnost.

#### Slovník základních pojmů

Jak již název napovídá, jedná se o přehled základních pojmů z oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu, který se snaží zavést užívání standardizované terminologie a definic, a tím přispět k odstranění možných překážek v rozvoji dětí a mládeže se zrakovým postižením.

#### Audit prostředí

Tento dokument obsahuje šablonu a příručku pro provádění hodnocení prostředí, které je důležité proto, aby děti uměly přijímat informace z prostředí a vnímat případná rizika pro svůj pohyb a orientaci.

Kromě zmíněných výstupů byly vytvořeny rovněž webové stránky se základními informacemi o cílech projektu, zapojených institucí i výstupech projektu. Jsou zde také k dispozici anglické verze všech výše uvedených dokumentů. Po každé projektové schůzce následovalo vydání newsletteru, ve kterém byl analyzován pokrok v projektu a zároveň zahrnoval novinky a zajímavé informace z partnerských institucí.

Zprávy o průběhu i výsledcích projektu byly předávány kolegům ve vlastních školách a institucích, návštěvníkům během dní otevřených dveří, rozesílány elektronickou poštou ostatním organizacím pracujícím s dětmi se zrakovým postižením, prezentovány na místních i mezinárodních konferencích či publikovány ve školních časopisech a ročenkách. Při poslední projektové schůzce proběhlo oficiální spuštění, kterého se zúčastnili některé odborné organizace či jednotlivci.

Projekt STEP UP měl bezesporu také vliv na vznik vzájemné spolupráce mezi některými ze zapojených organizací, díky které v současnosti dochází k výměnným pobytům žáků a učitelů. Naše škola Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborná škola pro zrakově postižené začala aktivně kooperovat se školou ze slovinské Lublaně. Její žáci se pravidelně účastní soutěže v psaní na klávesnici či sportovních aktivit (goalball) pořádaných naší školou a aktuálně se připravuje projektový týden v Lublani, kde se setkají žáci obou škol.

# Edukace žáků s tělesným postižením

## The education of pupils with physical disability

NAĀA PETROVÁ, JIŘÍ KANTOR

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika  
nada.petrova@email.cz, jiri.kantor@upol.cz

**Abstrakt:** Příspěvek je orientační rešerší tematicky edukace žáků s tělesným postižením. Cílem textu je podat informace o osobnostech, které ovlivnily vzdělávání osob s tělesným postižením, českých i zahraničních publikacích, dostupných výzkumech, projektech a jejich publikačních výstupech, které probíhají v České republice a na Slovensku a vztahují se k oblasti edukace žáků s tělesným postižením.

**Klíčová slova:** tělesné postižení; edukace

**Abstract:** This paper is search of theme of education of children with physical disabilities. The aims is to give an overview of people who affected education of people with physical disabilities, Czech and foreign publications, available research, projects and their publication outputs which take place in Czech republic and Slovakia and relate to the education of children with physical disabilities.

**Key words:** physical disability; education

### Úvod

Úvodem si připomeňme vymezení tělesného postižení dle Světové zdravotnické organizace. WHO jej definuje jako částečné nebo úplné omezení schopnosti, které brání jedinci vykonávat některou činnost nebo více činností, které je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánu. (Opatřilová, 2007) Cílem této orientační rešerše je prezentovat informace o osobnostech, publikacích, výzkumech, projektech a jejich publikačních výstupech zaměřených na tematiku edukace jedinců s tělesným postižením.

### 1 Osobnosti

Za průkopníka oboru somatopedie je považován František Kábele, který vymezil předmět i obsah oboru. K dalším představitelům, kteří přispěli ke zlepšení situace jedinců s tělesným postižením, patří Rudolf Jedlička, který vybudoval ústav pro děti s tělesným postižením. Jedlička jako první vytvořil a realizoval teorii komplexní rehabilitace. Další ústavy se u nás začaly zakládat podle jeho vzoru. Významnou osobností byl František Bakule, který působil

jako učitel, později ředitel Jedličkova ústavu, kde se pokoušel realizovat netradiční výukový a výchovný přístup. Bylo mu vyčítáno, že nechce děti vyučovat podle řádných osnov, a tak byl z funkce propuštěn. Spolu s ním odešlo z Jedličkova ústavu 12 dětí a vznikla tzv. Bakulova družina, později založen Bakulův ústav pro výchovu životem a prací. Po odchodu Františka Bakuleho nastoupil na místo ředitele Augustin Bartoš, který zdůrazňoval tělesnou výchovu a fyzickou práci. Usiloval o odstranění termínu „mrzák“ a snažil se jej nahradit „člověk s tělesným defektem nebo vadou“. Mezi další významné české osobnosti patří Jan Chlup, ředitel ústavu pro zmrzačené děti v Brně na Kociánce. Kladl si za cíl zajistit dětem celoživotní pracovní uplatnění. Snažil se také o pravidelné evidence osob s tělesným postižením. Jeho zásluhou vznikla první mateřská škola pro tělesně postižené u nás. (Renotírová, 2007) V současné době se tematice edukace osob s tělesným postižením věnuje zejména Marie Vítková, Dagmar Opatřilová, Jiří Kantor.

## 2 Publikace

Cílem rešeršních aktivit této kapitoly bylo nalézt kompendium publikací vztahující se k tematice edukace jedinců s tělesným postižením.

K stěžejním publikacím patří Somatopedie (Kábele, 1993), první vysokoškolská učebnice oboru, kde se autor věnuje všem klíčovými oblastem jako jsou základy somatopedie, vývoj vztahu společnosti k osobám s tělesným postižením včetně kapitol o výchově a vzdělávání. Klíčová témata popisuje také Marie Renotírová (2003). Mnoho publikací na trhu se zabývá edukací osob s tělesným postižením a tématy souvisejícími. Z českých autorů se tomuto tématu věnuje Dagmar Opatřilová (2005; 2008; 2009; 2010), ve svých publikacích prezentuje metody práce, možnosti podpory v rámci rozvoje motoriky a funkční soběstačnosti v každodenním životě, autorka se také zaměřuje na jedince s dětskou mozkovou obrnou a na postup při tvorbě individuálních vzdělávacích a stimulačních plánů v oblasti jemné motoriky, hrubé motoriky a grafomotoriky, dále se ve svých publikacích zabývá analýzou inkluzivního vzdělávání. Publikace Jiřího Kantora (2014) se také týká edukace osob s omezenou hybností v různých institucích s ohledem na celé věkové spektrum. Autor představuje problematiku rané péče, školské instituce, věnuje se otázce zaměstnávání a v neposlední v řadě rozebírá otázku paliativní péče. Publikace Somatopedické aspekty (Vítková, 2006) analyzuje aspekty somatopedie z vývojového i současného pohledu, autorka konfrontuje teoretické základy s realitou praxe u nás i v zahraničí. Na knize Integrovaní speciální pedagogika: integrace školní a sociální (Vítková, 2004) se podílelo devatenáct autorů a čtenářům je přiblížena daná problematika z různých úhlů pohledu. V publikaci jsou zahrnuty i kapitoly týkající se edukace jedinců s tělesným postižením. Dalším autorem je Pavel Zíkl (2011), který ve své publikaci rozebírá podporu hybnosti u dětí s tělesným postižením v edukačním procesu, věnuje se i tématu edukační pomůcky. Zmapovaná je i oblast rehabilitace dětí s tělesným postižením. Publikace s názvem Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených od Jána Jesenského (1995) podává čtenářům ucelený přehled a rozebírá jednotlivé složky rehabilitace. Publikace podobného charakteru Jiřího Jankovského nese název Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením (2006), a jak vyplývá z názvu, autor se snaží tuto problematiku shrnout, pozornost je také věnována prostředkům rehabilitace a psychologickým aspektům. K dalším důležitým oblastem, které jsou spojeny s edukačním procesem žáků s tělesným postižením patří oblast komunikace. Publikace s názvem Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami (Kantor, 2012) se v druhé kapitole věnuje prostředkům augmentativní a alternativní komunikace u osob s tělesným postižením. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb (Čadová, 2012) je publikací, která nabízí speciálním pedagogům jednotící vyšetřovací postup, podle něhož mohou vyšetřit klienta a na základě výsledků mohou lépe doporučit potřebnou míru podpůrných opatření v procesu edukace. Kompenzačními pomůckami pro osoby s tělesným postižením se zabývá několik publikací

(Kubíčková, Kubíče, 2001; Habšudová, 2001; Bendová, 2006). Podstatným tématem je kvalita života osob s postižením (Michalík, 2011). Další publikace poukazuje na filozofické, etické a jiné aspekty tělesného postižení (Novosad, 2011). V rámci edukačního procesu jsou dále publikace týkající se rozvoje řeči u dětí s dětskou mozkovou obrnou (Kábele, 1988) či psaní dětí s tělesným postižením (Hudáčková, 2001).

K přehledovým zahraničním publikacím celého oboru patří kniha s názvem *Including Students With Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms* (Downing, 2008). Další stěžejní publikací je *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities* (Bigge, Best, Heller, 2009). Častým tématem zahraničních publikací je také inkluzivní vzdělávání (Cornwall, Robertson, 2013; Walker, Wicks, 2005).

Populárně naučná literatura nabízí publikace, které popisují příběhy a vlastní zkušenosti s dětskou mozkovou obrnou či jiným typem tělesného postižení (Kudláček, 2012; Chvátalová, 2001; 2012; Krejčová, Strnadová, Vágnerová, 2009; Makovcová, 2010; Zoubková, 2010; Velemínský, 2011; Fitznerová, 2010; Sobotková, 2009). V zahraniční literatuře můžeme také nalézt publikace, které čtenáře seznamují s životními osudy osob s tělesným postižením (Fournier, 2010; Warner, 1989; Brown, 1993).

### 3 Výzkumy

Rešeršní činnosti byly realizovány s užitím následující strategie: časový úsek od roku 2000 do současnosti (březen 2015), použité odborné databáze JSTOR, EBSCO, ProQuest, ERIC, Google Scholar, klíčová slova pro vyhledávání: edukace žáků s tělesným postižením.

