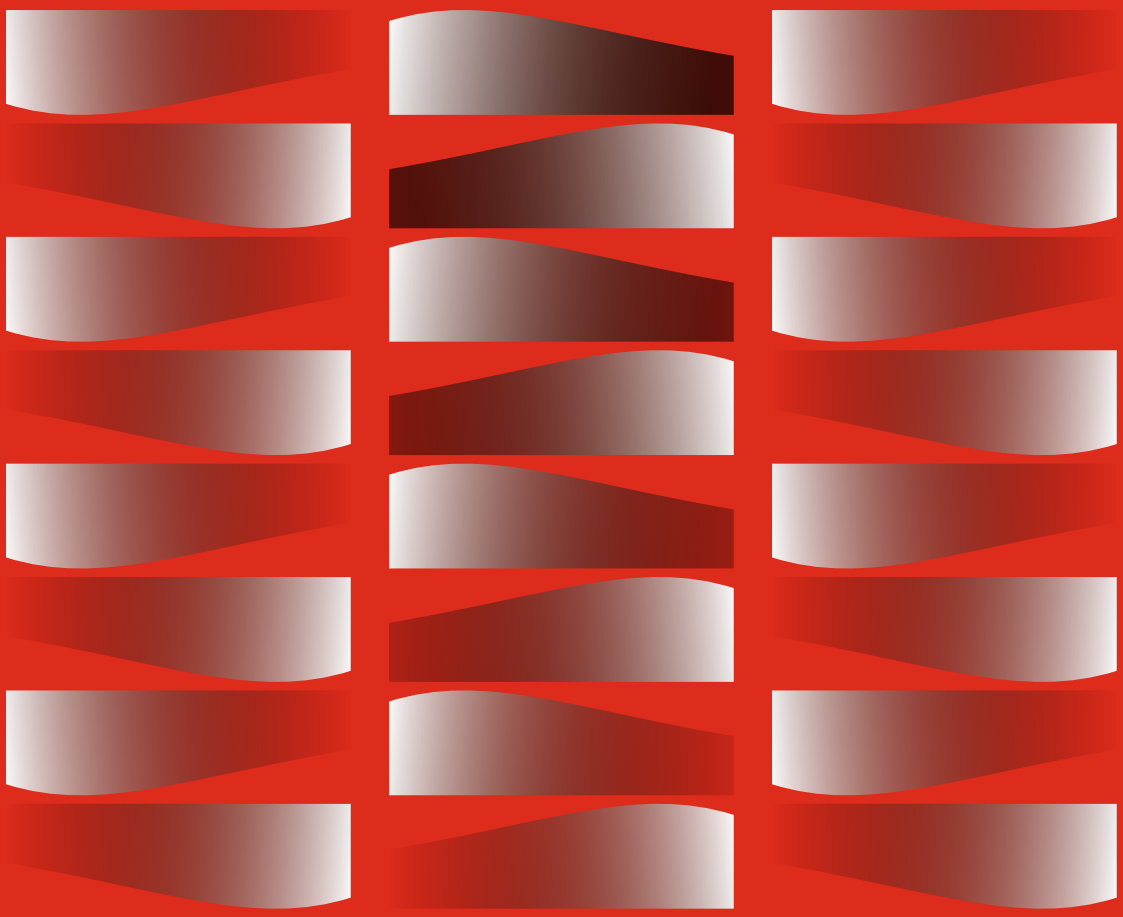
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/3/ 2022

ročník XXI.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

VERBUM

Ružomberok 2022

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK
Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 3, jún 2022, ročník 21.
Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:
doc. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:
prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)
prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PhDr. **Ladislav Horňák**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)
prof. PhDr. **Jolana Hroncová**, CSc. – Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia)
prof. PaedDr. **Anna Hudecová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. dr hab. **Stanislaw Juszczyk**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)
prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
dr hab. **Piotr Mazur** – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa in Chełmie (Poland)
prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University (India)
prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)
prof. dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)
prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PhDr. **Mária Pisoňová**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)
prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)
prof. dr. **Gabriella Pusztai** – University of Debrecen (Hungary)
prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)
doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)
prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Universidad Pontificia Comillas Madrid (Spain)
prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)
prof. PhDr. **Miron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11

Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS
(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).

Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).

Katolícka univerzita v Ružomberku
© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor
Anna Hudecová 7
Poskytovanie včasnej starostlivosti pre rodičov
Anna Hudecová 11
Poskytovanie starostlivosti deťom do troch rokov ako súčasť ranej podpory rodiny (od minulosti po súčasnosť)
Slavomíra Bellová 23
Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole
Barbora Kováčová 31
Aktuálny stav, špecifiká a perspektívy edukácie dieťaťa s Downovým syndrómom v materskej škole
Jana Balážová 41
Preventívne aktivity v materských školách
Monika Homolová 50
Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese
Martina Magová 59
Školský špeciálny pedagóg v školách a školských zariadeniach
Helena Orieščiková 68
Komprehenzívna rehabilitácia osôb so zdravotným znevýhodnením
Bohuslav Stupák 77
Exekutívne funkcie u detí s poruchami autistického spektra
Jana Hrčová 84
Využitie prvkov štruktúrovaného učenia vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím
Martina Magová, Miroslava Hochmuthová 92
Názory a skúsenosti študentstva s inklúziou
Vlasta Belková, Patrícia Zólyomiová 100
Naratívne identity v životných príbehoch učiteľov primárneho stupňa vzdelávania v procese inklúzie
Paula Maliňáková 109
Zvládanie záťažových situácií spôsobených pandémiou u učiteľov základných škôl
Daniela Valachová 116

Faktory, ktoré ovplyvňujú sebaúctu a spokojnosť s prácou učiteľov v Kirgizsku
Ainuru Zholchieva, Aelita Zholchieva 128
Ján Kalinčiak a jeho školský reformný návrh
Miroslav Gejdoš 142
Pôvod a vplyvy hudobného rytmu
Peter Dufka 152
Úloha vzdelávania žien s nadmernou konzumáciou alkoholu a ich skutočný ozdravný proces v kontexte rozvoja ich sociálneho kapitálu
Markéta Rusnáková, Angela Almašiová, Tomáš Poláček 165
Recenzie 182

Contents

Preface
Anna Hudecová 9
Providing Early Care for Parents
Anna Hudecová 11
Provision of Care for Children under Three as Part of Early Family Intervention (Past to Present)
Slavomíra Bellová 23
Real Support for Inclusive Education in Slovak Kindergarten
Barbora Kováčová 31
Current Status, Specifications and Perspectives of Education of a Child with a Down Syndrome in Kindergarten
Jana Balážová 41
Preventive Activities in Kindergartens
Monika Homolová 50
Competences of a Special Education Teacher in the Educational Process
Martina Magová 59
Special Education Teacher at Schools and School Facilities
Helena Orieščiková 68
Comprehensive Rehabilitation of Persons with Health Disadvantages
Bohuslav Stupák 77
Executive Functions in Children with Autism Spectrum Disorders
Jana Hrčová 84
The Use of Structured Teaching Elements in the Education of Pupils with Autism Spectrum Disorder in Combination with Intellectual Disability
Martina Magová, Miroslava Hochmuthová 92
Opinions and Experiences of Student Teaching with Inclusive Education
Vlasta Belková, Patrícia Zólyomiová 100
Narrative Identities in the Life Stories of Teachers at the Primary Level of Education in the Process of Inclusion
Paula Maliňáková 109

Coping with Pandemic Stress Situations for Primary School Teacher
Daniela Valachová 116
The Factors that Affect Teachers' Self-esteem and Job Satisfaction in Kyrgyzstan
Ainuru Zholchieva, Aelita Zholchieva 128
Ján Kalinčiak and his School Reform Design
Miroslav Gejdoš 142
The Origins and Influences of Musical Rhythm
Peter Dufka 152
The Role of Education of Women with Excessive Alcohol Consumption and their Genuine Recovery Process in the Context of Developing their Social Capital
Markéta Rusnáková, Angela Almašiová, Tomáš Poláček 165
Critiques 182

Predhovor

Vedecké štúdie v predloženom časopise STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE sú orientované na aktuálne špeciálno--pedagogické ťažiskové témy, ktoré momentálne rezonujú v popisovanej oblasti. Vedecký časopis, ktorý držíte v rukách, alebo máte v ňom príležitosť listovať vo virtuálnom priestore, je registrovaný v medzinárodných databázach vedeckých časopisov – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku a CEEOL (Central and Eastern European Online Library) v Nemecku.

Po obsahovej stránke príspevky sú zaradené tak, aby priniesli poznatky o pomoci dieťaťu od raného veku cez špeciálnopedagogickú podporu až po výsledky z výskumov týkajúcich sa vzdelávania pedagógov. Do tohto čísla prispelo 19 autorov/spoluautorov zo 7 pracovísk.

Prvá časť príspevkov v predmetnom časopise je orientovaná na rané detstvo, možnosti podpory dieťaťa v ranom období, taktiež aj podpory rodiny v jej rodičovských kompetenciách *(Anna Hudecová)* s pohľadom na starostlivosť o dieťa v minulosti a taktiež aj v súčasnosti *(Slavomíra Bellová).*

Druhú časť príspevkov tvoria príspevky popisujúce pôsobenie špeciálneho pedagóga v rozličných prostrediach. Prvým prostredím je materská škola, kde sú popisované kompetencie a úlohy, ktoré má plniť v podpore o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami *(Barbora Kováčová)*, následne je popisované vzdelávanie dieťaťa s Downovým syndrómom v materskej škole *(Jana Balážová*) a taktiež sú uvádzané aj poznatky z prieskumu o aktuálnom stave prevencie, ktorá je realizovaná v materských školách *(Monika Homolová).* Druhým prostredím, kde môže špeciálny pedagóg pôsobiť je špeciálna škola. Konkrétne popisovaná činnosť špeciálneho pedagóga v špeciálnej škole je zaujímavým čítaním *(Martina Magová),* ktoré je doplnené o legislatívne zázemie špeciálneho pedagóga ako profesie *(Helena Orieščíková).* Následne sú popisované intervencie poskytované deťom a žiakov so zdravotným znevýhodnením v rámci ucelenej rehabilitácie (*Bohuslav Stupák).* Intervenčná činnosť je neodmysliteľnou súčasťou práce špeciálneho pedagóga, aj z toho dôvodu sme uvítali príspevky popisujúce konkrétnu intervenciu orientovanú na exekutívne funkcie u klientov s poruchami autistického spektra *(Jana Hrčová)* a využívanie prvkov štruktúrovaného učenia vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím *(Martina Magová, Miriam Hochmutová*.

Tretiu časť príspevkov tvoria zaujímavé postrehy z výskumov zamerané na pohľady študentov a pedagógov na aktuálne inkluzívne vzdelávanie *(Vlasta Belková, Patrícia Zólyomiová),* na životné príbehy pedagógov *(Paula Maliňáková)* a na zvládanie záťažových situácií spôsobených pandémiou COVID-19 *(Daniela Valachová).* Zároveň aj výskum orientovaný

na sebaúctu učiteľov a ich pracovnú spokojnosť *(Ainuru Zholchieva)* je možným identifikátorom faktorov, ktoré ovplyvňujú kvalitu vzdelávania a celkovú pracovnú spokojnosť učiteľov. Príspevok od kolegu *Miroslava Gejdoša* je odkazom pre špeciálnu pedagogiku. Autor predstavuje Jána Kalinčiaka, ktorého požiadavka výchovy „ľudského" človeka vysokej kultúrnej úrovne, jeho boj za dôstojnosť a integritu samotného jednotlivca je prioritou aj vo vnímaní človeka so zdravotným znevýhodnením.

Časopis ukončujú dva príspevky, ktoré prinášajú nové poznatky z oblasti hudobného umenia *(Peter Dufka)* a pomoci človeku v sťaženej situácii z aspektu sociálneho pracovníka *(Markéta Rusnáka, Angela Almášiová, Tomáš Poláček).*

Obsahovo zaujímavými príspevkami sme mali ambíciu nasýtiť páve toto číslo orientované na špeciálnu pedagogickú pomoc a veríme, že Vás zaujme nielen aktuálnymi poznatkami, ale aj zaujímavými výskumnými zisteniami.

Prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.

Preface

The scientific studies in the presented journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE are oriented towards current special pedagogical focus topics that resonate in the described area. The scientific journal that you hold in your hands, or that you have the opportunity to leaf through in virtual space, is registered in international databases of scientific journals - ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) in Norway and CEEOL (Central and Eastern European Online Library) in Germany.

In terms of content the contributions are classified in such a way as to bring knowledge about helping a child from an early age through special pedagogical support to the results of research related to the education of teachers. 19 authors/co-authors from 7 workplaces contributed to this issue.

The first part of the contributions in the magazine in question is oriented towards early childhood, the possibilities of supporting the child in the early period, as well as supporting the family in its parental competences (Anna Hudecová) with a view of child care in the past and also in the present (Slavomíra Bellová).

The second part of the contributions consists of those describing the work of a special pedagogue in various environments. The first environment is the kindergarten, where the competences and tasks to be fulfilled in the support of children with special educational needs are described (Barbora Kováčová), then the education of a child with Down's syndrome in the kindergarten is described (Jana Balážová) and findings from a survey on the current state of prevention, which is implemented in kindergartens are also presented (Monika Homolová). The second environment where a special educator can work is a special school. The specifically described activity of a special pedagogue in a special school is an interesting reading (Martina Magová), which is supplemented by the legislative background of the special pedagogue as a profession (Helena Orieščíková). Subsequently, the interventions provided to children and pupils with medical disabilities as part of comprehensive rehabilitation are described (Bohuslav Stupák). Intervention activity is an integral part of the work of a special pedagogue, that is why we welcomed contributions describing a specific intervention focused on executive functions for clients with autism spectrum disorders (Jana Hrčová) and the use of elements of structured learning in the education of students with autism spectrum disorders in combination with mental disability (Martina Magová, Miriam Hochmutová).

The third part of the contributions consists of interesting observations from research focused on the views of students and teachers on current inclusive education (Vlasta Belková, Patrícia Zólyomiová), on the life stories

of teachers (Paula Maliňáková) and on coping with stressful situations caused by the COVID-19 pandemic (Daniela Valachová). At the same time, research focused on teachers' self-esteem and their job satisfaction (Ainura Zholchieva) is a possible identifier of factors that influence the quality of education and the overall job satisfaction of teachers. The contribution from my colleague Miroslav Gejdoš is a reference for special pedagogy. The author presents Ján Kalinčiak, whose demand to raise a "human" person of high cultural level, his fight for the dignity and integrity of the individual himself, is a priority even in the perception of a person with a medical handicap.

The magazine ends with two contributions that bring new knowledge from the field of musical art (Peter Dufka) and helping people in difficult situations from the perspective of a social worker (Markéta Rusnáková, Angela Almášiová, Tomáš Poláček).

We had the ambition to satiate the content of this issue, which is oriented towards special pedagogical assistance, with articles interesting in content, and we believe that you will be interested not only in current knowledge, but also in interesting research findings.

Prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.11-22

Poskytovanie včasnej starostlivosti pre rodičov

Providing Early Care for Parents

Anna Hudecová

Abstract

The main aim of the study is to justify the need for early intervention for the child and the family with a child with a disability. The study presents the results of research with in the e-learning project "E-learning training modules on the issue of early intervention in the family with child with developmental risk".

Keywords: Early Intervention. Family. Principles of early intervention. The needs of the child. E-learning model.

Úvod

Rodina zohráva v živote človeka podstatnú úlohu. Ak je prostredie rodiny funkčné je predpoklad, že zabezpečuje a uspokojuje biologické i psychické potreby svojich členov, ktoré sú pre ich ďalší rozvoj významné. Z tohto hľadiska je možné konštatovať, že prvé roky života, ktoré dieťa prežije v rodine významnou mierou predurčujú jeho ďalší rozvoj. Platí to aj pre rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, ktoré sú ohrozované rizikovými faktormi od narodenia alebo v priebehu ďalšieho obdobia čo môže súvisieť so vznikom ochorení počas raného obdobia života dieťaťa, ktoré negatívne ovplyvňujú jeho vývin. Rodiny s deťmi so zdravotným znevýhodnením sa často ocitnú v situácii, ktorú nedokážu spracovať, resp. spracovanie tejto situácie nie je jednoduché. Po narodení dieťaťa so zdravotným znevýhodnením často dochádza k narušeniu rovnováhy v rodine. Rodina je konfrontovaná s realitou čo vyvoláva také reakcie rodičov, ktoré ovplyvňujú jej funkčnosť. Aj keď niektoré rodiny sa pod vplyvom takejto situácie zomknú, vo väčšine prípadov dochádza k ohrozeniu vnútornej stability rodiny. Rodina je ohrozená mnohými faktormi, ktoré so sebou starostlivosť o dieťa so znevýhodnením prináša. Vedie to k frustrácii členov rodiny, situácia sa stáva traumatizujúcou pre celý rodinný systém. Záťažová situácia, v ktorej sa rodina nachádza často znemožňuje jej plnú funkčnosť. Práve z týchto dôvodov je dôležitá pomoc, ktorú poskytuje rodine služba včasnej intervencie. Zmyslom včasnej intervencie je odľahčovať záťažovú situáciu rodín, ktoré vychovávajú dieťa so zdravotným znevýhodnením v predškolskom veku.

Rodina s dieťaťom s postihnutím

Rodina je systém, ktorého základnou funkciou je zabezpečenie biologických i psychických potrieb svojich členov. Je to dynamický útvar, ktorý je typický aj tým, že v ňom prebieha proces neustálych zmien. Niektoré zmeny sú očakávané, iné naopak neočakávame. Ide o nenormatívne vývinové vplyvy, s ktorými rodina nepočíta (Kováčová, 2020b). K takýmto nepriaznivým situáciám patrí aj narodenie dieťaťa so znevýhodnením. Je to situácia, ktorá komplikuje život rodiny. Vyplýva to zo skutočnosti, že prirodzeným očakávaním každého rodiča je mať zdravé dieťa. Pri nenaplnenej predstave je rodina vystavená častokrát nielen vnútornému tlaku, ktorý znamená ohrozenie jej vnútornej súdržnosti, ale aj nepriazni okolia. Prejavuje sa to mnohokrát tým, že rodina s postihnutým (znevýhodneným) dieťaťom sa dostáva do mnohých krízových situácií. Na margo tejto skutočnosti Matějček (1989) uvádza, že bežná klinická skúsenosť poukazuje, že rodiny s postihnutým dieťaťom v porovnaní s ostatnými rodinami častejšie trpia vnútorným rozvratom a častejšie dochádza aj k formálnemu rozpadu. Jedným z najdôležitejších sociálnych faktorov, ktoré ovplyvňujú zvládanie záťaže spojenej s narodením dieťaťa so znevýhodnením je kvalita vzťahu.

Dieťa so zdravotným znevýhodnením prináša do života rodiny nutné zmeny, ktoré často negatívne ovplyvňujú fungovanie rodinného systému. Tieto zmeny, ktoré sú ovplyvnené viacerými faktormi sme graficky spracovali.

Obrázok 1

Zdroj: vlastné spracovanie

Popisovaný Obrázok 1 zobrazuje prekrývajúce sa alebo vzájomne prepojené atribúty ovplyvňujúce rodinný systém. Prvým atribútom je **druh a stupeň postihnutia** (spočíva *v tom* či ide o reverzibilné poškodenie, alebo je nádej na zlepšenie daného stavu). Druh a stupeň poškodenia má vplyv aj na sociálny rozsah fungovania rodiny. Niektoré druhy postihnutia sú sociálne akceptovanejšie, iné naopak vyvolávajú *pochybnosti* a neistotu nielen v rodine aj v širšej spoločnosti (Izraelová, Belková, 2009). Druhým atribútom sú

príčiny vzniku postihnutia (ako sa daná situácia v rodine bude riešiť, ako sa ustáli či vyhraní závisí aj od príčin postihnutia). Závisí to od toho či je to postihnutie vyvolané dedičnými dispozíciami, alebo postihnutie vzniklo pod vplyvom úrazu, choroby, nepriaznivej, patologickej, sociálnej či kultúrnej situácie v rodine (podľa Prevendárová, 1998).

Tretím atribútom je **časový faktor** (z prognostického hľadiska ho považujeme za veľmi významný). Čím skôr sa totiž defekt odhalí tým je väčšia nádej na komplexnú starostlivosť nielen pre dieťa ale aj o celú rodinu.

Prítomnosť dieťaťa so zdravotným postihnutím prináša so sebou množstvo problémov a ťažkostí, s ktorými sa rodina musí vyrovnávať. Pri hľadaní pomoci rodine je dôležité analyzovať životnú situáciu rodiny s postihnutým dieťaťom. Musí nás zaujímať ako rodina prežíva túto situáciu ako ju spracováva. Príchod dieťaťa do rodiny prináša rodičom emocionálny a sociálny zisk, na druhej strane aj zmenu ich doterajších rolí a stratu relatívnej voľnosti (Kováčová, 2020b). Problematickejšou sa stáva situácia ak ide o rodinu s dieťaťom so znevýhodnením. Prejavuje sa to stratou istoty a bezpečia nielen pre dieťa, ale aj pre ostatných členov rodiny. Vedie to často k nesúladu v spolužití čo spôsobuje rozvrat v rodine. Príčinou môže byť neriešenie konfliktov, ale aj strata záujmu o postihnuté dieťa zo strany niektorého z rodičov a pod. Z týchto dôvodov je dôležité rodine i dieťaťu poskytnúť adekvátnu pomoc. Dôležitou možnosťou pomoci je včasná intervencia.

Narodenie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením orientuje častokrát pozornosť rodiny ale aj odborníkov len na dieťa. Dieťa je vnímané ako problém, ktorý treba riešiť. Ak však zoberieme do úvahy, že dieťa vstupuje už do existujúceho systému vzťahov a interakcií, ktoré v rodine existujú nie je reakcia rodiny na narodenie dieťaťa so znevýhodnením primárne zapríčinená znevýhodnením, ale už existujúcim fungovaním rodiny. Práve systém rodiny určuje, čo pre rodinu znamená prítomnosť dieťaťa so zdravotným znevýhodnením a ako tento systém na prítomnosť dieťaťa reaguje. Táto skutočnosť teda potvrdzuje, že je dôležité, aby sme pri riešení danej situácie upriamili pozornosť na fungovanie rodiny ako systému. Blackman (2003) upozorňuje, že rodinný systém by mal byť prostredníctvom včasnej intervencie podporovaný s cieľom dosiahnuť správny vývin dieťaťa, resp. minimalizovať obmedzenia spojené s vrodenou či získanou indispozíciou v telesnom, kognitívnom alebo emocionálnom vývine detí.

Potreby rodín vychovávajúcich dieťa so zdravotným znevýhodnením

Pre adekvátnu pomoc rodine, aj prostredníctvom včasnej intervencie, je dôležité poznať ako túto situáciu rodina prežíva. Ide o akési nahliadnutie do individuálneho vnútorného sveta jednotlivca, ktoré je ťažko opísateľné ostatným (Heller, 2007). Poznať ako vnímajú rodiny svoju životnú situáciu a svoje potreby patrí medzi dôležité informácie, ktoré môžeme využiť pri poskytovaní adekvátnej pomoci rodine. Prežívanie tejto situácie je pre tieto

rodiny kľúčovou, pretože si uvedomujú seba, svoje skúsenosti a pocity. Nemôžeme ignorovať a prehliadať potreby, ktoré z danej situácie pre rodinu vyplývajú. Môžeme sa zamýšľať nad úrovňou základných i sekundárnych potrieb. Uvažovať o dôsledkoch na rodinu a dieťa v prípade, že tieto potreby nie sú dostatočne saturované a na základe toho hľadať možnosti ako tieto potreby naplniť. Na úrovni fyziologických potrieb dochádza zo strany rodičov k psychickej deprivácii spôsobenej často nedostatkom spánku, odpočinku a celkovej pohody. Danú situáciu môžu zhoršiť aj problémy ekonomického charakteru.

Dôležitú úlohu zohráva aj starostlivosť o dieťa. Johnston & Swanson (2006) poukazujú aj na to, že vo väčšine prípadov ťarcha starostlivosti stojí na matke, ktorá obvykle ostáva doma s dieťaťom. Možnosti jej vlastnej sebarealizácie sú značne obmedzené alebo žiadne. Prežíva izoláciu čo negatívne ovplyvňuje jej celkový fyzický i psychický stav. Časová, fyzická aj psychická záťaž vedie k postupnému, alebo náhlemu obmedzovaniu kontaktov rodiča s okolím a vedie k jeho izolácií (Hrčová, 2020). Tieto skutočnosti sa podpisujú na tom, že členovia rodiny strácajú istotu, vyhrocujú sa vzájomné vzťahy v rodine čo sa podpisuje aj na akceptácii a prijatí dieťaťa v rodine. Prijatie dieťaťa a jeho akceptovanie je narušené často aj tým, že dochádza k vzájomnému obviňovaniu, hľadaniu vinníka za postihnutie dieťaťa (Pelchat et al., 1999).

Čo sa týka potrieb dieťaťa so znevýhodnením je možné povedať, že tieto sa v mnohých oblastiach nelíšia od potrieb zdravých detí. Z tohto dôvodu je mimoriadne dôležitá saturácia potrieb v ranom veku dieťaťa, pretože od toho závisí jeho ďalší rozvoj a napredovanie. U detí so znevýhodnením je náročnosť saturovania potrieb podmienená mierou znevýhodnenia dieťaťa, jeho vekom ale aj prostredím, v ktorom dieťa žije a celkovou atmosférou v rodine. Pre zdravý vývin dieťaťa a rozvoj intelektu sú dôležité nielen zmysluplné vzťahy s dospelými a vytvorenie stabilnej citovej väzby na rodičov, ale aj pocit zázemia, bezpečia a akceptácie. U dieťaťa, ktoré je určitým spôsobom znevýhodnené existuje reálne riziko, že jeho potreba istoty a bezpodmienečného prijatia zo strany rodičov bude ohrozená.

Je evidentné, že pre rodinu je takáto situácia zvlášť zaťažujúca a konečné riešenie je podmienené aj tým ako túto zaťažujú situáciu rodina dokáže zvládať. Proces reakcie rodiny na zvládanie záťažovej situácie môže byť veľmi problematický. Vo veľkej miere to závisí od vnútorných zdrojov rodiny, ktoré vychádzajú zo samotného rodinného prostredia, rodinnej dynamiky a komunikácie medzi jednotlivými členmi. Významnú úlohu v tejto situácii podľa Hudecovej (2020) zohrávajú aj zdroje podpory a pomoci, ktoré sú lokalizované mimo vlastného rodinného kruhu. Ide o vonkajšie zdroje reziliencie. Ich úlohou je zabezpečiť rodinám dostupnú, zmysluplnú, praktickú pomoc a podporu, reagujúcu na ich potreby a potreby dieťaťa. Dôvodom je to, že rodina sa ocitá pod psychickým, fyzickým, sociálnym a ekonomickým stresom. Konfrontácia s novou skutočnosťou sa bytostne dotýka identity

rodičov. Prevendárová (1998) konštatuje, že táto situácia ohrozí vedomie ich vlastnej hodnoty, ktorú vkladali do predstáv o rodičovstve. Narodením dieťaťa so znevýhodnením utrpí rodičovská prestíž (Vagnerová, 2004). Po prvotnom šoku je však tak či tak rodič postavený pred realitu, s ktorou sa musí vyrovnať. V tejto situácii je veľmi dôležité, aby rodina dostala určitú pomoc a mala určitú sociálnu oporu, na ktorú sa môže v danej situácii spoľahnúť. Magová (2020) poznamenáva, že v tejto situácii je dôležité, aby podpora vychádzala zo silných stránok a záujmov dieťaťa.

Včasná intervencia ako prostriedok pomoci rodinám

Východiská včasnej intervencie sa opierajú o dokumenty, ktoré majú medzinárodnú platnosť a deklarujú deťom so znevýhodnením právo na primeranú starostlivosť. Je to Dohovor o právach dieťaťa, článok 23 (UN OHCHR, 1989) a Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím, články 7, 8 a 25 (UN, 2006). Článok 7 Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím je venovaný deťom. Je to výzva zmluvných strán Dohovoru, aby deťom s postihnutím zabezpečili rovnako ako ostatným deťom využívanie všetkých ľudských práv a základných slobôd.

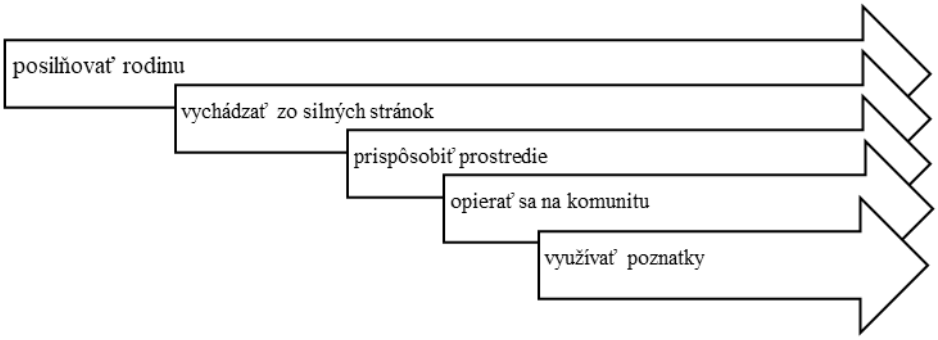
Právna úprava včasnej intervencie na Slovensku je legislatívne ukotvená v zákone o sociálnych službách. Novelou zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách vstúpila do platnosti v januári 2014. Včasná intervencia je služba zameraná predovšetkým na deti so zdravotným znevýhodnením, resp. rizikovým vývinom v ranom veku (0 – 7). Ide o odborné služby zamerané na podporu a pomoc rodinám. Cieľom je umožniť rodičom podporu vývinu dieťaťa tak, aby dosiahlo maximálny potenciál svojich možností a schopností napriek znevýhodneniu a komplikáciám (Tichá, 2015). Zmyslom pomoci rodine vo včasnej intervencii je predovšetkým umožniť jej lepšiu orientáciu v jej ťažkej životnej situácii a cez intervenčný proces pozitívne ovplyvňovať vzťahy, postoje rodičov a ich predstavy o živote dieťaťa s postihnutím, tým aj celej rodiny (Orieščiková, 2020). Za podstatný dôvod realizovania včasnej starostlivosti o dieťa so zdravotným znevýhodnením považujeme aj skutočnosť, že mozog sa v tomto období najviac rozvíja, je tvárny, čo prispieva k efektívnym dopadom včasnej stimulácie a podpory pre dieťa ako aj celú rodinu (Dawson, 2008). Včasná intervencia má teda svoj význam predovšetkým v období raného detstva, pretože je to obdobie dramatického vývinu. Dieťa si v tomto období utvára základ svojho vedomia, buduje si základ primárnych vzťahových väzieb, učí sa dôverovať. Tieto míľniky sú základom pre učenie a myslenie neskôr v živote. Významnosť a zmysel včasnej intervencie spočíva predovšetkým v tom, že v období, keď sa rodina dozvie diagnózu, vynára sa pred rodičmi množstvo otázok, na ktoré si nevedia zodpovedať. Chýbajú im informácie o tom, ako vychovávať svoje dieťa so špecifickými potrebami. Práve prístup k informáciám prostredníctvom včasnej intervencie zabezpečuje to, že rodina

neostáva v informačnom vákuu. Tím odborníkov z viacerých pomáhajúcich profesií ponúka komplexnú podporu rodine vo všetkých oblastiach. Dôležité je poskytnúť poznatky o aktivitách, ktoré môžu dieťa stimulovať. V tejto súvislosti podľa Kováčovej (2020a) zásadnú rolu zohráva aj kreativita v rámci ergoterapeutických zamestnávaní, ktorá sa môže realizovať v ranej podpore dieťaťa so zdravotným znevýhodnením. Kreativita je zároveň možným „materiálom“ ako vytvoriť deťom „cestu“ k rozvíjaniu kvality života (Kováčová, 2020a). Zdôrazňuje sa individuálny rozvoj každého dieťaťa v prospech jeho rozvoja kvality života a samotného prežívania. Pričom treba zdôrazniť, že rodina je spolutvorcom rozhodnutí v procese spolupráce s pracovníkmi včasnej intervencie.