Soudobé české výzkumy disertačních a rigorózních prací se zabývaly otázkou integrace, zkoumali postoje učitelů k integrování dětí s tělesným a jiným postižením na prvním stupni základních škol a srovnávali výsledky v rozmezí dvou let výzkumu (Melicharová, 2011). Spáčil (2011) mapoval příčiny integračních problémů jedinců s tělesným postižením ze středních škol. Dále jsou dostupné výzkumy, které se zabývaly profesní orientací (Fialová, 2009), autorka se zaměřila na analýzu faktorů, které determinují profesní orientaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v souvislosti s úspěšným přechodem ze školy do zaměstnání. Podpora osob se zdravotním postižením při integraci na trh práce a do společnosti byla dále studována (Procházková, 2009), cílem byla analýza nově vytvořených opatření pro zlepšení integrace mladých postižených osob do zaměstnání a volnočasových aktivit. Zkoumána byla problematika speciálně pedagogické intervence u žáků s tělesným postižením a více vadami (Opatřilová, 2001). Kantor (2013) mapoval faktory edukačního procesu žáků s dětskou mozkovou obrnou. Šlechtová (2011) sledovala a hodnotila současný stav péče o dítě s DMO, zaměřila se na zdravotní péči, sociální služby a vzdělávání. Mezi specifickými tématy z oblasti edukace se objevuje výzkum zaměřený na využití počítačů a tabletů ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Gajzlerová, 2014).

Zahraniční výzkumy se zabývají studiem gramotnosti dětí s dětskou mozkovou obrnou v porovnání s vrstevníky (Peeters, Moor, Verhoeven, 2011), zkoumáním rozdílů vizuálního vnímání (Burtner, Dukeminier, Ben, Qualls, Scott, 2006), otázkou včasného zahájení vzdělávání (Anish, Ramachandran, Sivaram, Mohandas, Sasidharan, Sreelakshmi, 2013), účinností fyzioterapie a vzdělávání (Anttila, Suoranta, Malmivaara, Mäkelä, Autti-Rämö, 2008), komparací vzdělávání dětí s dětskou mozkovou obrnou v různých evropských regionech (Sentenac, Ehlinger, Michelsen, Marcelli, Dickinson, Arnaud, 2013). V rámci péče o děti s dětskou mozkovou obrnou proběhla studie na zlepšení komunikace mezi rodiči a pečovateli (Gulmans, Vollenbroek-Hutten, van Gemert-Pijnen, van Harten, 2012), zapojení rodiny do programů intervence (Dirks, Hadders-Algra, 2011). Zkoumána byla tematika zaměstnání osob s dětskou mozkovou obrnou (McNaughton, Light, Arnold, 2002). Výzkumy se také zabývají výživou dětí s dětskou mozkovou obrnou (Bell, Samson-Fang, 2013).



## 4 Projekty a jejich publikační výstupy

K rešeršním strategiím této části příspěvku patří: časový úsek od roku 2005 do současnosti (březen 2015), projekty realizované v České republice a na Slovensku, vyhledané v Informačním systému výzkumu, experimentálního vývoje a inovací, s užitím klíčových slov: edukace žáků s tělesným postižením.

Univerzita Palackého v Olomouci realizovala dva projekty, které se mimo jiné věnovaly edukací osob s tělesným postižením. Projekt s názvem Harmonizace přístupů k osobám se specifickými potřebami v kontextu členství České republiky v Evropské unii, byl realizovaný v letech 2005 – 2008. Druhý projekt nesl název Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a probíhal v letech 2008 – 2011. K výsledkům projektu patří publikace *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění* (Ludíková, 2010), článek ve sborníku *Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* (Ludíková, 2011) a publikace *Výstupy edukace žáků se speciálními potřebami ve vazbě na jejich pracovní uplatnění* (Ludíková, 2011).

Projekt Evropského sociálního fondu realizovaného Univerzitou Palackého ve spolupráci se společností Člověk v tísni a dalších partnerů nesl název *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR probíhající v letech 2013 - 2015*. Výsledkem projektu jsou metodické pomůcky: katalogy podpůrných opatření pro žáky se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, metodiky práce asistenta pedagoga, standard práce asistenta pedagoga.

Dalším projektem ESF realizovaným Univerzitou Palackého měl název *Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a dětí se zdravotním postižením* a probíhal v letech 2010 – 2013. Výsledkem projektu je *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb* (Čadová, 2012).

Projekt Masarykovy univerzity v Brně s názvem *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* byl realizován v letech 2007 – 2013. Mezi výsledky týkající se edukace jedinců s tělesným postižením patří odborná kniha *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami* (Opatřilová, 2013a), kapitola *Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením v základních školách* (Opatřilová, 2013b), kapitola *Analýza možností výběru profesní orientace u žáků s tělesným postižením v základních školách* (Opatřilová, 2012), kapitola *Žák s tělesným postižením* (Vítková, 2012), kapitola *František Bakule jako průkopník integrativní pedagogiky a obraz jeho pedagogického působení v literární tvorbě Ludmily Durdíkové* (Šubrtová, 2011a), článek ve sborníku *František Bakule a jeho metody práce s handicapovanými dětmi ve svědectví bývalých žáků a spolupracovníků* (Šurťová, 2011b), článek ve sborníku *Vliv Vojtovy terapie na edukaci dětí s tělesným postižením* (Fialová, Schubertová, 2011), článek v odborném periodiku *Analýza současného stavu předprofesní přípravy u žáků s tělesným postižením* (Opatřilová, 2010), odborná kniha *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění* (Vítek, Vítková, 2010), odborná kniha *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání* (Opatřilová, 2009), kapitola *Komunikační bariéry žáků s tělesným postižením* (Opatřilová, 2008), odborná kniha *Somatopedie. Texty k distančnímu vzdělávání* (Opatřilová, 2007).

K zahraničním projektům patří *Determinanty a odchýlky vývinu dětí školského věku so zdravotným postihnutím v oblasti somatopatologickej, psychoedukačnej, komunikačnej a sociálnej*, Univerzity Komenského v Bratislavě, který probíhá od roku 2014 až do roku 2016. Prešovská univerzita v Prešově se zapojila do projektu *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so speciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie*, který začal v roce 2013 a bude probíhat až do roku 2016.

Na tuto problematiku byly realizované dva projekty z Evropského sociálního fondu *Základní školy speciální Diakonie ČCE Ostrava* ve spolupráci s Ostravskou univerzitou: *Rozvoj osobností*

děti a žáků s kombinovaným postižením a jejich integrace do společnosti, v letech 2012 – 2014 a Zkvalitňování výchovy a vzdělávání žáků s těžkým kombinovaným postižením a jejich integrace do společnosti, který proběhl v letech 2007 – 2008.

Somatopedická společnost se v roce 2010 až 2013 zabývala projektem Modely inkluzivní praxe v základní škole. Během tohoto projektu vznikla publikace Jsme rozdílní – učíme se a hrajeme si společně (Hádková, Hájková, 2012). Publikace představuje žákovskou diverzitu v českých základních školách, v jednotlivých kapitolách popisuje herní aktivity pro žáky s různým typem postižení.

## 5 Závěr

Článek reflektuje významné historické osobnosti, které přispěly k oboru edukace jedinců s tělesným postižením, vymezil kompendium pramenů související s danou tematikou. Dále příspěvek prezentuje soudobé vědecké výzkumy, projekty a publikační výstupy z České republiky a Slovenska. Na základě provedené orientační rešerše je prokazatelný zájem o obor edukace osob s tělesným postižením.

## Literatura

1. Anish, T. S. N., e al. (2013). Elementary school enrolment and its determinants among children with cerebral palsy in Thiruvananthapuram district, Kerala, India. *Journal of Neurosciences in Rural Practice* [online]. S40 [cit. 2015-03-11]. DOI: 10.4103/0976-3147.116446.
2. Anttila, H., et al. (2008). Effectiveness of physical therapy interventions for children with cerebral palsy: A systematic review. *BMC Pediatrics* [online]. roč. 8, s. 1-10 [cit. 2015-03-08]. DOI: 10.1186/1471-2431-8-14.
3. Bell, K. L., Samson-Fang, L. (2013). Nutritional management of children with cerebral palsy. *European Journal of Clinical Nutrition* [online]. roč. 67, S13 [cit. 2015-03-11]. DOI: 10.1038/ejcn.2013.225.
4. Bendová, P., Jeřábková K., Stoklasová, V. (2006). Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 8024414368.
5. Bigge, J., Best, J. S., Heller, K. V. (2009). *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities*. 3. vyd. New York: Macmillan Publishing Company. ISBN 0-675-21017-8.
6. Brown, C. (1993). *Moje levá noha*. 1. vyd. Překlad Doris Grozdanovičová. Praha: Zvon, 1993. ISBN 80-7113-037-0.
7. Burtner, P. A., e al. (2006). Visual perceptual skills and related school functions in children with hemiplegic cerebral palsy. *New Zealand Journal of Occupational Therapy* [online]. roč. 53, č. 1, s. 24-29 [cit. 2015-03-10].
8. Centrálny register projektov [online]. [cit. 2015-03-11]. Dostupné z: <http://www.crp.gov.sk/>
9. Cornwall, J., Robertson, Ch. *Individual Education Plans Physical Disabilities and Medical Conditions*. 1. vyd. London. Routledge. ISBN: 1853465259.
10. Čadová, E. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3052-2.
11. Dirks, T., Hadders-Algra, M. (2011). The role of the family in intervention of infants at high risk of cerebral palsy: a systematic analysis. *Developmental Medicine* [online]. roč. 53, s. 62-67 [cit. 2015-03-07]. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2011.04067.x.

12. Downing, J. (2008). Including Students With Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms. 3.vyd. Baltimore: Paul H. BrookesPublishing Co. 334. ISBN 978-1-66766-908-7.
13. Fialová, I. (2009). Analýza a komparace faktorů determinujících profesní orientaci žáků s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Disertační práce. Brno: MU.
14. Fialová, I., Schubertová, P. (2011). Vliv Vojtovy terapie na edukaci dětí s tělesným postižením. In Vítková, M., Opatřilová, D. Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. První. Brno: Paido, Brno. ISBN 978-80-7315-216-1.
15. Fitznerová, I. (2010). Máme dítě s handicapem. Vyd. 1. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073676636.
16. Fournier, J. L. (2009). Kam jedeme, tati?. Vyd. 1. Překlad Irena Šmérková. Brno: Computer Press. ISBN 9788025126943.
17. Gajzlerová, L. (2014). Využívání multimediálních technologií u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy. Disertační práce. Brno: MU.
18. Gulmans, J. (2012). A web-based communication system for integrated care in cerebral palsy: experienced contribution to parent-professional communication. International Journal of Integrated Care (IJIC) [online]. roč. 12, s. 1-11 [cit. 2015-03-10].
19. Habšudová, M. (2001). Speciálně pomocky, kompenzačné, rehabilitačné, ortopedické. Púchov. ISBN 80-968099-4-6.
20. Hádková, K., Hájková, V. (2012). Jsme rozdílní – učíme se a hrajeme si společně. 1. vyd. Praha: Somatopedická společnost.
21. Hruška, J. (1995). Komplexní systém výchovně-vzdělávací péče o děti a mladistvé s tělesným postižením. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 8085801477.
22. Hudáčková, V. (2001). Písmo a písanie telesne postihnutých detí. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-88868-65-3.
23. Chvátalová, H. (2001). Jak se žije dětem s postižením: problematika pěti typů zdravotního postižení. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071785881.
24. Chvátalová, H. (2012). Jak se žije dětem s postižením po deseti letech. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 9788026200864.
25. Informační systém výzkumu, experimentálního vývoje a inovací. [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <https://www.isvav.cz/>
26. Jankovský, J. (2006). Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 8072547305.
27. Jesenský, J. (1995). Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 8070669411.
28. Kábele, F. (1993). Somatopedie: učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 8070665335.
29. Kábele, F. (1988). Rozvíjení hybnosti a řeči u dětí s DMO. Praha: MPSV.
30. Kantor, J. (2012). Prostředky augmentativní a alternativní komunikace u osob s tělesným a kombinovaným postižením. In Ludíková, L., Kozáková, Z., a kol. (2012). Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci,. ISBN 978-80-244-3094-2.
31. Kantor, J. (2013). Výstupy edukačního procesu v oblasti sociálních kompetencí žáků s dětskou mozkovou obrnou. Disertační práce. Olomouc: UP.
32. Kantor, J., Jurkovičová, P. (2013). Základy speciální pedagogiky osob s omezením hybnosti. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3710-1.
33. Kubíčková, Z., Kubíče, J. (2001). Kompenzační a didaktické pomůcky pro děti a žáky s tělesným postižením v mateřské a základní škole. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-166-0.
34. Kudláček, M. Svět dětské mozkové obrny: nahlížení vlastního postižení v průběhu socializace. Praha: Portál. ISBN 9788026201786.

35. Ludíková, L. (2010). Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2655-6.
36. Ludíková, L. (2011). Výstupy edukace žáků se speciálními potřebami ve vazbě na jejich pracovní uplatnění. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2938-0.
37. Ludíková, L. (2011). Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. In Specifika edukace žáků se speciálními potřebami: sborník z odborné konference. 1. vyd. Editor Libuše Ludíková. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2924-3.
38. Makovcová, J. (2010). Maminko, nezpívej. 2. vyd. Blansko: ALMI. ISBN 9788090434417.
39. McNaughton, D. et al. (2002). „Getting Your Wheel in the Door“: Successful Full-Time Employment Experiences of Individuals with Cerebral Palsy Who Use Augmentative and Alternative Communication. AAC: Augmentative [online]. roč. 18, č. 2, s. 59-76 [cit. 2015-03-09].
40. Melicharová, R. (2007). Integrace postižených dětí na první stupeň základních škol a postoje učitelů prvního stupně k integraci. Rigorózní práce. Brno: MU.
41. Michalík, J. (2011). Kvalita života osob pečujících o člena rodiny s těžkým zdravotním postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2957-1.
42. Novosad, L. (2011). Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 9788073678739.
43. Opatřilová, D. (2012). Analýza možností výběru profesní orientace u žáků s tělesným postižením v základních školách. In Friedmann, Z. et al. Specifika profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich pracovní uplatnění. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-236-9.
44. Opatřilová, D. (2010). Analýza předprofesní přípravy u žáků s tělesným postižením. In Speciální pedagogika. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pdf, roč. 20, s. 11-23, ISSN 1211-2720.
45. Opatřilová, D. (2009). Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání. Brno: MSD, s.r.o. ISBN 978-80-210-5030-3.
46. Opatřilová, D. (2013). Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021062214.
47. Opatřilová, D. (2013). Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením v základních školách. In Opatřilová, D. (2013). Žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v základních školách. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021063044.
48. Opatřilová, D. (2008). Komunikační bariéry žáků s tělesným postižením. In Vítková (2008). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-170-6.
49. Opatřilová, D. (2005). Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 8021038195.
50. Opatřilová, D., Zámečnicková, D. (2008). Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021045750.
51. Opatřilová, D. (2010). Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: MU. ISBN 80-210-3242-1.
52. Opatřilová, D., Zámečnicková, D. (2007). Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 9788073151379.
53. Opatřilová, D. (2001). Speciálně pedagogická intervence u dětí žáků s tělesným postižením a více vadami. Rigorózní práce. Brno: MU.
54. Peeters, M., et al. (2011). Emergent literacy activities, instructional adaptations and school absence of children with cerebral palsy in special education. Research in Developmental

- Disabilities [online]. roč. 32, č. 2, s. 659-668 [cit. 2015-03-10]. DOI: 10.1016/j.ridd.2010.12.002.
55. Procházková, L. (2009). Podpora osob se zdravotním postižením při integraci na trh práce v Rakousku. Disertační práce. Brno: MU.
  56. Renotiérová, M. (2007). Některé významné osobnosti oboru somatopedie v českých zemích: přátelé jedinců s tělesným postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1861-2.
  57. Renotiérová, M. (2003). Somatopedické minimum. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 8024405326.
  58. Sentenac, M., et al. (2013). Determinants of inclusive education of 8–12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. Research in Developmental Disabilities [online], roč. 34, č. 1, s. 588-595 [cit. 2015-03-11]. DOI: 10.1016/j.ridd.2012.09.019.
  59. Spáčil, L. (2011). Analýza možností uplatnění osob s tělesným postižením na trhu práce. Rigorózní práce. Brno: MU.
  60. Sobotková, D., Dittrichová, J. (2003). Narodilo se s problémy a co bude dál?. Vyd. 1. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 802470398x.
  61. Sovák, M. (1980). Nárys speciální pedagogiky. 4., upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl.
  62. Šlechtová, D. (2011). Potřeba zavedení holistického přístupu v péči o dítě s diagnózou dětská mozková obrna. Disertační práce. České Budějovice: JCU.
  63. Šubrtová, M. (2011). František Bakule jako průkopník integrativní pedagogiky a obraz jeho pedagogického působení v literární tvorbě Ludmily Durdíkové.. In Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2011). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Brno : Paido, MU. ISBN 978-80-7315-220-8 (Paido), ISBN 978-80-210-5709-8 (MU).
  64. Šubrtová, M. (2011). František Bakule a jeho metody práce s handicapovanými dětmi ve svědectví bývalých žáků a spolupracovníků.. In Opatřilová, D., Vítková, M. (eds.) (2011). Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-215-4 (sborník abstraktů).
  65. Vágnerová, M., Strnadová, I., Krejčová, L. (2009). Náročné mateřství: být matkou postiženého dítěte. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 9788024616162.
  66. Velemínský, M. (2011). Celebritami proti své vůli. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-447-6.
  67. Vítek, J., Vítková, M. (2010). Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-210-9.
  68. Vítková, M. (2004). Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 8073150719.
  69. Vítková, M. (2006). Somatopedické aspekty. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 8073151340.
  70. Vítková, M. (2012). Žák s tělesným postižením. In Valenta, M., Ludíková, L. (2012). Školská integrace žáků se zdravotním postižením: (inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol). 1. vyd. Ústí nad Labem: EdA. ISBN 978-80-904927-7-6.
  71. Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
  72. Vyhláška č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
  73. Základní škola speciální Diakonie ČCE Ostrava [online]. [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.specialniskola.eu/>
  74. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání
  75. Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) Č.j.: 25461/2009 – 20. In: [online]. [cit. 2015-03-11]. Dostupné

z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

76. Zoubková, P. (2010). Terežka, aneb, Život s dětskou mozkovou obrnou. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-321-0.
77. Warner, J. (1989). Na pomoc rodičům dětí s dětskou mozkovou obrnou. Praha: Novinář.
78. Wicks, B., Walker, S. (2003). Education children with acquired brain injury. London: David Fulton. ISBN 9781843120513.

Tato studie je výsledkem vědecko-výzkumné činnosti podpořené v rámci projektu IGA: IGA\_PdF\_2015\_020 s názvem „Netradiční pohledy na kvalitu života osob se specifickými potřebami“.

# Možnosti overovania čitateľskej gramotnosti u detí základných škôl

## Possibilities of verification of reading literacy in pupils of elementary school

JUDITA SÁRKÖZYOVÁ, IVAN BELICA

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,  
Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, Slovenská republika  
judita.sarkozyova@vudpap.sk, ivan.belica@vudpap.sk

**Abstrakt:** *Kľúčovým zdrojom získavania informácií je najčastejšie písaný text. Čitateľská gramotnosť je schopnosť porozumieť čítanému textu a používať také ústne a grafické prejavy, ktoré nám plnohodnotne zabezpečia komunikáciu na úrovni, akú od nás požaduje spoločnosť. Čitateľská gramotnosť je teda nevyhnutnou spôsobilosťou pre úspešné nadobudnutie vzdelania. Jej slabšia úroveň môže spôsobiť žiakovi značné problémy v štúdiu. Považujeme preto za potrebné mať nástroj na rozpoznanie úrovne tejto spôsobilosti, aby sa deťom s problematickým osvojovaním čítania mohlo pomôcť. Významnou súčasťou čitateľskej gramotnosti je čítanie s porozumením. Naším cieľom bolo vyvinúť Test čítania s porozumením (CHITT), ktorý bude slúžiť na tieto účely. Uskutočnili sme predvýskum na základe ktorého sme eliminovali jeho nedostatky, momentálne prebieha prípravná fáza na jeho štandardizáciu. Test obsahuje 6 úloh. Kritériom pre úspešné zvládnutie je získanie aspoň 90% bodov z celkového počtu 94 bodov. Všetky subtesty vykazujú s celkovým skóre významnú koreláciu, najsilnejší vzťah vykazuje subtest D (0,898). Ten obsahuje súvislý text (rozprávku), ktorý žiak prečíta a následne odpovedá na otázky o ňom s pamäti. V článku uvádzame aj niekoľko ďalších nástrojov na zisťovanie čitateľskej gramotnosti využívaných vo svete.*

**Kľúčové slová:** *čitateľská gramotnosť, test čítania s porozumením, žiaci základných škôl*

**Abstract:** *A crucial source of getting information is mostly by written text. Reading literacy is the ability to understand the reading of the text and use verbal and graphical expressions that we fully ensure communication at what society demands of us. Reading literacy is a necessary qualification for the successful acquisition of education. The weaker level can cause significant problems in student learning. Therefore considers it necessary to have a tool to recognize the level of competence that children with problematic acquirement reading skills could help. An important part of reading literacy is reading comprehension. Our aim was to develop a test of reading comprehension (CHITT) which will be used for these purposes. We conducted pre-research on which we eliminated its shortcomings. We are in the preparatory phase for its standardization. The test consists of 6 tasks. The criterion for successful management is to obtain at least 90% points from a total of 94 points. All subtests have a total score significant correlation, showing the strongest relationship subtest D (0.898). It contains coherent text (fairy tail) that pupil reads and then answers the questions about it. The article identifies a number of other tools to detect reading literacy used in the world.*