Princípy včasnej starostlivosti

Uplatňovanie včasnej intervencie v praxi je podmienené rešpektovaním konkrétnych princípov, ktoré boli prezentované Európskou agentúrou pre rozvoj špeciálneho vzdelávania. Sú to princípy dostupnosti, blízkosti, finančnej dostupnosti, interdisciplinarity a rozmanitosti služieb (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). V tejto súvislosti je potrebné pozornosť zamerať aj na služby včasnej intervencie, prostredníctvom ktorých je deťom a rodinám poskytovaná pomoc. Pre služby včasnej intervencie sú typické základné charakteristiky, s ktorými sa stručne oboznámime (Obrázok 2).

Obrázok 2: Charakteristika služby včasnej intervencie



Zdroj: vlastné spracovanie

Služby včasnej intervencie by mali:

- **posilňovať rodiny** (orientácia na rodinu ako najdôležitejší kontext z pohľadu dieťaťa);
- **vychádzať zo silných stránok** (budovať na silných stránkach dieťaťa s cieľom rozvíjať jeho ďalšie zručnosti a potenciality);

- **prispôsobovať prostredie** v myšlienky byť inkluzívny v prospech potrieb a rozvíjať zručnosti, ktoré umožňujú zmysluplnú participáciu na všetkých aktivitách;
- **opierať sa o komunitu** (ide o aktívnu participáciu na živote komunity a jej aktivitách);
- **byť reflektívny** (využívať metódy posudzovania, kladenia otázok, učenia sa, premýšľania a diskusie medzi zamestnancami a rodinami);
- **využívať a opierať sa o najlepšie dostupné poznatky** a postupy, ktoré sú podložené vedeckými dôkazmi;
- **prístupné a finančne dostupné** (sprac. podľa Európska asociácia poskytovateľov služieb pre osoby so znevýhodnením, 2016).

Pre efektívnu pomoc je mimoriadne dôležité, aby rodiny mali prístup ku kvalitným a kompletným informáciám. Bez toho, aby bola rodina zorientovaná v komplikovanej novej situácii sa ocitá v situácii keď prepadá chaosu a beznádeji. Práve na základe cieleného poskytovania podpory a potrebných informácií sa rodina dokáže zorientovať v možnostiach a právach, ktoré jej zo zákona v danej situácii vyplývajú.

Centrá včasnej intervencie

Významnú úlohu pri poskytovaní pomoci rodinám s deťmi so znevýhodnením poskytujú Centrá včasnej intervencie. Ich podpora sa zameriava na viacero oblastí, ktorých bližšie charakteristiku sme spracovali do Tabuľky 1.

Tabuľka 1: Oblasti podpory sprostredkovávané centrami včasnej intervencie

Konkrétna oblasť podpory sprostredkovanej centrom včasnej intervencie	**Charakteristika vybranej podpory sprostredkovanej centrom včasnej intervencie**
Podpora vlastných zdrojov rodiny	Ide o posilnenie rodiny k tomu, aby si dokázala úspešne vyrovnať so svojou situáciou a redefinovať svoju novú identitu. Možnosťou pomoci rodine je realizovať špeciálno-pedagogické, liečebno-pedagogické, psychologické či sociálne poradenstvo, ako aj sprevádzanie rodiny.
Komplexná stimulácia vývinu dieťaťa	Je ďalšou oblasťou, na ktorej participuje interdisciplinárny tím. Môže to byť špeciálny a liečebný pedagóg, fyzioterapeut, logopéd a pod, ktorí poskytujú široké spektrum poradenstva k stimulácii motorického, psychomotorického vývinu a vývinu komunikácie.
Komplexná stimulácia vývinu dieťaťa	Je ďalšou oblasťou, na ktorej participuje interdisciplinárny tím. Môže to byť špeciálny a liečebný pedagóg, fyzioterapeut, logopéd a pod, ktorí poskytujú široké spektrum poradenstva k stimulácii motorického, psychomotorického vývinu a vývinu komunikácie.
Sociálno-právne poradenstvo a podporu pri administratívnych úkonoch	Ide o pomoc rodine predovšetkým v období, keď sa potrebuje zorientovať v novovzniknutej situácii. Poradenstvo sa zameriava na pomoc pri vybavovaní rehabilitačných a kompenzačných pomôcok, ale poradcovia môžu vystupovať aj v roli moderátora medzi rodinou a inštitúciami.

Podpora rodiny vo vzťahu k širšiemu sociálnemu prostrediu	Centrá včasnej intervencie vzhľadom k širokej sieti svojich kontaktov dokážu významne pomôcť rodine pri orientácii v dostupných alternatívach pomoci. Dôležitú úlohu tu zohrávajú aj podporné rodičovské skupiny, ktoré sú v podobnej situácii.
Vzdelávanie pre rodičov aj odborníkov	Dôležitou súčasťou pomoci sú aj vzdelávacie aktivity pre rodičov v témach, s ktorými sa stretávajú pri výchove svojho dieťaťa so znevýhodnením. Pozornosť sa venuje aj profesionálom pomáhajúcich profesií. V tomto kontexte sa organizujú odborné semináre.

Zdroj: Centrá včasnej intervencie (2015)

E-learningové vzdelávacie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom

Problematika včasnej starostlivosti o dieťa s rizikovým vývinom bola predmetom grantovej úlohy KEGA č.013 KU4/2019. Snahou prezentovanej štúdie je oboznámiť čitateľov s výsledkami výskumu daného projektu. Východiskom k riešeniu tejto grantovej úlohy zo strany riešiteľov bolo uvedomenie si dôležitosti včasnej podpory pri vývine, nielen zdravého, ale aj dieťaťa so zdravotným znevýhodnením. Riešitelia vychádzali z predpokladu, že vývin dieťaťa raného veku je do značnej miery ovplyvnený vzájomnými interakciami s rodičmi a rodinnou atmosférou. Rodičia sú tí, ktorí zohrávajú najdôležitejšiu úlohu v ranom vývine a raste dieťaťa. Práve včasná intervencia je zameraná nielen na stimuláciu jeho vývinu, ale aj na podporu a pomoc rodinnému systému v krízovej životnej situácii (Oberklaid, 2010; Tichá, 2014, Tichá 2015, Tichá 2017, Kováčová, 2016).

Ďalším dôvodom k riešeniu danej problematiky viedla aj skutočnosť, že v kontexte včasnej starostlivosti, podporných terapeutických stratégií absentovali informačné materiály (platné pre podmienky našej krajiny), ktoré by poskytovali náhľad na problematiku z hľadiska teoretického, aplikačného, výskumného a praxeologického. Snahou riešiteľov projektu bolo túto medzeru odstrániť.

Predmetný projekt k problematike včasnej intervencie orientovanej na rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom bol zameraný na podporu a rozvoj kompetencií pedagógov a poradenských pracovníkov pri práci s rodinou s deťmi s rizikovým vývinom. Výskumné výsledky sú tiež súčasťou univerzitného e-learningového pregraduálneho vzdelávania predovšetkým špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov, sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a študentov predškolskej pedagogiky. Voľne prístupný elektronický materiál umožní pedagogickým a poradenským zamestnancom, taktiež aj študentom pedagogických odborov, porozumieť aspektom včasnej starostlivosti, ktorá je ponúkaná rodinám s deťmi s rizikovým vývinom. Zároveň poskytuje prehľad o najnovších vedeckých a výskumných poznatkoch z vybranej oblasti.

Všeobecným cieľom predmetného projektu bolo zvýšiť rozsah, kvalitu a inovatívnosť celoživotného a pregraduálneho vzdelávania formou e-learningových modulov z oblasti terapeutických stratégií využívaných vo včasnej

starostlivosti o rodinu s dieťaťom/deťmi s rizikovým alebo potenciálne rizikovým vývinom (od narodenia až po vstup do základnej školy). Konkrétnym cieľom projektu bolo vytvoriť dostupný praxeologický materiál k problematike terapeutických konceptov pomoci vo včasnej starostlivosti o rodinu s rizikovým vývinom, ktorý bude určený pre pedagogických zamestnancov a študentov pedagogických odborov ako aj širšej odbornej verejnosti. V rámci projektu bolo stanovených päť parciálnych cieľov, ktoré boli splnené.

Zámerom bolo spracovať a odpublikovať ucelený interdisciplinárny prehľad základných, odborných a vedeckých poznatkov z oblasti včasnej intervencie orientovanej na rodinu a terapeutických konceptov pomoci. Splnenie tohto cieľa je dokladované publikačnou činnosťou riešiteľov projektu. Publikačné aktivity predstavujú súčasť podpory pregraduálneho a postgraduálneho štúdia a sú zverejnené na webovom sídle *www.vcasnastarostlivost.sk*.

Primárnym výstupom projektu je webové sídlo, ktoré bolo vytvorené ako základ pre realizáciu jednotlivých cieľov projektu. Ide o jedinečný a v našich podmienkach aktuálne absentujúci e-materiál, ktorý primárne saturuje potreby praxe z oblasti terapeutických konceptov pomoci vo včasnej pomoci rodinám s dieťaťom s rizikovým alebo potenciálnym rizikovým vývinom. Obsahovo rozpracováva (z transdiciplinárneho a interdisciplinárneho prístupu) problematiku včasnej starostlivosti s využitím terapeutických konceptov pomoci v procese poradenstva, diagnostiky a intervencie. Materiál je už aktuálne súčasťou univerzitného dištančného vzdelávania.

Významnými výstupmi projektu sú vysokoškolské učebnice konkrétne zamerané na rozpracovanie jednotlivých parciálnych tém z oblasti včasnej starostlivosti. Za dôležité publikačné aktivity považujem aktivity zamerané na evalváciu e-learningových vzdelávacích modulov k problematike včasnej starostlivosti: **Evalvácia e-learningových vzdelávacích modulov k problematike včasnej starostlivosti I.** a **Evalvácia e-learningových vzdelávacích modulov k problematike včasnej starostlivosti II**.

Vychádzam predovšetkým zo skutočnosti, že včasná starostlivosť a informovanosť o tejto podpore a pomoci môže rozšíriť aj povedomie o včasnej starostlivosti. Tým, že sa táto forma služby včasnej podpory rodiny s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením bude osvetou rozširovať, aj prostredníctvom odpublikovaných výstupov, je možné predpokladať zvýšenie samotnej kvality života a prežívania dieťaťa a celej rodiny ako systému. Z toho dôvodu aj zhodnocovanie materiálov, ktoré sú určené pre konkrétnu skupinu čitateľov, považujem za významný krok k poznaniu, rozvíjaniu a posudzovaniu aj v oblasti vedeckého poznávania skúmanej problematiky.

Záver

Za veľmi významný považujem aj spoločenský prínos vyriešeného projektu, ktorý spočíva predovšetkým v tom, že jeho obsahové zameranie napomáha k postupnému rozvíjaniu včasnej starostlivosti (poradenstva, diagnostiky,

intervencie) v našich podmienkach čím poskytuje dôležitú bázu pre rozvoj inkluzívnej spoločnosti. Dôležitou súčasťou je aplikácia výsledkov riešeného projektu do praktického života, čo je zárukou skvalitnenia špecifickej starostlivosti o deti s rizikovým vývinom a tiež o rodiny s deťmi s rizikovým alebo potencionálne rizikovým vývinom.

Bibliografia

BLACKMAN, J. A. 2003. *Early Intervention: An Overview*. Baltimore: Brookes Publishing.

BROWNE, K., HAMILTON-GIACHRITSIS, C., JOHNSON, R., & OSTERGREN, M. 2006. *Overuse of institutional care for children in Europe.* British Medical Journal, 332, 485-487. https://doi.org/10.1136/bmj.332.7539.485

BISSON, J. et al. 1999. Adaptation of parents in relation to their 6-month-old infant's type of disability. Child: care, health and development, 25(5), 377-398. https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.1999.00107.x

Centrá včasnej intervencie. 2015. Hodnoty a princípy CVI. Dostupné na Internete: Centrá včasnej intervencie: http://centravi.sk/o-nas/principy-cvi/

DAWSON, G. 2008. Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. Development and Psychopathology, 20(3), 775-803. https://doi.org/10.1017/S0954579408000370

European Agency for Development in Special Needs Education. Dostupné na Internete: https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-interventionprogress-and-developments_ECI-report-EN.pdf

European Association Of Service Providers For Persons With Disabilities. (2016). EASPD Statement on Early Childhood Intervention. Dostupné na Internete: EASPD: http://www.easpd.eu/sites/default/files/sites/default/files/Policy/Education/easpd_statement_on_early_childhood_intervention.pd

HELLER, D. 2007. *Psychologie jako věda o prožívání a prožívání času*. In D. Heller, V. Mertin, & I. Sobotková (Ed.), Psychologické dny 2006: sborník z konference 24. Psychologické dny (s. 123). Olomouc: Univerzita Karlova v Praze ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností. Dostupné na Internete: Českomoravská psychologická společnost: http://cmps.ecn.cz/pd/2006/texty/pdf/heller.pdf

HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020. Rodina s dieťaťom s poruchou autistického spektra. In *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 70-94. ISBN 978-80-561-0775-1.

HRČOVÁ, J. 2020. Rodina s dieťaťom s viacnásobným postihnutím. In *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 45-69. ISBN 978-80-561-0775-1.

ORIEŠČIKOVÁ, H., HUDECOVÁ, A. 2020. Rodičia a súrodenci dieťaťa s postihnutím. In *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 6-25. ISBN 978-80-561-0775-1.

JOHNSTON, D. D., SWANSON, D. H. 2006. *Constructing the "Good Mother*": The Experience of Mothering Ideologies by Work Status. Sex Roles, 54(7), 509–519. https://doi.org/10.1007/s11199-006-9021-3

KOVÁČOVÁ, B. 2016. *Expresívno-tvarová (pre)dispozícia skupinovej arteterapie v poradenskom procese* In: Prolegoména kupinovej arteterapie orientovanej na adolescenta so zdravotným znevýhodnením. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. ISBN 978-80-223-4160-8, CD-ROM, s. 127-153.

KOVÁČOVÁ, B. 2020a. *Kreatívne zamestnávania v ranej ergoterapii.* In: *Expresivita vo výchove III: zborník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020 (a), s. 181-201 [online]. ISBN 978-80-223-4931-4.

KOVÁČOVÁ, B. 2020b. *Rodina s dieťaťom so špecifickou poruchou koordinácie pohybov vo včasnej intervencii*. In Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej starostlivosti. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020(b). ISBN 978-80-561-0782-9.

LUCIANA, M. 2003. *Cognitive development in children born preterm*: Implications for theories of brain plasticity following early injury. Development and Psychopathology, 15(4), 1017-1047. https://doi.org/10.1017/S095457940300049X

OBERKLAID, F. 2010. *Investing in the Early Years*: Challenges and Opportunities for Victoria, Presentation to FaCS. Melbourne: Centre for Community and Child Health, 2010. ISBN 8781500538

PELCHAT, D., RICARD, N., BOUCHARD, J-M. et al. 1999. *Adaptation of parents in relation to their 6-month-old infant's type of disability. Child: care, health and development*, 25(5), 377-398. https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.1999.00107.x

Platforma Rodičov. (dátum neznámy). *Potreby rodín s dieťaťom s viacnásobným zdravotným znevýhodnením.* Dostupné na Internete: Raná starostlivosť: http://ranastarostlivost.sk/uploads/tmce/7030 3e6b289d3a5b70d173eaaa0aba5b.pdf?t=143 1598398396

PREVENDÁROVÁ, J. 1998. *Rodina s postihnutým dieťaťom*. Nové Zámky: Psychoprof-Artus.

TICHÁ, E. 2015. *Včasná intervencia.* Dostupné na Internete: Centrá včasnej intervencie: http://centravi.sk/vcasna-intervencia/co-je-vcasna-intervencia

TICHÁ, E. 2014. *Podpora rodiny v procese ranej starostlivosti.* In KOVÁČOVÁ, B. (ed.) Liečebná pedagogika I. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. s. 46-58. ISBN 978-80-223-3736-6.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Dostupné na Internete: UN Division for Social Policy and Development Disability: https://www.un.org/development/desa/disabil ities/convention-on-the-rights-of-personswith-disabilities/convention-on-the-rights-ofpersons-with-disabilities-2.html

Prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
anna.hudecova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.23-30

Poskytovanie starostlivosti deťom do troch rokov ako súčasť ranej podpory rodiny (od minulosti po súčasnosť)

Provision of Care for Children under Three as Part of Early Family Intervention (Past to Present)

Slavomíra Bellová

Abstract

The paper describes the care of children under three from a retrospective and prospective perspective. It draws attention to the inclusion of the child and the possible intervention that is provided to child as well as to the family as an integrated system.

Keywords: Child under three years. Retrospective. Perspective. The family with a child with a disability.

Retrospektívny pohľad na poskytovanie starostlivosti o dieťa do troch rokov

Detské jasle ako zariadenia pre deti do troch rokov veku dieťaťa boli v minulosti súčasťou systému starostlivosti, ktorý podporoval všestranný rozvoj dieťaťa. Habiňáková a kol. (1985) uvádzajú že vznik a rozvoj jasľových zariadení v Československu možno ilustrovať na stručnom pohľade do minulosti. Pred druhou svetovou vojnou bol počet jaslí veľmi obmedzený. Celkový počet autori (ibidem) uvádzajú nasledovne v r. 1925 počet jaslí: 63; v r. 1930 počet jaslí: 81. Až po r. 1947 sa situácia ohľadom poskytovania starostlivosti o dieťa do troch rokov sa výrazne zmenila. Zriaďovateľmi jaslí sa stali národné výbory a závody, ktoré zamestnávali ženy. Začali budovať jasle, ktoré slúžili hlavne zamestnaným ženám, predovšetkým z priemyselných oblastí. Približne po 10 rokoch pribudlo v štáte viac ako desaťnásobok spomenutých inštitúcií. Kapacita jaslí bola 55 miest. Po r. 1952 jasle sa stali súčasťou komplexu jasle a materská škola a záujem o umiestnenie dieťaťa výrazne narastal. Kapacita záujemcov sa čoraz viac zvyšovala a nedostatok miest sa kompenzoval formou tzv. mikrojaslí (opatrovanie detí v domácnostiach opatrovateliek). Tu mala opatrovateľka na starosti menšiu skupinu detí (3 až 5 detí). Na začiatku 60. rokov sa jasle delili na denné jasle a týždenné jasle. Ich hlavnou funkciou bolo pomáhať deťom z dysfunkčných rodín, kedy si matka mohla dovoliť pracovať na ekonomicko-výhodnejších miestach, t. j. práca na zmeny. Približne koncom r. 1980 sa začali rušiť týždenné jasle, čo malo

negatívny vplyv na vzťahové väzby rodín s dieťaťom (Langmeier, Matějček, 1974). Po tejto zmene jasle fungovali prevažne s denným režimom, čo bolo viac perspektívne pre rozvoj dieťaťa v ranom veku a taktiež aj pre samotnú rodinu. Kuchařová (2011) popisuje celú situáciu, ktorá vznikla po r. 1990. Práve z dôvodu zmien potreby a záujmu rodín a celková funkčnosť jaslí, prichádzalo k podstatným zmenám. Vtedajší parlament schválil sociálne benefity vo forme sociálnych dávok rodinám, čo zapríčinilo menší záujem o výchovu v jasliach. Je potrebné pripomenúť, že sa zmenilo aj financovanie týchto inštitúcií, kde štát znížil peňažné dávky, čo znamenalo vyššie náklady na prevádzku zo strany rodičov. Veľkú pozornosť štát venoval budovaniu detských výchovných zariadení, v ktorých sa zdravotné sestry starajú o deti zamestnaných matiek, aby im umožnili pracovať. Jasle sa starajú o deti od troch mesiacov do troch rokov, čo je obdobie, kedy sa kladú požiadavky na jeho psychický a fyzický vývoj. Dieťa má zabezpečenú zdravotnú a hygienickú starostlivosť (Nováková, Lhotáková, 1964).

Výchovná práca pracovníka v jasliach je nevyhnutne spätá s úplnou starostlivosťou o dojča. Rôzne podoby vychádzajú z rôznych situácií. Uplatňuje sa výchovný vplyv dvoma spôsobmi, kontaktmi. Prvý spôsob je **priamy kontakt s dieťaťom**. Práve ten pozostáva v tomto zariadení z časovo obmedzeného individuálneho kontaktu. Druhý typ kontaktu je kombináciou zo všetkých ostatných kontaktov, tzv. **nepriamych kontaktov na dieťa/deti.** Nepriame pôsobenie na deti je vtedy, keď dieťa nie je v osobnom kontakte so sestrou/pracovníkom jasiel. Zdravotná sestra má celé správanie dieťaťa a všetkých detí pod dohľadom. Ambíciou je kladnými podnetmi ovplyvňovať ich strávený čas, napr. rôznymi hračkami, bezpečnými stavebnicami, estetickou úpravou herne, či samotného výhľadu z rozličných uhlov pohľadu. Za nepriamy spôsob v starostlivosti o dojča Damborská so Štepánovou (1987) označujú prácu sestry s druhými dojčatami.

Pracovníčkami detských jasieľ boli detské sestry, ktoré mali znalosti na úrovni maturity zo psychológie (primárne vývinovej), pediatrie a boli konkrétne pripravované na prácu s deťmi. Pracovníci jasieľ (v tom čase) mali odbornú oporu v metodických príručkách a v odbornej literatúre, ktorá bola garantovaná vtedajšími odborníkmi (pozn. v praxi stále zaznamenávame využívanie spomenutých metodík).

Zariadenie starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa v súčasnosti

V roku 2016 bola schválená novela zákona č. 488/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov. Zákon uvádza nasledovné zmeny v oblastiach: povinnej registrácii v zariadeniach, klasifikácie zamestnancov v týchto inštitúciách, dosiahnutého vzdelania majiteľov, príp. zodpovednej osoby zariadenia, priestorových a materiálno-technických

podmienok zariadenia, počtu prijatých detí na jedného zamestnanca, počtu odborných zamestnancov v pomere 75% ku 25%, denného režimu, činností zabezpečujúcich životosprávu, prevádzkového poriadku.

Zákon vyvolal búrlivú diskusiu v radoch poskytovateľov zariadení, vrátane rodičov. V novom zákone bolo evidentných pomerne dosť novovzniknutých prekážok v oblasti globálneho fungovania inštitúcií. Jednou z prekážok bolo vybudovanie bezbariérového prístupu do inštitúcie, aj pre dospelé osoby. Ďalšou podmienkou pre prijatie dieťaťa do inštitúcie bolo, aby rodič prípadne osoba, ktorá má dieťa zverené v opatere súdom, študovala, pripravovala sa na povolanie alebo bola zárobkovo činná, a iné. Upravená novela (2017) akceptuje skutočnosť, aby sa prijímali deti rodičov invalidných, osamelých, ako aj rodičov/opatrovateľov, ktorí neboli zamestnaní. Korekcie boli aj v rámci úpravy v ukončení dochádzky detí a to do 31. augusta, čím sa zabezpečil plynulý prechod do materskej školy (Satinová, 2017). Začiatkom roka 2017 už nestačilo na poskytovanie platenej starostlivosti o deti do 3 rokov len živnostenské oprávnenie. Zrušila sa voľná živnosť, ktorá nespĺňala podmienky kvality, bezpečnosti či iné kontrolné mechanizmy. Od 1. januára 2017 vznikla v zákone č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov, §62 povinnosť registrovať túto službu na samosprávnom kraji, s podmienenou povinnosťou dodržiavať legislatívne normy a spĺňať požadovanú kvalitu a bezpečnosť poskytovaných služieb. Úlohou zariadenia starostlivosti o deti je výchovná starostlivosť, zabezpečovanie všestranného harmonického rozvoja detí a zaradenie ich do výchovno-vzdelávacieho procesu. Starostlivosť je orientovaná hlavne na oblasť dodržiavania hygienických návykov, stravovacích návykov a k sebaobslužným návykom. Uplatňuje sa hravý režim dňa. Účelom vychovávania v etape raného veku je sústavne a zámerne podporovať telesný, zmyslový, intelektový (poznávací a jazykový), emocionálny a sociálny rozvoj dieťaťa.

Podpora dieťaťa so zdravotným znevýhodnením do troch rokov

V minulosti neboli deti so zdravotným znevýhodnením prijímané do popisovaného typu zariadení. Zvyčajne išlo vyslovene o starostlivosť rodičov, alebo zákonných zástupcov v domácom prostredí, ale v zariadeniach, ktoré poskytovali osobitnú starostlivosť deťom s postihnutím, znevýhodnením alebo ohrozením. Taktiež aj samotná diagnostika orientovaná na dieťa v ranom veku s možnosťou reálneho zhodnocovania v rámci podpory dieťaťa.

Práve začiatkom 90. rokov 20. storočia sa formovali rôzne pokusy o zriadenie zariadení pre včasnú diagnostiku a následnú starostlivosť o deti s postihnutím a s rizikovým vývinom v ranom veku. Vznik prvého strediska včasnej diagnostiky a terapie detí v SR podľa koncepcie prof. MUDr. Matulaya sa datuje ku dňu 19. máj 1992. Toto stredisko poskytovalo komplexné služby najmä deťom s oneskoreným vývinom, ponúkalo spoluprácu odborníkov

v oblasti diagnostiky, genetiky, liečby pediatra, neurológa, lekára fyzioterapeuta, poskytovalo služby klinického psychológa, liečebného pedagóga, rehabilitačných sestier. Následne začali vznikať služby rodinám s deťmi so zdravotným znevýhodnením v rezorte školstva, v rôznych neziskových organizáciách a v rezorte sociálnych vecí (Hovorková, 2021). Aktuálne je ukotvená včasná intervencia v *Zákone č. 448/2008 Z. z.* Zákon o sociálnych službách (ďalej ZSS) a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, konkrétne pod *§33 Služba včasnej intervencie.*

Obsah samotnej služby včasnej intervencie sme spracovali do tabuľky (Tabuľka 1) podľa aktuálnych mienkotvorných odborníkov ako sú Slaná et al. (2017), Fričová et al. (2018); Kováčová (2019) a i.

Tabuľka 1: *Zložky včasnej intervencie*

1. Špeciálne sociálne poradenstvo	• posúdenie celkovej rodinnej situácie a miery zdravotného postihnutia dieťaťa, • prioritizácia individuálnych potrieb dieťaťa a jeho rodiny, určenie oblastí, v ktorých je potrebná pomoc, • zostavenie plánu poskytovania včasnej intervencie odborným pracovníkom, • zabezpečenie adresnej odbornej pomoci.
2. Sociálna rehabilitácia, prostredníctvom ktorej sa podporuje samostatnosť, nezávislosť a sebestačnosť	• rozvoj a nácvik sebaobslužných činností a návykov, • rozvoj a nácvik každodenných zručností a návykov potrebných v domácnosti, • rozvoj a nácvik kompetencií potrebných k základným sociálnym aktivitám, • úprava domáceho prostredia, • nácvik používania kompenzačnej pomôcky, • nácvik orientácie v priestore a pohybu v ňom, • rozvoj zručností sociálnej komunikácie.
3. Stimulácia komplexného vývinu dieťaťa	• kognitívna a senzorická (zraková a sluchová stimulácia, vnímanie vlastného tela a pod.), • motorická (zlepšenie motorických schopností, ovplyvňovanie svalového tonusu, podpora vertikalizácie, uvoľňovanie končatín a pod.) • komunikácia a vývin reči (rozvíjanie komunikačného potenciálu dieťaťa, podpora komunikácie v interakciách rodič – dieťa, rozvoj alternatívno-augmentatívnej komunikácie, používanie vhodných kompenzačných pomôcok v rámci alternatívno--augmentatívnej komunikácie), • detské hry, • sociálny vývin (zminimalizovanie a zamedzenie nevhodného správania, porozumenie sociálnym situáciám, budovanie vzťahov na primeranej úrovni).
4. Preventívne činnosti	• poskytovanie vzdelávania rodičom a laickej verejnosti, • poskytovanie vzdelávania odborníkov a širšej odbornej verejnosti so zameraním na konkrétne postihnutie, • podpora rodiny v čase prijímania diagnózy a jej následkov pre život dieťaťa a rodiny.

5. Fyzioterapeutická starostlivosť	• v službe včasnej intervencie len vo forme konzultácii o možnostiach a potrebách fyzioterapeutickej starostlivosti v príslušných zdravotníckych zariadeniach, • nácvik polohovania v každodennom živote a pri bežných aktivitách, využívanie bazálnej stimulácie, pomoc s nácvikom využívania potrebných kompenzačných pomôcok.

Zdroj: Slaná et al. (2017), Fričová et al. (2018); Kováčová (2019)

Rodina s dieťaťom s postihnutím zápasí v každodennom živote s nemalým množstvom problémov a komplikácii, systém pomoci (aj z pohľadu inštitucionálneho začlenenia) často nie je dostatočný, a tak rodina ostáva odkázaná na vlastné zdroje pomoci. V nasledujúcej tabuľke prinášame prierez vývoja služby včasnej intervencie na Slovensku. Momentálne môžeme pozorovať pomaly vzmáhajúci sa trend či už vo vzniku rôznych neziskových organizácii a občianskych združení, svojpomocných skupín alebo iných zariadení. Jedným z takýchto zariadení, ktoré poskytujú pomoc a podporu rodinám s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením až po vstup do základnej školy, sú **centrá včasnej intervencie**. Od začiatku roka 2015 boli založené Centrá včasnej intervencie v našej republike, konkrétne v Bratislave, Žiline, Banskej Bystrici, Prešove, Košiciach, Trenčíne, ktoré boli aj oslovené participovať na tomto projekte.

Tabuľka 2: *Vývoj služby včasnej intervencie*

Do 1992	Úsek starostlivosti o matku a dieťa pri Ústave národného zdravia ÚNZ mesta Bratislavy – metodicky usmerňovali pediatrov v starostlivosti o dieťa a matku, zároveň metodicky usmerňovali zdravotné sestry a výchovné pracovníčky prostredníctvom tzv. inštrukčných jaslí. Klinickí a vývinoví psychológovia sa v nich podieľali na tvorbe metodických materiálov a realizovali vzdelávanie pracovníčok detských jaslí a detských domovov pre deti do troch rokov.
1986 – 1992	Ambulancia pre deti s nerovnomerným vývinom pri Detskej psychiatrickej klinike pod vedením Prof. MUDr. Karol Matulaya.
1992 – 2000	Úsek včasnej diagnostiky a terapie detí Krásna Hôrka pri Detskej klinike akad. L. Dérera pod vedením Prof. MUDr. Karol Matulaya – stredisko včasnej diagnostiky a terapie detí s rizikovým vývinom – zabezpečoval komplexnú včasnú diagnosticko-liečebnopreventívnu, psychologicko-výchovnú, sociálno--pedagogickú, rehabilitačnú, sociálnoprávnu a poradenskú starostlivosť. Detské centrum prof. Th. Hellbrüggeho pri Detskej fakultnej nemocnici Košice.
2000	Ambulancia včasnej diagnostiky a terapie detí psychomotorického vývinu pri l. detskej klinike DFNsP v Bratislave PaedDr. Oľga Matušková – liečebná pedagogička a klinická logopédka PaedDr. Anastázia Kormanová. Od 2015 – Pracovisko dlhodobej starostlivosti o rizikových novorodencov a ambulancia liečebného pedagóga a venuje sa len deťom do troch rokov.
2014	Včasná intervencia ako verejná služba je ustanovená zákonom č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách od 1. januára 2014.
2015	Vznikajú nové neziskové organizácie poskytujúce službu včasnej intervencie ako neverejní poskytovatelia a včasnú intervenciu si registrujú prví verejní poskytovatelia.
2016	Potreba metodicky zjednotiť služby poskytované poskytovateľmi SVI v rôznych regiónoch a zabezpečiť rozvoj SVI vyústila do iniciatívy spojiť sa do strešnej

	organizácie. Preto – 7.12.2016 bola do registra občianskych združení zapísaná Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie.
2017	Asociácia sa etabluje, prepája poskytovateľov a spolu s ministerstvom a samosprávnymi krajmi prispievaj k tvorbe systému služby včasnej intervencie na Slovensku.