## 1 Úvodom k čitateľskej gramotnosti

Schopnosť čítať je nevyhnutným predpokladom úspešného vzdelávania. Text sa stáva pri štúdiu primárnym zdrojom informácií. Na čitateľskú gramotnosť možno nazerať z viacerých hľadísk. Prvým je proces porozumenia. Čítanie nám umožňuje vyhľadávať a ďalej používať informácie, interpretovať ich a vyvodzovať z nich potrebné závery. Druhým je cieľ čítania. Ten sa líši podľa toho, či čítame za účelom získavania informácii (vo vzdelávacom procese, pri čítaní rôznych návodov, či oznamov a faktov), alebo čítame pre potešenie, teda nielen pre to, aby sme si rozšírili pole informovanosti, ale aj pre rozvoj umeleckého čítania a prežívania. Čítanie vo všeobecnosti rozširuje našu slovnú zásobu, umožňuje rozvíjať vyjadrovacie schopnosti a cibrí písomný aj ústny prejav. Tretím aspektom čítania sú čitateľské zvyklosti a postoje. Nie každé dieťa či dospelý číta rád - to ovplyvňuje nielen náš celkový záujem o knihy, ale aj postoj k procesu získavania informácii.

„Čítanie a písanie ako grafická reprezentácia hovorenej reči spadá do kognitívnych schopností vyžadujúcich súhrn mnohých procesov a podmienok. Sú to v kultúre nadobúdané a kultúrou sprostredkované schopnosti“, píše M. Mikulajová (2012). PIRLS a TINSS v štúdiu čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka ZŠ definujú čitateľskú gramotnosť ako „schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a / alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca“ (NÚCEM, 2013).

## 2 Determinanty čítania s porozumením

E. Medfordová (2012) vo svojej práci rozlišuje činitele včasného a neskoršieho osvojovania čitateľských spôsobilostí. Medzi činitele včasného osvojovania radí poznanie písmen a fonemické uvedomovanie.

### 2.1 Poznanie písmen

Pre prvotné (rané) nadobúdanie čitateľských zručností je jedným z najdôležitejších faktorov pre poznanie písmen. Bez ohľadu na metódu výučby, poznanie správneho fonemického znenia písmen predikovalo následnú schopnosť detí čítať slová. Potvrdili to viaceré štúdie (Medford, 2012). Poznanie písmen je kľúčové pre používanie princípu abecedy, v ktorom každé písmeno korešponduje s príznačným zvukom, čo veľmi pomáha pri čítaní slov.

### 2.2 Fonemické uvedomovanie

Ďalším faktorom je fonemické uvedomovanie, teda schopnosť rozlišovať a narábať so základnými zvukovými jednotkami vo vyslovených slovách. Táto schopnosť predikuje osvojenie si čítania. Zároveň je fonemické uvedomovanie nevyhnutnou zložkou pre transformáciu tlačenej reprezentácie neznámeho slova do výslovnosti, čomu hovoríme fonologické rekódovanie. Deti s dobrou schopnosťou fonemického uvedomovania slov sú šikovnejšie aj pri čítaní neznámych slov, nakoľko dochádza k vytváraniu spojov na myšlienkovvej úrovni medzi hláskovaním jednotlivých písmen a zvukov utvorených do slov.

Poznanie písmen (názvu, tvaru) a fonemické uvedomovanie slov sú teda potrebné pre dekódovanie nových slov, čo využívame pri prvotnom učení sa čítať. Osvojenie týchto spôsobilostí tvorí základ pre neskorší vývin čítania, a teda čítanie s uvedomovaním si významu prečítaného. Tu dochádza k spracúvaniu informácií a ich pochopeniu, čo podmieňuje komplexné procesy čítania s porozumením.



## 2.3 Rýchle automatické pomenovanie

RAN (rapid automatized naming) predstavuje pohotové vybavovanie názvov zrakovo prezentovaných podnetov, napr. známych obrázkov, farieb, písmen alebo číslíc. Kľúčové je pri rýchlom čítaní, keď sa dobrý čitateľ pozrie na slovo a hneď ho vie vysloviť bez potreby rozkladať ho na hlásky a potom skladať. Považuje sa za prediktor plynulosti čítania (Mikulajová, 2012). V tomto prípade ide o pomenovanie písmen – teda automatické spojenie medzi grafémou a fonémou, ktoré je nevyhnutným predpokladom rozvoja čitateľských spôsobilostí.

## 2.4 Osvojovanie ďalších jazykových rovín

Podľa K. Nationa a M. J. Snowlingovej (Medford, 2012) je pre čítanie s porozumením potrebné osvojenie ďalších jazykových rovín ako je morfológicko-syntaktická rovina a lexikálno-sémantická (slovná zásoba, počúvanie s porozumením a sémantické zručnosti). Za sémantické zručnosti sú považované porozumenie a správne užívanie slov vo frázach, vetách a dlhších jednotkách. Taktiež schopnosť rozlišovať význam slov, a narábať s nimi v prislúchajúcich obsahových kategóriách, ako aj vedieť nahradiť slovo adekvátnym opisom a definovať ho. Aby bolo dieťa schopné porozumieť textu, musí byť schopné čítať jednotlivé slová (spôsobilosť dekódovať) a pochopiť význam (jazykové porozumenie) – obe kompetencie sa ukazujú ako kľúčové pre schopnosť čítať s porozumením.

## 2.5 Pracovná pamäť

Podľa viacerých štúdií (Cain et al. 2004) existuje úzke spojenie medzi kapacitou pracovnej pamäti a schopnosťou čítať s porozumením. Tento vzťah potvrdzujú aj štúdie H.L. Swansona a V. Berningerovej (podľa Medfordovej, 2012), ktoré ukázali, že deti s deficitmi v čítaní s porozumením dosahovali slabšie výsledky aj v úlohách zameraných na verbálnu pracovnú pamäť.

## 2.6 Ďalšie faktory rozvoja čitateľskej spôsobilosti

Významným činiteľom v rozvoji čitateľskej gramotnosti sa ukazuje socioekonomický status rodiny (NÚCEM, 2013). G. Kertesy a G. Kézdi (2013) ukazujú na mnohých výskumoch, ktoré porovnávali úspešnosť čítania žiakov s materinským jazykom daného štátu s úspešnosťou čítania rómskych žiakov toho istého štátu, že faktor sociálne znevýhodneného prostredia je práve ten určujúci. Výstup z longitudinálnej štúdie v Austrálii (Kalb, Ours, 2013) poukazuje na fakt, že časté čítanie deťom vo veku 4 – 5 rokov má významný pozitívny efekt na ich čitateľské spôsobilosti v neskoršom živote. Ukazuje sa tiež, že významnú úlohu zohráva aj vnútorná motivácia k čítaniu. Je pravdepodobné, že deti ktoré sú viac vnútorne motivované čítať, trávajú viac času čítaním a venujú viac úsilia osvojovaniu si rýchlejšieho a dôslednejšieho čítania. Stávajú sa tak zdatnejšími čitateľmi (porov. Medford, 2012).

## 3 Testovanie čitateľskej gramotnosti u nás a v zahraničí

Výskum čitateľských spôsobilostí detí základných škôl sa ukazuje ako aktuálny a potrebný, s prihliadnutím na neuspokojivé výsledky slovenských žiakov z posledných prieskumov PISA. Program PISA testuje 15 ročných žiakov v matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti, ale je zameraný aj na analýzu vplyvov sociálneho prostredia rodín na výsledky

žiacov a motivácie žiakov dosahovať lepšie výsledky. Slovenskí žiaci dosiahli v roku 2012 v testovaní zameranom na čitateľskú gramotnosť štatisticky významne slabšie výsledky než je priemer krajín OECD. Umiestnili sa na 32. mieste, a teda tretí od konca. Pritom však naši výsledkovo najlepší žiaci dosahujú výsledky takmer na úrovni priemeru najlepších žiakov v OECD. V ďalších štúdiách sa potvrdzuje sociálno-ekonomický status rodiny ako základná determinanta čitateľskej gramotnosti (NUCEM, 2013).

Iné štúdie sa zamerali na jeden prvok čitateľskej gramotnosti, a to porozumenie čítanému textu, nakoľko zvládnutie techniky čítania je prirodzeným predpokladom porozumenia. Vo väčšine prípadov používaných testov orientovaných na čítanie s porozumením žiaci pracujú so súvislými textami.

Napríklad H. Kyuchukov a E. Gerganov (2000) použili tzv. cloze-test (test rekonštrukcie textu) – tento typ testu slúži na zisťovanie porozumenia súvislému textu, a to napr. tak, že sa nahradia niektoré slová (napr. každé piate alebo siedme) prázdny miestom a úlohou testovaného je doplniť vhodné slovo. Pomocou vymazania jednotlivých slovných druhov v texte vytvorili niekoľko subtestov hodnotiacich vplyv týchto kategórií na čítanie s porozumením: subtest podstatných mien (zisťujúci rolu podstatných mien v čítaní s porozumením), subtest prídavných mien, subtest slovík, subtest spojok, subtest zámen. Žiaci si mali pozorne prečítať 10 textov a doplniť prázdne miesto vhodným slovom – na zhodnotenie správnosti odpovede boli použité dve kritériá – kritérium presnosti/jednoznačnosti (body sú pridelené len ak čitateľ uviedol pôvodné slovo), a kritérium porozumenia (pri uvedení pôvodného slova aj pri použití synonyma, pričom význam textu ostal zachovaný), pričom uvedení autori aplikovali 2. kritérium.

Na Slovensku bol v minulom roku vydaný súbor diagnostických skúšok ČÍ(S)TA - Čítanie starších, autorov E. Žovince a A. Dufekovej (2014). Batéria skúšok vznikala v rokoch 2012 – 2014 ako výstup výskumnej úlohy KEGA. Predstavuje súbor skúšok orientovaný na meranie výkonu v čítaní s porozumením a vybraných súvzťažných jazykovo-kognitívnych procesov pre žiakov sekundárneho stupňa vzdelávania od 8. ročníka ZŠ vyššie. Špecifikom súboru skúšok je preložený Dyslektický dotazník pre starších a dospelých pozostávajúci z 20 otázok mapujúcich problémy v každodennom živote. Celkom 6 textov mapuje schopnosť porozumieť textu, pričom otázky k textu proband pozná dopredu a má ich stále pred sebou, a teda pri úspešnom riešení používa nielen čítanie s porozumením, ale aj schopnosť vyhľadávať informácie a abstraktne nimi narábať. Ďalším subtestom je Delenie slov, v ktorom proband využíva schopnosť pracovať s písanou podobou textu a orientovať sa v zhustenom texte na základe významu. Poslednou úlohou je subtest Fonematické uvedomovanie spolu s transpozíciou hlások. Víziou autorského kolektívu je prispôbiť súbor skúšok pre vysokoškolákov a dospelú populáciu.

S cieľom ponúknuť časovo nenáročnú a jednoduchú pomôcku na overovanie čítania s porozumením v cieľovej skupine mladších žiakov vyvíjame vlastný depistážny nástroj. V nasledujúcej kapitole sa s ním bližšie oboznámime.

#### **4 Skriningový nástroj - Test čítania s porozumením (CHITT)**

V našom teste, ktorý má slúžiť ako rýchly skriningový nástroj, zohľadňujeme viaceré aspekty práce s textom. Cieľom je ponúknuť pedagogickým pracovníkom, ktorí predstavujú primárny kontakt s dieťaťom čo sa týka školskej gramotnosti, jednoduchý depistážny nástroj. Jeho úlohou nie je primárne detekovať konkrétne narušenia a deficity tej ktorej funkcie (procesu), ale pomáha odhaliť problém v čítaní s porozumením ako taký. Ak žiak nedosahuje nami očakávaný výkon, je na mieste osloviť jeho rodičov a odporúčať im ďalšie diagnostické sedenie u odborníka.

CHITT je skriningový nástroj, ktorý slúži na zisťovanie aktuálnych čitateľských schopností so zameraním na porozumenie textu. Používa sa aj pre deti so ŠVVP, zdravotne znevýhodnené,

s vývinovými poruchami učenia aj zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Je určený pre prvý stupeň ZŠ, s možnosťou používať ho aj vo vyšších ročníkoch. Predpokladá sa dosiahnutý vek 6 rokov dieťaťa (možno zadávať už ku koncu prvého ročníka), kedy má dieťa v dostatočnej miere zvládnutú techniku čítania, a zachytáva aj obsah prečítaného textu. Pre svoju jednoduchú administráciu a časovú nenáročnosť (10-25 minút) je vhodným nástrojom pre prax. Dieťa číta všetky úlohy a zadania potichu. Administrácia testu je individuálna. Používať ho môžu odborní zamestnanci poradenských zariadení aj pedagógovia v školách.

V longitudinálnej štúdii, ktorá vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie prebiehala v rokoch 2004 – 2011, ktorej primárnym zameraním bolo zistiť kognitívny vývin rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, sme použili nami vytvorený test, ktorým sme získavali údaje o ich čitateľskej gramotnosti. Neskôr k základnej verzii tohto testu pribudli ďalšie úlohy (E, F) a test v tejto podobe sme použili ako test čítania s porozumením v roku 2014 na vzorke majoritnej populácie. Jednalo sa o žiakov 1. – 6. ročníka bežných základných škôl. Výskumnú vzorku tvorilo 146 detí z východného, stredného a západného Slovenska, z toho 95 dievčat a 51 chlapcov. Priemerný vek bol 9,6 roka. Testovanú skupinu probandov tvorilo aj 56 žiakov s materinským jazykom maďarským, z toho 29 dievčat a 27 chlapcov. Títo žiaci navštevovali základnú školu s vyučovacím jazykom maďarským (2. – 6. ročník) na západnom Slovensku (Šamorín). Nakoľko v učebných osnovách pre 1. ročník ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským nie je zahrnutý slovenský jazyk, deti 1. ročníka neboli testované. Priemerný vek detí bol preto o čosi vyšší - 9,8 roka. Kritériom výberu vzorky bolo, aby žiaci neboli vedení ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Na základe skúsenosti z tohto testovania sme pozmenili niektoré podnetové slová a zadania jednotlivých úloh.

Test pozostáva zo 6 úloh A – F (obr.1 - 6), ktoré sú rôznej obťažnosti a zamerania. V úlohách B, C, E a F slúžia „príklady“ v zadaní, ako zácvičné úlohy, ktoré dieťa rieši samo alebo s pomocou. Administrátor má upozorniť na prácu v riadku a pokračuje až po uistení, že dieťa pochopilo čo má robiť. Ak je zjavné, že dieťa neporozumelo zadaniu, snažíme sa uviesť podobný príklad, ale bez toho, aby sme predčítavali nasledujúce úlohy. Zásadne nevysvetľujeme princíp (napr. „Janko, no čo majú tieto slová spoločné?“ a pod). V očíslovaných riadkoch v jednotlivých úlohách pracuje dieťa vždy samostatne.

Maximálny počet získaných bodov je 94. Naším cieľom je vytvoriť škály s hodnotami celkového hrubého skóre na základe ktorých sa potom rozhodne o prípadnej ďalšej intervencii. Jednalo by sa o 3 škály poukazujúce na bezproblémové čítanie s porozumením, rizikové hodnoty poukazujúce na oslabenie čitateľských zručností a hodnoty vyjadrujúce výrazné narušenie čítania s porozumením. Treba zdôrazniť, že toto orientačné delenia sa týka čítania s porozumením slovenskému testu. To znamená, že ak napríklad žiak s materinským jazykom maďarským dosiahne nízke celkové skóre, nemusí byť jeho schopnosť čítať s porozumením narušená, ale že neovláda dobre slovenský jazyk.

#### Úloha A (Priradovanie slov k obrázkom)

Dieťa má priradiť k obrázkom známych predmetov správne slovo, pričom vyberá z troch možností (obr. 1). K zvládnutiu tejto úlohy je potrebná primeraná úroveň vizuálnej diferenciacie a fonematického rozlišovania. Chyby v označení správneho riešenia môžu byť spôsobené nízkou jazykovou vybavenosťou, ale napr. aj trémou z testovej situácie či nepozornosťou. Zmyslom je jednoduché vovedenie do depistážneho nástroja. Úprava tejto úlohy spočívala v pozmenení zadania úlohy „označ“ na „zakrúžkuj“. Rovnakú zmenu v zadaniach sme urobili aj v ostatných úlohách. Dôvodom bola skutočnosť, že probandi sa často obracali na examinátorov s otázkou, ako majú správne slovo označiť. V našom výskume (Sárközyová a kol., 2014) sme zistili signifikantnú koreláciu (0,290;  $p = 0,000$ ) tejto úlohy s celkovým skóre CHITT. Za každú správne označenú odpoveď signujeme 2 body, za nesprávnu 0 bodov.

### A. Zakrúžkuj slovo, ktoré patrí k obrázku.



1. zajac

2. lopata

3. hlina

zajtra

lopta

hrič

palác

balík

krik

Obrázok 1: Ukážka časti úlohy A

### Úloha B (Výber vhodného slova)

Dieťa má z piatich ponúknutých slov vybrať také, ktoré sa hodí k poslednému (zvýraznenému) slovu na konci čítaného riadku (obr. 2). Riešenie vyžaduje určitú úroveň zovšeobecnenia (generalizáciu pojmov). V tejto úlohe sme po uskutočnení longitudinálnej štúdie museli zameniť niektoré zo slov v jednotlivých položkách. Napríklad rómske deti ako „kvet“ označovali slovo „zemiaky“ s vysvetlením, že aj oni kvitnú. Slovo „zemiaky“ sme teda vymenili za slovo „kalendár“, ktoré má rovnaký počet slabík. Pre deti s materinským jazykom rómskym a maďarským bolo ďalej problematické významovo pochopiť slovo „čučoriedka“, ktoré bolo preto nahradené slovom „autobus“. Pre deti s materinským jazykom maďarským bolo v poslednej položke „počasie“ skresľujúce slovo „mesiac“, ktoré sme nahradili konkrétnym názvom mesiaca „august“. V našom výskume (Sárközyová et al., 2014) sme získali signifikantnú koreláciu (0,371;  $p = 0,000$ ) medzi dosiahnutým skóre v tejto úlohe a celkovým hrubým skóre. Správne riešenie je ohodnotený 2 bodmi, nesprávne získava 0 bodov.

### B. Prečítaj si všetky slová v riadku a zakrúžkuj to slovo, ktoré patrí k slovu na konci riadku.

Príklad :

chlieb, strom, rukavica, kniha, benzín.....JEDLO

1. saláma, mačka, cukor, maliny, pero ..... ZVIERA

2. rožok, jablko, sviečka, meter, puška..... OVOCIE

Obrázok 2: Ukážka časti úlohy B

### Úloha C a C' (Vyradenie slova a jeho nahradenie)

Dieťa má prečiarknuť slovo, ktoré sa k ostatným nehodí a nahradiť ho slovom, ktoré patrí do danej sémantickej kategórie (obr. 3). Dieťa tu nielen potrebuje poznať spoločné znaky pojmov, ale aj samo hľadá vhodný výraz, ktorý píše, tzn. jedná sa aj o lexikálnu rovinu a expresiu. Zadanie tejto úlohy bolo pre deti ťažko zrozumiteľné. Zmeny inštrukcie boli formálne a upravili sme aj príklad. V pôvodnej verzii testu sa ukázala položka č.3 „pracovné nástroje“ pre deti s materinským jazykom maďarským ako ťažko pochopiteľná, nakoľko slová v tejto položke boli v maďarskom jazyku fonematicky príbuzné niektorým slovenským slovám, avšak s úplne nezodpovedajúcim významom. Rozhodli sme sa celú položku zameniť na „oblečenie“ s výberom slov, ktoré v slovenskom aj maďarskom jazyku znejú podobne. V úlohe C bola signifikantná korelácia (0,526;  $p = 0,000$ ) medzi dosiahnutým skóre a celkovým hrubým skóre testu, úloha C' preukázala taktiež signifikantnú koreláciu (0,667;  $p = 0,000$ ) s celkovým hrubým skóre. V úlohe C sa skóruje správna odpoveď za 2 body, za nesprávnu odpoveď 0 bodov.

Jedným bodom hodnotíme odpovede všeobecné, avšak ešte akceptovateľné, napr. ak dieťa namiesto „rieka“ či „oceán“ napíše „voda“ a pod. Za správnu odpoveď sa považuje aj odpoveď, pri ktorej je zjavné, že respondent pochopil slovo ako pojem a jeho príslušný význam, aj keď napríklad v položke namiesto „matka“ napíše „stará matka, dedo, apo“ čo môže pravdivo odrážať skutočnosť v jeho rodine. Pri tejto úlohe prihliadame na regionálne špecifiká, geografické odlišnosti, vek probanda, ako aj jazykové zdatnosti, ktoré zaznamenávame do záznamového hárku pre kvalitatívny rozbor.