Zdroj: Fričová et al. (2018), APPVI (2018)

Spomenuté Centrá včasnej intervencie pracujú na východiskách pedagogického modelu včasnej starostlivosti (ranej starostlivosti), ktorý predstavuje smerovanie orientované na dieťa s rizikovým vývinom, postihnutím alebo chorobou, so snahou čo najintenzívnejšej vývinovej stimulácie, kompenzácie, reedukácie alebo korekcie limitov dieťaťa.

Podpora rodiny s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením

Zo strany odborníka už počas prvého kontaktu s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením je nevyhnutné vytvoriť podmienky k tomu, aby bol kontakt ako aj celkové prostredie otvorené a priaznivé k nadviazaniu vzájomného vzťahu (Fábry Lucká, 2020). Pri integrácii terapeutického konceptu do včasnej intervencie je nevyhnutné vytvárať priestor na poskytnutie pomoci a podpory dieťaťu tak, aby bolo možné vytvoriť priestor pre vzdelávanie nielen dieťaťa, ale aj rodiny. Odborník - Terapeut sa pokúša riešiť a zvládnuť dificility dieťaťa, predovšetkým v spolupráci s rodinou v rámci efektívneho fungovania v nej a taktiež v interakcii so sociálnym prostredím. Kováčová et al. (2021, s. 10-11) prezentujú významnosť v pomoci rodine v súvislosti s:

- **prekonávanie bariér a obmedzení** (napriek stimulácii a podpore zostáva špecifická oblasť limitovaná, obmedzená). Ide o prekonávanie prekážok (bariér), ktoré sú počas života dieťaťa najskôr vývinovými limitmi, ale postupným zrením a včasnou intervenciou vznikajú príležitosti prispôsobiť sa a zvládnuť danú činnosť, úlohu.
- **poskytnutím dostatku podnetov;**
- vytváraním možností so **zohľadnením jedinečnosti každého dieťaťa** (ide o vytváranie jedinečného programu),
- **dosiahnutím,** čo najvyššej miery **samostatnosti** a integrity klienta počas akejkoľvek činnosti v živote.
- **finalizáciou terapeutického procesu.**

Podmienkou úspešnosti vo včasnej/ranej intervencii je v dosiahnutí optima vo vývine dieťaťa: **pravidelnosť, dôslednosť** pri ukončení úlohy a **podporu vytrvalosti** u dieťaťa so zdravotným znevýhodnením pri plnení úlohy - *som úspešný/á, dokázal(a) som to* (vytvoriť métu, ktorá je pre dieťa dosiahnuteľnou).

Záver

Pedagogický model podpory dieťaťa so zdravotným znevýhodnením v rodine je aktuálne spravidla reprezentovaný pracovníkmi z oblasti pomáhajúcich profesií napríklad učiteľmi, špeciálnymi a liečebnými pedagógmi, psychológmi v podmienkach poradenských zariadení alebo materských škôl.

Bibliografia

DAMBORSKÁ, M., ŠTĚPÁNOVÁ, P. 1987. *Metodika výchovnej starostlivosti o dojča.* Bratislava: Slovenský polygrafia, š. p. 110 s. ISBN 80-08-0002-3.

FÁBRY LUCKÁ, Z. 2020. Možnosti intervencie s rodinou dieťaťa v ranom veku s rizikovým vývinom. In MAGOVÁ, M. (Ed.): *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole.* Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2020. s. 25 – 32. ISBN 978-80-561-0799-7.

FRIČOVÁ, M.; MATEJ, V.; TICHÁ, E. 2018. *Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku.* Bratislava : Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie na Slovensku. HABIŇAKOVÁ, E. a kol. 1985. *Dieťa v jasliach.* Martin: Osveta. 256 s.

HOVORKOVÁ, S.: Porovnanie služieb rannej intervencie v rezorte sociálnych vecí a v rezorte rodiny. www.infosluch.sk [cit. 1.3.2021]. Dostupné na internete: http://infosluch.sk/wp/rane-poradenstvo/rane-poradenstvo-vcasna-intervencia-pomoc-rodine-v-spravny-cas/ako-je-to-s-ranym-poradenstvom-vcasnou-intervenciou-na-slovensku/porovnanie-sluzieb-ranej-intervencie-v-rezorte-socialnych-veci-a-v-rezorte-skolstva/

JÍROVÁ, M. a kol. 1979. *Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 464 s.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. E-learningové vzdelávacie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom. In: *Expresivita v (art)terapii II.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2019. ISBN 978-80-561-0690-7, s. 89-99.

KOVÁČOVÁ, B.; HUDECOVÁ, A.; HLADUSH, V. 2021. Včasná starostlivosť o rodiny s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. In: *Evalvácia e-learningových vzdelávacích modulov k problematike včasnej starostlivosti I.* Ružomberok (Slovensko) : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2021. ISBN (elektronické) 978-80-561-0906-9, s. 7-25.

KUCHAŘOVÁ, V. 2011. Harmonizace rodiny a zaměstnání z hlediska národních a genderových rozdílů v ČR a SR − strukturální a institucionální podmínky. In: *Fórum sociální politiky*. ISSN 1802-5854, roč. 6, č. 8 s. 2-9.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. 1974. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974.

NOVÁKOVÁ, M., LHOTÁKOVÁ, M. 1964. *Péče o děti v jeslích*. Banská Bystrica: Krajský pedagogický ústav. 162 s.

SLANÁ, M.; HROMKOVÁ, M.; MOLNÁROVÁ LETOVANCOVÁ, K. 2017. *Včasná intervencia. Vývoj, súčasný stav a teoretické východiská.* Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2017. 198 s. ISBN 978-80-568-0084-3.

ZÁKON č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

ZÁKON č. 455/1991 Z. z. o živnostenskom oprávnení.

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
slavomira.bellova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.31-40

Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole

Real Support for Inclusive Education in Slovak Kindergarten

Barbora Kováčová

Abstract

The study describes concrete possibilities of creating an inclusive environment in a kindergarten. The concrete possibilities are based on the research conducted in kindergartens (N=25) and aim to make inclusion real from the aspect of environmental readiness from an early age.

Keywords: Inclusive education. Environmental readiness. Child with disabilities.

Úvod

Inklúzia sa vo formálnom a neformálnom priestore usiluje o **zníženie prekážok** na rozličných úrovniach (osobnej, koncepčnej, konštrukčnej a i.) tak, aby účasť každého dieťaťa bola možná a reálna. Každé dieťa v takomto priestore má dostať šancu plnohodnotne žiť a vzdelávať sa. Nesegregovane v rovesníckom kolektíve, bez ohľadu na jeho/jej výzor, pohlavie, národnosť, mentálne či psychické danosti (bližšie Šuhajdová, 2018; Kováčová, 2019). Z retrospektívy v kontexte inklúzie považujeme za významné spomenúť fakt, že Feuser (2001) a Biewer (2005) nevnímali **odlišnosť človeka ako rušivý faktor edukácie v koncepte inklúzie.** Naopak priraďujú mu pozitívnu hodnotu a orientuje sa na práva všetkých detí. Prítomnosť všetkých detí v kolektíve môže prospieť aj ostatným zúčastneným. Podľa Jenkinsa et al. (1989) deti so zdravotným znevýhodnením získavajú v porovnaní s integrovanou skupinou viac, a to:

- **pozorovaním a imitáciou** v konaní a správaní získavajú deti s odlišnosťou sociálne skúsenosti a schopnosti
- **sociálnou interakciou** sú stimulované sociálne a komunikačné zručnosti
- **prostredím**, v ktorom sú pozitívne vývinové príležitosti pre deti s odlišnosťami.

V inklúzii je každé dieťa súčasťou komunity a z toho dôvodu má dostať rovnaké možnosti ako každý jeho/jej rovesník. V inkluzívnom prostredí už nie je limitované nálepkou, limity sú transformované na možnosti, ktoré každé dieťa k svojmu prospechu môže využiť.

Špecifická a nešpecifická forma v modelovaní inklúzie

Zásadným významom v prvých rokoch života pre každé dieťa **je modelovať inkluzívne povedomie** a stabilitu postojov voči odlišnosti a heterogenite v spoločnosti. Možno tvrdiť, že inkluzívne povedomie je neodmysliteľnou súčasťou človeka existujúceho v spoločnosti, ktorá smeruje k inklúzii svojou kultúrou, politikou, reformami a pod. Je základom ľudského uvedomovania si niečoho, príp. vedomosť o niečom v prospech všetkých a všetkého. U každého človeka má byť inkluzívne povedomie konštruované s cieľom akceptovať akéhokoľvek človeka s odlišnosťou práve z dôvodu jemu vlastnej odlišnosti. Principiálnym pochopením existencie odlišnosti ako takej, možno pozdvihnúť inkluzívne povedomie na vyšší stupeň uvedomenia si, ktorý nie je len inkluzívnym povedomím dotýkajúci sa individuality, ale ide o kolektívny jav v prospech požadovaného celosvetového **inkluzívneho povedomia** (Kováčová, 2010). V spôsobe uplatnenia inklúzie v prostredí materskej školy môže ísť o nešpecifický a špecifický spôsob realizácie, ktoré bližšie v texte predstavíme.

Tabuľka 1: **Nešpecifická forma modelovania inklúzie**

Nešpecifická forma modelovania inklúzie je podporovaná od raného veku
Vytváranie akceptujúceho prostredia, v ktorom každé dieťa je plnohodnotným členom skupiny.
Predchádzanie vzniku patologických vzťahov medzi rovesníkmi *(... tu sa hráme len my, mamička mi zakázala sa s tebou hrať aj rozprávať, choď zavadziaš, nepočuješ? (...) alebo ty sem nechoď, smraďoch jeden (...)*
Odmietanie podpory pri prebiehajúcich patologických modelov v rozličných situáciách *(... vozík sa sem nezmestí, choď preč! Pani učiteľkaáááá, Jakuúúúb sa sem pchá, my ho tu nechceme, pani učiteľkaáááá...).*

Špecifickou formou modelovania inklúzie môže byť napr. nácvik konkrétnych zručností, kedy si na základe získaných poznatkov deti utvárajú základy pre vlastné názory a postoje. Účastníci získavajú základné informácie o inklúzii napriek tomu, že im daný pojem nie je predkladaný formou definícií či siahodlhého objasňovania. Sú to **interaktívne a zážitkové procesy** fiktívnych či reálnych situácii riešených primerane vzhľadom na vek účastníkov. Možno hovoriť o dlhodobej systematickej práci v prospech inklúzie predovšetkým vtedy, ak sa so samotnou intervenciou nezačalo už v ranom veku. Preto aj objasnenia inklúzie majú mať argumentačný charakter, ktorý má pedagóg flexibilne pretransformovať do edukačných aktivít, ktoré

v texte bližšie popisujeme. Ide o vytváranie možností na podporu edukačných stratégii, ktoré nebudú začlenenie dieťaťa s odlišnosťou považovať za formálny akt. Naopak pôjde o aktívny spôsob akceptácie všetkých detí. Ide o vytváranie a posilňovanie väzieb organizácií a inštitúcií, ktoré sú potrebné pri zvýšení a podpore príležitostí k sociálnemu začleneniu detí. Podstatou *sociálneho začleňovania* je skutočnosť poukazujúca na pripravenosť inštitúcii tzv. **integratibilitu či inkluzivitu** (záleží od procesu, ktorý v danej krajine, štáte alebo republike prebieha) akceptovať všetky deti a vytvoriť im také podmienky, aby edukácia nebola formálnou záležitosťou, ale naopak bola progresom a akýmsi príkladom pre iné inštitúcie, ktoré organizujú formálne, či neformálne vzdelávanie (Kováčová, 2011).

Ak posudzujeme vytváranie podmienok pre úspešnú integráciu/inklúziu, hovoríme **o ústretovosti (otvorenosti) inštitúcii** voči inkluzívnemu trendu. Spomenutá ústretovosť, taktiež pripravenosť (tzv. integratibilita či inkluzivita) je primárnou podmienkou procesu začleňovania všetkých detí bez rozdielov. Je to schopnosťou vychádzať v ústrety potrebám všetkých detí bez na jeho/jej výzor, pohlavie, národnosť, mentálne či psychické danosti

Výskumné zistenia o vnímaní odlišnosti v materskej škole

V prvotných štúdiách, ktoré popisujú proces integrácie detí/žiakov so zdravotným znevýhodnením do škôl sa očakávalo (porov. Jenkins et al., 1989; Salibusbury, 1991), že **pozitívne postoje a primeraná sociálna interakcia** budú **samozrejmým a spontánnym dôsledkom spoločného umiestnenia detí** (vytvárania integratívnych tried, pozn.). S odstupom času vtedajšie tvrdenie možno považovať za pomerne spochybniteľné, vzhľadom k nepostačujúcemu argumentačnému materiálu. V ňom absentovali preukázateľné rezultáty v prospech integrácie. Nenaznačujeme tým, že spoločné umiestnenie detí v kolektíve neprináša pozitívne výsledky. Naopak, ale ide o dlhodobú preventívnu činnosť, ktorej možnosti aj v materskej škole. Materské školy ako inštitúcie sú významnými v tom, že pripravujú dieťa pre vstup medzi vrstovníkmi a zároveň ich podporujú vo vytváraní sociálnych vzťahov. Dieťa vstupuje do kolektívu zvyčajne bez kamarátov, s obavami z nových vzťahov, s obavami, či nájde kamarátov, alebo či ho budú mať ostatné deti mať rady. Vstupuje do nového prostredia, v ktorom už nie je podporované rodičmi, alebo staršími súrodencami. *Vstupuje, taktiež potrebuje vstupovať aj do vzťahu s ďalšími ľuďmi, predovšetkým so svojim vrstovníkmi* (ibidem, s.167). Daný vstup prežíva dieťa so zdravotným znevýhodnením porovnateľne dovtedy, pokiaľ nevznikne **situácia, kedy je stigmatizované.** Na základe výskumných zistení z prostredia materských škôl uvádzame stratégie detí so zdravotným znevýhodnením v podmienkach materskej školy voči priamej diskriminácii zo strany rovesníkov. Výskumnú vzorku tvorili deti s telesnou odlišnosťou (zväčša s dg. detská mozgová obrna), so zdravotným oslabením

a s narušenou komunikačnou schopnosťou (prevažne o deti s dg. sigmatizmus, rotacizmus a balbuties). Z mnohých odpovedí ide o **obavy**, ktoré sú pri rozhovore deťmi s odlišnosťou konkretizované. Ako to napríklad deklaroval Dominik (dg. DMO - diparéza) vo svojej výpovedi "odišiel som"... *nič som mu nevravel, lebo včera sa so mnou hral* (odôvodnenie, prečo sa nebránil). *Inak by som mu povedal, že je sprostý. Mal asi zlú náladu. Inak sa so mnou hráva, občas.* V podstate išlo o obavu zo straty kamaráta. Aktualne je Dominik už v druhej materskej škole. Z jeho slov, komentuje svoje postavenie v skupine takto: *nechcem odísť, majú ma radi. V tejto škôlke som rád.* Inú výpoveď sme zaznamenali u Simony (dg. dyslália multiplex), ktorej výpoveď bola zaradená do položky "pomohol mi kamarát." Simona: *Mne sa nesmejú. Mám toľko kamarátov. Tonko mi pomôže. Keď príde Kajo, tak Tonko mu ukáže takúto ruku (dopĺňa svoju odpoveď aj konkrétnou ukážkou zovretej päste), ten odpáli ako smrad. Hej, Tonko mi pomôže. Tak. On je kamarát.* V podstate ide o to, aby každé dieťa so zdravotným znevýhodnením malo možnosť obrátiť sa na niekoho konkrétneho, najideálnejšie rovesníka. Skutočnosť podporovať spolužitie všetkých detí bez ohľadu na ich zdravotný stav je možné docieliť preventívnymi, alebo intervenčnými aktivitami, ktoré môžu realizovať učiteľky materských škôl alebo špeciálny a/alebo liečebný pedagóg pracujúci v materskej škole, alebo vstupujúci ako externý spolupracovník materskej školy.

Pred dospelým (učiteľom v materskej škole, alebo špeciálnym pedagógom) má byť rovnosť v skupine považovaná za významný faktor pri objasňovaní významu, obsahu a variácie priateľstva. Primárne pedagóg má viesť kolektív detí tak, aby sa vnímali všetky rovnocenne (Každý sme niečím odlišní, napriek tomu sme všetci ľuďmi). Pedagóg im postupne počas pobytu v materskej škole sprostredkováva možnosti k vytvoreniu si takých priateľstiev, ktoré sú založené na rovnosti medzi nimi (Vodičková, 2020).

Je nevyhnutné naučiť deti prijímať kamaráta takého aký je, nie takého, akého si predstavujú aby bol. *Priateľstvá sú komoditou, ktoré presahujú tzv. nálepky a stigmy* (Kováčová, 2010, s. 66). Najdôležitejšou funkciou priateľstva je **vzájomná podpora i nezištná pomoc**. Vytvára pre dieťa sociálnu a emocionálnu podporu. Zároveň mu pomáha začleniť sa do sociálnej skupiny. Priateľstvo prispieva k správnemu formovaniu vývinu dieťaťa, nie len toho s odlišnosťou, pomáha mu prekonávať zábrany, zvyšovať sebavedomie, potláčať pocit menejcennosti. Pomocou priateľstiev si dieťa buduje spoločenskú rolu.

Stratégie pedagóga pri objasňovaní odlišnosti v kolektíve detí

V inkluzívnom prostredí pedagóg objasňuje heterogenitu dvomi spôsobmi. Prvým spôsobom je priama skúsenosť dieťaťa s iným dieťaťom so zdravotným znevýhodnením, alebo priblížením konkrétneho znevýhodnenia prostredníctvom zážitku v priestore edukačných aktivít.

a) **Priama skúsenosť dieťaťa s rovesníkom so zdravotným znevýhodnením**

Väčšina detí raného a predškolského veku má rôznu úroveň poznatkov a skúseností s rôznymi typmi a druhmi znevýhodnení. Uvádzame niekoľko zistení z výskumov zameraných na **interakcie detí voči viacerým typom znevýhodnení** z prostredia materskej školy. Musher-Eizenman et al. (2004) uvádzajú, že deti v materských školách najmarkantnejšie vnímajú inakosť v podobe nadváhy (*obezity*) viac negatívne v porovnaní s ostatnými znevýhodneniami. Deti v predškolskom veku začínajú zisťovať, že je možné diferencovať rozdielnosť v stavbe, či „veľkosti" tela. Často sa stotožňujú s predkladaným ideálom, ktoré vnímajú napr. v reklamách, v časopisoch a pod. Stigmatizácia z dôvodu obezity začína identifikáciou a pomenúvaním inakosti od 4 rokov veku dieťaťa. Cramer & Steinwert (1998) zrealizovali dve štúdie, v ktorých pozorovali vzťahový rámec medzi deťmi, ktorým bola vzhľadom na hmotnosť vytvorená nálepka (dotýkajúca sa hmotnosti) a deťmi, ktoré si vyberajú kamaráta. V rámci výskumu bolo deťom boli prezentované štyri príbehy, v ktorých vystupovali deti s odlišnosťou (v podobe nadváhy, priemernej váhy a podváhy). Respondenti na základe predložených kresieb posudzovali osoby predovšetkým z hľadiska vzhľadu s následným zdôvodnením, prečo (ne)majú záujem mať kamaráta s vyššou (alebo inou) hmotnosťou. Obdobnú sondu v skupine predškolského veku neskôr realizoval tím pod vedením Musher-Eizenmana (2004) so zistením, že ľuďom s nadváhou boli deťmi prisudzované menej pozitívne vlastnosti ako ľuďom s priemernou alebo podpriemernou váhou. Dieťa predškolského veku si je jednoznačne vedomé vlastnej telesnej odlišnosti, príp. u svojho kamaráta či iného dieťaťa, ktoré nepozná. Štvorročné až päťročné deti zvýhodňujú svojich rovesníkov so zdravotnou odlišnosťou v porovnaní s telesným postihnutím. Je to spôsobené tým, že deti s telesným postihnutím nie sú schopné z pohľadu rovesníkov vykonávať rovnaký rozsah fyzických aktivít ako ostatní. Môžu mať pohybové ťažkosti napr. pri chôdzi, behu, počas športových súťaží. Nabors (1997) potvrdil, že deti s telesným postihnutím sú segregované z pozície spoluhráča napriek tomu, že ich ostatné deti nevideli pri hre. Ale je potrebné si uvedomiť, že nie všetko je možné zovšeobecňovať, tzn. nie u všetkých detí sa vyvíjajú negatívne postoje voči vrstovníkom a dospelým so zdravotnou odlišnosťou.

Z prostredia, v ktorom deti žijú, imitujú presvedčenia a predsudky zo strany dospelých (rodičov, opatrovateľov a pod.), s ktorými sa v rozhovoroch či upozorneniach dospelých stretávajú. Uvádzané poznatky z výskumov v zahraničí sme doplnili s parciálnymi poznatkami z výskumu (v slovenských materských školách). Výskumné zisťovanie bolo realizované pomocou obrazových kariet. Na základe nich mali deti odpovedať, napr. ktoré z detí s odlišnosťou na kartách môže byť ich kamarátom. Na základe obrazového materiálu deti dokázali popisovať zdravotné znevýhodnenie. Až 68 % detí súhlasí s tým, aby dieťa so zdravotným znevýhodnením bolo rovnocenným partnerom pri hrách v herni, taktiež pri hrách na ihrisku.

Popisovanie telesného znevýhodnenia z obrazovej karty A

Karta A	Verbálna produkcia dieťaťa na zobrazené znevýhodnenie
Zobrazenie dieťaťa na invalidnom vozíku	▪ *nemá nohy (Ján, 5 rokov);* ▪ *odpadli jej, keď bola unavená* (maminka vraví, že jej tiež odpadnú nohy, Marika, 5 rokov); ▪ *má odlomené nohy* (Gabika,4 roky); ▪ *sedí na takom fúriku, ktorý dostala lebo ju veľmi boleli nohy. A teraz chodí všade.* (Beny, 6 rokov); ▪ *má vozíček, aj môj dedko ho má (Janči, 6 rokov).*

Popisovanie zrakového znevýhodnenia z obrazovej karty B

Karta B	Verbálna produkcia dieťaťa na zobrazené znevýhodnenie
Zobrazenie dieťaťa s čiernymi okuliarmi a paličkou	▪ *asi nevidí, lebo má tú paličku, aj okuliare, ešte jej chýba pes. Ujo Maroš ho má tiež, aj on nevidí. On sa taký narodil* (Peťo, 5 rokov) ▪ *je slepý* (Beny, 6 rokov); ▪ *má choré očká* (Betka, 4 roky); ▪ *je unavený a chorý* (Lojzko, 4 roky); ▪ *je slepý, takého stretávam na semafóre, on zapne čudlík a potom to tak rýchlo ťuká a vtedy ide* (Gabika,4 roky).

Popisovanie telesného znevýhodnenia z obrazovej karty C

Karta C	Verbálna produkcia dieťaťa na zobrazené znevýhodnenie
Zobrazenie dieťaťa s obezitou	▪ *je tučná, lebo je lenivá* (Alex, 5 rokov); ▪ *ona zje všetko, aj nás* (Dávid, 6 rokov); ▪ *je veľa sladkosti a preto je taká* (Gabika,4 roky); ▪ *neviem čo jej je, asi má všetko, ale určite sa nezmestí do plaviek, ako vraví ocko mamine, keď sú v kuchyni* (Beny, 6 rokov); ▪ *je veľmi chorá, asi zomrie* (Betka, 4 roky).

b) **Priblíženie zdravotného znevýhodnenia prostredníctvom zážitkového učenia sa**

Dosiahnutie, či zabezpečenie zmeny v postojoch je možné realizovať cez zážitkové učenie v skupine detí. Ide o navodenie konkrétnej situácie *Sme maliari, ktorí nemajú ruky, preto kreslia nohami.* Každé dieťa vstupuje do role maliara, ktorý je odlišný v tom, že maľuje nohami. Všetci, ktorí pracujú s deťmi v rámci raného a predškolského veku si musia uvedomiť, že pre deti so zdravotným znevýhodnením predstavuje sociálna skupina v inkluzívnom prostredí vývinovú šancu na signifikantný vývinový pokrok. Progres v sociálnych interakciách bol zaznamenaný opakovane aj v skupinách, v ktorých nebola sociálna interakcia zámerne podporovaná. Ak nadviažeme na zážitkové učenie sa, tak sa otvára sa priestor pre edukačné aktivity, ktorých cieľom je podporiť inkluzívne povedomie už v materských školách. Dieťa sa učí prostredníctvom edukačných aktivít, napríklad poznatky o základných potrebách detí so zdravotným znevýhodnením (Kováčová, 2010, Kováčová, 2019). Jednoznačne je žiaduce poskytnúť deťom rovnaké príležitosti na vzdelávanie. Hundert

s Houghton (1992) upriamujú pozornosť na nutnosť emocionálno-empatického prístupu v kombinácii so systematickým plánovaním s následnou aplikáciou postupov podporujúcich vzájomnú sociálnu interakciu

Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania

Principiálnym pochopením existencie heterogenity ako takej, možno pozdvihnúť inkluzívne povedomie na vyšší stupeň uvedomenia si, ktorý nie je len inkluzívnym povedomím dotýkajúci sa individuality, ale ide o kolektívny jav v prospech požadovaného celosvetového **inkluzívneho povedomia**. Zaradením preventívnych, ale aj intervenčných stratégií je vhodné (a aj potrebné) pripravovať kolektív na začlenenie dieťaťa s akýmkoľvek zdravotným znevýhodnením (často nie je viditeľné), alebo **eliminovať nežiaduce prvky správania** typu, ktoré sme v rámci výskumu zaznamenali v triednych kolektívoch detí v materských školách, kde bolo začlenené dieťa so zdravotným znevýhodnením.

Príklady nežiadúceho správania:

- pohybovanie s dieťaťom bez verbálneho upozornenia,
- stúpanie po prstoch dieťaťa so zrakovým postihnutím, ktoré sa pohybuje po zemi,
- nečakané zvuky či hluk,
- nevhodné strkanie,
- prudké pohyby dieťaťa ťahom, mykaním a pod.

Preventívne a/alebo intervenčné stratégie sú predstavované pre deti formou hry, kde je primeraným spôsobom poukázané na to, že heterogenita má byť v spoločnosti prijímaná ako normalita. *Realita v inklúzii je práve v samotnom nazeraní na človeka ako rovnocenného člena v hre, vo vzťahoch, v živote a i.* Vzájomné sociálne skúsenosti, potreba byť akceptovaný a ochota akceptovať, je ukotvené v (pre)budovaní etického povedomia každého jednotlivca. Celý proces (preventívny a/alebo intervenčný) v konkrétnych situáciách prebieha tak, aby každé dieťa malo možnosť poznať a spoznávať cestu k inklúzii priamo v realite (tzn. jemu prirodzeným spôsobom, cez dramatickú hru). Ide o zvládnutie cesty od predinkluzívneho (po)vedomia cez jeho (zážitkové) formovanie až k inkluzívnemu (po)vedomiu. Sme presvedčení, že dieťa má byť zámerne usmerňované k tomu, aby si uvedomovalo čo možno považovať *za dobré alebo zlé, správne a nesprávne, žiaduce či nežiaduce,* pretože aj to je významným aspektom v podpore inkluzívneho povedomia. Z daného dôvodu je nevyhnutné, aby *dieťa pochopilo bez ohľadu na svoje zdravotné znevýhodnenie (či zdravotný stav), čo je v jeho správaní voči druhému prijateľné a čo prijateľným nie je* (Kováčová, 2010, s. 16).

Záver

Vytváranie priestoru pre inkluzívne vzdelávanie prinieslo mnohé aj jedinečné zmeny. Za jednoznačne významnú považujeme aj snahu o podporu personálnej matice zamestnancov z dôvodu efektívneho fungovania procesu začleňovania v školách. Vnímame to ako odozvu z praxe materských i základných, kde sa kmeňoví pedagógovia stretávajú s deťmi/so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Na jednej strane je snaha vytvárať priestor pre začleňovanie detí/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, na strane druhej jednoznačne nie sú pedagógovia pripravení na tento inkluzívny proces a čoraz viac deklarujú svojou nepripravenosťou čo sa týka vzdelávanie jednotlivých druhov zdravotných znevýhodnení (Kováčová, 2019; Vodičková, 2020; Maliňáková, 2022). Aj práve preto vytváranie miest na školách je skutočne výnimočným krokom k efektívnemu riešeniu špecifických podmienok v prospech dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v prospech všetkých žiakov a taktiež aj v prospech škôl, ktoré sa označujú ako školy pre všetkých. V tejto myšlienke aj českí kolegovia Ružička et al. (2020) poukazujú na významné (a dôležité) postavenie všetkých zamestnancov, ktorí sa inkluzívneho vzdelávania aktívne zúčastňujú a zároveň tvoria komunitu, ktorá sa podieľa na rozvíjaní a v praxi uchopiteľnej filozofie inklúzie. Práve z toho dôvodu nie je korektné striktne zúžiť na skupinu zamestnancov, ktorí sú súčasťou jednej školy, ale skôr vnímať skupinu aktérov v širšom kontexte, tzn. súčasťou sú aj zamestnanci poradenských zariadení, podporné skupiny rodičov/detí, asociácie podporujúce rodiny s jedinečnými deťmi, inkluzívne rehabilitačné pobyty, či zamestnanci záujmových útvarov. Každý z nich prispieva k tomu, aby dieťa/žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bol nielen akceptovaný v svojej jedinečnosti, ale zároveň bol podporovaný v dosahovaní čo najvyššej miery kvality života a taktiež aj samotného prežívania. Každý aktér, ktorý je nápomocným, podporujúcim, interagujúcim s človekom s jedinečnosťou jednoznačne ovplyvní jeho život a zanechá symbolicky svoju „stopu“, ktorá práve v danej chvíli, alebo postupom ho ovplyvní. Toto potvrdzujú aj uznania nielen zo strany zákonných zástupcov, ale aj zo strany iných odborníkov, ktorí sa vďaka svoje profesionalite a angažovanosti aktivizujú v prospech detí a mládeže, ktorí sú jedineční a zároveň špecifickí svojimi potrebami.

Bibliografia

BIEWER, G. 2005. Inclusive Education. In *Zeitschrift für Heilpedagogik*, 2005, Vol. 3, pp. 101-105.

FEUSER, G. 2001. Inclusive Erziehung. In *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 2001, Vol. 2, pp. 25-29.