**C. Prečítaj si všetky slová v riadku. Prečiarkni to slovo, ktoré tam nepatrí.**

**C'. Namiesto prečiarknutého slova dopíš také slovo, ktoré tam podľa teba patrí. Napíš ho na voľný riadok.**

Príklad : zelená, červená, banán, čierna .....modrá.....

1. brat, sestra, učiteľ, otec .....

2. nôž, tanier, lyžička, vaňa .....

### **Obrázok 3: Ukážka úlohy C a C'**

Úloha D (Odpovede na otázky k textu)

V tejto úlohe respondent najprv číta súvislý text (rozprávku) a následne písomne odpovedá na položené otázky (obr. 4). Tie sa zameriavajú tak na porozumenie ako aj na pamäť na text. Administrátor vždy upozorní dieťa, aby čítalo pozorne, pretože následne bude odpovedať na otázky (napr. odpovedá „kováč“ na otázku „kto mal troch synov?“). Text rozprávky je na úrovni textov používaných v Čítanke slovenského jazyka pre 1. ročník bežných základných škôl (cca 20 riadkov veľkosti 16, zarovnanie na stred, upravenie do prehľadných odsekov). Pre túto úlohu sme zistili najsilnejší korelačný vzťah s celkovým skóre CHITT, kde je hodnota korelácie na úrovni 0,898. Tento fakt si vysvetľujeme tým, že úloha D v porovnaní s ostatnými úlohami je zameraná na prácu so súvislým textom, čo je forma s ktorou sa žiak stretáva najčastejšie. To vyžaduje dostatočnú úroveň čítania s porozumením a jazykovej znalosti slovenčiny. Pri tejto úlohe sme merali čas. Priemerný čas potrebný na prečítanie rozprávky je približne 2,5 minúty (starší žiaci ho stihli prečítať výrazne rýchlejšie, kým mladší žiaci a žiaci s materinským jazykom rómskym a maďarským často čítali výrazne dlhšie, i cez 5 minút).

**D. Napíš odpoveď na otázky.**

1. Kto mal troch synov?.....

2. Čo urobil zlý nepriateľ?.....

### **Obrázok 4: Ukážka úlohy D**

Úloha E (Demonštrácia jednoduchých inštrukcií)

Úlohou dieťaťa je prečítať si zadanie (pokyn, inštrukciu) a vykonať ju (obr. 5). Pri tejto úlohe sme na základe skúsenosti s používaním testu zmenili niektoré znenia inštrukcií aby sa dalo jednoznačne posúdiť či dieťa úlohu splnilo. Napríklad položka „daj si pravú dľaň na hlavu“ bola zmenená za položku „chyt' si pravou rukou nos“, podobne položka „usmej sa“ bola zmenená na „postav sa“. Správne zvládnutie úlohy vyžaduje porozumenie čítanému textu a schopnosť reagovať na zadanie bez verbálnej či písomnej odpovede len na základe gest a posunkov. V tejto úlohe sa sekundárne prejavuje aj osobnosť dieťaťa. Chybovosť v tejto úlohe môže byť spôsobená nepozornosťou pri prečítaní inštrukcie, ale aj neistou lateralitou, ak namiesto

pravej ruky si nos chytí ľavou rukou. Správne splnenie úlohy je ohodnotené 2 bodmi, nesprávne 0 bodmi. Korelačný vzťah úlohy s celkovým skóre CHITT je signifikantný (0,459;  $p = 0,000$ ).

**E. Prečítaj si čo máš urobiť a urob to.**

Príklad: tleskni rukami

1. postav sa
2. češ si vlasy

**Obrázok 5: Ukážka úlohy E**

Úloha F (Porozumenie vete)

Dieťa si prečíta oznamovaciu vetu, a následne odpovedá na otázku ktorá z nej vyplýva (obr. 6). Úloha je postavená na podobnom princípe ako G-skúška (Milan, 1980). Príznačným pre probandov s materinským jazykom maďarským bola opakovaná chyba na otázku „Kde rastú zemiaky?“, keď namiesto správnej odpovede „na poli“ odpovedali „pole“. Správne riešenie úlohy je ohodnotené 2 bodmi. Ak dieťa napíše odpoveď významovo správne avšak agramaticky, bez predložky, hodnotíme ju 1 bodom. Korelačný vzťah skóre úlohy s celkovým skóre testu je signifikantný (0,669;  $p = 0,000$ ).

**F. Odpovedaj na otázky jedným slovom. Ak je to potrebné použi predložku.**

Príklad:

Na poli rastú zemiaky. Kde rastú zemiaky?.....na poli.....

1. Píšeme perom. Čím píšeme? .....
2. Auto má štyri kolesá. Koľko kolies má auto?.....

**Obrázok 6: Ukážka úlohy F**

## 5 Záver

Naším zámerom je reagovať na potreby praxe, tj. mať k dispozícii jednoduchý ľahko administrovatelný nástroj na zistenie čitateľskej gramotnosti detí mladšieho školského veku, aby čo najskôr dochádzalo k zachyteniu rizikových skupín žiakov predovšetkým v prvých ročníkoch a tým indikovať poradenské intervencie. Aj to je dôvod prečo bol proces tvorby testu zaradený do úloh VÚDPaPu. Predpokladáme, že test sa v praxi začne využívať v školskom roku 2016/17.

## Literatúra

1. Cain, K., Bryant, P., Oakhill, K. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31-42.
2. Gerganov, E., Kyuchukov, H. (2000). Reading comprehension by romany and bulgarian students from fifth to eighth grade. *Psychology of language and communication*, 4 (1), 89-98.
3. Kalb, G, Ours, J. C., (2013). Reading to young children: A Head-start in life. [online]. Dostupné z <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/readtoyoungchild.pdf>

4. Kertesi, G., Kézdi, G. (2013). The achievement between Roma and non-Roma students in East Central Europe and its potential causes. [online]. Dostupné z [The%20achievement%20gap%20between%20Roma%20and%20non-Roma%20students%20in%20East%20Central%20Europe%20and%20its%20potential%20causes.pdf](#)
5. Medford, E. (2012). An examination of the influence of cognitive, motivational, and behavioural factors on children's reading skill and development. [online] Dostupné z <https://hydra.hull.ac.uk/assets/hull:7081a/content>
6. Mikulajová, M. a kol. (2012). Čítanie, písanie a dyslexia (s testami a normami). Slovenská asociácia logopédov v Bratislave.
7. Milan, M. (1980). G-skúška. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, 1980.
8. NÚCEM (2013). Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Bratislava. [online]. Dostupné z [http://www.nucem.sk/documents//45/aktivita\\_3\\_3/1\\_\\_pracovne\\_stretnutie/20131015\\_Klucove\\_kompetencie\\_web.pdf](http://www.nucem.sk/documents//45/aktivita_3_3/1__pracovne_stretnutie/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf)
9. Sárközyová, J., Belica, I., Kurečko M., Kmeť, M. (2014) K čitateľskej gramotnosti žiakov ZŠ. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 48 (3-4).
10. Žovinec E., Dufeková, A. (2014). Testová príručka k diagnostickej batérii ČÍ(S)TA čítanie starších. Nitra, UKF v Nitre, ISBN 978-80-558-0648-8.

# Možnosti ranej intervencie pre rodiny s nepočujúcim dieťaťom na Slovensku

## Possibilities of early intervention for families with a deaf child in Slovakia

KATARÍNA ZBORTEKOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Cyprichova 42, Bratislava, SR  
katarina.zbortekova@vudpap.sk

**Abstrakt:** Keď sa v 90-tych rokoch kreoval poradenský systém pre deti so zdravotným postihnutím jedným z primárnych cieľov centier špeciálnopedagogického poradenstva bolo zachytiť deti v ranom veku. Mnohé nepočujúce deti sa s odbornou starostlivosťou dovtedy stretli po prvý raz až pri nástupe do školy. Učitelia museli vzdelávať deti, ktoré nemali vybudovaný žiadny komunikačný systém. Aj u detí v materskej škole pre sluchovo postihnutých ostávalo nevyužitie dôležité obdobie vo vývine od 0 do 3 rokov, kedy je mozog najlepšie disponovaný na rozvoj reči. Deti do 3. rokov patrili pod zdravotníctvo a škola na nich nemala dosah. Dnes funguje na Slovensku okolo 120 centier špeciálnopedagogického poradenstva a väčšina z nich uvádza, že poskytuje ranú starostlivosť aj deťom so sluchovým postihnutím. Realita je však neuspokojivá. Lekári neinformujú rodičov o existencii a možnostiach centier. Centrá majú problém s finančným krytím takejto starostlivosti. Mnohí rodičia nepočujúcich detí sú dnes rovnako ako pred 25-timi rokmi odôvodnene nespokojní, lebo nevedia ako môžu svojmu dieťaťu pomôcť. Vďaka iniciatíve nadšencov vznikol projekt Mobilný pedagóg prostredníctvom nadácie Pontis a Telekomu. Zabezpečuje odbornú starostlivosť nepočujúcim deťom vo veku 0-3/6 rokov priamo v rodinách v rámci celej republiky. V príspevku informujeme o skúsenostiach z jeho trojročného trvania i o jeho perspektívach.

**Kľúčové slová:** dieťa so sluchovým postihnutím, raná starostlivosť

**Abstract:** In the 90s, a consulting system for disabled children was forming, and one of the main aims of centres of special pedagogical consulting was to capture children at an early age. Till then, many deaf children met with special care for the first time at the start of school attendance. Teachers had to teach children with no communication system. Important developmental stage from the ages of 0 to 3 years, when brain is best-disposed for language development, remained unused even for the children in special kindergarten. Children under the age of 3 years belonged under health system and school had no impact on that. Today more than 120 centres of special pedagogical consulting work in Slovakia and majority of them claims that they offer early care also to children with a hearing impairment. However, reality is not satisfactory. Medical doctors do not inform parents about existence and possibilities of these centres. The centres have problem with financing such care. Similarly as 25 years ago, many parents of deaf children are still unsatisfied, because they do not know how to help their child. Thanks to support of Pontis foundation, project Mobile pedagogist was formed. It provides a special care to deaf children from the ages of 0 to 3/6 years across SR directly in their families. In this paper, we share experiences gained in three years of its existence and present its prospects.