HUNDERT, J., HOUGHTON, A. 1992. Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize. *Exceptional Children*, 1992, Vol. 58, pp. 311-320. https://doi.org/10.1177/001440299205800404

JENKINS, J. R., ODOM, S. L., SPELTZ, M. L. 1989. Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children* 1989, Vol. 55, pp. 420-428. https://doi.org/10.1177/001440298905500505

KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Inkluzívny proces v materských školách.* Bratislava: Musica Liturgica, 2010.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. Praxeologická dimenzia inkluzívnej edukácie. In: *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém.* Bratislava : Iris, 2011. s. 109 – 268. ISBN 978-80-89256-69-3.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku*. Hliník nad Hronom : Reziliencia s. r. o, 100 s. ISBN 978-80-972277-5-3.

MALIŇÁKOVÁ, P. 2022. The Phenomenon of Inclusion in a Modern Society. In Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok, 2022. Vol. 21, No. 2, pp. 7-17. https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.2.7-17

MUSHER-EIZENMAN, D. R. et al. 2004. Body size stigmatization in preschool children: The role of control attributions. In: *Journal of Pediatric Psychology*, 2004, Vol. 29, pp. 613-620. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsh063

NABORS, L. 1997. Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs. In: *Mental Retardation* 1997, Vol. 35, No. 2, pp. 107-113. https://doi.org/10.1352/0047-6765(1997)035<0107:PPOCWA>2.0.CO;2

PIROFSKI, K. 2002. Strategies for fostering able-bodied children's acceptance of disabled peers. 2002. Dostupné na: www.projectappleseed.org/aaceptance.html.

RUŽIČKA, M. et al. 2020. Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání. Olomouc: Palackého univerzita v Olomouci, 2020. https://doi.org/10.5507/pdf.20.24457048

SALISBURY, C. L. 1991. Mainstreaming during the early childhood years. In: *Exceptional Children*, 1991, No. 58, Vol. 2, pp. 146-55. https://doi.org/10.1177/001440299105800206

ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. *Ľudský faktor – kľúčová podmienka inkúzie?* Trnava : Vydavateľstvo Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity a VEDY, vydavateľstva SAV. 100 s. ISBN 978-80-568-0121-5.

VODIČKOVÁ, B. 2020. Identification of supporting phenomena and barriers of inclusion in the pedagogical practice of teachers in a kindergarten in Bratislava, Slovak Republic. In: *Journal of Exceptional People*: an international journal for education and special studies. 2020, Vol. 2, No. 17 (2020), pp. 63-73.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.41-49

Aktuálny stav, špecifiká a perspektívy edukácie dieťaťa s Downovým syndrómom v materskej škole

Current Status, Specifications and Perspectives of Education of a Child with a Down Syndrome in Kindergarten

Jana Balážová

Abstract

In the study we provide the results of research which approach the current state of education of children with Down Syndrome in preschool. Here are some ideas that can help to more effective implementation of inclusive education in preschool and outline perspectives of implementation of inclusive education of children with Down Syndrome in preschool.

Keywords: Child with Down syndrome. School integration. Inclusive education. Specifics of education.

Úvod

V našich podmienkach je dieťa s Downovým syndrómom (DS) vnímané najskôr ako **dieťa s dlhodobo nepriaznivým zdravotným stavom** (porov. predĺžený rodičovský príspevok do 6 rokov veku dieťaťa), resp. dieťa s postihnutím alebo so zdravotným postihnutím. Nástupom do materskej školy – konkrétne podľa platnej školskej legislatívy (týkajúcej sa materských, základných a stredných škôl) pozri školský zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní – je zaraďované do skupiny **detí so špeciálnymi výchovno--vzdelávacími potrebami** (ďalej so ŠVVP). V dospelom veku sú ľudia s DS vnímaní ako **ľudia zdravotne ťažko postihnutí** (porov. ZŤP), väčšinou z dôvodu mentálneho postihnutia, pretože mentálne postihnutie sa vyskytuje u väčšiny ľudí s DS. Väčšina však neznamená všetci.

Vzhľadom na vysokú pravdepodobnosť postihnutia (mentálneho, zrakového, sluchového, telesného) alebo narušenia (poruchy správania, narušená komunikačná schopnosť) segregovaná forma edukácie detí s DS je možná v špeciálnych materských školách. V legislatíve sú označované aj ako materské školy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Ďalšou možnosťou je školská integrácia (porov. vymedzenie školskej integrácie v zákone č. 245/2008 paragraf 2). Vynára sa však otázka, či je segregovaná forma

edukácie a kvázi školská integrácia jediná možnosť a najschodnejšia cesta pre dieťa, ktoré má ťažkosti vo viacerých oblastiach.

Aktuálny stav edukácie detí s DS v materských školách

V posledných troch desaťročiach edukáciu (výchovu i vzdelávanie) vo veľkej časti sveta ovplyvňuje inkluzívny trend – najprogresívnejší smer vývinu v edukácii vychádzajúci z tzv. „vyššieho princípu“, kde každý človek (s aj bez postihnutia, narušenia, ohrozenia) je prijímaný bez akýchkoľvek podmienok, t. j. taký, aký je, a má možnosť prispieť k rastu spoločnosti – inkluzívnej spoločnosti.

Z výsledkov výskumu, ktorý sa zameral v rámci integračného a inkluzívneho trendu na **pripravenosť prijatia dieťaťa s DS do materskej školy pred deti bez ŠVVP** – konkrétne na zistenie s čím sa rodičia stretávajú po podaní žiadosti o prijatie dieťaťa s DS do materskej školy pre deti bez ŠVVP a zistenie miery ťažkostí, dôvodov (podľa názoru daných rodičov) kvôli ktorým materské školy odmietajú prijať dieťa s DS – vyplynulo (Balážová, Vojtušová, 2020):

- rodičia detí s DS si uvedomujú, že v predškolskej edukácii nie je rovnosť príležitostí medzi skupinou detí bez ŠVVP a skupinou detí s DS (delenie detí na skupinu s a bez ŠVVP je jedeným z determinantov efektívnej inkluzívnej edukácie);
- učitelia úprimne odhalili (v niektorých prípadoch) strach a neochotu realizovať edukáciu detí s DS spolu s deťmi bez ŠVVP.

Pripravenosť, resp. nepripravenosť prijatia dieťaťa s DS do materskej školy pre deti bez ŠVVP ukazuje Manzáková (2018) vo svojej knihe na prípade, keď sa matka štvorročného dievčatka s DS obrátila na spádovú materskú školu v menšom okresnom meste, či by jej dcéru boli ochotní integrovať. Riaditeľka v telefonickom rozhovore matke oznámila, že určite nie, pretože priestor materskej školy nie je bezbariérový a všade sú schody (zrejme si myslela, že dieťaťa s DS je imobilné). Dohodli si však stretnutie v materskej škole. Stretnutia sa zúčastnila matka s dcérkou, riaditeľka, zástupkyňa, učiteľka a poradcovia z včasnej intervencie/ranej starostlivosti. Najskôr boli všetky pedagogičky veľmi udivené, že dievčatko s DS chodí a že rozumie zadaným úlohám, bystro reaguje a hrá sa. Priznali, že sa s dieťaťom s DS stretli prvýkrát. Dievčatko do danej materskej školy nakoniec prijali.

Kováčová (2019, s. 19) cituje výpovede na otázku, ktorá bola súčasťou výskumu v roku 2017: Prečo nemôže byť dieťa s postihnutím, narušením, ohrozením, resp. v jej ponímaní s odlišnosťou, prijaté do vašej školy?, ktoré považuje za priame alebo nepriame (skryté) bariéry:

- *„Neviem, musím sa spýtať kolegyne. Ale som skeptická, lebo ju len tak na všetko nenahovoríte.*

- *My sme výberová škôlka, bohužiaľ takéto dieťa neberieme, skúste štátnu alebo špeciálnu.*
- *Naše dievčatá len študujú, nie som si istá, či to zvládnu. Staršie kolegyne už neštudujú, preto im takého dieťa nemôžem dať.*
- *Nemáme skúsenosti s takýmto dieťaťom, skúste niekde inde.*
- *Bez tej integrácie to nechcete skúsiť? Veď on je šikovný!*
- *Chcete, aby chodil s normálnymi deťmi sem?*
- *Personálne nestíhame, neviete si predstaviť, koľko roboty je so zdravými, nie to ešte s dieťaťom s problémami.*
- *Mali by ísť do špeciálnej triedy. Načo ich zriaďovateľ dotuje? Nebudeme si predsa robiť navzájom konkurenciu, keď sa doteraz vzdelávali takto a boli spokojné a šťastné?*
- *Škôlka nie je materiálne vybavená, prostredie nemáme bezbariérové, ako potom máme integrovať?"*

Podľa Balážovej, Vojtušovej (2021) sa v slovenských materských školách stretáme s nasledujúcimi **determinantmi inkluzívnej edukácie**:

- Nie všetci rodičia detí s postihnutím, narušením, ohrozením si uvedomujú potrebu zohľadňovania potrieb všetkých aktérov edukácie, t. j. aby prítomnosť dieťaťa s postihnutím, narušením, ohrozením v materskej škole nebola v rozpore s potrebami detí bez postihnutia, narušenia, ohrozenia a pedagógov.
- Rodičia detí s postihnutím, narušením, ohrozením si veľmi neuvedomujú pozitívny vplyv prítomnosti ich dieťaťa v materskej škole na rozvoj sociálnych zručnosti detí bez postihnutia, narušenia, ohrozenia. Rodičia deti s postihnutím, narušením, ohrozením pociťujú častokrát zbytočne veľké obavy z posmechu, vyčleňovania zo strany pedagógov, detí i ostatných zamestnancov. Učitelia sa obávajú negatívneho vplyvu prítomnosti dieťaťa s postihnutím, narušením, ohrozením v materskej škole na deti bez postihnutia, narušenia, ohrozenia.
- Učitelia sa boja, že kvôli zvýšenej starostlivosti, dozoru budú mať menej času na ostatné deti bez postihnutia, narušenia, ohrozenia.
- Učitelia pociťujú bezradnosť, ak sú na heterogénnu skupinu sami, t. j. ak so skupinou detí je iba jeden učiteľ bez asistenta pedagóga (záchranou nie je ani výpomoc prevádzkového zamestnanca, ktorá je možná napríklad počas pobytu vonku).
- Naopak, učitelia majú problém kooperovať s asistentom pedagóga (nie sú zvyknutí pracovať v tíme a boja sa hodnotenia druhou osobou), ak si ho náhodou rodičia vybavia (asistenti pedagóga sú v materskej škole iba výnimočne, a to buď prostredníctvom spolupráce zriaďovateľa a Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny, alebo cez projekt, či iný alternatívny spôsob financovania).
- Spoločnosť neverí, že skúsenosť detí s odlišnosťou už od útleho veku by mohla byť účinnou prevenciou voči predsudkom.

Na základe analýzy triedení Q-výrokov respondentmi výskumu, ktorý sa zameral na zisťovanie toho, čo respondenti vnímajú ako špecifiká v edukácií detí s DS v materskej škole pre deti bez ŠVVP, autorka Vojtušová (2020) zosumarizovala nasledovné **špecifiká edukácie detí s DS:**

a) Špecifiká edukácie dieťaťa s DS z pohľadu rodičov:

- Rodičia si veľmi často neuvedomujú zmysel spolupráce odborníkov a materskej školy pri edukácií dieťaťa s DS aj napriek tomu, že spolupráca by učiteľom mohla výrazne pomôcť (konkrétne metodická a informačná podpora odborníkov).
- Z pohľadu rodičov materské školy vnímajú ako pomerne výrazný problém pri vzdelávaní detí s DS neovládanie základných seba-obslužných činností a v o niečo menšej miere aj obmedzenú verbálnu komunikáciu.
- Z uvedených dôvodov si rodičia myslia, že pre dieťa s DS je v materskej škole potrebná asistencia. Pre zabezpečenie asistencie dieťaťu s DS sú dve možnosti: prítomnosť pedagogického asistenta alebo prítomnosť matky daného dieťaťa s DS v materskej škole.
- Rodičia si negatíva spojené s prítomnosťou matky v materskej škole často buď neuvedomujú, alebo problémy spojené so zabezpečením asistenta učiteľa sú natoľko výrazné, že popri tom sa im spomínané negatíva javia ako minimálne, ako niečo, čo sú ochotní obetovať.

b) Špecifiká edukácie dieťaťa s DS z pohľadu učiteľov:

- V skupine učiteľov sme zistili, že často nevidia dôležitosť v spolupráci s odborníkmi pri edukácii dieťaťa s DS.
- Učitelia taktiež do istej miery vnímajú obmedzenú verbálnu komunikáciu dieťaťa ako niečo, čo negatívne ovplyvňuje možnosti jeho edukácie.
- Za výrazne vyšší problém učitelia považujú problémy v oblasti seba-obslužných činností (najmä tí, ktorí už deti s DS edukovali).
- Učitelia, podobne ako rodičia, zastávajú názor, že dieťa s DS v materskej škole potrebuje asistenciu (preferujú asistenta pedagóga, ale prijímajú aj prítomnosť matky).

Realizácia inkluzívnej edukácie v materskej škole

Realizácia inkluzívnej edukácie – sa okrem základných princípov humanizmu, demokracie – vyznačuje týmito dominujúcimi princípmi (Bilčík, Balážová, 2021):

- princíp heterogénnosti (rôznorodosť, odlišnosť, diverzita);
- princíp kooperácie a individualizácie (spolupráca počas spoločného projektu, kooperatívna komunikácia, akceptovanie jedinečnosti, individuality a umožnenie rozvíjať sa každému podľa jeho/jej momentálnych schopností, možností atď);

- princíp transdisciplinarity (diskusia, kooperácia, riešenie problémov sa tak uskutočňuje v širších súvislostiach v teoretickej i praktickej rovine);
- princíp regionalizácie (schopnosti škôl edukovať všetky deti v mieste bydliska);
- princíp aktívneho poznávania (aktívne skúmanie a nielen pasívne prijímanie informácií);
- princíp ucelenosti (zdravotná, kognitívna, emocionálna, sociálna oblasť).

Vyžaduje si **edukátorov,** ktorí budú **poznať svoje hranice** (napríklad: mali by sa prestať snažiť liečiť „postihnutie" – to je práca lekárov), **limity a budú príkladom pre edukantov** (všetkých) v tom, že sa len tak ľahko nevzdajú (znova a znova sa pokúsia tvorivo kráčať ďalej po „ceste života").

Výzva edukácie – pre všetkých (aktérov inkluzívnej edukácie), všade a vždy – sa v plnej miere dotýka **oblasti metód a foriem, ktorými možno inkluzívnu edukáciu realizovať.** K postupnej systematickej zmene a k odkloneniu sa od klasickej výučby, od delenia edukantov podľa veku, rasy, zdravotného stavu, pod., k podpore akceptácie všetkých zúčastnených (navzájom ale i samých seba) a k hlbšiemu pochopeniu podstaty inkluzívnej edukácie, ktorá nivelizuje a podporuje heterogénnosť a všetkým prítomným dáva možnosť zapojiť sa a kooperovať prispejeme, podľa Feusera (2009), implementáciou projektu do edukácie, t. j. praktickou realizáciou rozličného učenia (flexibilnej edukácie) v spoločných situáciách.

Zilcher, Svoboda (2019) uvádzajú, že pokiaľ majú žiaci s človekom s postihnutím bližší vzťah (priateľský, rodinný), tak majú tiež pozitívnejšie postoje voči ľuďom s postihnutím všeobecne. Preto, ako ďalej píšu, učiteľ by mal podporovať pozitívne vzťahy a súdržnosť v triede, čo posilní nadväzovanie priateľstiev medzi žiakmi a môže prispieť k pozitívnemu ovplyvneniu explicitných postojov.

Kováčová (2010a) v tejto súvislosti vidí potenciál aj v efektivite **postupného zakomponovávania hrových aktivít do každodenných činností**, počas ktorých deti bez postihnutia, narušenia, ohrozenia majú možnosť prirodzene získať reálnu predstavu o dieťati s postihnutím, narušením (ich správanie je primerane a správne korigované a ich žiaduce správanie je podporované), t. j. hrovými aktivitami možno napĺňať cieľ inklúzie „.... *nie odstrániť rozdiely medzi deťmi, ale umožniť, aby deti s rozmanitými schopnosťami a možnosťami tvorili spoločnú komunitu na základe ich práv a akceptácie individuality celou komunitou"* (Podhájecká, 2009, s. 77) a vštepovať pohľady na postihnutie, narušenie, ohrozenie v idei chápania inklúzie s entuziazmom *„sme si rovní, a tak rozdielni"*, a nie so súcitom, podceňovaním a inými emocionálnymi dôvodmi (Kováčová, 2010b, s. 134).

Nazdávame sa, že nie je chybou, ale práve výhodou, ak sa uplatňujú niektoré **formy a metódy z alternatívnych pedagogík**, koncepcií 20., 21. storočia (pedagogická koncepcia Márie Montessoriovej, koncepcia Jenského plánu,

špeciálna pedagogika Márie Grzegorzewskej, pragmatická pedagogika, konduktívna pedagogika, Waldorfská škola, Batavská škola, pedagogika v ponímaní Dona Boska, Daltonský plán, tvorivo-humanistická výchova, globálna výchova, tvorivá dramatika, otvorené vyučovanie, projektové vyučovanie, kooperatívne učenie, a pod.), pre ktoré je charakteristické:

- voľnejšie kurikulum, na ktorom sa podieľajú aj „edukanti“,
- učiteľ ako partner – poradca,
- netradičné organizačné formy vyučovania,
- netradičné edukačné metódy,
- akceptovanie záujmu „edukantov“ (porov. Vašek, 1996).

Môžu byť nápomocné pri úspešnejšej realizácii inkluzívnej edukácie. Veď ako pripomína Lechta (2012, s. 13): *„niektoré smery tzv. alternatívnej pedagogiky (napr. montessoriovská pedagogika) boli už od svojich počiatkov apriori aj inkluzívnymi pedagogikami (aj keď sa to, samozrejme, ešte inklúziou nenazývalo...)*“.

Na podporu optimálnej realizácie inkluzívnej edukácie v predškolskom zariadení Andress (2010) odporúča, aby sa riadili príručkou na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty – Indexom inklúzie, autormi ktorej sú Booth a Ainscow (2019), čo v praxi znamená napríklad využívať aktuálne zdroje, odbúravať bariéry, tímovo spolupracovať, podporovať autonómne učenie sa, zohľadňovať rodinné podmienky pri vypracúvaní ponuky podpory, a tým prispieť k budovaniu inkluzívnej spoločnosti.

Perspektívy realizácie inkluzívnej edukácie detí s DS v materských školách

Perspektívy školskej integrácie/inkluzívnej edukácie (školská integrácia nemusí viesť vždy k efektívnej realizácii inkluzívnej edukácii, t. j. cesta k efektívnej realizácii inkluzívnej edukácie môže obísť školskú integráciu) detí s DS v slovenských materských školách vidíme v:

- Uvedomení si, že existujúci vývoj v pedagogickom prostredí súčasnej spoločnosti, najmä v súvislosti s jej sociálno-ekonomickými potrebami, motívmi a želaniami partnerov škôl je sprevádzaný rôznorodými, tvorivo rozvinutými a dialekticky pôsobiacimi prístupmi aktérov výchovy a vzdelávania v školách (Bilčík, 2015).
- Prijatí heterogenity skupiny detí a uvedomení si jedinečnosti každej bytosti (každá jedna bytosť môže byť prínosom pre spoločnosť, ak tomu uveríme a napr. dané dieťa budeme sprevádzať a podporíme, povzbudíme ho).
- Zmene postojov (kognitívna, konatívna a emocionálna zložka): potrebné je nielen byť informovaný a mať základné vedomosti o deťoch s DS (pre učiteľov materských škôl by bolo vhodné doplniť si vzdelanie v oblasti špeciálnej inkluzívnej edukácie), ale aj skúsenosti a zážitky (ideálne je, ak sú pozitívne, ale nie je to podmienkou).

- Uvedomení si, že učiteľ nemusí byť „sám vojak v poli“: môže využiť pomoc nielen asistenta pedagóga, ale aj kooperovať s ďalšími pedagógmi, odborníkmi a pripomíname, že aj s rodičmi a spolupracovníkmi školy z jej iných úsekov. Pacholík et al. (2015) zdôrazňujú potrebu podpory a pomoci nielen pre deti, ale aj pre pedagogických a odborných zamestnancov školy, ktorí túto pomoc poskytujú v súvislosti s edukáciou všetkých detí (nielen detí so ŠVVP). Ďalšou z možností (aktuálne výzvou) je spolupráca s budúcimi pedagógmi v rámci pedagogickej praxe alebo s absolventmi vysokých a stredných škôl, ktorí by v materskej škole pôsobili v rámci absolventskej praxe a pomáhali učiteľkám.
- Uvedomení si a tolerancii (v súvislosti so školskou integráciou), akceptácií (v súvislosti s akceptáciou) špecifík edukácie detí s DS.
- Zmene financovania materských škôl (pozitívne je, že aj táto oblasť je súčasťou aktuálne plánovanej reformy školstva).

Zapojenie do procesu inklúzie od raného veku prostredníctvom realizácie efektívnej inkluzívnej edukácie je pre inkluzívnu spoločnosť to najdôležitejšie. Nič silené však nemá želaný efekt, preto pripomíname, že ide o dlhodobý proces, ktorého základom a nádejou sú niektoré rodiny – ako živý príklad *„skutočnej inklúzie, ktorej podstatou je vzájomné prijatie, akceptácia, bezpodmienečná láska“* (Balážová, 2018, s. 35).

Záver

Veľkou výzvou a nádejou pre úspešne realizovanú inkluzívnu edukáciu, snažiacu sa o budovanie inkluzívnej spoločnosti, je celková snaha prispôsobovať metódy a formy práce s edukantami meniacim sa potrebám a požiadavkám spoločnosti i pedagogickej praxe. Pacholík et al. (2015, s. 37) zdôraznili: *„Ani láska k deťom nezastrie racionálne uvažovanie a obavy učiteľov.“* A poukázali na nevyhnutnosť podpory a pomoci nielen pre deti, ale aj pre pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí podporu poskytujú. Preto je potrebné zabezpečiť a dopriať edukátorom slobodu vo výbere, podporovať ich v tvorivosti, zodpovednosti, pomôcť im pripraviť sa na zmeny rôzneho druhu, intenzity v súvislosti s konkrétnou heterogénnou skupinou, ktorú tvoria jedinečné, neopakovateľné a nenahraditeľné osobnosti.

Môžu byť nimi aj deti s DS, ktoré podľa Selikowitza (2005) návštevu materskej školy pre deti bez ŠVVP väčšinou zvládajú. Potrebné je však myslieť na to, že deti s DS *„sú veľmi citlivé na vzťahy a komunikáciu“* (Strážiková a Kubalec, 2012, s. 37).

Bibliografia

ANDRESS, M. 2010. Inkluzívna predškolská pedagogika. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky.* Bratislava: EMITplus s. r. o. 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 147-150.

BALÁŽOVÁ, J. 2018. Analýza príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky. s. 13 – 37. In Lechta, V. – Šuhajdová, I. (eds.) *Koncept inkluzívnej edukácie v sociálno-pedagogických bádaniach.* Trnava : VEDA, 2018. 208 s. ISBN 978-80-568-0122-2.

BALÁŽOVÁ, J., VOJTUŠOVÁ, L. 2020. Inkluzívna edukácia/školská integrácia detí s Downovým syndrómom v slovenských materských školách. In *Mezinárodní Masarykova konference 2020*, ročník XI., s. 762 – 771. ISBN 978-80-87952-33-7.

BALÁŽOVÁ, J., VOJTUŠOVÁ, L. 2021. Pripravenosť materských škôl na edukáciu detí s Downovým syndrómom a Slovensku. s. 22 - 29. In MIŇOVÁ, M., SLOVÁČEK, M. (eds.) *Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede*. ROKUS, 2021. 244 s. ISBN 978-80-8238-005-0.

BILČÍK, A. 2015. Manažérsky prístup v komunikácii. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů.* Elektronická reedice konferenčního sborníku z roku 2010. Hradec Králové. ExtraSYSTEM, 2015. ISBN 978-80-87570-22-7.

BILČÍK, A., BALÁŽOVÁ, J. 2021. *Na ceste ku kvalite a inklúzii v strednej škole.* Tým nad Vltavou – Malá strana: Nová Forma s. r. o., 2021. 156 s. ISBN 978-80-7612-323-6.

BOOTH, T., AINSCOW, M. 2019. *Index inklúzie: Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. 1. vyd. (preklad 4. vydania z roku 2016: Žitňanská, L.) Nadácia pre deti Slovenska, 2019. 253 s. ISBN 978-80-89403-19-6. [online]. [citované 20. 2. 2021]. Dostupné na: https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf.

FEUSER, G. 2009. Integration ist kein pädagogischer Luxus. Interview Tanja Aebli und G. Feuser. In *Zeitschrift für Fragen der geistige Behinderung.* Insieme. 2009, č. 3, s. 20 – 21.

KOVÁČOVÁ, B. 2010a. *Inkluzívny proces v materských školách.* Bratislava : Musica liturgica, 2010 a. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.

KOVÁČOVÁ, B. 2010b. Utváranie inkluzívneho po(vedomia) v začiatkoch inštitucionálneho začleňovania detí. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky.* Bratislava: EMITplus s. r. o. 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 130 – 135.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu.* Hliník na Hronom : Reziliencia, 2019. 99 s. ISBN 978-80-972277-5-3.

LECHTA, V. 2012. Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie: uvedenie do problematiky. s. 9 – 19. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém.* Bratislava : Iris, 2012. 311 s.

MAZÁNKOVÁ, M. 2018. *Inkluze v mateřske škole děti s PAS, ADHD a handicapem.* Praha: Portál, 2018. 120 s. ISBN 978-80-262-1365-9.

PACHOLÍK. V., LIPNICKÁ. M., MACHŮ, E., LEIX, A., NEDĚLKOVÁ, M. 2015. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2015. 177 s. ISBN 978-80-7454-566-5.

PODHÁJECKÁ, M. 2009. Inklúzia, integrácia. In HAJDÚKOVÁ a kol. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy.* Bratislava, 2009. ISBN 978-80-8052-341-1. s.118-121.

SELIKOWITZ, M. 2011. *Downův syndrom. Definice a příčiny. Vývoj dítěte. Výchova a vzdělávání. Dospělost.* 2. vyd. Praha : Portál, 2011.197 s. ISBN 978-80-7367-882-1.

STRÁŽIKOVÁ, I., KUBALEC, R. 2012. *Špecifiká výchovy a edukácie detí a žiakov s Downovým syndrómom.* Ružomberok: Verbum, 2012. 110 s. ISBN 978-80-8084-953-5.

VAŠEK, Š. 1996. *Špeciálna pedagogika.* Bratislava : Sapientia, 1996. 210 s. ISBN 80-967180-3-7.

VOJTUŠOVÁ, L. 2020. Integrácia detí s Downovým syndrómom do materskej školy z pohľadu sociálneho pedagóga. Diplomová práca. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií, 2020 (Školiteľ: Mgr. Jana Balážová, PhD.), 87 s.

Zákon č. 245/2008 Z. z. - Zákon o výchove a vzdelávaní [online], [citované 6. 12. 2020]. Dostupné na: https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. 2019. *Inkluzivní vzdělávaní. Efektivní vzdělávaní všech žáků.* Praha : Grada, 2019. s. 216. ISBN 978-80-271-0789-6.

PaedDr. Jana Balážová, PhD.
Katedra pedagogiky
Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská č. 4, 949 74 Nitra
jbalazova@ukf.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.50-58

Preventívne aktivity v materských školách

Preventive Activities in Kindergartens

Monika Homolová

Abstract

The article focuses on prevention and preventive activities in preschool age and also shows the findings of a survey dealing with the issue of preventive activities from the perspective of teachers of Slovak kindergartens. These are survey findings carried out in the form of a questionnaire with one open question and five closed ones. The results were evaluated differently. We used absolute and relative abundance in the open question. The closed questions respondents answered using the Likert range of options. At the end of the article, we evaluated the overall results of the survey and drew conclusions and recommendations.

Keywords: Pre-school age. Prevention. Preventive activity. Kindergarten.

Úvod

Počas života človek prichádza do kontaktu s množstvom ľudí. S niektorými si vytvorí hlbšie osobné vzťahy, s inými formálne. Učitelia a deti prichádzajú do vzájomného kontaktu a vytvárajú formálne alebo funkčné vzťahy, ktoré ovplyvňujú spoločný život v triede a jej klímu. V prípade ich ohrozenia podľa Kováčovej (2021) vzniká priestor pre vytváranie podmienok k vzniku sociálno-patologických vzťahov s dôsledkom možného narušenia sociálnych kontaktov medzi členmi každej sociálnej skupiny.

Jednou z možností realizácie prevencie pred vznikom sociálno-patologických javov je využívanie vhodných **preventívnych aktivít a stratégií.** V legislatívnom chápaní preventívnu aktivitu, zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách ustanovuje v § 23a ako *„odbornú činnosť zameranú na predchádzanie rizikovému správaniu fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a na predchádzanie rizikovým situáciám a na ich prekonanie alebo riešenie.“* Kulifaj (2017) tvrdí, že z praxe niektorých organizácií vychádza, že okrem spomínaného zákona vyššie, preventívne aktivity pokladajú aj ako činnosti definované v zákone č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele. V tomto zákone sa o tom hovorí v *§ 10, odseku 1, písm. b) c) ako opatrenia na predchádzanie vzniku krízových situácií v rodine a zahŕňa organizovanie alebo sprostredkovanie účasti na programoch a aktivitách*

zameraných na predchádzanie sociálno-patologickým javom a sprostredkovanie kultúrnych, záujmových a iných aktivít zameraných na podporu vhodného využívania voľného času.

Cieľom preventívnych aktivít je podľa Pavúka (1997) čo najväčšie eliminovanie, rozsah, vážnosť trestnej činnosti a docielenie pocitu bezpečia a zvyšovanie kvality života človeka, komunít, rovesníckych skupín a spoločnosti ako jedného celku. Preventívne aktivity môžu byť realizované rozličnými metódami a formami, ktoré vychádzajú z cieľa, subjektu prevencie, realizátora preventívnych aktivít jeho možností, skúseností a vytvorených podmienok. Kulifaj (2017) tiež tvrdí, že ciele preventívnych aktivít by mali vychádzať z troch úrovni prevencie a to primárnej, sekundárnej a terciárnej. Cieľom preventívnych aktivít je prevencia pred neprimeranými situáciami vznikajúcimi v rovesníckych skupinách. Cieľom je tiež začlenenie dieťaťa do sociálneho prostredia. Naplnenie cieľa by malo byť cez motiváciu, vzdelávanie a aktivizáciu (bližšie Kulifaj, 2017). Aby boli preventívne aktivity efektívne, mali by spĺňať nasledovné podmienky, ktoré popísal Ihnacík (2013) nasledovne:

- aktivity integrované do výchovno-vzdelávacieho procesu,
- vychádzajú z cieľov prevencie, potrieb a možností školy,
- pri výbere koordinátora prevencie prihliadať na: osobnostné predpoklady, profesijne predpoklady, stotožnenie s cieľmi prevencie,
- nechať na dobrovoľnosti učiteľa, či sa stane koordinátorom prevencie,
- poznávať život detí, ktorých sa prevencia má týkať, budovať si k nim dôveru, diskrétne,
- spolupráca rodiny a školy,
- informovanie detí o pomoci pri problémoch (ibidem, s. 28).

Preventívne aktivity môžu byť realizované cez rôzne metódy, postupy, koncepty a techniky, ktoré môžu byť aplikované cez inú záujmovú činnosť. Rozdiel medzi preventívnou aktivitou a záujmovou činnosťou určuje stanovený cieľ. Pri preventívnej aktivite je cieľ zameraný na prevenciu. Je nám známa východisková situácia jednotlivcov alebo rovesníckej skupiny a v závere vieme vyhodnotiť pôsobenie preventívnej aktivity (bližše Kulifaj, 2017).

Emmerová (2011) upozorňuje na to, že práve škola ako najvýznamnejší výchovno-socializačný činiteľ dáva priestor, v ktorom je **dôležité realizovať preventívne aktivity rôzneho druhu zamerané na oblasť vedomia a konania detí.**

Vyhodnotenie prieskumu

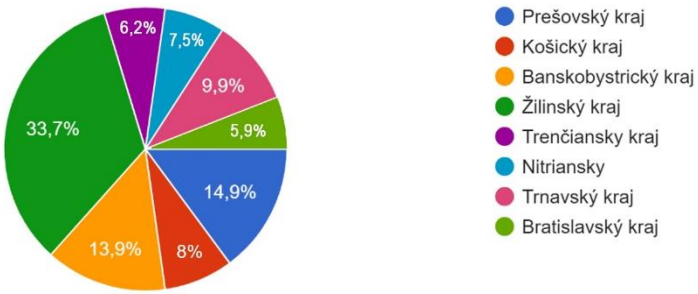
V nasledujúcej časti príspevku vyhodnocujeme odpovede respondentov, ktorých zber prebiehal v mesiacoch za obdobie 3 mesiacov. Prieskum je aktuálne stále aktívny, nakoľko na základe získaných informácií zhodnocujeme konštrukt autorského **preventívneho programu**.

Prieskum je realizovaný cez dotazník, ktorý je distribuovaný online formou. V rámci tvorby dotazníka boli vytvorené otvorené a uzavreté otázky aj kvôli špecifikovaniu sledovaných informácií. Otázky sú vyhodnocované rozdielne. Na vyhodnotenie otvorenej otázky využívame popisnú štatistiku. Vzhľadom k skutočnosti, že danú skutočnosť nie je možné generalizovať, vybrali sme výroky, v ktorých bol použitý opis javu a vytvorili tak databázu s počtom 99 výrokov. Počet respondentov a výrokov je identický. Zúčastnenému respondentovi sme priradili konkrétne číslo, bez prihliadnutia na to, aké množstvo slov využil.

Charakteristika prieskumnej vzorky

Z celkového počtu respondentov (N = 99) sa k posudzovanej otázke vyjadrilo 98 respondentov a 1 sa nevyjadril. Celkový počet všetkých slov vo výrokoch bolo 1296. Priemerný počet slov na jedného respondenta je 1309. Priemerný počet slovies je na jedného respondenta 1,2424 a priemerný počet podstatných mien na jedného respondenta je 4,0808. Najnižší počet slov použil respondent č.70. Najvyšší počet slov použil respondent č. 51.

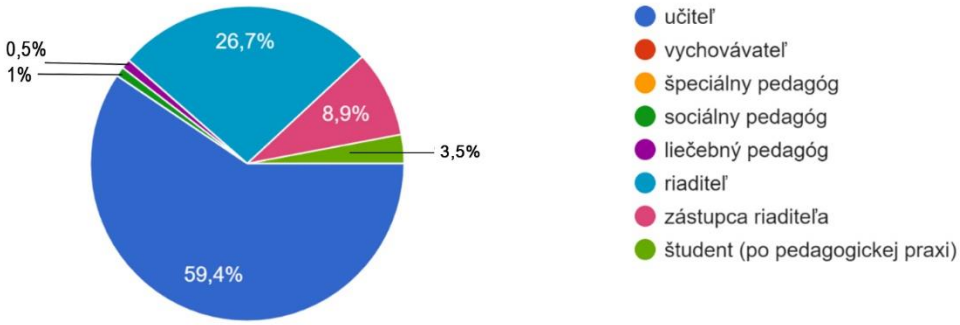
Graf 1: Respondenti z hľadiska kraja, v ktorom pôsobia



Zdroj: vlastné spracovanie

Do prieskumu boli zapojení respondenti pedagogicky pôsobiaci vo všetkých krajoch Slovenska, čo dokumentujeme v koláčovom grafe. Najvyšší počet výpovedí sme získali od respondentov pôsobiaci v Žilinskom kraji (33,7 %), najnižší počet výpovedí sme získali od respondentov pôsobiacich Bratislavskom kraji (5,9 %).

Graf 2: Pozícia v materskej škole



Zdroj: vlastné spracovanie

Zistili sme, že dopytovaní respondenti v materských školách pôsobia na rôznych pozíciách. Z odpovedi sme zistili, že 59,4 % respondentov pôsobí v pozícii učiteľa, 26,7 % v pozícii riaditeľa, 9,9 % ako zástupca riaditeľa, 3 % študent po pedagogickej praxi, 1 % sociálny pedagóg a 1 % liečebný pedagóg.

Parciálna interpretácia výsledkov I.

Zhodnocovali sme otvorenú otázku, kde sme sa respondentov dopytovali, čo rozumejú pod pojmom preventívne aktivity. Na jej vyhodnotenie, čo sa týka dát, sme využili absolútnu a relatívnu početnosť.

Vyhodnocovanie sme rozdelili do troch skupín:

1. cielene zameranie,
2. spolupráca,
3. indikované skupiny.

Tab. 1: Porozumenie pojmu preventívna aktivita z pohľadu respondentov

Kategória	F_i	f_i	Konkrétny výrok
1. skupina: cielené zameranie			
riešenie konfliktov	2	1,98	*riešenia konfliktov (R19), vedieť riešiť konflikty medzi deťmi nenásilnou formou (R88),*
prosociálne správanie	4	3,96	*podľa mňa je dôležité podporovať prosociálne cítenie (R16), vedú ich k správnemu rozhodovaniu, založené na prosociálnom cítení (R3),*
predchádzať nežiadúcemu správaniu	22	21,78	*zamedzíme výskytu nejakých negatívnych javov, vplyvov (R11), predchádzanie nežiaducemu javu či správaniu (R68), zabránenie šírenia nežiaducich vplyvov alebo nežiaduceho správania (R93),*
predchádzanie konkrétnemu problému	14	13,86	*činnosť zameraná na predchádzanie problémov (R62), predchádzaniu problémov v MŠ (R80), zamerane na predchádzanie nejakému problému (R99)*

zdravý životný štýl	10	9,9	*podporujúce správne návyky, správanie, uvedomenie si starostlivosť o zuby, telo (R42), podporujúcich pestovanie zdravých návykov napr. Dental alarm (R51), zamerané na konkrétne problémy, či obezita, alkohol, zdravé a nezdravé jedlá, správanie (R81),*
2. skupina: spolupráca			
vytvorenie kamarátskych vzťahov	15	14,8	*posilňovanie kamarátskych vzťahov (R41), zamerané na kamarátstvo (R59), na vytvorenie kamarátskych vzťahov, na spoluprácu (R75),*
rozvoj empatického správania	4	3,96	*zamerane na empatiu s cieľom odstrániť násilie a šikanu (R12), ohľaduplné správanie sa medzi sebou v kolektíve (R88)*
3. skupina: indikované skupiny			
postihnutie	2	1,98	*prijatie dieťaťa do kolektívu aj so zdravotným problémom (R88), na prijatie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením (R59),*
narušenie	4	3,96	*zamerané na odbúranie, zamedzenie, zníženie nejakého deficitu(R58),*

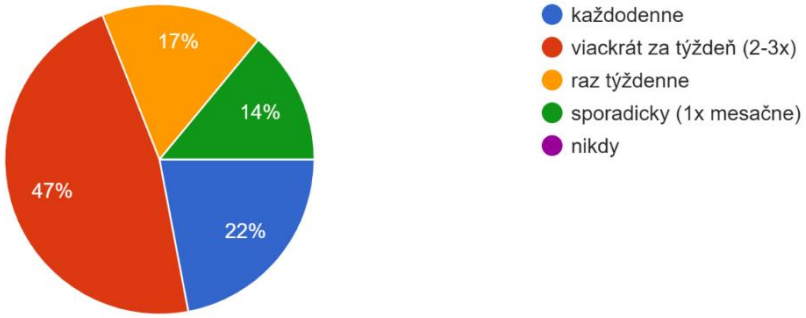
LEGENDA:
F_i – absolútna početnosť
f_i – relatívna početnosť

Parciálna interpretácia výsledkov II.

V nasledujúcej časti vyhodnocujeme päť uzatvorených otázok, ktoré boli zamerané na zisťovanie využívania preventívnych aktivít v materskej škole. Respondenti odpovedali pomocou Likertovej škály možností, ktorá obsahovala pri všetkých uzavretých otázkach nasledovnú stupnicu:

- každodenne,
- viackrát za týždeň (2-3x),
- raz za týždeň,
- sporadicky (1x mesačne),
- nikdy.

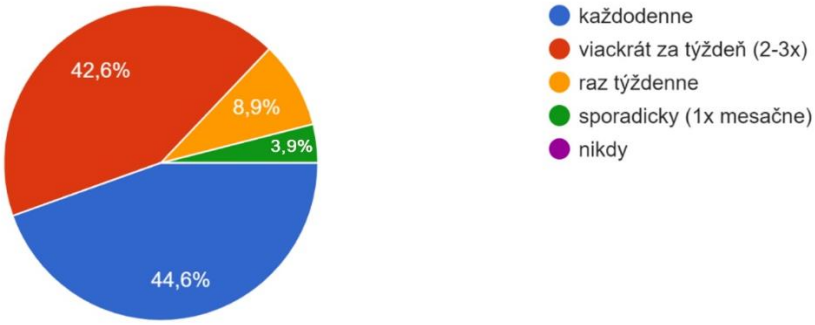
Graf 3: Realizácia preventívnych aktivít v MŠ



Zdroj: vlastné spracovanie

Na otázku **ako často respondenti realizujú preventívne aktivity s deťmi v materskej škole** sme získali najvyšší počet v rámci položky viackrát za týždeň (47 %) a najnižší počet v rámci položky sporadicky (14 %).

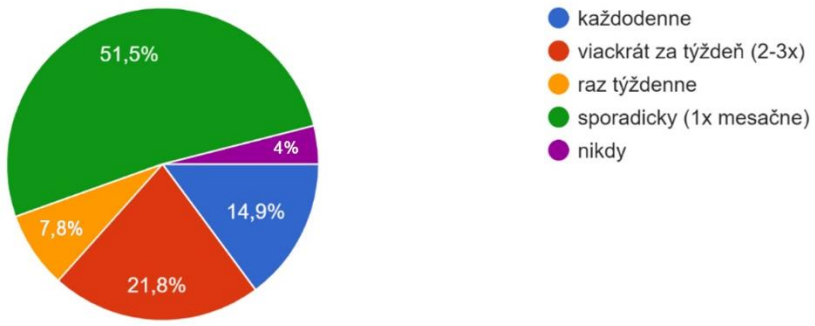
Graf 4: Realizácia preventívnych aktivít zameraných na kamarátstvo



Zdroj: vlastné spracovanie

Na otázku **realizácie preventívnych aktivít zameraných na kamarátstvo** sme získali najvyšší počet v rámci položky každodenne (42,6 %) a najnižší počet v rámci položky sporadicky (3,9 %).

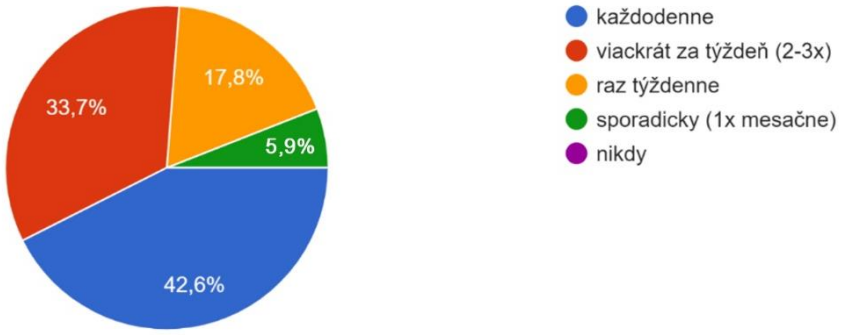
Graf 5: Realizácia preventívnych aktivít zameraných na prijatie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením



Zdroj: vlastné spracovanie

Na otázku **využívania preventívnych aktivít zameraných na prijatie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením** sme získali najvyšší počet v rámci položky sporadicky (51,5 %) a najnižší počet v rámci položky nikdy (4 %).

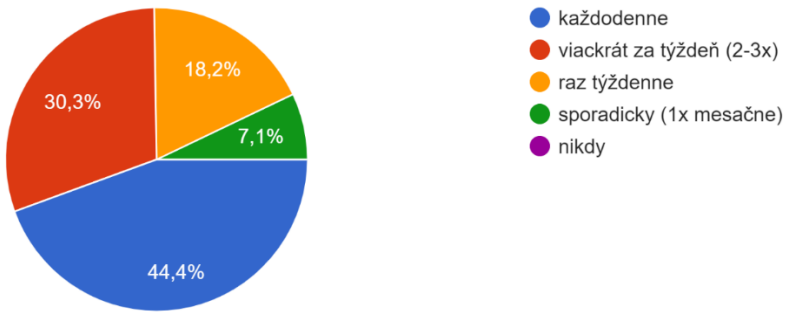
Graf 6: Realizácia preventívnych aktivít zameraných na znižovanie agresívneho správania



Zdroj: vlastné spracovanie

Preventívne aktivity zamerané na znižovanie agresívneho správania uskutočňuje 33,7 % respondentov viackrát za týždeň.

Graf 7: Realizácia preventívnych aktivít zameraných na riešenie konkrétneho problému



Zdroj: vlastné spracovanie

Preventívne aktivity zamerané na riešenie konkrétneho problému realizuje 30,3 % respondentov viackrát za týždeň.

Záver

Na základe prieskumného zistenia je zrejmé, že preventívne aktivity sú v materských školách realizované každodenne. Prezentovaný prieskum je stále aktuálny a predpokladáme, že získané informácie nebudú slúžiť len na zhodnocovanie konceptu autorského preventívneho programu, ale stanú sa podnetom a výzvou k ďalšiemu skúmaniu prezentovanej problematiky, ktorú považujeme za výsostne aktuálnu.

Bibliografia

EMMEROVÁ, I. 2011. *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí.* 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. 140 s.

IHNACÍK, J. 2013. *Koordinátor prevencie závislostí a sociálno-patologických javov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2013. s. 58.

KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Inhibičné stratégie pri riešení latentne agresívneho správania detí v období predškolského veku*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2021. 102 s. ISBN 978-80-561-0851-2.

KULIFAJ, P. 2017. *Preventívne aktivity.* Vyd.: Implementačná agentúra Ministerstva práce sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. 2017.

PAVÚK, A. 1997. *Primárna prevencia drogových závislostí na základných a stredných školách.* Prešov: PU. 99 s.

Preventívna aktivita (§ 23a, Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách) [cit. 16.2.2022] Dostupné na internete: https://knowww.eu/nodes/5fd3583a55f8a1d01140a745

Mgr. Monika Homolová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
monika.homolova312@edu.ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.59-67

Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese

Competences of a Special Education Teacher in the Educational Process

Martina Magová

Abstract

The paper deals with the competences of a special education teacher in the educational process. In the paper, we describe not only professional criteria, but also personal prerequisities that the given pedagogical profession should meet with regard to the complexity of the work. The work of a special education teacher requires a high degree of expertise, patience and empathy considering the challenging pedagogical situations that arise on a daily basis in the education of pupils with different types and degrees of disability.

Keywords: Special education teacher. Educational process. Professional criteria. Personal prerequisites. Competences.

Úvod

Špeciálny pedagóg, ktorý vzdeláva žiakov v špeciálnych základných školách musí spĺňať vysoké kritériá, ktoré predpokladajú nielen teoretické poznatky, ale aj vlastnú tvorivosť a produkciu. Špeciálny pedagóg pomáha žiakom uľahčovať procesy učenia, pomáha žiakovi utvárať vzťah k sebe samému, k vlastnému životu a k spoločnosti. Jednou z možností ako dosahovať čo najlepší pracovný výkon, je vyhľadávať a zamestnávať na pracovných miestach schopných, kvalifikovaných a spôsobilých špeciálnych pedagógov, ktorí rozumejú práci a dokážu ju zdokonaľovať. Na to je nevyhnutné poznať obsah práce a pracovné podmienky, ako aj požiadavky, ktoré má spĺňať zamestnanec, aby podával kvalitný pracovný výkon.

Špeciálna pedagogika je stále relatívne novou spoločenskovednou disciplínou s intenzívne rozvíjajúcim sa charakterom, ktorej referenčný rámec je flexibilne modifikovaný pod tlakom aktuálnych celosvetových tendencií a spoluutváraný v kooperácii a dialektickom vzťahu s ostatnými humanitnými odbormi. Obdobné nároky v zmysle flexibility, otvorenosti novým trendom a kooperatívnosti sú požadované od špeciálneho pedagóga ako odborníka, a to s dôrazom na sféru edukácie a vedeckovýskumnú oblasť (Růžičková, et al., 2018). Úlohou špeciálneho vzdelávania je poskytovať individualizované

inštrukcie tak, aby vyhovovali potrebám heterogénnej skupiny žiakov s postihnutím. Vyhovieť požiadavkám a potrebám tejto skupiny žiakov je extrémne náročná činnosť, pretože každý žiak má svoje individuálne potreby, z ktorých vyplývajú individuálne požiadavky smerom k výchovno-vzdelávaciemu procesu. Vzhľadom na to, si vzdelávanie týchto žiakov vyžaduje vysoko kvalifikovaného pedagóga (Johnson, Semmelroth, 2014). Orieščiková (2012) uvádza, že vyučovanie je cieľavedomý a dobre organizovaný proces, v ktorom pedagóg riadi a organizuje učebnú činnosť žiakov tak, aby si aktívne osvojili požadované učivo, rozvíjali svoje schopnosti a tým aj celú svoju osobnosť. V základných špeciálnych školách je vedenie a riadenie edukačného procesu náročnou úlohou a jej úspešnosť závisí predovšetkým od osobnosti špeciálneho pedagóga – od jeho odborných vedomostí, zručností, ale taktiež od jeho osobnostných predpokladov.

Príprava na povolanie špeciálneho pedagóga sa za posledných 150 rokov vyvinula (Brownell, et al., 2010). Z historického pohľadu sa špeciálni pedagógovia zameriavali na rozvoj efektívnych inštruktážnych a behaviorálnych intervencií u žiakov s postihnutím (Sindelar, Brownell, Billingsley, 2010). Zmena perspektívy na postihnutie, efektívnu prax a poskytovanie služieb žiakom so zdravotným znevýhodnením viedla k zmenám v koncipovaní a organizácii špeciálnej pedagogiky a následne aj k zmenám v štruktúre vzdelávania a prípravy špeciálnych pedagógov. V dnešnej dobe príprava špeciálnych pedagógov už stratila jedno konkrétne zameranie a prevláda v nej výrazná heterogenita (Brownell, et al., 2010).

Odborné vedomosti a zručnosti špeciálneho pedagóga

Podľa autoriek Dytrtovej a Krhutovej (2009) je potrebné osobnosť pedagóga chápať ako všeobecný model osobnosti človeka, vyznačujúci sa predovšetkým psychickou determináciou. Odborná spôsobilosť špeciálneho pedagóga sa líši v závislosti na jeho konkrétnej špecializácii, respektíve závisí od prostredia, v ktorom má uplatnenie (Kaleja, 2014). Pohľad na skúmanie podstaty profesionality pedagóga sa často segmentuje na jednotlivé cieľové zložky profesijnej identity – predovšetkým na profesijné znalosti a zručnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009). Odborná spôsobilosť vychádza z odborných vedomostí a odborných zručností. K odborným vedomostiam zaraďujú Valenta, Müller (2007) vedomosti vyplývajúce zo špecifík osôb s postihnutím, taktiež tu zaraďujú znalosti vyplývajúce zo vzdelávacích a výchovných obsahov. K odborným zručnostiam zaraďujú napr. využívanie vhodných výchovných a didaktických metód a taktiež správne vedenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Ďalej sa zameriavajú aj na étos povolania, kde uvádzajú morálne postoje a zodpovednosť k vlastnej práci.

Ako sme vyššie uviedli, odborné vedomosti a zručnosti sú jedným z najdôležitejších predpokladov pre výkon profesie špeciálneho pedagóga v špeciálnej základnej škole. Vzhľadom na špecifiká edukačného procesu musí byť špeciálny pedagóg dostatočne erudovaný, aby vedel vhodne

plánovať a riadiť edukačný proces. Musí poznať dôsledky postihnutia žiaka smerom k edukačnému procesu, aby vedel primerane zvoliť individuálne nároky na žiaka. V tomto smere je profesia špeciálneho pedagóga v špeciálnej základnej škole veľmi náročná, pretože musí ku všetkým žiakom pristupovať individuálne podľa aktuálnej vývinovej úrovne, na ktorej sa žiak nachádza (ide napr. o vývinovú úroveň v oblasti kognitívnej, rečovej, motorickej). V špeciálnej základnej škole uplatňuje špeciálny pedagóg poznatky zo špeciálnej didaktiky. Hlebová (2016, s. 21) uvádza, že „*predmetom špeciálnej didaktiky je vyučovací proces a jeho priebeh v komunikácii so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (žiaci so zdravotným postihnutím, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, nadaní žiaci), v ktorom sa rešpektujú individuálne schopnosti žiakov a dodržiavajú sa špeciálno-pedagogické zásady, metódy a organizačné formy vyučovania*“.

Na základe uvedených skutočností je možné zosumarizovať prehľad odborných vedomostí a odborných zručností špeciálnych pedagógov, ktoré prezentujeme v tabuľke 1 a tabuľke 2.

Tabuľka 1: Odborné vedomosti špeciálneho pedagóga vo vzdelávaní žiakov v špeciálnej základnej škole

Odborné vedomosti špeciálneho pedagóga	▪ znalosť dopadu postihnutia žiaka na edukačný proces ▪ identifikovanie vývinových a individuálnych charakteristík žiaka ▪ poskytovanie informácií ďalším odborným zamestnancom ▪ eliminovanie problémových oblastí, ktoré vyplývajú z postihnutia žiaka na edukačný proces ▪ neustále rozširovanie si odborných vedomostí a zručností v oblasti špeciálnej pedagogiky a príbuzných odboroch

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2: Odborné zručnosti špeciálneho pedagóga vo vzdelávaní žiakov v špeciálnej základnej škole

Odborné zručnosti špeciálneho pedagóga	▪ uplatňovanie vhodných špeciálnopedagogických metód a špeciálnopedagogických zásad vo vzdelávaní žiakov v špeciálnych základných školách ▪ uplatňovanie vhodných foriem vzdelávania ▪ využívanie vhodných kompenzačných pomôcok vo vzdelávaní žiakov v špeciálnych základných školách ▪ využívanie vhodných informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní žiakov v špeciálnych základných školách ▪ využívanie vhodných foriem hodnotenia žiakov ▪ využívanie vhodných motivačných prostriedkov ▪ vytváranie pozitívnej klímy v triede ▪ primeraná kooperácia žiakov v edukačnom procese

Zdroj: vlastné spracovanie

Komunikačné zručnosti špeciálneho pedagóga

Ďalšou oblasťou, ktorá súvisí s každodennou prácou špeciálneho pedagóga je komunikácia v školskom prostredí. Komunikačné zručnosti sú v každej pedagogickej profesii veľmi dôležité. Ide o komunikáciu medzi jednotlivými subjektami, ktoré vstupujú do vzdelávania žiakov v špeciálnej základnej škole. Kaleja, Zezulková (2011) uvádzajú, že optimálna pedagogická komunikácia sleduje ciele, ktoré vyplývajú z edukačného procesu, garantuje primeranú emocionálnu klímu pedagogického procesu a vylepšuje vzťahy medzi subjektami a objektami edukácie. V rámci špeciálnej edukácie je komunikácia dôležitá vo vzťahu k jednotlivým subjektom a objektom, ktoré vstupujú, zasahujú a ovplyvňujú výchovno-vzdelávací proces. Ide o rovinu komunikácie medzi špeciálnym pedagógom a rodičom, špeciálnym pedagógom a žiakom, špeciálnym pedagógom a asistentom pedagóga a špeciálnym pedagógom a inými odbornými pracovníkmi.

V nižšie uvedenej tabuľke 3 vymedzujeme špecifiká komunikácie špeciálneho pedagóga smerom k jednotlivým subjektom, ktoré akýmkoľvek spôsobom participujú na vzdelávaní žiakov v špeciálnych školách. Úroveň a spôsob komunikácie špeciálneho pedagóga sa odvíja od toho, s akým subjektom alebo objektom komunikuje (napr. rodič, žiak, odborný zamestnanec). Špeciálny pedagóg musí úroveň komunikácie vždy prispôsobiť úrovni komunikačnému partnerovi, aby mala komunikácia požadovaný zmysel a efekt.

Tabuľka 3: Komunikačné zručnosti špeciálneho pedagóga

Komunikačné zručnosti špeciálneho pedagóga	▪ primeraná a vhodná komunikácia so žiakmi s rôznym druhom a stupňom postihnutia ▪ využívanie vhodných alternatívnych a augmentatívnych komunikačných systémov ▪ primeraná a vhodná komunikácia s odbornými zamestnancami ▪ primeraná a vhodná komunikácia s rodičmi

Zdroj: vlastné spracovanie

Komunikácia s rodičmi je v rámci edukačného procesu veľmi dôležitá. Každý pedagóg by mal pristupovať k rodičovi ako k partnerovi v rámci vzdelávania žiaka (Čapek, 2013). Veľmi dôležité u obidvoch aktérov (rodičia, pedagógovia) sú konkrétne očakávania od cieľov výchovy a vzdelávania v edukačnom procese, očakávania spôsobov vzdelávania a predstavy vychovávateľa a rodiča o úspešnosti dieťaťa. Odlišné predstavy v tejto oblasti sú často primárnym zdrojom konfliktov a vzniku negatívnych postojov jedného subjektu k druhému, ktoré sa podieľajú na vzniku negatívnej sociálnej klímy v triede a nevýhodného postavenia dieťaťa. Dôležitým predpokladom pozitívneho vzťahu medzi pedagógom a rodičom je rovnaká predstava o žiakovi úspešnom, o žiakovi bezproblémovom. V tomto smere máme na

mysli hlavne deti so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami, ktoré vyžadujú zvýšenú starostlivosť ako pedagóga, tak aj rodičov (Šauerová, et al., 2012). Citlivá komunikácia s rodičmi zohráva výraznú úlohu pri formovaní medziľudských vzťahov, budovania partnerstva pri výchove a vzdelávaní žiaka (Kaleja, 2014). Orieščiková, Hudecová (2020) uvádzajú, že prístup špeciálnych pedagógov k rodičom dieťaťa musí byť taktný, úprimný, bez príkazov, podnecujúci ku spolupráci.

Okrem komunikácie s rodičmi musíme pamätať aj na samotnú komunikáciu so žiakom, ktorý sa vzdeláva v špeciálnej základnej škole. Bendová (2011) uvádza, že komunikácia je jedným z prostriedkov, ktoré významne ovplyvňujú priebeh a kvalitu edukačného procesu. Špeciálny pedagóg musí voliť primeraný spôsob komunikácie. Komunikácia so žiakom musí byť jasná a zrozumiteľná. Špeciálny pedagóg by nemal používať cudzie slová, dlhé vety pri vysvetľovaní učiva. Pokiaľ žiak nemá osvojenú verbálnu komunikáciu, musí špeciálny pedagóg zvoliť výber vhodného komunikačného systému, ktorý sa odvíja od individuálnych potrieb žiaka.

Špeciálny pedagóg v rámci edukačného procesu často pracuje s asistentom pedagóga. Práca špeciálneho pedagóga a asistenta pedagóga musí byť jednotná. Vzhľadom na to, je tu veľmi úzka pracovná spolupráca, ktorá sa odvíja predovšetkým od efektívnej komunikácie. Špeciálny pedagóg musí asistenta pedagóga vhodne usmerňovať, a taktiež mu musí vedieť zdôvodniť špecifiká prístupov k jednotlivým žiakom. Ako uvádza Kováčová (2018) asistent pedagóga napomáha pri spoluorganizovaní činnosti počas výchovno--vzdelávacieho procesu, ďalej sa zameriava na zvyšovanie motivácie u žiakov a pomáha im riešiť ich jednotlivé problémy. Asistent pedagóga sa aktívne podieľa na realizácii edukačného procesu. Pracuje podľa usmernenia a pokynov pedagóga. Pracuje hlavne so žiakmi, ktorí si vyžadujú vyššiu mieru pomoci. Pracuje so žiakmi hlavne individuálne podľa usmernenia pedagóga. Aktívne participuje na precvičovaní a fixovaní nadobudnutých vedomostí a zručností (Hrčová, 2018).

Oblasti sebareflexie špeciálneho pedagóga

Špeciálny pedagóg sa musí v rámci svojej pedagogickej činnosti zameriavať aj na vlastnú sebareflexiu, pretože ak sa pedagóg nezamýšľa spätne nad svojou prácou, môže to mať veľký vplyv na kvalitu jeho výkonu práce. V rámci správnej sebareflexie môže špeciálny pedagóg predísť aj syndrómu vyhorenia, pretože dokáže včasne zachytiť problémové oblasti vo výkone svojej práce. Pod pojmom sebareflexia pedagóga rozumieme riadenú, hodnotiacu reflexiu v procese komunikácie, vyučovania a hodnotenia žiakov, ktorá prebieha na základe interpretácie záznamov o vlastnej vyučovacej činnosti (Hrabal, Pavelková, 2010).

Význam pedagógovej reflexie a sebareflexie spočíva v tom, že pedagóg je schopný kriticky preskúmať vlastnú činnosť, analyzovať ju, interpretovať, hodnotiť, premýšľať nad jej dôsledkami a praktické skúsenosti

dokáže teoreticky reflektovať. Ďalej je pedagóg schopný premýšľať a analyzovať, čo sa skrýva za jeho činnosťou. Toto objasňovanie je kľúčom k hlbšiemu porozumeniu vlastnej činnosti (Hrabal, Pavelková, 2010).

Vzhľadom na to, že sa v špeciálnej pedagogike neustále aplikujú nové metódy, stratégie a prístupy k jednotlivcom s postihnutím, špeciálny pedagóg musí na to reflektovať v pedagogickej praxi. Kucharská, et al. (2013) uvádzajú, že učiteľská profesia vyžaduje celoživotné vzdelávanie. Špeciálny pedagóg sa musí vo svojej profesii neustále vzdelávať, pretože vzdeláva žiakov, ktorí si vyžadujú špecifické prístupy. Preto je dobre, ak sa špeciálny pedagóg v rámci sebareflexie zamýšľa aj nad tým, či dokáže meniť svoje zaužívané postupy vo vzdelávaní žiakov v špeciálnych základných školách a venuje dostatočnú pozornosť novým trendom, ktoré sa používajú v špeciálnej pedagogike. Tirpák a Uhrinová (2020) tvrdia, že pedagógovia v špeciálnych základných školách, ktorí sú so svojou profesiou spokojní a sú k svojej profesii patrične motivovaní, majú záujem zvyšovať si v rámci sebarozvoja svoje kompetencie. Základné oblasti sebareflexie špeciálneho pedagóga sme skompletizovali v tabuľke 4.