Sluch má pre život jedinca zásadný význam, pretože vďaka nemu získava potrebné informácie o okolitom svete a umožňuje mu osvojenie si reči, dôležitého nástroja na rozvoj myslenia a sociálnych vzťahov. Každé narušenie sluchového vnímania do určitej miery obmedzuje komunikáciu, sociálny kontakt a kvalitu života. Do akej miery ovplyvní psychický vývin konkrétneho človeka je individuálne a nedá sa zovšeobecňovať. Najväčšie sekundárne dôsledky má **prelingválne sluchové postihnutie**. 80% detí s poruchou sluchu patrí práve do tejto kategórie. S poruchou sluchu sa narodili alebo ju získali do druhého roku života. Približne polovica prelingválnych porúch je podmienená geneticky, štvrtina má pôvod v nezrelosti alebo je spôsobená infekciami a 25% je neznámej etiológie (Jakubíková, 2008). Ročne sa na Slovensku narodí okolo 50 000 detí z toho je 50 nepočujúcich a 150-300 nedoslýchavých (Tarciová, 2008).

Vo vývine každého dieťaťa je rané vývinové obdobie mimoriadne dôležité. Vytvára sa primárna vzťahová väzba s matkou, ktorá uspokojuje bazálne potreby dieťaťa – pocit istoty a bezpečia, a zároveň utvára základ pre budúce sociálne správanie dieťaťa a jeho duševné zdravie. Obdobie od 0 do 3/6 rokov je vysoko senzitívne a časovo limitované aj pre vytváranie neurónových spojení a sietí, ktoré zabezpečujú počutie a reč. Ak sa v tomto období neaktivizujú vonkajšími zvukovými podnetmi určité konkrétne mozgové bunky, ktorých špecializácia je geneticky určená, dochádza k strate ich funkčnosti. Neskoršia stimulácia je síce možná, vzhľadom na vysokú plasticitu mozgu, ale aktivujú sa už iné bunky v inej oblasti a výsledný efekt nezodpovedá vynaloženej námahe ( podľa Tarciová, 2008, Mc Donell, 2014). Včas neodhalená a nekorigovaná porucha sluchu zabrzdí u dieťaťa rečový a mentálny vývin (Jakubíková, 2008). 90% nepočujúcich detí sa rodí počujúcim rodičom, ktorí sa v kritickom vývinovom období okrem zvládania traumy z narodenia dieťaťa so sluchovým postihnutím boria aj s nedostatkom informácií a s vlastnou frustráciou, lebo nerozumejú vlastnému dieťaťu a ono im. Hrozí zvýšené riziko, že sa nedostatočne využije dôležité vývinové obdobie dieťaťa pre zachovanie zvyškov sluchu a budovania reči.

Najčastejšie sekundárne dôsledky percepčnej a komunikačnej deprivácie v ranom detstve sú napr.:

- oneskorený a narušený vývin reči
- nerovnomerný kognitívny vývin
- pretrvávajúca dominancia konkrétneho-názorného uvažovania na úkor abstraktného a pojmového myslenia
- komunikačná bariéra
- adjustačné ťažkosti, sociálna izolácia
- vyššie riziko psychických porúch v dôsledku dlhodobej sociálnej a emočnej frustrácie v detstve.

Komunikačná bariéra v počujúcom prostredí spôsobuje, že nepočujúce deti ťažšie chápu sociálny kontext situácie, horšie sa orientujú v medziľudských vzťahoch, majú problémy pochopiť motiváciu a konanie iných ľudí, slabšie vedia odhadnúť dosah svojho správania na iných. Preto kľúčovou úlohou celkovej starostlivosti o nepočujúce deti je budovanie vhodného **komunikačného systému**.

Za účinný a všeobecne akceptovaný spôsob prevencie sekundárnych dôsledkov prelingválnej poruchy sluchu sa považuje nasledovný postup v starostlivosti:

- sluchový skrining v 1. mesiaci života
- presná kompletná diagnostika sluchu do 3. mesiaca
- včasná rehabilitácia sluchu načúvacími aparátmi alebo kochleárnym implantátom od 6. mesiaca
- raná špeciálnopedagogická, logopedická a psychologická intervencia zahájená do 1. roku dieťaťa (Mc Donell, 2014) .

Hlavným zámerom ranej intervencie je podpora rodiny, poskytnutie dôležitých informácií a kontaktov a stimulácia dieťaťa. **Špeciálnopedagogická a logopedická starostlivosť** sa primárne koncentrujú na sluchovú a rečovú výchovu, budovanie základov komunikačného

systemu dieťaťa. Podľa možností a potrieb dieťaťa sa volí vhodný postup rozvoja reči a stimulácia sluchového vnímania. Najčastejšie sa postupuje podľa auditívno-verbálnej alebo bilingválnej metódy. Pokým pri prvej metóde sa pozornosť sústreďí výlučne na schopnosť sluchovej výchovy a rozvoj hovorenej reči pri druhej je hovorenú reč paralelne doprevádzaná posunkovou rečou. Súčasťou špeciálnopedagogickej alebo liečebnej ranej intervencie býva aj podpora psychomotorického vývinu dieťaťa.

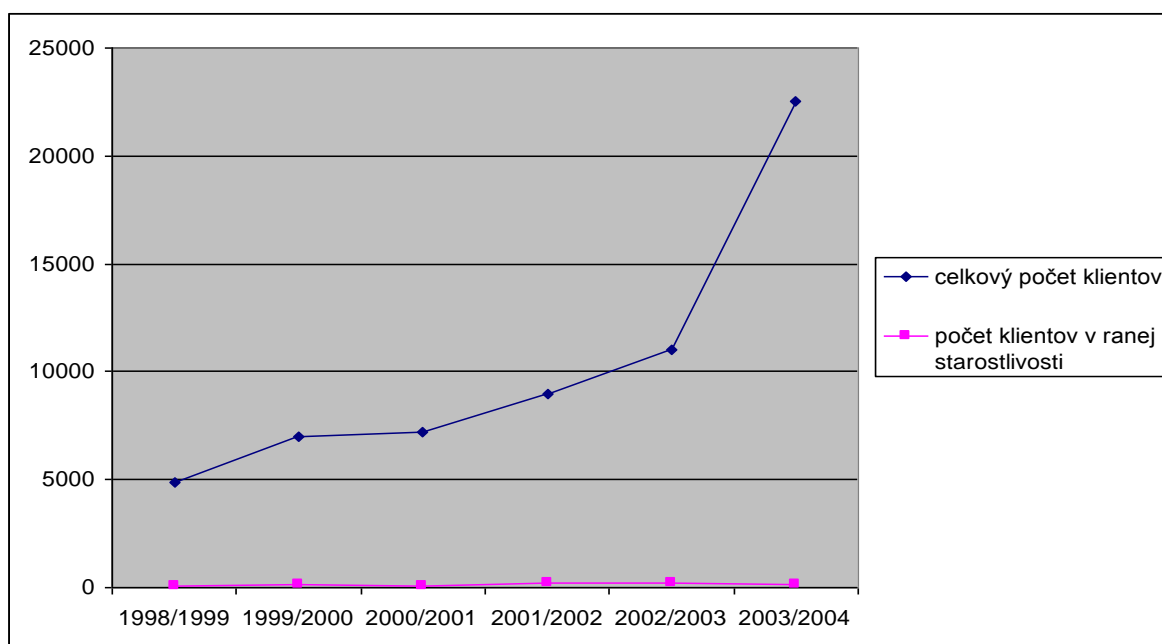
**Psychologická intervencia** spočíva v emočnej podpore rodičov pri zvládaní traumy, v podpore funkčnej dyády matka - dieťa, v korekcii pocitov bezmocnosti, v pomoci pri nachádzaní primeraných cieľov a perspektívy a v posilňovaní integrity a kompetencie rodiny (Vymlátilová,1997)

Na potrebu resp. nevyhnutnosť včasnej stimulácie detí s poruchou sluchu upozorňovali mnohí učitelia – surdopedi už pred viac ako 30-timi rokmi. Deti do troch rokov patrili pod rezort zdravotníctva a preto sa odborná surdopedická a logopedická starostlivosť mohla začať až príchodom dieťaťa do materskej školy. V skutočnosti sa určitá časť nepočujúcich detí dostávala k odborníkom až pri nástupe do školy. Tieto deti sa nedokázali dorozumieť so svojim okolím no boli nútené osvojovať si poznatky základnej školy prostredníctvom hovorenej reči. V období jednotnej socialistickej školy sa pri vzdelávaní nepočujúcich mohla používať iba orálna metóda a posunkový jazyk bol zaznávaný. Vedomostné výsledky žiakov nezodpovedali vynakladanej namáhe učiteľov a detí.

Od roku 2006 je u nás plošne zabezpečovaný povinný sluchový skríning novorodencov. Významne sa zlepšila aj ponuka kompenzačných pomôcok. Presná diagnostika a pridelenie kompenzačnej pomôcky je však iba začiatok- základná podmienka úspešnej minimalizácie sekundárnych dôsledkov sluchového postihnutia.

V 90- tých rokoch 20. storočia začali vznikať špeciálnopedagogické poradne, ktoré si stanovili za cieľ poskytovanie odbornej starostlivosti pre deti so sluchovým postihnutím a ich rodiny od narodenia až po ukončenie prípravy na zamestnanie. Na rozdiel od Českej republiky nevznikli u nás Centrá ranej starostlivosti.

V súčasnosti funguje na Slovensku do 120 Centier špeciálnopedagogického poradenstva (ďalej ČŠPP) v štátnej i súkromnej sfére. 2/3 z nich uvádzajú vo svojom profile poskytovanie odbornej starostlivosti pre deti so sluchovým postihnutím, no iba 8 z nich aj terénnu starostlivosť (Štefková, M., Tatranská, M., 2012). O reálne poskytovanej ranej starostlivosti výstižne vypovedá graf 1, ktorý znázorňuje pomer celkového počtu klientov v ČŠPP k celkovému počtu poskytovanej ranej starostlivosti v SR. I keď je staršieho dáta, podľa našich poznatkov vychádzajúcich z vyjadrení rodičov, doposiaľ sa nedarí túto skutočnosť výraznejšie zmeniť v prospech detí a ich rodín.



**Graf 1: Pomer celkového počtu klientov v CŠPP k celkovému počtu klientov v ranej starostlivosti v SR (Štefková, Németh, 2005)**

Rodičia nepočujúcich detí opakovane upozorňujú na nedostatok informácií zo strany lekárov, na nedostupnosť odbornej pomoci, sú nespokojní s neskorým poskytovaním kompenzačných pomôcok ich deťom a pod.. Medzi príčiny nedostatočnej včasnej intervencie pre rodiny s nepočujúcim dieťaťom musíme ale okrem pracovnej vyťaženia lekárov prvého kontaktu a foniatrov a nedostatočnej spolupráce lekárov s pracovníkmi Centier špeciálnopedagogického poradenstva priznať aj nedostatky vo vlastných radoch. Je to krátka príprava absolventov špeciálnej a liečebnej pedagogiky, ktorí sa ani po semestrálnej skúške z ranej starostlivosti necítia dostatočne kompetentní na jej poskytovanie. Ďalším brzdiacim faktorom, okrem nedostatku finančných prostriedkov na terénnu starostlivosť, je aj nedostatok overených stimulačných programov a postupov, ktoré by mali CŠPP k dispozícii. Výraznou pomocou v tomto smere je preto iniciatíva Nadačného fondu Slovak Telekomu, ktorý od roku 2002 finančne podporuje a prostredníctvom Nadácie Pontis realizuje projekt **Rozumieme Nepočujúcim**. Od roku 2012 je jeho súčasťou aj projekt **Mobilný pedagóg**, ktorého cieľom je poskytovanie včasnej špeciálnopedagogickej intervencie rodinám s nepočujúcimi deťmi od 0 do 3/6 rokov priamo v rodine, v rámci celej Slovenskej republiky. Projekt má ročnú periodicitu a v jeho prvom ročníku bola poskytovaná starostlivosť 36. rodinám, o rok neskôr ich bolo 41 a v súčasnosti je do projektu zapojených 31 rodín. Organizačne ho zabezpečujú 1-2 organizační pracovníci, 10 - 15 mobilných pedagogičiek a 4 odborné garantky. Priebeh starostlivosti je rozložený na dve približne dvojhodinové stretnutia do mesiaca. Počet návštev a trvanie intervencie je možné pružne prispôbovať potrebám rodiny a možnostiam pedagogičiek, ktoré túto činnosť vykonávajú popri svojom zamestnaní. Mobilné pedagogičky sú navzájom v kontakte na uzavretej facebookovej skupine, kde si podľa potreby vymieňajú skúsenosti. Dva razy do roka sa spolu stretávajú v Bratislave na pracovnom stretnutí, kde sa okrem výmeny skúseností, prezentácie kazuistík a osvedčených intervenčných postupov vyhodnocuje úspešnosť ich pôsobenia. Svoju činnosť dokumentujú na krátkych videofilmoch dostupných na [www.youtube.com](http://www.youtube.com) a v publikácii pre rodičov autoriek M. Rzymanovej a S. Hovorkovej *Raná starostlivosť pre deti so sluchovým postihnutím*. Donor projektu (Slovak Telekom) prispieva finančne na materiálne pomôcky, ktoré používajú v práci s deťmi, a ktoré rodinám aj zapožičiavajú. Taktiež financuje spoločné **odborné vzdelávanie** pre mobilné pedagogičky na témy napr.: Systém ranej starostlivosti pre deti so sluchovým postihnutím v Centre pro dětský sluch Tamtam o.p.s. – Raná péče pro Čechy v Prahe; Význam ranej intervencie - V. McDonell z Austrálie; Auditívno –verbálna

terapia u detí od 0-6 rokov - S. Schmid-Giovannini zo Švajčiarska, oboznámenie sa s Laheyovej metódou rozvoja reči a i.

Súčasťou projektu sú aj pravidelné trojdňové **stretnutie rodín** spolu s mobilnými pedagogičkami a so zabezpečeným odborným programom dva razy v roku. Úvodné je zoznamovacie a záverečné hodnotiace v príjemnom prostredí vo Vysokých Tatrách. Pre rodičov a deti sú k dispozícii kurzy posunkového jazyka.

Ako hodnotia tieto aktivity samotní rodičia detí zaradení do programu svedčia ich autentické výroky:

- *Mobilný pedagóg je úžasná akcia, ktorá nás vytiahla zo dna.*
- *S pedagogičkou sme veľmi spokojní. Vie sa vžiť do situácie rodiny. Neberie svoju prácu ako povinnosť, ale berie ju srdcom. Je veľkým prínosom pre našu rodinu.*
- *Naša pedagogička bola pre nás ako kúzelník s čarovnou paličkou, ktorá nám vyčistila naše myšlienky. Všetko, čo sa dalo vidieť, sme videli na čierne. A ona prišla ako Mikuláš s taškou plnou prekvapení, tým si deti získala a majú ju veľmi radi.*
- *Bol som plný očakávania a na vážkach. V hlave som mal rôzne myšlienky. Nevedel som, čo si mám myslieť. Naša pedagogička doniesla stratégiu a ukázala nám, ako pracovať s dcérou.*
- *Z mobilnej pedagogičky som bola veľmi nadšená. Pediatrička nám zakázala posunky, bežné hračky. Zo strany lekárov chýbala spolupráca, nevedeli nás usmerniť. Mobilná pedagogička nás nasmerovala, dala nám nádej, ukázala cestu, ktorou máme ísť.*
- *Zmenilo sa celkové smerovanie našej rodiny. Prvé naše spoločné stretnutie s mobilnou pedagogičkou bolo upokojujúce a dalo nám to pokoj na duši.*
- *Otvorili sa nám dvere. Pred tým to bola beznádej. Nemali sme v rodine nikoho s podobným problémom. Zapojenie do Mobilného pedagóga pre mňa znamenalo zázrak.*
- *Obrovská vďačnosť za to, že sme mali možnosť byť zapojení do tohto programu. Pred tým to bol pocit beznádeje, čiarnoty. Dalo nám to všetko pre dieťa, získali sme informácie, poradenstvo, priateľstvá aj kontakty. Máme sa na koho obrátiť. Som šťastná, že sme boli vybratí. Dalo nám to odvahu ísť ďalej a napredovať.*
- *Mobilný pedagóg ako nástroj na to, aby sme sa učili a mohli Maťovi pomôcť. A dalo nám to veľkú motiváciu. Môžeš mať túžbu pomôcť, ale keď nevieš ako, je to zbytočné.*
- *Dalo nám to strašne veľa, ako rodine to dalo veľmi veľa. Hlavne porozumenie dieťaťa.*
- *Najdôležitejšie je viera, že to zvládneme. Na začiatku, keď sme vedeli len diagnózu, bola len tma, strach, beznádej. Vďaka mobilnej pedagogičke nám vstúpili do života ľudia, ktorí nám ukázali, čo krásne nás čaká. Postavili nás na nohy a ideme.*
- *Veľmi mi pomohlo, keď mi ukázali ako pracovať s dieťaťom prostredníctvom hry. Som človek založený na komunikácii, všetko sa dá vykomunikovať, sadnúť si a vykecať si to. A keďže naše deti s tým majú problém, vie ma to veľmi položiť. Mám veľké očakávania od seba a to musím zmeniť. Učím sa čo s dieťaťom, ale aj so sebou.*

Pre rodičov a sympatizantov bola zriadená otvorená facebooková skupina *Moje dieťa s poruchou sluchu*, ktorá má aktuálne 260 členov prevažne rodičov a odborníkov, ktorí si vzájomne vymieňajú svoje skúsenosti.

Rodičia majú k dispozícii aj webovú stránku [www.infosluch.sk](http://www.infosluch.sk), ktorú prevádzkuje O.z. Infosluch. Sprístupňuje množstvo dôležitých informácií ako napr.: čo je skrining novorodencov, aké sú príčiny a dôsledky sluchového postihnutia, aké sú možnosti diagnostiky a kompenzačných pomôcok. Stránka obsahuje odkazy na dôležité kontakty, zverejňuje povzbudzujúce a inšpiratívne životné príbehy nepočujúcich, k dispozícii je online poradňa a interaktívny slovník posunkového jazyka.

Rodičia detí so sluchovým postihnutím si vážia ponúknutú pomoc Telekomu a nadácie Pontis. Uvedomujú si, že tieto organizácie nemôžu dlhodobo uspokojovať potreby rodín s nepočujúcimi deťmi. Aktívne prevzali iniciatívu, aby zabezpečili odbornú pomoc aj tým, ktorí prídu po nich.

Založili portál pre rodičov detí s poruchou sluchu NepocujúceDieta .sk, ktorý bude spustený v lete t.r.

Pripravovaný portál chce ponúknuť vzdelávanie pre rodičov sprístupňovaním najnovších poznatkov domácej i zahraničnej proviniencie, spájať slovenskú a českú komunitu (**NepocujúceDieta.sk - NeslyšiaciDite.cz**), zabezpečovať odborníkov do online poradní, zverejňovať na inštruktážných vídeách sluchové a rečové hry a sluchovú a jazykovú výchovu, vytvoriť workshop posunkového jazyka, organizovať lokálne i celoslovenské stretnutia rodín s deťmi so sluchovým postihnutím.

Zároveň pripravujú platformu **Výnimočné Dieťa.sk** kde počítajú so spoluprácou s odborníkmi a rodičmi inak zdravotne znevýhodnených detí. Súčasťou týchto aktivít je aj nadviazanie spojenia a spolupráce s rodičmi a odborníkmi z Českej republiky.

Mobilné pedagogičky sa podujali vypracovať **odbornú publikáciu** o terénnej rannej starostlivosti pre deti so sluchovým postihnutím, ktorá bude k dispozícii odbornej verejnosti.

Prajme všetkým zúčastneným, aby sa ich nadšenie, aktivita a námaha zúročili v prospech detí s poruchou sluchu, a aby sa stali inšpiráciou pre mnohých odborníkov i rodičov.

## Literatúra

1. Jakubíková, J.: (2008) *Poruchy sluchu u detí: Princípy a postupy pre včasnú diagnostiku, identifikáciu etiológie a liečbu*. *Pediatrická prax*, 5, s. 252 -256
2. Mc Donell, V. : (2014)Význam ranej intervencie u sluchovo postihnutých detí. Prednáška na medzinárodnej odbornej konferencii Starostlivosť o deti s poruchami sluchu. Bratislava 17.10. 2014
3. Štefková, M., Tatranská, M. : (2012). Adresár Centier špeciálnopedagogického poradenstva v Slovenskej republike. Štátny pedagogický ústav, Bratislava
4. Tarcsiová, D.: (2008) *Pedagogika sluchovo postihnutých*. Projekt Via Lucis. MABAG, Bratislava IBAN 978-80-89113–52-1, 102 s.
5. Vymlátilová,E.: (1997) Sluchově postižené dítě In: Říčan,P., Krejčířová,D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*, Grada Avicenum Praha , 456s.