Tabuľka 4: Oblasti sebareflexie v práci špeciálneho pedagóga

Oblasti sebareflexie v práci špeciálneho pedagóga	▪ sebareflexia v oblasti riadenia edukačného procesu ▪ sebareflexia v oblasti komunikácie s rodičmi a inými odbornými pracovníkmi ▪ sebareflexia v zvládaní záťažových a konfliktných situácií vplývajúcich z problémového správania žiakov v špeciálnych základných školách ▪ sebareflexia zameraná na slabé a silné stránky v rámci špeciálnopedagogickej činnosti ▪ sebareflexia smerom k ďalšiemu sebavzdelávaniu

Zdroj: vlastné spracovanie

Ako uvádzajú Dytrtová a Krhutová (2009) pre osobnosť pedagóga sú významné aj komponenty, ktoré je možné odhaliť u pedagógov v akčnom prostredí (ako je napr. škola, výchovno-vzdelávací proces). Aj špeciálny pedagóg musí disponovať:

- psychickou odolnosťou (rezistencia voči desintegrujúcim vplyvom), pohľad do podstaty a povahy problémových situácií (zodpovedajúca inteligenčná úroveň, kreativita, operatívne myslenie),
- adaptabilitou a adjustabilitou (schopnosť alternatívneho riešenia situácií, psychická flexibilita),
- schopnosťou osvojovať si nové poznatky (schopnosť účinne regulovať svoje vnútorné a vonkajšie aktivity s ohľadom na aktuálne situačné kontexty),
- sociálnou empatiou a komunikatívnosťou.

Osobnostné predpoklady špeciálneho pedagóga

Růžičková, et al. (2018) taktiež uvádzajú, že by sme mali brať v úvahu nielen vzdelanie a praktické skúsenosti špeciálneho pedagóga, ale predovšetkým aj jeho osobnosť, ktorá výber povolania ovplyvnila. Ďalej by sme mali brať do úvahy aj jeho vlastnosti, schopnosti a rysy, ktoré mu zároveň umožnia pri tejto profesii zotrvať (ide napr. o úroveň frustračnej tolerancie, odolnosť voči záťaži, flexibilita a v najvšeobecnejšom slova zmyslu psychická odolnosť). Spomínané oblasti do istej miery predikujú nielen úspešnosť jednotlivca v roli špeciálneho pedagóga, ale aj jeho potenciálnu náchylnosť k vzniku syndrómu vyhorenia. V tabuľke 5 uvádzame niektoré osobnostné predpoklady špeciálneho pedagóga.

Tabuľka 5: Osobnostné predpoklady špeciálneho pedagóga

Osobnostné predpoklady špeciálneho pedagóga	▪ úroveň frustračnej tolerancie špeciálneho pedagóga ▪ odolnosť voči psychickej záťaži, ktorá vyplýva z každodenných problémových situácií v rámci vzdelávania v špeciálnej škole ▪ flexibilita v rámci edukačného procesu – prispôsobenie sa individuálnym potrebám žiakov ▪ empatia ▪ trpezlivosť

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Profesia špeciálneho pedagóga je veľmi náročná. Špeciálny pedagóg musí spĺňať nielen odborné kritériá, ale aj osobnostné predpoklady, ktoré často predikujú úspešnosť jednotlivca v roli špeciálneho pedagóga. Pri profesii špeciálneho pedagóga je potrebné dávať si pozor na psychické preťaženie, ktoré súvisí s každodennými záťažovými situáciami, ktoré vyplývajú z edukačného procesu v špeciálnych základných školách. Špeciálny pedagóg by si mal vedieť určiť hranice medzi pracovaným a osobným životom, aby nedošlo k jeho preťaženiu, čo neskôr môže viesť až k úplnému vyhoreniu v špeciálnopedagogickej profesii.

Bibliografia

BENDOVÁ, Petra. 2011. Specifika komunikace dětí s mentálním postižením. In BENDOVÁ, Petra, ZIKL, Pavel. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha : Grada, s. 87-100. ISBN 978-80-247-3854-3.

BROWNELL, Mary T., et al. 2010. Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. In *Exceptional Children*, 76(3), p. 357–377. [online]. [citované dňa 03-03-2022] Dostupné z: https://doi.org/10.1177/001440291007600307

ČAPEK, Robert. 2013. *Učiteľ a rodič*. Praha: Grada, 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. 2009. *Učiteľ – Příprava na profesi*. Praha : Grada, 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

HLEBOVÁ, Bibiána. 2016. Didaktika, špeciálna didaktika a jej systém In HLEBOVÁ, Bibiána, et al. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 17-46. ISBN 978-80-555-1644-8.

HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál, 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRČOVÁ, Jana. 2018. Asistent učiteľa v procese vzdelávania žiakov viacnásobným postihnutím v špeciálnej základnej škole. In KOVÁČOVÁ, Barbora. *Asistent učiteľa v škole*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 100-124. ISBN 978-80-561-0578-8.

JOHNSON, Evelyn, SEMMELROTH, Carrie Lisa. 2014. Special Education Teacher Evaluation: Why It Matters, What Makes It Challenging, and How to Address These Challenges. In *Assessment for Effective Intervention*, 39(2), p. 71–82. [online]. [citované dňa 03-03-2022] Dostupné z: https://doi.org/10.1177/1534508413513315

KALEJA, Martin. 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALEJA, Martin, ZEZULKOVÁ, Eva. 2011. Pedagogická komunikace v kontextu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In KALEJA, Martin, ZEZULKOVÁ, Eva, FRANIOK, Petr. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 7-12. ISBN 978-80-7464-022-3.

KOVÁČOVÁ, Barbora. 2018. Quo vadis asistent učiteľa v slovenskej škole. In KOVÁČOVÁ, Barbora. *Asistent učiteľa v škole*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 8-31. ISBN 978-80-561-0578-8.

KUCHARSKÁ, Anna, MRÁZKOVÁ, Jana, WOLFOVÁ, Renata, et al. 2013. *Školní speciální pedagóg*. Praha : Portál, 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

ORIEŠČIKOVÁ, Helena. 2012. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Ružomberok : Verbum, 156 s. ISBN 978-80-8084-866-8.

ORIEŠČIKOVÁ, Helena, HUDECOVÁ, Anna. 2020. Rodičia a súrodenci dieťaťa s postihnutím. In HUDECOVÁ, Anna, KOVÁČOVÁ, Barbora (Eds.) *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 6-25. ISBN 978-80-561-0775-1.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika, et al. 2018. *Speciální pedagog jako profese.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 131 s. ISBN 978-80-244-5468-9.

SINDELAR, Paul T., BROWNELL, Mary T., BILLINGSLEY, Bonnie. 2010. Special Education Teacher Education Research: Current Status and Future Directions. In Teacher Education and Special Education, 33(1), p. 8–24. [online]. [citované dňa 03-03-2022] Dostupné z: https://doi.org/10.1177/0888406409358593

ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára, NECHLEBOVÁ, Eva. 2012. *Speciální pedagogika v praxi.* 1. vyd. Praha : Grada, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

TIRPÁK, Jan, UHRINOVÁ, Miriam. 2020. Motivácia učiteľov špeciálnych základných škôl v kontexte súčasnej edukačnej reality. In KOVÁČOVÁ, Barbora, VALACHOVÁ, Daniela (Eds.) *Expresivita v (art)terapii III*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 179-191. ISBN 978-80-223-5021-1.

VALENTA, Milan, MŰLLER, Oldřich, et. al. 2007. *Psychopedie*. Vyd. 3. Praha : Parta, 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
martina.magova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.68-76

Školský špeciálny pedagóg v školách a školských zariadeniach

Special Education Teacher at Schools and School Facilities

Helena Orieščiková

Abstract

The submitted entry describes the position of a special education teacher in individual principles and decrees followed up according to their time sequence. It also describes qualification premises for the implementation of the position of special education teacher with the intent of various principles and decrees. Information about the activity of the special education teacher at schools and school facilities are supplementing this issue.

Keywords: School. Special education teacher. Tasks of a special educator. Qualification. Legislation.

Úvod

V súčasnosti sa čoraz viac diskutuje na tému rôznorodosti. Súčasťou spoločnosti sú aj pedagógovia, ktorí sa venujú výchove a vzdelávaniu jednotlivcov s odlišnosťou – špeciálni pedagógovia. V procese vývoja zaradenia špeciálneho pedagóga ako bežnej súčasti školy bol špeciálny pedagóg špecializovaný na istý druh postihnutia a jeho zaradenie sa spájalo predovšetkým so špeciálnymi školami. Postupne ako sa rozširovalo chápanie detí/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, rozšírila sa aj koncepcia pôsobenia školského špeciálneho pedagóga na pomerne široké spektrum práce. Špeciálny pedagóg sa stále viac chápal ako odborná súčasť potrebná pre každú školu.

Stotožňujeme sa s Križom a Ďurčovou (2022), že špeciálny pedagóg má tak široký záber, že jeho postavenie je v škole takmer nenahraditeľné. Práca školského špeciálneho pedagóga je zameraná na výchovu a vzdelávanie žiakov so zdravotným postihnutím v bežnej škole. Zameriava sa na vypracovávanie individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu, v procese vyučovania poskytuje žiakovi individuálne špeciálno-pedagogické, terapeutické a rehabilitačné služby. Poskytuje konzultácie, rady a informácie ostatným odborným pracovníkom školy ako aj rodičom dieťaťa. Ak je to potrebné a nevyhnutné, spolupracuje s ostatnými poradenskými inštitúciami.

Pozícia školského špeciálneho pedagóga

V súvislosti so Zákonom č. 279/1993 o školských zariadeniach možno konštatovať, že daný dokument nedefinuje síce školského špeciálneho pedagóga ako odborného alebo pedagogického zamestnanca škôl, cieľom zákona je ukotvenie poskytovania odborných služieb v oblasti výchovného poradenstva a špeciálnopedagogického poradenstva, na ktorom sa zúčastňuje aj školský špeciálny pedagóg. V zákone sa uvádza, že na poskytovaní odborných služieb v oblasti výchovného poradenstva a špeciálnopedagogického poradenstva sa zúčastňujú aj výchovný poradca, školský pedagóg a školský špeciálny pedagóg. Zariadenia podľa zákona zabezpečujú odbornú starostlivosť o deti so zdravotným postihnutím a poskytujú im odbornú pomoc v procese integrácie do spoločnosti v spolupráci s rodinou, školou, odbornými lekármi a sociálnymi pracovníkmi. Zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva vykonávajú odborný dohľad nad školami, ktoré navštevujú deti so zdravotným postihnutím, poskytujú im odborné služby a zapožičiavajú kompenzačné pomôcky. Zariadeniami špeciálnopedagogického poradenstva je aj špeciálnopedagogická poradňa, ktorá sa zriaďuje v tomto čase pri špeciálnej škole, špeciálnej materskej škole alebo pri základnej škole so špeciálnymi triedami. Školský špeciálny pedagóg sa priamo zúčastňuje na práci školy poskytovaním odbornej špeciálnopedagogickej pomoci deťom, zákonným zástupcom a pedagogickým pracovníkom pri riešení výchovných a vzdelá-vacích problémov.

Predloženou a schválenou Vyhláškou 43/1996 so zreteľom na školského špeciálneho pedagóga bolo schválené, že školský špeciálny pedagóg môže byť v pracovnom pomere tak s poradenským zariadením, ako aj so školou. V jednej škole môže byť aj viac školských špeciálnych pedagógov, pričom zákon upravuje aj spoluprácu školského špeciálneho pedagóga na vypracúvaní individuálneho plánu vzdelávania dieťaťa, na jeho účasti vo výchove a vzdelávaní. Zároveň zákon určuje, že školský špeciálny pedagóg má poskytovať individuálne špeciálnopedagogické, terapeutické a rehabilitačné služby. Taktiež je zadefinované aj poskytovanie konzultačných a poradenských služieb zákonným zástupcom v nadväznosti na individuálny plán vzdelávania dieťaťa plní jeho čiastkové ciele v rodine. Vyhláška rozširuje kompetencie školského špeciálneho pedagóga. Súčasťou rozšírených kompetencií je spolupodieľanie sa na vypracovávaní individuálneho vzdelávacieho programu, spoluúčasť na výchove a vzdelávaní jednotlivca so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a poskytovanie terapeutických a rehabilitačných služieb. Podstatou zmeny v tomto zákone oproti Zákonu NR SR č. 279/1993 Z. z. sú rozšírené kompetencie školského špeciálneho pedagóga v tom, že sa spolupodieľa na vypracovávaní individuálneho vzdelávacieho programu, a taktiež na výchove a vzdelávaní jednotlivca so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a v poskytovaní terapeutických a rehabilitačných služieb.

Vyhláška č. 325/2008 Z. z. (zo 6. augusta 2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie) upravuje pôsobenie školského špeciálneho pedagóga v systéme výchovného poradenstva a prevencie. Táto

vyhláška upravuje spôsob organizácie zariadení výchovného, psychologického a špeciálnopedagogického poradenstva a prevencie personálneho a materiálno--technického zabezpečenia a vytvárania ďalších pracovísk. Zámerom je popísanie Centra špeciálnopedagogického poradenstva ako takého, ktoré metodicky usmerňuje školských špeciálnych pedagógov pôsobiacich v materských školách, stredných odborných školách a v konzervatóriách. Vyhláška sa nezmieňuje o postavení a kompetenciách školského špeciálneho pedagóga.

Zákon 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch ustanovuje práva a povinnosti pedagogického a odborného zamestnanca a predpoklady na výkon pedagogickej a odbornej činnosti, kvalifikačné predpoklady pedagogického a odborného zamestnanca. Taktiež ustanovuje odborné činnosti odborného zamestnanca. Do kategórie odborných zamestnancov je zaradený psychológ, školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg. Školský špeciálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogického individuálneho, skupinového alebo hromadného poradenstva a intervencie deťom a žiakom s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorým alebo zdravotne oslabeným, s vývinovými poruchami a s poruchou správania. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí alebo žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Tiež pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení. Prijatý zákon definuje aj predpoklady na výkon pedagogickej a odbornej činnosti. V intenciách spomínaného zákona je kvalifikačným predpokladom na výkon pedagogickej a odbornej činnosti potrebné získanie profesijných kompetencií absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore poskytujúcom požadovaný stupeň vzdelania, alebo získanie profesijných kompetencií pre pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, v ktorých sa uskutočňuje výchovno-vzdelávací program pre deti so zdravotným znevýhodnením absolvovaním príslušného študijného programu študijného odboru špeciálna pedagogika pre pedagogických zamestnancov s vysokoškolským vzdelaním alebo absolvovaním príslušného vzdelávacieho programu pomaturitného kvalifikačného štúdia v oblasti špeciálnej pedagogiky pre pedagogických zamestnancov s vyšším odborným vzdelaním alebo úplným stredným odborným vzdelaním. Požadovaným stupňom vzdelania pre odborného zamestnanca je najmenej vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa. Školský špeciálny pedagóg neuskutočňuje diagnostiku smerujúcu k určeniu diagnózy s následným odporúčaním vzdelávacieho programu. Aktívne vykonáva individuálne, alebo skupinové odborné špeciálnopedagogické činnosti a nemal by byť zamestnancom, ktorý má byť poverovaný inou, ako špeciálnopedagogickou činnosťou.

Zákon č. 138/2019 (z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov) upravuje práva a povinnosti pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, ako aj ich pracovnú činnosť. Pod pracovnými činnosťami sa rozumie výkon činnosti špeciálnopedagogickej a reedukácia detí a žiakov a ostatné činnosti s tým súvisiace. Spomenutý zákon zaraďuje kategóriu školského špeciálneho pedagóga medzi pedagogických zamestnancov podieľajúcich sa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu alebo výchovného programu. Školský špeciálny pedagóg v škole a školskom zariadení okrem zariadenia poradenstva a prevencie aj vykonáva diagnostickú činnosť.

Pri podieľaní sa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú podporu pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom príslušnej školy alebo príslušného školského zariadenia, taktiež poskytuje deťom, žiakom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom príslušnej školy alebo príslušného školského zariadenia pomoc a poradenstvo pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov. Medzi ďalšie úlohy patrí poskytovanie súčinnosť zariadeniu poradenstva a prevencie, podieľanie sa na tvorbe individuálneho učebného plánu a vykonávanie priamej výchovno-vzdelávacej činnosti. Taktiež podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami a ďalšími odborníkmi, fyzickými osobami a právnickými osobami. Školský špeciálny pedagóg môže podľa tohto zákona vykonávať aj činnosti výchovného poradenstva a kariérového poradenstva. Zákon zavádza pre pedagogických zamestnancov aj odborných zamestnancov jednotný pojem pracovná činnosť, špecifikuje samostatne jednotlivé činnosti pedagogických zamestnancov a činnosti odborných zamestnancov. Definuje predpoklady na výkon pracovnej činnosti, ktoré musí pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec spĺňať po celý čas výkonu pracovnej činnosti. Školský špeciálny pedagóg je zaradený do druhej skupiny kategórie pedagogických zamestnancov (v minulosti bol uvádzaný pod kategóriou odborných zamestnancov). Špeciálny pedagóg je určený ako pedagogický zamestnanec podieľajúci sa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu, nie je však zodpovedný za jeho plnenie.

Kvalifikačné predpoklady školského špeciálneho pedagóga

Zákon 138/2019, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov uvádza kvalifikačné predpoklady určené pre školského špeciálneho pedagóga. V zmysle vyhlášky je to v prvom rade vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v študijnom odbore špeciálna pedagogika, logopédia a rozširujúce štúdium špeciálnej pedagogiky alebo doplňujúce pedagogické štúdium. Za splnenie kvalifikačných požiadaviek je

považované aj ukončené štúdium učiteľstva pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť a splnenie osobitnej kvalifikačnej požiadavky – najmenej päť rokov pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti v oblasti špeciálno-pedagogického poradenstva alebo výchovy a vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pozíciu školského špeciálneho pedagóga môže vykonávať aj absolvent odboru vychovávateľstvo pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť spolu so splnením osobitnej kvalifikačnej požiadavky – najmenej päť rokov pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti v oblasti špeciálnopedagogického poradenstva alebo výchovy a vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Absolvovaním študijného programu učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov pre 5. – 9. ročník základnej školy a učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov na stredných školách taktiež vyžaduje pre splnenie kvalifikačných požiadaviek najmenej päť rokov pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti v oblasti špeciálnopedagogického poradenstva alebo výchovy a vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Taktiež aj absolvovanie študijného programu učiteľstvo pre 1. – 4. ročník základnej školy je v ponímaní zákona dôležité rozšírenie o štúdium špeciálnej pedagogiky a splnenie osobitnej kvalifikačnej požiadavky – najmenej päť rokov pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti v oblasti špeciálnopedagogického poradenstva, výchovy a vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Vyhláška 1/2020 Z. z. určuje, že kvalifikačným predpokladom na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v kategórii školský špeciálny pedagóg je uznanie vzdelania podľa predpisov účinných od 01.04.2002 do 31.08.2019 študijný odbor špeciálna pedagogika vrátane študijného programu uskutočňovaného v kombinácii špeciálnej pedagogiky s iným študijným odborom.

Ďalším uznaným kvalifikačným predpokladom pre vykonávanie pozície je predškolská a elementárna pedagogika s doplnením rozširujúceho štúdia špeciálnej pedagogiky podľa predpisov účinných do 31.08.2019. Uznané bolo taktiež štúdium učiteľstva akademických predmetov s tými istými požiadavkami - doplnením rozširujúceho štúdia špeciálnej pedagogiky podľa predpisov účinných do 31.08.2019. Tieto isté požiadavky sa vzťahujú aj na štúdium umeleckých a umelecko-výchovných predmetov a učiteľstvo profesijných predmetov.

Školský špeciálny pedagóg v škole a školskom zariadení

Školský špeciálny pedagóg v škole a školskom zariadení okrem zariadenia poradenstva a prevencie vykonáva diagnostickú činnosť okrem diagnostickej činnosti na účel zaradenia dieťaťa alebo žiaka do triedy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, alebo do školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s cieľom vypracovania správy z odborného vyšetrenia.

Poskytuje odbornú pomoc a špeciálno-pedagogické poradenstvo deťom a žiakom v rámci špeciálnopedagogickej intervencie. Za základné povinnosti mu zákon ukladá poskytovanie špeciálnopedagogického poradenstva a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú podporu pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom školy alebo školského zariadenia.

Školský špeciálny pedagóg taktiež poskytuje deťom, žiakom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom školy alebo školského zariadenia pomoc a poradenstvo pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov, poskytuje súčinnosť zariadeniu poradenstva a prevencie, taktiež sa podieľa sa na tvorbe individuálneho učebného plánu, podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami a ďalšími odborníkmi, fyzickými osobami a právnickými osobami. V neposlednom rade vykonáva priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť.

Podľa zákona 415/2021 sa odborná činnosť uskutočňuje v súlade s výkonovými a obsahovými štandardmi výchovného poradenstva prostredníctvom podporných úrovní 1 - 5. Činnosti podpornej úrovne druhého stupňa vykonáva školský špeciálny pedagóg a odborný zamestnanec školy v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie. Činnosti podpornej úrovne druhého stupňa zahŕňajú v sebe orientačnú diagnostiku, prevenciu, poradenstvo, intervenciu, krízovú intervenciu, reedukáciu, metodickú podporu a poradenstvo pedagogickým zamestnancom, odborným zamestnancom a zákonným zástupcom alebo zástupcom zariadenia. Na úrovni prvého stupňa vykonáva podporné činnosti pedagogický zamestnanec, odborný zamestnanec a školský podporný tím, v rámci ktorého pracuje aj školský špeciálny pedagóg. Činnosti podpornej úrovne prvého stupňa zahŕňajú pedagogickú diagnostiku, pedagogickú intervenciu, výchovné poradenstvo, kariérové poradenstvo, rozvoj inkluzívneho vzdelávania a prevenciu. Dňa 20. októbra 2021 Národná rada SR schválila novelu Zákona 245/2008, ktorou sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Novela nadobudla účinnosť 1. januára 2022. Cieľom novely je najmä zosúladenie s aktuálnymi potrebami a požiadavkami aplikačnej praxe pri výkone pracovnej činnosti pedagogického a odborného zamestnanca a rozšírenie možnosti pôsobenia odborníkov z praxe. Novela prináša so sebou aj zmeny v oblasti kvalifikačných predpokladov na výkon práce školského špeciálneho pedagóga.

Na školského špeciálneho pedagóga a odborného zamestnanca, ktorý vykonáva pracovnú činnosť na základe dohody o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru sa nevzťahuje požiadavka vysokoškolského vzdelania druhého stupňa – tým sa umožní aj zapojenie študentov učiteľských študijných programov, ktorí získali vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa. Predmetný zákon rozširuje kompetencie školského špeciálneho pedagóga a niektorých odborných zamestnancov, ustanovuje podmienky zriadenia, zloženie a činnosť školského podporného tímu.

Vyhláška 24/2022 Z. z. o zariadeniach poradenstva a prevencie ustanovuje činnosti v systéme poradenstva a prevencie, ktorými sú odborná, poradenská činnosť, psychologická, pedagogická, špeciálno-pedagogická, logopedická, liečebno-pedagogická a sociálno-pedagogická činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. V súlade so znením spomenutého zákona systém poradenstva a prevencie tvoria zariadenia poradenstva a prevencie a v školách pedagogickí zamestnanci, školský podporný tím, alebo odborní zamestnanci školy. Zariadeniami poradenstva a prevencie sú centrum poradenstva a prevencie, špecializované centrum poradenstva a prevencie. Činnosti podpornej úrovne druhého stupňa vykonáva školský špeciálny pedagóg a odborný zamestnanec školy v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie. Činnosti podpornej úrovne druhého stupňa zahŕňajú orientačnú diagnostiku, prevenciu, poradenstvo, intervenciu, krízovú intervenciu, reedukáciu, metodickú podporu a poradenstvo pedagogickým zamestnancom, odborným zamestnancom a zákonným zástupcom alebo zástupcom zariadenia

Záver

Príspevok mal ambíciu popísať legislatívne ukotvenie školského špeciálneho pedagóga, ktorý sa stal a nepochybne aj zostane bežnou súčasťou každej školy.

Bibliografia

KRIŽO, V., ĎURČOVÁ, V. 2022. *Individuálny vzdelávací program ...na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inklucentrum, 2022. 11 s. ISBN 978-80-974157-3-0.

NR SR. 1993. *Zákon č.279/1993 o školských zariadeniach* [cit. 2022-03-01]. Bratislava, 1993. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1993/279/20010101.html>.

NR SR. 1996. *Vyhláška MŠ SR 43/1996 z 26.januára 1996 o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach* [cit. 2022-03-01]. Bratislava, 1996. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1996/43/19960301.html>.

Informatívno-metodický materiál Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole. 1999. [cit. 20.01.2022]. Dostupné z: <https://cloud2i.edupage.org/cloud/Uloha_sks_pedagoga.pdf?z%3AxWDaagbhcOpmUC5VT%2BnHXopRgBRNMm49rymTopVbADFXaIM4K04SJELRYgOvurmN>.

NR SR. 2008. *Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22.mája 2008* [cit. 2022-03-01]. Bratislava, 2008. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.

NR SR. 2008. *Vyhláška č. 325/2008 Z. z.* Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie [cit. 2022-03-01]. Bratislava, 2008. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-325>.

Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch 317/2009. Ružomberok: Epos, 2009, roč. VIII, č. 38/2009.

MŠ SR. 2011. *Vyhláška č. 224/2011 Z.z. zo 6. júla 2011 Z. Z. ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 Z. z. o základnej škole.*[cit. 2021-21-11]. Bratislava, 2019. URL: < https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2011/224/>.

NR SR. 2019. *Zákon č. 138/2019 Z. z.* o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [cit. 2021-03-11]. Bratislava, 2019. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>.

MŠ SR. 2020. *Vyhláška MŠ SR č.1/2020 Z.z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (príloha č.8)* [cit. 2022-13-02]. Bratislava, 2021. URL: <https://www.epi.sk/zz/2020-1>.

MŠ SR. 2021. *Zákon 414/2021 z 20. októbra 2021, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony (Časová verzia predpisu účinná od 01.01.2022)* [cit. 2022-05-02]. Bratislava, 2021. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/415/vyhlasene_znenie.html>.

MŠ SR. 2021. *Zákon č. 415/2021 Z.* z *z 20.októbra ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony* [cit. 2022-05-02]. Bratislava, 2021. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/415/vyhlasene_znenie.html>.

Žiak so zdravotným znevýhodnením. Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením. 2022. [cit.20.01.2022]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/novy-podadresar/

MŠ SR. 2022. *Vyhláška č. 24/2022 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o zariadeniach poradenstva a prevencie ustanovuje činnosti v systéme poradenstva a prevencie* [cit. 2022-13-01]. Bratislava, 2022. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/415/vyhlasene_znenie.html>.

PhDr. Helena Orieščiková, PhD.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
helena.oriescikova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.77-83

Komprehenzívna rehabilitácia osôb so zdravotným znevýhodnením

Comprehensive Rehabilitation of Persons with Health Disadvantages

Bohuslav Stupák

Abstract

The study deals with the possibilities of rehabilitation of students with mental disabilities in combination with physical, sensory and health impairments, as well as the occurrence of the most common physical, sensory and health impairments in students with mental disabilities.

Keywords: Mental disability. Comprehensive rehabilitation. Sensory handicap. Medical handicap. Physical handicap.

Úvod

Ponímanie osôb so zdravotným postihnutím sa v našej spoločnosti za posledné roky zreteľne zmenilo. Výrazné segregačné tendencie z minulosti boli vytlačené modernými prístupmi. Do popredia sa dostáva uplatňovanie princípov v zmysle integrácie, inklúzie, humanizácie a normalizácie (Gogová a kol., 2013). Deti a žiaci v školách sú považované za bio – psycho – socio – spirituálnu bytosť a ide tu o holistický prístup, ktorý chápe celistvosť človeka v jeho zložitosti. Podstatou tohto prístupu je proces starostlivosti, ktorý predstavuje systémový prístup a komplexné riešenie problémov dieťaťa. Preto je nevyhnutné pristupovať k deťom a žiakom s postihnutím komplexne s možnosťou realizácie komprehenzívnej rehabilitácie. Cieľom komprehenzívnej rehabilitácie je dosiahnutie čo najvyššej možnej úrovne funkčných schopností a kompetencií ako je to len možné a v čo najkratšom časovom období (Gameeva a kol, 2022).

Teoretické východiská sledovanej problematiky

Základ pojmu „rehabilitácia“ vznikol z latinského slova „habitas“, čo znamená schopnosť či spôsobilosť. Presným prekladom termínu rehabilitácia je teda znovu opakovanie. Z toho vyplýva, že slovo rehabilitácia vo viacerých prípadoch u osôb s ťažkým zdravotným postihnutím nezodpovedá skutočnosti (Jesenský, 2000). Termín rehabilitácia by bolo správnejšie používať len

v takých prípadoch, kde by sa jedinci vyvíjali ako zdraví, no choroba alebo úraz ich vyradil z procesu vzdelávania, práce či iných aktivít a preto je ich potrebné navrátiť a začleniť do spoločnosti. Z praktických dôvodov sa však tento termín používa jednotne i v prípade jedincov, ktorí sa vyvíjali od narodenia alebo od útleho detstva ako postihnutí, takže v tomto prípade tu nejde o znovu opakovanie ale o spôsobilosť (Vítková, 2004). Rehabilitačný proces vždy vychádza z možností a schopností človeka s postihnutím a rozvíja všetko čo smeruje k zaradeniu jednotlivca s postihnutím do bežného života. Rehabilitácia buduje na možnostiach postihnutého a vychádza z jeho pozitívnych vlastností a hodnôt. Je zameraná na osoby so zmyslovým, telesným, mentálnym a iným postihnutím, ktoré tieto osoby nemôžu sami prekonať (Novosad, 2000). Komprehenzívna rehabilitácia svojím komplexným terapeutickým prístupom umožňuje opäť nadobudnúť stratené motorické a psychické schopnosti po chorobe alebo úraze, prípadne dosiahnuť maximálnu možnú úpravu zmeneného zdravotného stavu žiakov alebo zlepšiť kvalitu ich života. Znamená to ich reaktiváciu a sociálne začlenenie do života a zároveň aj prijatie ireverzibilných dôsledkov porúch zdravia (Kociová, 2013).

Základným princípom komplexnej rehabilitácie je **princíp komprehenzivity**, čiže organický súlad v aplikácii jednotlivých rehabilitačných metodík a techník s prihliadnutím na stav žiaka, štádium postihnutia a ochorenia, psychické postoje a sociálne prostredie reprezentované pobytom v školskom prostredí. Tieto jednotlivé aktivity je potrebné časovo zosúladiť, aby sa dosiahol optimálny efekt celého liečebno-rehabilitačného procesu.

Rehabilitačný proces je dlhodobý proces, ktorý pokračuje aj po skončení vlastnej fázy reedukácie a z hľadiska času prebieha v určitých fázach (Kolář, 2009):

- diagnostická fáza,
- vlastná fáza reedukácie postihnutej funkcie - liečebná rehabilitácia,
- fáza adaptácie - žiak sa adaptuje na svoje pracovné a životné prostredie v špecifických podmienkach (neúplné, redukované alebo deficitné funkcie),
- fáza reintegrácie - rieši existenciu funkčného deficitu a jeho väzbu na prostredie v ktorom žije (musí sa naučiť žiť so svojím zdravotným znevýhodnením, bližšie Kolář, 2009).

Koncepcia komprehenzívnej rehabilitácie žiakov

Komplexná rehabilitácia žiakov so zdravotným znevýhodnením je súhrn aktivít multidisciplinárneho charakteru. Tieto aktivity sú zamerané na predchádzanie, zmiernenie alebo odstraňovanie nepriaznivých dôsledkov postihnutia alebo narušenia, a to najmä v prospech optimálnej socializácie. Medzi základné úlohy rehabilitácie podľa Vašeka (2006) patria najmä:

- uzdravenie, respektíve opätovná obnova schopností človeka,
- sociálna a pracovná integrácia.

Rehabilitácia jednotlivcov s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených, zmyslovo oslabených s mentálnym postihnutím si vyžaduje komplexnú pomoc takto postihnutým jednotlivcom s uplatňovaním multidisciplinárneho prístupu a tímovej spolupráce. Tá vychádza z koncepcie komplexnej rehabilitácie, ktorá zahrňuje zložky liečebnej, sociálnej, pracovnej a pedagogickej rehabilitácie a viacodborový pracovný tím s participáciou lekárskej, ošetrovateľskej, sociálnej a špeciálnopedagogickej intervencie. Tieto zložky rehabilitácie sa navzájom prelínajú a vzájomne ovplyvňujú. Uplatňovanie tohto zložitého konceptu môže v rehabilitačnej praxi obmedzovať predovšetkým množstvo limitov personálnych, finančných, či organizačných. Základom starostlivosti o jednotlivcov s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených a zmyslovo oslabených s mentálnym postihnutím je spolupráca medzi zainteresovanými odborníkmi, no vždy je najdôležitejšia práve spolupráca rodičov (Jankovský, 2001).

Schéma 1: Zložky komprehenzívnej rehabilitácie

Liečebná rehabilitácia

Liečebná rehabilitácia sa predovšetkým zameriava na liečbu, prípadne na odstránenie postihnutia či funkčných porúch a chorôb a zároveň sa snaží o elimináciu následkov zdravotného postihnutia. Vytvára tým predpoklady pre rozvoj rôznych schopností ovplyvňujúcich ako utváranie osobnosti, tak aj socializácie jednotlivca.

Cieľom liečebnej rehabilitácie je obnova, alebo náhrada porušenej funkcie, ktorá v rámci procesu rehabilitácie osoby s postihnutím vytvorí základné predpoklady pre jej integráciu. Táto oblasť rehabilitácie je veľmi rozsiahla a je doménou predovšetkým medicínskych odborov. Okrem priamych zdravotných postupov sa však v rámci rehabilitácie stretávame s veľkým množstvom aktivít zasahujúcich do ďalších vedných odborov, s ktorými bezpodmienečne musia byť oboznámení všetci, ktorí pracujú s osobami s ťažkým zdravotným postihnutím (Jesenský, 1995). Podľa Jankovského (2001) zaraďujeme medzi postupy, ktoré spadajú do oblasti liečebnej rehabilitácie **fyzikálnu terapiu, liečebnú telesnú výchovu, ergoterapiu, animoterapiu**, ďalšie špecifické terapie (**arteterapia, muzikoterapia) a psychoterapiu,** ďalšie možne postupy. Vašek (2006) k jednotlivým prostriedkom liečebnej rehabilitácie zaraďuje fakmakoterapiu, chirurgickú terapiu, podpornú liečbu (vodoliečba, fyzikálna terapia, masáže, pohybová rehabilitácia a i.). Liečebná rehabilitácia má okrem liečebnej funkcie zároveň plniť funkciu depistáže a poradenstva.

Sociálna rehabilitácia

Úlohou sociálnej rehabilitácie je v prvom rade predchádzať akémukoľvek sociálnemu znevýhodňovaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením. Tento typ rehabilitácie má mať dlhotrvajúci charakter a trvá po celý život. Zameriava sa najmä na rozvoj schopnosti človeka so zdravotným znevýhodnením, na prevenciu, alebo odstraňovanie či stabilizáciu nedostatkov. Vytvára tak predpoklady samostatnosti, nezávislosti, integrácie a pracovného začlenenia postihnutých. Ide o priebeh, v ktorom osoba s dlhodobým, či trvalým zdravotným znevýhodnením absolvuje nácvik potrebných zručnosti, ktoré smerujú k dosiahnutiu samostatnosti a sebestačnosti v čo najväčšej možnej miere s aspektom na jej zdravotné postihnutie a s cieľom dosiahnutia čo najvyššieho stupňa spoločenskej integrácie (Jesenský, 1995; Levická, 2011). V tomto procese ide hlavne o využitie aktívnych stratégií a služieb, ktoré majú efektívne pôsobiť na znižovanie miery závislosti jednotlivca vyplývajúcej z jeho zdravotného znevýhodnenia. V prvom rade ide o nácvik sebaobsluhy, vedenie domácnosti, nácvik špeciálnych komunikačných zručnosti, nácvik používania kompenzačných pomôcok, nácvik priestorovej orientácie a samostatného pohybu, nácvik sociálnej komunikácie, poradenstvo a pod.

Sociálna rehabilitácia využíva najmä prostriedky špeciálnopedagogické a psychologické a čiastočne sociologické a nie je možná a efektívna bez podpory a spolupráce s pomáhajúcimi profesiami (Kastelová a kol., 2013).

Edukatívna rehabilitácia

Edukácia človeka so zdravotným znevýhodnením je postup plánovaného a systematického pôsobenia na ich individualitu v rozmanitých obdobiach ich vývinu, pričom treba rešpektovať ich vekové, somatické a psychické osobitosti súvisiace so znevýhodnením. Súčasťou edukatívnej rehabilitácie podľa Vašeka (2014) je:

- špeciálnopedagogická diagnostika,
- špeciálna edukácia,
- špeciálnopedagogické terapie,
- špeciálnopedagogické poradenstvo,
- reedukácia,
- korekcia,
- stimulácia.

Vančová (2005) uvádza konkrétne zložky edukatívnej rehabilitácie, ktoré postupne charakterizujeme. **Špeciálnopedagogická diagnostika**, ktorej úlohou je zaistiť poznávanie individuálnych znakov a charakteristík osobnosti osoby so zdravotným znevýhodnením v jej komplexnosti pre edukácie a edukatívnej rehabilitácie. **Špeciálna edukácia** je súčasťou cieľavedomého

formatívneho a informatívneho vplyvu podstatného prostredia na osobnosť jednotlivca so špeciálnymi edukačnými potrebami vyplývajúcimi z postihnutia za účelom zabezpečiť proces učenia, dosahovania pozitívnych zmien v kvalite a kvantite vychovanosti a vzdelanosti, rozvíjania a harmonizácie osobnosti v jej komplexnosti na základe komunikačno-informačných interakcií pomocou špeciálnopedagogických edukačných intervencií. **Špeciálnopedagogické terapie** autorka (ibidem) považuje za cieľovo-účelový, obsahovo-procesuálny a funkčno-štruktúrový systém zameraný na neinvazívne, väčšinou nedirektívne a adjuvantné ovplyvňovanie mentálne postihnutých a ich prostredia so zámerom odstránenia abnormálnych, či dysharmonických, alebo dysfunkčných javov za účelom harmonizácie ich komplexnej osobnosti. A **špeciálnopedagogické poradenstvo** je systém zameraný na úmyselné priame a nepriame ovplyvňovanie postihnutých a ich prostredia s cieľom asistencie pri dosahovaní pozitívnych zmien v priebehu rozvíjania ich komplexnej osobnosti.

Pracovná rehabilitácia

Pracovná rehabilitácia je zložka komplexnej rehabilitácie a nadväzuje na výsledky liečebnej a sociálnej rehabilitácie. Predstavuje súhrn aktivít (pracovných pohybov, pracovných úkonov, pracovných operácii) v záujme využitia práce ako prostriedku sebarealizácie postihnutého a narušeného jednotlivca, vytvárania návykov a spôsobilostí (Vašek, 2014). Pracovná rehabilitácia je určená najmä pre mládež a žiakov so zdravotným znevýhodnením. Bazálnym cieľom rehabilitácie je taktiež mobilizovať vnútorné schopnosti jednotlivca na prekonanie osobnostných a sociálnych následkov ťažkého zdravotného znevýhodnenia.

Význam pracovnej rehabilitácie podľa Jesenského (1995) spočíva najmä v tom, že:

- umožňuje pracovné uplatnenie – čo je významná potreba každého vyspelého človeka,
- rozvíja osobnosť,
- zaraďuje človeka do pracovného spoločenstva, prispieva k rastu jeho prestíže a sebavedomia,
- zabezpečuje človeka po hmotnej stránke,
- prispieva k prekonávaniu defektivity, prípadne i defektu.

Podľa Jankovského (2006) pracovná rehabilitácia v sebe nezahŕňa iba pracovnú prípravu, v zmysle kvalifikácie, ale sústavnú činnosť venovanú ľuďom so zdravotným postihnutím tak, aby sa mohli uplatniť na trhu práce.

Záver

Komplex rehabilitačných opatrení by mal byť zameraný na obnovenie zdravia, pracovnej schopnosti a sociálnej adaptácie, obnovenie osobnej hodnoty každého jednotlivca (Kovalev, 2020). Podpora človeka so zdravotným znevýhodnením nie je a nikdy nebude jednoduchou etapou v živote rodiča a všetkých, ktorí sú mu pripravení napomôcť.

Bibliografia

GAMEEVA, E.V. et al. 2022. Comprehensive rehabilitation of cancer patients: A review. [online]. In: *Journal of Modern Oncology*. Vol 24, No 1, 2022, pages: 89-96 [cit. 2022-5-7]. Dostupné na: https://doi.org/10.26442/18151434.2022.1.201476

GOGOVÁ, T. a kol. 2013. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených raného a predškolského veku.* Bratislava: IRIS vydavateľstvo tlač, s.r.o. pre UK v Bratislave, PF, 2013. 190 s. ISBN 978-80 89238-82-8.

JANKOVSKÝ, J. 2001. *Ucelená rehabilitácia detí s telesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton, 2001. 158 s. ISBN 80-7254-192-7.

JANKOVSKÝ, J. 2006. *Ucelená rehabilitace děti s tělesným a kombinovaným postižením.* 2. vyd. Praha: Triton, 2006. 176 s. ISBN 80-7254-730-5.

JESENSKÝ, J. 1995. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha:UK, 1995. 159 s. ISBN 80-7066-941-1.

JESENSKÝ, J. 2000. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2000. 354 s. ISBN 80-7184-823-9.

KASTELOVÁ, A. a kol. 2013. *Pedagogika zmyslovo postihnutých raného a predškolského veku*. Bratislava: IRIS, 2013. 325 s. ISBN 978-80-89238-83-5.

KOCIOVÁ, K. 2013. *Základy fyzioterapie*. 1. vyd. Martin: Vydavateľstvo Osveta. 2013. 238 s. ISBN 9788080633899.

KOLÁŘ, P. 2009. *Rehabilitace v klinické praxi.* 1. vyd. Praha: Galén. 2009. 713 s. ISBN 9788072626571.

KOVALEV, D. 2020. History of medical rehabilitation [online]. In: *Справочник врача общей практики*. №8, 2020 [cit. 2022-5-7]. Dostupné na: https://doi.org/10.33920/med-10-2008-08

LEVICKÁ, J. 2011. *Metódy sociálnej práce*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2011. 128 s. ISBN 978-8010-01673-4.

NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálniho poradenství. Struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7178-197-5.

VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých.* Bratislava: Sapientia s.r.o., 2005. 332 s. ISBN 80-968797-6-6.
VAŠEK, Š. 2006. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia s.r.o., 2006. 217 s. ISBN 80-89229-02-6.
VAŠEK, Š. 2014. *Špeciálna pedagogika*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2014. 109 s. ISBN 978-80-10-02709-5.
VÍTKOVÁ, M. 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: MSD, 2004. 248 s. ISBN 80-86633-22-5.

PaedDr. Bohuslav Stupák, PhD., MBA
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (externý doktorand)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
bohuslav.stupak@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.84-91

Exekutívne funkcie u detí s poruchami autistického spektra

Executive Functions in Children with Autism Spectrum Disorders

Jana Hrčová

Abstract

The paper focuses on a theoretical overview of the issue of executive functions in children with ASD. It explains the basic connections between deficits / dysfunctions in the area of executive functions and the manifestations of a child with ASD. These are also based on findings from several research studies. It also offers an overview of opportunities, programs and approaches to support individual executive functions.

Keywords: Autism spectrum disorder. Executive functions. Social skills deficit. Support programs.

Teoretické východiská

Poruchy autistického spektra (ďalej len PAS) sú charakterizované narušením sociálnej komunikácie, sociálnej interakcie a taktiež obmedzeným a repetitívnym správaním a záujmami Narušenia týchto dimenzií sa u týchto jednotlivcov môžu rôzniť v závažnosti aj symptomatológii. (Irwin, et al. in Matson, Sturmey eds., 2011). Jednotlivé prejavy sa môžu pohybovať od veľmi miernych až po extrémne závažné. Prejavy sa môžu zhoršiť, prípadne zlepšiť v priebehu samotného vývinu (Magová, 2018). Nie je žiadne správanie, ktoré je vždy typické pre poruchu autistického spektra a zároveň žiadne správanie, ktoré by túto poruchu vylučovalo (Lord, McGee, ed. 2001). Prejavy autizmu sú zároveň spojené s odlišnosťami v senzorickej oblasti (hypo-/hypersenzitivity). Výsledkom čoho sú ťažkosti v oblastiach adaptívneho správania aj akademických schopností. V skupine jednotlivcov s PAS sú často prítomné aj rôzne kognitívne deficity, ako napríklad deficity v oblasti exekutívnych funkcií (Pasqualotto et al. 2021). PAS možno definovať ako celoživotné komplexné vývinovú poruchu, ktorej príznaky sa objavujú pred tretím rokom života, a ktorá ovplyvňuje spôsob komunikácie a interakcie s inými ľuďmi (Bogdashina, 2006).

Exekutívne funkcie sú všeobecným pojmom pre rôzne kognitívne procesy zapojené v kontrole a koordinácií informácií a podieľajúce sa na zámernom správaní. Jedná sa o vyššie kognitívne funkcie zaisťujúce kontrolu

myšlienok, reguláciu správania za účelom riešenia problémov, vytýčenie cieľa a zvolenie spôsobu na dosiahnutie želaného výsledku (Shaul, Schwartz, 2014). Medzi základné exekutívne funkcie patrí: inhibícia, pracovná pamäť, mentálna/kognitívna flexibilita. Inhibícia človeku umožňuje kontrolovať vlastné správanie, myšlienky, emócie. Bez inhibície by človek bol riadený impulzami. Inhibícia umožňuje zmenu a vybrať si ako budeme reagovať a ako sa budeme správať. Jedným z aspektov inhibície je aj sebakontrola. Pracovná pamäť zahŕňa udržiavanie informácií v mysli a ďalšiu prácu s nimi. Zaisťuje, aby hovorená aj písaná reč dávali zmysel, umožňuje mentálne preusporiadavanie rôznych prvkov, vkladanie nových informácií do myslenia a konania, generalizovanie, videnie súvislostí, zvažovanie alternatív. Flexibilita stavia na predošlých dvoch funkciách a dáva schopnosť zmeniť perspektívu, či už z hľadiska priestorového alebo interpersonálneho. Umožňuje prispôsobiť sa zmeneným požiadavkám alebo meniť priority. Ďalším aspektom flexibility je schopnosť zmeniť myslenie o jave, procese alebo situácii (Diamond, 2013). Tieto funkcie sú dôležité v nových a náročných situáciách, ktoré si vyžadujú flexibilitu správania s rýchlu adaptáciu na zmeny v prostredí (Shaul, Schwartz, 2014).

Konštrukt exekutívnych funkcií prispieva k lepšiemu porozumenie typického aj atypického vývinu s implikáciou v klinickej praxi aj v oblasti vzdelávania (Valeri et al. 2020). Ťažkosti v oblasti exekutívnych funkcií sú spojené s problémami v učení a vyššou pravdepodobnosťou výskytu problémov v správaní. Sú jedným z významných znakov porúch správania, neurovývinových porúch (ADHD, PAS) alebo porúch učenia, ktoré ako také interferujú s edukáciou (Zelazo et al. 2016).

Exekutívne funkcie a poruchy autistického spektra

Nie je pravdepodobné, že by exekutívne funkcie mali primárnu rolu v ťažkostiach spojených s poruchami autistického spektra, ale ťažkosti v oblasti exekutívnych funkcií by mohli hrať významnú rolu vo vývine dieťaťa s autizmom, vrátane jeho sociálnych kompetencií - napríklad teória mysle (Pellicano, 2012). Teória mysle umožňuje dieťaťu „premýšľať o myšlienkach“ druhých, vcítiť sa do prežívania ostatných, pochopiť napríklad sociálnu etiketu v triede, vyhodnocovať sociálne situácie a primerane na ne reagovať. (Bogdashina, 2006; Hanbury, 2012; Hrčová, 2020). Bez schopnosti teórie mysle je správanie detí vyhodnocované ako sociálne neprimerané. Následkom sú potom behaviorálne konsekvencie, pretože deti neplnia očakávania učiteľa. Dieťa je pedagogickým pracovníkom vyhodnotené ako neposlušné, namiesto zohľadnenia jeho zníženej schopnosti v exekutívnych funkciách (Moyes, 2014). Problémy v rámci teórie mysle môžu negatívne ovplyvniť aj osvojenie niektorých akademických zručností: analyzovanie postáv v literatúre a príbehoch, diskutovať o pocitoch a emóciách, dokončovať menej štruktúrované aktivity vyžadujúce si istú mieru tvorivosti a predstavivosti. (Williams et al. 2017).

Nedostatočné rozvinutie týchto mechanizmov alebo ich absencia deťom s PAS spôsobuje, že ich správanie je skôr reakciou na prostredie alebo stimul. Vedie k nezmyselnému konaniu a vzorcom správania, ktoré vyrušuje ostatné deti v triede. Kvôli deficitom v exekutívnych funkciách a problémom s prenášaním pozornosti deti s PAS môžu tráviť príliš veľa času pri zadaniach a sústredením sa na detaily (Ryan, Marshall, 2018). Taktiež môžu mať problémy s pochopením výkladu učiva a zložitejšími matematickými operáciami (Celušáková et al. 2018). Podľa Jones et al. (2017) narušenie v oblasti exekutívnych funkcií môže byť prepojené aj s obmedzenými a repetitívnymi vzorcami správania. Napríklad problémy s generovaním nových nápadov/ideí môže viesť k rigidite v rutinách a problémom so zvládaním situácií, ak je rutina zmenená. Ako upozorňuje Meltzer (2007) deti s PAS môžu mať problém s generalizáciou na nové situácie a uplatňovaním pravidla „ak...., tak...“, pokiaľ sa toto pravidlo dieťa explicitne nenaučilo. Vďaka dobrým pamäťovým schopnostiam si takéto pravidlo dokáže dobre osvojiť a explicitne ho dodržať. Pre zníženú mentálnu flexibilitu môže byť v rámci pravidiel rigidné, pretože nerozumie presne dôvodu zvolenia tohto spôsobu konania a nedokáže naučené modifikovať.

Výskumy tiež naznačujú, že deficity exekutívnych funkcií môžu spôsobovať ťažkosti v pragmatickej stránke hovorenej reči u detí s PAS. Napríklad schopnosť inhibície môže umožniť dieťaťu zvážiť alebo uznať inú perspektívu a lepšia pracovná pamäť presnejšie odpovede. Rovnako realizovaná štúdia autorov zistila zníženú úroveň exekutívnych funkcií aj oblasti pragmatiky u detí s vysoko-funkčným autizmom a tiež aj koreláciu medzi pragmatickými schopnosťami a celkovým skóre v exekutívnych funkciách (Filipe et al. 2020). Celušáková et al. (2018) sumarizuje ešte niekoľko zistení v dysfunkciách exekutívnych funkcií u detí s PAS: Ide najmä o oblasť plánovania, kde bola znížená schopnosť vykonať sled krokov alebo inštrukcií a oblasť kontroly pozornosti. Štúdia Valeri et al. (2020) preukázala deficity exekutívnych funkcií u predškolákov s PAS bez mentálneho postihnutia najmä v oblasti inhibície a prenášania. Taktiež zistili rozdiel v deficitoch exekutívnych funkcií v súvislosti so závažnosťou symptómov PAS. Deti so závažnejšou symptomatikou mali výraznejšie deficity v doméne inhibície a porovnaní s deťmi s miernou symptomatikou PAS. Neboli však nájdené rozdiely v oblasti zrakovo priestorovej pracovnej pamäte detí s PAS v porovnaní s typicky sa vyvíjajúcimi deťmi.

Dysfunkcie v oblasti exekutívnych funkcii možno nájsť už u starších detí predškolského veku. Ide najmä o problémy v oblasti prenášania (shifting) a niekedy aj v ostatných základných exekutívnych funkciách (pracovná pamäť, inhibícia). U mladších detí predškolského veku (menej ako 4,5 roka) neboli nájdené rozdiely oproti typicky sa vyvíjajúcim deťom (Valeri et al. 2020). Problémy v oblasti exekutívnych funkcií sú aj v ostatných vekových obdobiach: školský vek, adolescencia a pretrvávajú aj v dospelosti. V menšom rozsahu boli zistené aj u príbuzných detí s PAS (Pellicano, 2012).

Možnosti rozvoja exekutívnych funkcií u detí s PAS

Jedným z prístupov, ktorý zvyšuje samostatnosť dieťaťa s PAS s zároveň môže byť nápomocný pri podpore v oblasti exekutívnych dysfunkcii je TEACCH program. Ide o jeden z komplexných prístupov v podpore a edukácii detí a žiakov s PAS. TEACCH program dáva dieťaťu dostatok vizuálnej podpory, usporiadava fyzické prostredie a robí ho štruktúrovaným a predvídateľným, plánuje aktivity predvídateľným spôsobom a zahŕňa v sebe organizáciu úloh, materiálov a činností za účelom podpory nezávislosti dieťaťa (Meltzer, 2007; Viruez-Ortega et al. 2013).

K zlepšeniu exekutívnych funkcií môže viesť aj cielená pohybová aktivita, senzomotorické alebo percepčno-motorické cvičenia. Pozitívny efekt pohybovej aktivity na inhibičnú kontrolu preukázala štúdia Tse et al. (2019). Participanti s PAS absolvovali 12 týždňový program pozostávajúci z tréningu basketbalových schopností a došlo k výraznému zlepšeniu inhibičnej kontroly v porovnaní s kontrolnou skupinou. Podobné výsledky priniesla pozitívneho vplyvu na niektoré exekutívne funkcie aj štúdia Pan et al. (2017), kde participanti s PAS absolvovali 12-týždňový stolnotenisový tréning.

Na exekutívne funkcie sú zacielené aj kognitívno-behaviorálne intervencie, kde sa žiak/študent s PAS učí aj sociálnych zručnostiam spojenými s exekutívnymi funkciami. Napomáhajú pri rozvíjaní flexibility alebo plánovaní. Podobne môžu byť užitočné aj školské alebo domáce intervenčné programy zamerané na osvojovanie si schopnosti teórie mysle (Kennworthy et al. 2014).

Deficity v exekutívnych funkciách možno adresovať aj za pomoci využitia moderných technológií. V tomto prípade sa zameriame na využitie videohier hraných na konzole a videohier spojených s pohybom – teda takých, ktoré sú ovládané pohybmi vlastného tela (napr. Kinnect). V prípade detí s PAS ide o spôsob stojaci na vizuálnych informáciách. Nemenej dôležitá je aj skutočnosť, že deti s PAS majú pozitívny vzťah k rôznym technológiám. Niektoré prínosy videohier a technológií pre oblasť exekutívnych funkcií u detí s PAS sú prezentované v prehľade výskumov vypracovanom Pasqualotto et al. (2021). Uvádzajú zlepšenie v oblasti vizuálnej pracovnej pamäte, selektívnej pozornosti alebo kontroly pozornosti. Iné asistenčné technológie, napríklad mobilné zariadenia a vhodné aplikácie sú rovnako použiteľné na adresovanie deficitov v oblasti exekutívnych funkcií. Asistenčné technológie môžu byť použité na:

- podporu schopnosti organizácie a plánovania, aby deti s PAS dokázali dokončiť sekvenciu krokov na splnenie potrebnej úlohy,
- udržanie pozornosti alebo sebamonitorovnie, kde mobilné zariadenie upozorňuje v pravidelných intervalocha overuje prítomnosť dieťaťa v požadovanej aktivite.
- time management a kognitívna flexibilita – digitálne pripomienky a kalendáre

- plánovanie – kompezačné aplikácie, ktoré sprevádzajú dieťa cez jednotlivé denné rutiny, napríklad príchod do triedy, zapisovanie poznámok, odchod z triedy (Desideri, et al. 2020).

Meltzer (2007) uvádza ešte niekoľko ďalších stratégií na rozvíjanie a podporu exekutívnych funkcií a tým zvyšovanie samostatnosti dieťaťa s PAS:

- Každý prístup by mal stavať na zrakovo-priestorových schopnostiach, ktoré sú silnou stránkou detí s PAS. Dôraz by mal byť kladený na generalizáciu a osvojenie si najprv čiastkových vizuálnych stratégií a následne poskytnúť dostatok príležitostí na precvičenie a získanie spätnej väzby v bežných každodenných situáciách.
- Dôležité je podporovať sekvenčné myslenie a hodnotenie. Túto schopnosť sa žiak/študent môže učiť pomocou grafického organizéra. Ten poskytne žiakovi/študentovi potrebnú vizuálnu podporu a mentálny konštrukt pre sekvenčné myslenie. Organizér študent vypĺňa najprv za pomoci promptov alebo usmerňovacích otázok. Neskôr sa podporuje samostatnosť pri vypĺňaní. Organizér možno vyplniť k rôznym situáciám a témam. Popisuje sa situácia, následné konanie a výsledok, ku ktorému povedie.
- Ďalšou schopnosťou je analýza úloh (schopnosť rozdeliť si väčšie úlohy/zadania do menších častí). Pri osvojovaní tejto schopnosti je tiež možno využiť grafický organizér, kde žiak/študent uvidí časti väčšieho celku. Analýzu by sa žiak mal učiť najprv na úlohách/situáciách, ktoré má veľmi dobre zvládnuté. Potom za pomoci promptov alebo doplnkových otázok sa učiť analyzovať aj ďalšie bežné situácie a úlohy. Takáto vizuálna pomôcka môže žiakovi pomôcť aj ako kompenzačná stratégia.
- Inou grafickou pomôckou môže byť tzv. rozhodovacia matica, kde sa žiak/študent učí zaznamenávať rôzne situácie, úlohy a zadania podľa rôznych aspektov dôležitostí (urgentnosť, konsekvencie, bonusy...). Prostredníctvom tejto stratégie sa žiak môže naučiť porovnávať situácie a vytvárať priority.

Ak si žiak/študent osvojí vyššie uvedené schopnosti, zníži sa jeho závislosť na externej kontrole, ako sú prompty, inštrukcie, pochvaly. Zvýši sa tým jeho nezávislosť, schopnosť vyhodnocovať a plánovať a tiež sa môžu eliminovať nevhodné správania.

Záver

Exekutívne funkcie patria medzi vyššie funkcie, ktoré zaisťujú cielené správanie, reguláciu správania a.i. Sú predpokladom adaptívnemu správaniu a tiež úspechu v školskom prostredí. U detí aj dospievajúcich s PAS sú deficity v exekutívnych funkciách súčasťou ich celkovej symptomatológie. Ovplyvňujú

ich správanie, pamäť, pozornosť, plánovanie, prispôsobovanie sa zmenám, schopnosť riešiť problémy, sociálne zručností. Môžu rezultovať do nevhodného správania alebo akademického neúspechu, aj napriek priemerným alebo nadpriemerným intelektovým schopnostiam. Pre pedagóga je potrebné zvažovať aký podiel na prejavoch dieťaťa majú práve deficity v exekutívnych funkciách. Podpora a rozvíjanie exekutívnych funkcií alebo budovanie kompenzačných stratégií by preto mala byť súčasťou komplexnej podpory dieťaťa s PAS. Existuje viacero prístupov, programov a stratégií, ako deťom s PAS v tejto oblasti pomôcť, z ktorých si špeciálny pedagóg alebo iný odborník môže vybrať ten, ktorý bude zameraný na danú oblasť exekutívnych funkcií.

Bibliografia

BOGDASHINA, O. 2006. Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome. A View from the Bridge. London : Jessica Kingsley Publishers, 334 p. ISBN 978-1-84310-361-5.

CELUŠÁKOVÁ, H. et al. 2018. Kognitívne deficity pri poruchách autistického spektra. In Lekársky obzor. Roč. 67, č. 7-8. ISSN 0457-4214.

DESIDERI, L. et al. 2020. Assistive Technology for Cognition to Support Executive Functions in Autism: a Scoping Review. In Advances in Neurodevelopmental Disorder. Vol. 4, no. 4, p. 330-343. https://doi.org/10.1007/s41252-020-00163-w

DIAMOND, A. 2013. Executive functions. In Annual review of psychology. Vol. 64, p. 135-168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

FILIPE, M. G. et al. 2020. Executive functions and pragmatics in children with high-functioning autism. In Reading and Writing. Vol. 33, p. 859-875. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09975-2

HANBURY, M. 2012. Educating Students on the Autistic Spectrum. 2nd. edition. London : SAGE Publications, 2012. 130 p. ISBN 978-0-85702-893-8.

HRČOVÁ, J. 2020. K niektorým spúšťačom problémového správania detí predškolského veku s poruchou autistického spektra. In *Štúdie o latentnej agresii II.* Ružomberok : Verbum, 2020. ISBN 978-80-561-0744-7. s. 41-52.

PELLICANO, E. 2012. The Development of Executive Function in Autism. In Autism Research and Treatment, vol. 2012, Article ID 146132, 8 p. https://doi.org/10.1155/2012/146132

IRWIN, J. K. et al. 2011. History and Evolution of the Autism Spectrum Disorders. In MATSON, Johnny. L., STURMEY, Peter. (eds). International Handbook of autism and pervasive developmental disorders. New York : Springer, 2011. 555 p. ISBN 978-1-4419-8064-9. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8065-6_1

KENWORTHY, L. et al. 2014. Randomized controlled effectiveness trial of executive function intervention for children on the autism spectrum. In Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol. 55, no. 4, p. 374-383. https://doi.org/10.1111/jcpp.12161

JONES, C. R. G. et al. 2018. The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. In Autism Research, vol. 11, no. 1, p. 95-109. https://doi.org/10.1002/aur.1873

LORD, C., McGEE, J. P. 2001. Educating children on the autism spectrum. Washington : National Academy Press, 324 p. ISBN 0-309-51278-6.

MAGOVÁ, M. 2018. Asistent učiteľa v procese vzdelávania žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami v špeciálnej základnej škole. In Asistent učiteľa v škole. Ružomberok : Verbum, s. 79 – 99. ISBN 978-80-561-0578-8.

MELTZER, L. 2007. Executive Functions in Education from Theory to Practise. Guilford Press, 320 p. ISBN 978-1-59385-428-7.

MOYES, R. A. 2014. Executive Function Dysfunction - Strategies for Educators and Parents. Jessica Kingsley Publishers. 128 p. ISBN 978-1-84905-753-0.

PAN, C.-Y. et al. 2017. The impacts of physical activity intervention on physical and cognitive outcomes in children with autism spectrum disorder. In Autism, vol. 21, no. 2, p. 190-202. https://doi.org/10.1177/1362361316633562

PASQUALOTTO, A. et al. 2021. Effects of Cognitive Training Programs on Executive Function in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. In Brain Sciences. Vol. 11, no. 10, 1280. https://doi.org/10.3390/brainsci11101280

RYAN, T. G., MARSHALL, J. 2018. Pedagogical Preparedness: Understanding Executive Functioning and High Functioning Autism. In Journal of Pedagogical Research, vol. 2, no. 2, p. 91-101. ISSN 2602-3717.

SHAUL, S., SCHWARTZ, M. 2014. The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. In Reading and Writing. Vol. 27, p. 749-768. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9470-3

TSE, C. Y. A. et al. 2019. Examining the impact of physical activity on sleep quality and executive functions in children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. In Autism. vol. 23, no. 7, p. 1699-1710. https://doi.org/10.1177/1362361318823910

VALERI, G. et al. 2020. Executive Functions and Symptom Severity in an Italian Sample of Intellectually Able Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. In Journal of Autism and Developmental Disorders. 50, 3207–3215. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04102-0

VIRUES-ORTEGA, J. et al. 2013. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. In Clinical Psychology Review, Vol. 33, No. 8, 2013. p. 940-953, ISSN 0272-7358. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005

WILLIAMS, L. W. et al. 2017. Supports for Postsecondary Education. In MATSON, Johnny L. (eds). Handbook of Treatments for Autism Spectrum Disorder. Springer, p. 311-330. ISBN 978-3-319-61737-4. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61738-1_18

ZELAZO, P. D. et al. 2016. Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Dostupné na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570880.pdf (citované dňa: 06.06.2022).

PaedDr. Jana Hrčová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
jana.hrcova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.92-99

Využitie prvkov štruktúrovaného učenia vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím

The Use of Structured Teaching Elements in the Education of Pupils with Autism Spectrum Disorder in Combination with Intellectual Disability

Martina Magová, Miroslava Hochmuthová

Abstract

The paper deals with the principles of structured teaching, which are used in the education of pupils with autism spectrum disorder in combination with intellectual disability. The principles of structured learning are individual approach, structuralization and visualization. Using these principles, we can help students with autism spectrum disorder receive, process and fix new information, knowledge and skills more easily.

Keywords: Education of pupils with autism spectrum disorder in combination with intellectual disability. Structured teaching. Individual approach. Structuralization. Visualization.

Úvod

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím má výrazné špecifiká. Spoločným pojmom poruchy autistického spektra definujeme celoživotné, neurovývinové poruchy, ktoré ovplyvňujú funkciu mozgu a správanie daných jednotlivcov. U týchto je prítomná vysoká diverzita symptómov, ako je napríklad miera sociálneho kontaktu a kognitívnych funkcií, či fungovanie v každodenných situáciách (Reichov, et al., 2014). V dôsledku vrodeného postihnutia mozgových funkcií, ktoré umožňujú dieťaťu komunikáciu, sociálnu interakciu a symbolické myslenie (fantáziu), dochádza k tomu, že vzhľadom na spomenuté postihnutie nedokáže vyhodnocovať informácie rovnakým spôsobom v porovnaní s rovesníkmi, ktorí sú na rovnakej mentálnej úrovni (Thorová, 2012). Pierangelo a Giuliani (2012) definujú autizmus ako vývinové postihnutie, ktoré výrazne ovplyvňuje verbálnu a neverbálnu komunikáciu a sociálnu interakciu. Sears (2010) upozorňuje na fakt, že rôznorodosť a variabilita príznakov typických pre poruchu autistického

spektra je charakteristická tým, že sa môže meniť čo sa týka výskytu a početností od dieťaťa k dieťaťu. Ako uvádza Slobodová (2013) na základe uvedenej triády porúch autistického spektra majú žiaci problémy v získavaní nových vedomostí a zručností. Preto je potrebné daným žiakom sprostredkovať učivo primeraným spôsobom, ktorý je pre nich zrozumiteľný a ľahšie pochopiteľný. Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra je založené na iných princípoch, ako je využívanie bežných metód, ktoré bývajú v tomto prípade málo efektívne a často zlyhávajú. Vždy musíme zohľadniť osobnosť každého žiaka, jeho mentálne schopnosti a dosiahnutú vývinovú úroveň. Medzi všeobecné predpoklady pre učenie (nielen pre žiakov s poruchou autistického spektra) patrí adaptácia na školského prostredie, následné vytvorenie pracovných návykov a nájdenie motivačných stimulov, ktoré vedú k spolupráci a sústredenosti (Drápela, 2013). U žiakov s poruchou autistického spektra, je veľmi dôležité si s dieťaťom vybudovať vzťah, lebo ako uvádza Kováčová (2020) „*budovanie pozitívnych vzťahov s deťmi je súčasťou procesu učenia*“. Ďalej uvádza, že v rámci sociálnych vzťahov deti majú možnosť postupne dozrievať, spolupracovať a prosperovať, či už ide o blízky vzťah s rodinou alebo ide o vzťah s rovesníkmi. Je však potrebné pamätať na to, že vzťah s dieťaťom s poruchou autistického spektra musíme budovať postupne a musíme akceptovať požiadavky dieťaťa, nakoľko porucha autistického spektra výrazne zasahuje oblasť sociálnej interakcie.

U žiakov s poruchou autitického spektra sa často stretávame aj s problémovým správaním. Rôzne problémové správania, ktoré sa u detí s PAS vyskytujú majú vždy svoj spúšťač a príčinu. Vo vzdelávaní žiakov musíme využívať stratégie, ktoré výrazne pomáhajú k predchádzaniu alebo eliminovaniu problémového správania. Zároveň im napomáhajú k rozvíjaniu nových zručností: zlepšeniu porozumenia rôznych situácií, k rozvoju komunikačných, emočných a sociálnych zručností, prípadne vedú k upokojeniu detí s poruchou autistického spektra. Ak majú byť navrhnuté stratégie efektívne pre konkrétne dieťa je dôležité poznať skutočný účel a funkciu daného správania (Nason, 2014).

Exekutívne dysfunkcie u žiakov s poruchou autistického spektra a ich vplyv na učenie

„*Kognitívne fungovanie a procesy podmieňujúce učenie, či už motorické, alebo akademické, závisia od vývinu exekutívnych funkcií, ktoré sú podmienené vyzrievaním prefrontálnej mozgovej kôry. Prefrontálne mozgové oblasti dostávajú informácie zo zmyslov, z emočných oblastí aj z pamäti, aby mohli vytvoriť adekvátnu reakciu*“ (Gažová, 2022, s. 321). Exekutívnymi funkciami sa rozumejú kognitívne procesy, ktoré usmerňujú našu pozornosť, smerujú naše správanie k určitému cieľu a tlmia prvý impulz, ktorý nás nabáda reagovať na vonkajšie podnety mnohokrát nevhodným spôsobom (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Hrčová (2020) uvádza, že exekutívne funkcie nám umožňujú prenášať

pozornosť z jedného objektu/aktivity na inú a flexibilne reagovať. Umožňujú dieťaťu strategicky plánovať, riešiť problémy a kontrolovať svoje správanie tak, aby bolo zmysluplné. Nedostatočné rozvinutie týchto mechanizmov alebo ich absencia deťom s poruchou autistického spektra spôsobuje, že ich správanie je skôr reakciou na prostredie alebo stimul. U detí s poruchu autistického spektra je dôležité pri osvojovaní si akademických schopnostiach nezabúdať na zníženú schopnosť udržať pozornosť a udržať informácie istý čas v pracovnej pamäti, zhoršenú schopnosť plánovať činnosti, ale aj flexibilne meniť činnosti podľa meniacich sa požiadaviek prostredia (Gažová, 2022).

Tabuľka 1: Exekutívne dysfunkcie u jednotlivcov s poruchami autistického spektra

kontrola pozornosti	znížená je schopnosť sústrediť sa na komplexnú úlohu a ignorovať irelevantné informácie,
plánovanie	zhoršená je schopnosť vykonať sled akcií tak, aby bol dosiahnutý požadovaný cieľ,
pracovná pamäť	znížená je schopnosť uchovávať a pracovať s informáciami v dočasnom krátkodobom sklade počas komplexných kognitívnych operácií (deficity sa prejavujú napr. pri problémoch so zapamätaním, pochopením a dodržaním viackrokovej inštrukcie, pri chápaní výkladu učiva, riešení zložitejších matematických operácií),
mentálna flexibilita	schopnosť prepínať medzi mentálnymi procesmi, myšlienkami, činnosťami a reagovať sa na meniace požiadavky je oslabená,
fluencia – plynulosť	znížená je schopnosť produkovať nové myšlienky a reakcie,
inhibícia reakcie	schopnosť potlačiť predchádzajúcu naučenú reakciu.

Zdroj: Celušáková, et al. (2018)

Vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti je potrebné žiakom s poruchou autistického spektra v určitých situáciách pomôcť zvládať konkrétne činnosti, pri ktorých majú problémy. Vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím je potrebná úprava školského prostredia a modifikácia učebných materiálov. Potrebná úprava školského prostredia a modifikácia učebných materiálov sa odvíja od individuálnych schopností každého jedného žiaka. Správnym vedením výchovno-vzdelávacieho procesu môžeme u žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím dosiahnuť výrazné pokroky. Do komplexných programov pre tieto osoby sa odporúča zahrnúť nasledovné zložky: riešenie základných deficitov porúch autistického spektra (napr. sociálne a komunikačné deficity, obmedzené záujmy, zručnosti počas hry a imitácia); poskytovanie pokynov v štruktúrovanom, predvídateľnom prostredí; nízky pomer študentov a učiteľov; plánovanie generalizácie a udržiavania zručností; zapojenie rodiny; implementácia funkčného prístupu počas problémového správania a monitorovanie pokroku v priebehu intervencie (Reichov, 2014).

Štruktúrované učenie vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím

Tuckermann, Häußler, Lausmann (2014) uvádzajú, že štruktúrované učenie je možné charakterizovať ako ucelený, špeciálnopedagogický prístup, prispôsobený špecifickým potrebám a štýlu učenia osôb s poruchami autistického spektra. Častý je názor, že štruktúrované učenie pozostáva z prípravy denných plánov z obrázkových kartičiek, ponuke štruktúrovaných úloh a v približovaní každodenných úloh v podobe procesných schém zostavených z jednotlivých krokov. Štruktúrované učenie nemôže byť posudzované na základe jednotlivých konkrétnych materiálov alebo postupov. Charakteristický je skôr základný prístup: platí že na základe dokonalého pochopenia autistického vnímania a jeho vplyvu na učenie a správanie žiaka je individuálne prispôsobené vyučovanie. Metodika štruktúrovaného učenia zohľadňuje širokú a rôznorodú škálu porúch autistického spektra, osobnostné a charakterové zvláštnosti každého jednotlivca a v neposlednom rade aj jeho mentálnu úroveň (Čadilová, Žampachová, 2008). Bazalová (2017) dodáva, že miera využívania je závislá na diagnóze a charakteristike dieťaťa s poruchou autistického spektra. Deti s mentálnym postihnutím potrebujú štruktúrované učenie viac ako tie s Aspergerovým syndrómom. Negatívom metodiky je využívanie vizuálnych pomôcok nápadných pre okolie a štruktúrovaného priestoru, ktorý je v bežnom živote veľmi ťažko zariadiť.

Individualizácia: Vo výchove a vzdelávaní sa veľmi často hovorí o individuálnom prístupe. Týmto prístupom sa myslí poznanie konkrétneho jednotlivca, individuálne riešenie jeho problémov, práca s týmto jednotlivcom v individuálnom vzťahu. Individualizácia ako jeden z princípov štruktúrovaného učenia zachádza oveľa ďalej. Individualizácia znamená nie len individuálnu voľbu metód a postupov, ale tiež individuálne volené úlohy, individuálne upravené prostredie a individuálne formy vizualizačných podpôr, komunikácie a motivácie. Ako ďalej uvádzajú Čadilová a Žampachová (2008) dôsledné uplatňovanie princípu individualizácie by nemalo byť pri nastavení intervencie podceňované. Pri intervencii pri ľuďoch s poruchami autistického spektra je nutné mať na mysli individuálny prístup i v najmenších detailoch. Každý jednotlivec s poruchou autistického spektra je iný v celej rade prejavov. Rozdiely môžu byť v mentálnej úrovni, v spôsobe komunikácie, v rôznej miere výskytu autistických symptómov, v temperamente, v odlišnej schopnosti koncentrácie a podobne (Adamus, 2014).

Štrukturalizácia: Štrukturalizácia znamená integráciu jasných pravidiel, sprehľadnenie postupnosti činností a jednoznačné usporiadanie prostredia, v ktorom sa žiak s poruchou autistického spektra pohybuje (Thorová, 2012). Štruktúra prostredia je dôležitá smerom k predvídateľnosti plnenia konkrétnych činností, ktoré sú s týmto priestorom spojené. Štruktúra pracovného miesta úzko súvisí so štruktúrou prostredia. Voľba pracovného miesta je vždy závislá na miere symptomatiky, motorických zručností a na intelektových schopnostiach žiaka (Čadilová, Žampachová, 2008). Ďalej sa jedná o štruktúru času, nakoľko

u žiakov s autizmom je potrebná časová predvídateľnosť z dôvodu narušenia predstavivosti, narušenia orientácie v priestore a čase. U žiakov s autizmom sa odporúčajú vytvárať vizualizované denné programy, ktoré im umožňujú predvídať udalosti. Štruktúra času pomáha odlišovať od seba jednotlivé aktivity a vedie k väčšej samostatnosti (Drápela, 2013). Tuckermann, Häußler, Lausmann (2014) uvádzajú, že opatrenia v oblasti štrukturalizácie priestoru slúžia k tomu, aby sa zdôraznili súvislosti vo fyzickom prostredí a pomáhajú lepšej orientácii v prostredí.

Vizualizácia: Čadilová, Žampachová (2008) uvádzajú, že vizuálne vnímanie a myslenie patrí k silným stránkam u väčšiny ľudí s poruchami autistického spektra. Jednotlivé formy vizuálnej podpory uľahčujú ľuďom s poruchami autistického spektra zvládať ľahšie a samostatnejšie štruktúru priestoru, času a jednotlivých činností. Dobre nastavená vizuálna podpora kompenzuje problémy v oblasti pozornosti a pamäti. Musí byť však svojou formou zameraná na konkrétneho jednotlivca a musí byť individualizovaná s ohľadom na jeho potreby a možnosti. Štruktúra a vizuálna podpora sa od seba nedajú oddeliť, vždy sa budú vzájomne doplňovať a ovplyvňovať. Vizualizácia má viesť k čo najväčšej samostatnosti žiaka (Večeřová, 2013).

Vizuálna podpora u ľudí s poruchami autistického spektra má nasledovné výhody:

- pomáha založiť a udržovať informácie,
- podáva informácie vo forme, ktorú ľudia s poruchou autistického spektra dokážu ľahko a rýchlo interpretovať,
- objasňuje verbálne informácie,
- zvyšuje schopnosť rozumieť nastávajúcej zmene a prijať ju, zvyšuje flexibilitu,
- uľahčuje nezávislosť a samostatnosť, dáva šancu lepšie uspieť, zvyšuje sebavedomie Čadilová, Žampachová (2008).

Gašparových et al. (2010) tvrdia, že predstavivosť ľudí s poruchou autistického spektra nesiaha ďalej ako „tu“ a „teraz“. Naše organizovanie času je nad ich možnosti chápania, preto si to kompenzujú rutinným a rituálnym správaním. Snažia sa svoj život dostať pod kontrolu tak, že si vytvoria vlastnú predvídateľnosť a preto sa snažia, aby všetky ich denné činnosti prebiehali v určitom časovom slede, ak sa sled jednotlivých činností naruší, nie sú schopní sa s tým vyrovnať. Aby sme im pomohli vyrovnať sa so zmenou denných aktivít, musíme ich na tieto zmeny vizuálne pripraviť. Vizualizácia času sa najčastejšie týka dňa, denný režim pomáha dieťaťu s poruchou autistického spektra zviditeľniť čo má práve robiť, čo bude robiť potom a kedy bude nasledovať jeho obľúbená činnosť. Pomáha mu vnímať ako dlho ešte budú trvať aktivity, a kedy už nebude na rade žiadna a koľko času už ubehlo. To aké symboly sa na režimové karty používajú závisí od toho, čomu konkrétna osoba, pre ktorú je plán určený v danom období rozumie. Denný režim môže byť na úrovni predmetovej, kedy sa používajú reálne predmety,

na úrovni obrázkovej, kedy sa používajú obrázky, fotografie či piktogramy, alebo na úrovni obrázkovo – slovnej alebo iba slovnej, kde je slovné vyjadrenie aktivity v neurčitku. Dieťa si podľa toho, aký dlhý reťazec symbolov je na dennom pláne, uvedomuje čas. Thorová (2016) dopĺňa, že je dôležitá názorná organizácia fyzického priestoru, kde sú nábytok a pracovné pomôcky usporiadané tak, aby sa dieťa nemuselo riadiť iba verbálnym pokynom, ale umožňuje dieťaťu chápať vizuálne. Zvyšuje sa tým schopnosť orientácie dieťaťa v priestore, jeho samostatnosť, znižuje sa úzkosť a neistota. Každé slovo i činnosť potrebujú aj vizuálnu podporu. Aj keď dieťa rozumie slovným pokynom, vizualizácia umožní väčšiu mieru samostatnosti, podporuje rozvoj komunikačných schopností a kompenzuje aj handicap v oblasti pamäťových a pozorovacích funkcií. Dôležité je aj zaistenie predvídavosti, vizuálne znázornenie času a postupnosť jednotlivých činností, ktoré prispieva k chápaniu vzťahov medzi konkrétnou činnosťou a symbolom a vytvára chápanie zmyslu komunikácie. Niektorí ľudia potrebujú schému len na prechodné obdobie. Adamus (2014) píše, že ďalšou z výhod vizualizácie je, že umožňuje jednotlivcovi s poruchou autistického spektra istú mieru nezávislosti, samostatnosti a dáva mu príležitosť porozumieť prípadným zmenám.

Okrem vizualizácie času a priestoru Gašparových (2010) upozorňuje na to, že ľudia s autizmom často neovládajú základné samoobslužné návyky a sú závislí na pomoci iných, preto je potrebné konkrétnu úlohu rozpracovať na čo najjednoduchšie kroky a tak vytvoriť pre dieťa s autizmom schému konkrétnej činnosti – procesuálnu schému. Učíme ich reálne postupy s reálnymi predmetmi a to až vtedy, ak má dieťa predpoklady pre danú oblasť. Pri deťoch s autizmom môžeme na vytvorenie procesuálnej schémy využívať predmety, fotografie, obrázky, obrázky s textom alebo text, a to podľa schopnosti abstraktného myslenia konkrétnej osoby. Pri využívaní procesuálnej schémy je dôležité vedieť ako vyzerá celkový priebeh dňa dieťaťa s poruchou autistického spektra, ktoré samoobslužné úkony dokáže vykonať bez pomoci iných, čo dokáže urobiť samostatne. Dôležitý je vek, vývinová úroveň dieťaťa, ako aj dôležitosť určitých úkonov z pohľadu rodičov. Pri nácviku chceme, aby bol človek s autizmom flexibilný, to znamená, že ho neučíme priebeh a postup činností mechanicky, ale do plánu zakomponujeme aj zmeny, tak ako sa to stáva bežne v živote. Pri využívaní procesuálnej schémy je dôležité zviditeľniť tie kroky procesu, ktoré už človek s autizmom vykonal, aby pri pohľade na schému vedel čo už má za sebou, čo práve nasleduje a čo ho ešte čaká.

Záver

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra si vyžaduje využívanie špecifických princípov ako je vizualizácia, štruktúra a individuálny prístup. Uvedené princípy žiakom umožňujú osvojovanie si nielen akademických zručností, ale aj lepšiu adaptáciu v školskom prostredí. U každého žiaka

s poruchou autistického spektra však musíme zohľadniť jeho osobnosť, mentálne schopnosti a dosiahnutú vývinovú úroveň. Vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra musí pedagóg zohľadniť všetky vyššie uvedené oblasti, aby mohol žiakovi poskytnúť vhodnú podporu v rámci edukačného procesu.

Bibliografia

ADAMUS, P. 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 183 s. ISBN 978-80-7464-661-4.

BAZALOVÁ, B.. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha : Portál, 208 s. ISBN 978-80-262-1195-2.

CELUŠÁKOVÁ, H. et al. 2018. Kognitívne deficity pri poruchách autistického spektra. [online]. [citované dňa 23-04-2022] Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Hana-Celusakova/publication

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení: vzdělávaní dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha : Portál, 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.

DRÁPELA, D.. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení*. Brno : MSD, 87 s. ISBN 978-80-7392-216-0.

GAŠPAROVÝCH, K., et al. 2010. *Vidieť znamená vedieť*. Bratislava : Autistické centrum Andreas, 126 s. ISBN 978-80-970563-0-8.

GAŽOVÁ, E. 2022. Športovanie detí s poruchami autistického spektra. In OSTATNÍKOVÁ, Daniela, et al. 2022. *Autizmus od A po S*. Bratislava : Ikar. 320-339. ISBN 978-80-551-8129-5.

HRČOVÁ, J. 2020. K niektorým spúšťačom problémového správania detí predškolského veku s poruchou autistického spektra. In KOVÁČOVÁ, Barbora (ed.) *Štúdie o latenstnej agresii II*. Ružomberok: Verbum, s. 41-51. ISBN 978-80-561-0744-7.

KOVÁČOVÁ, B. 2020. Komiks (výtvarné spracovanie príbehu) ako nástroj v procese identifikovania problémov v sociálnych vzťahoch detí predškolského veku. In *Štúdie o latenstnej agresii II*. Ružomberok: Verbum, s. 82-96. ISBN 978-80-561-0744-7.

NASON, B. 2014. *The Autism Discussion Page on anxiety, behavior, school, and parenting strategies.* Jessica Kingsley, 336 p. ISBN-13: 9781849059954.

PIERANGELO, R., GIULIANI, G. 2012. *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: A Step-by-Step Guidefor Educators.* New York : Skyhorse Publishing, 224 p. ISBN-13: 9781620872208.

REICHOW, B.et al. 2014. *Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD): A Systematic Review. Campbell Systematic* Reviews, no. 9, 116 p. https://doi.org/10.4073/csr.2014.9

SEARS, W. R. 2010. *The Autism Book: What Every Parent Needs to Know About Early Detection, Treatment, Recovery, and Prevention*. New York : Little, Brown and Company, 416 p. ISBN-13: 9780316042802.
SLOBODOVÁ, T. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence personální*. Brno : MSD, 68 s. ISBN 978-80-7392-220-7.
THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistické ho spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2 vyd. Praha : Portál, 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.
THOROVÁ, K. 2016. *Poruchy autistického spektra.* Praha : Portál, 504 s. ISBN 978-80-262-0768-9.
TUCKERMANN, A., HÄUßLER, A., LAUSMANN, E. 2014. *Strukturované učení v praxi*. Praha : Pasparta, 81 s. ISBN 978-80-905576-3-5.
VEČEŘOVÁ, K. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence pracovní*. Brno: MSD, 70 s. ISBN 978-80-7392-217-7.
VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v bežné škole*. Praha : Portál, 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
martina.magova@ku.sk

Mgr. Miroslava Hochmuthová
Centrum celoživotného vzdelávania
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
miroslava.hochmuthova@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.100-108

Názory a skúsenosti študentstva s inklúziou

Opinions and Experiences of Student Teaching with Inclusive Education

Vlasta Belková, Patrícia Zólyomiová

Abstract

The Faculty of Education of Matej Bel University in cooperation with the Faculty of Education of the University of Prešov in the period 2018 - 2020 became the solvers of the KEGA project no. 046UMB-4/2018 How do we understand inclusive education? Creating an optimal teaching model. As part of the project, the opinions of teachers from practice and students on the issue of inclusion were ascertained, and the relationship between personal experiences with people with special educational needs and attitudes to inclusion in both research samples was also ascertained. The paper presents partial research results concerning a group of university teachers (N = 488). A combined questionnaire containing self-designed items as well as a standardized scale was used for data collection, but the paper presents the results of the analyzed items of the self-designed questionnaire, which indicate a continuing tendency to misunderstanding integration and inclusion.

Keywords: Student. University. Inclusion. Teaching department.

Úvod

Každý, bez rozdielu, má právo na systematické poskytovanie primeranej starostlivosti, platí to aj pre oblasť vzdelávania. Dokumenty EÚ venujú značnú pozornosť sociálnej inklúzii znevýhodnených skupín v oblasti edukácie, ako aj v oblasti uplatnenia sa na trhu práce. V súlade s princípmi humanizácie a demokratizácie edukácie sa do pozornosti dostávajú princípy rovnakého zaobchádzania. Zisťovanie názorov na inklúziu na vysokých školách pripravujúcich učiteľských adeptov, považoval projektový tím za dôležitý aspekt sociálnej inklúzie na samotných vysokých školách, ale aj ako príležitosť prispieť k procesom optimalizácie samotnej prípravy budúcich učiteľov na inkluzívnu prax. Študenti učiteľského odboru sú v súčasnosti konfrontovaní s praxou, kde sa vyžaduje práca nielen s integrovanými žiakmi v školách hlavného vzdelávacieho prúdu, ale aj schopnosti saturovať potreby všetkých žiakov, v zmysle zvyšovania inkluzívneho prostredia škôl a zavádzania inkluzívnych princípov do škôl. Bolo vyvinutých niekoľko účinných nástrojov

na zisťovanie či už názorov, postojov, obáv a pocitov z práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj nástrojov na zisťovanie sebadôvery učiteľov v schopnosti pracovať v inkluzívnych triedach. Sebahodnotenie (self-efficacy), ktoré študenti učiteľstva, v rámci širšie koncipovaného výskumu KEGA vykonali (Vrabcová, 2020), bolo spojené s vlastným presvedčením/sebadôverou jednotlivca o svojich predpokladoch vykonávať pedagogické činnosti (Bandura 1997 In Vrabcová, 2020). Vrabcová (2020) prostredníctvom dvoch dotazníkov (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)*, Sharma et al., 2012; *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)*, Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011) zisťovala úroveň a súvislosť subjektívne vnímanej profesijnej zdatnosti v inkluzívnej praxi a taktiež aj vzťah (názory, citlivosť a obavy) k inkluzívnej edukácii u študentov učiteľstva, kde výskumnú vzorku tvorilo 225 študentov, a výsledky preukázali, že medzi sledovanými premennými (vnímaná profesijná zdatnosť v inkluzívnej praxi a vzťah (názory, citlivosť, obavy) k inkluzívnej edukácii) existuje súvislosť (viď. Vrabcová, 2020; Belková & Vrabcová, 2021).

V rámci výskumu sme sa zamerali aj na zisťovanie porozumenia pojmov integrácia a inklúzia, na vzťah medzi osobnou skúsenosťou s ľuďmi so špeciálnymi potrebami (students whit special educational needs, SEN) a postojmi k inkluzivite u študentov, ako aj zber názorov v čom by sa malo vysokoškolské prostredie zmeniť, aby boli študenti učiteľstva po skončení štúdia lepšie pripravení na inkluzívnu prax. Prostredie VŠ je tiež rozmanité čo sa týka rôznorodosti študentstva a samotní študenti na VŠ sú súčasťou zvyšovania inkluzivity VŠ. Akceptácia a prijatie študentov so špeciálnymi potrebami ich rovesníkmi na vysokých školách je dôležitým prvkom sociálnej inklúzie vo vysokoškolskom prostredí. Nevill & White (2011) skúmali prijatie vysokoškolských študentov s autistickým spektrom ich rovesníkmi a tiež potvrdili svoje predpoklady, že tí, ktorí majú blízku osobu (v zmysle príbuzného) s autistickým spektrom budú otvorenejší vo vzťahu k rovesníkom s touto charakteristikou. Visse (2016) sa zamerala na súvislosť medzi schopnosťou študentov akceptovať rozmanitosť ľudí s mentálnym a vývinovým postihnutím, ak majú študenti nejaké predchádzajúce skúsenosti s takouto rozmanitosťou. Aj v rámci slovenských vysokých škôl boli realizované výskumy so zameraním na študentov učiteľstva vysokých škôl a inkluzívne vzdelávanie Diheneščíková et al. (2017) uskutočnili prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť, či študenti vykonávajúci prax pozorujú vo výchovno-vzdelávacom procese badateľné prvky inkluzívneho vzdelávania, cieľ sa špecifikoval nielen na konkrétne znaky inkluzívneho vzdelávania pozorované študentmi učiteľstva vo výchovno--vzdelávacom procese, ale tiež na zistenie v čom vidia študenti učiteľstva najväčšie bariéry v realizovaní inkluzívneho vzdelávania.

Metódy a procedúra zberu dát

Jedným z riešených čiastkových cieľov v rámci projektu bolo: Zistiť chápanie pojmu inkluzívna edukácia u študentstva učiteľstva na VŠ v SR pripravujúcich sa pre prácu so žiactvom v základných školách s vyučovacím jazykom slovenským. Použitý bol elektronický dotazník vlastnej konštrukcie obsahujúci škálu TEIP. Vyhodnocované položky u študentov v tomto príspevku sú položky vlastnej konštrukcie orientované na zistenie porozumenia pojmov integrácia a inklúzia, na zistenie vlastnej osobnej skúsenosti so žiakmi so špeciálnymi potrebami, ako aj na zistenie odporúčaní študentov v čom podľa ich názorov zlepšiť vysokoškolské vzdelávanie učiteľských adeptov v problematike práce so žiakmi so špeciálnymi potrebami. Pri vyhodnocovaní dát sme postupovali opisnou štatistikou.

Výber participantov

Výskumnú vzorku tvorilo N = 488 študentov VŠ (bližšie v tabuľkovom spracovaní). Výber výskumnej vzorky bol zámerný, kritériom výberu bol odbor štúdia – učiteľský odbor. Z celého výskumného súboru bolo 74 % žien a 26 % mužov. Zber dát prebiehal vo vybraných rokoch riešenia projektu.

Tab. 1: Zloženie výskumnej vzorky z hľadiska rodu

Pohlavie		Frequency	Percent
Valid	Ženy	363	74,39
	Muži	125	25,61
	Total	488	100,00

Tab. 2: Zloženie výskumnej vzorky z hľadiska ročníka štúdia na VŠ

Ročník štúdia		Frequency	Percent
Valid	1Bc	134	27,46
	2Bc	21	4,30
	3Bc	244	50,00
	4Bc	10	2,05
	1Mgr	47	9,63
	2Mgr	28	5,74
	3Mgr	4	,82
	Total	488	100,0

Tab. 3: Zloženie výskumnej vzorky z hľadiska formy štúdia

Forma štúdia		Frequency	Percent
Valid	denná	465	95,29
	externá	23	4,71
	Total	488	100,00

Tab. 4: Zloženie výskumnej vzorky z hľadiska najvyššie dosiahnutého vzdelania

Vzdelanie		Frequency	Percent
Valid	úplné stredné	396	81,15
	vyššie odborné	9	1,84
	1.stup.VŠ	80	16,39
	2.stup.VŠ	3	,61
	Total	488	100,0

Tab. 5: Predchádzajúca skúsenosť/práca so žiakom so ŠVVP

		Frequency	Percent
Valid	áno	228	46,72
	nie	260	53,28
	Total	488	100,0

Tab. 6: Miesto interakcie s človekom so ŠVVP

		Frequency	Percent
Valid	1	43	8,81
	2	31	6,35
	3	29	5,94
	4	71	14,55
	5	28	5,74
	6	10	2,05
	7	47	9,63
	8	51	10,45
	Total	310	63,52
Missing	System	178	36,48
Total		488	100,0

Zdroj: Záverečná správa KEGA č. 046UMB-4/2018

Legenda:
1 - v rodine,
2 - v skupine kamarátov,
3 - na vysokej škole kde momentálne študujete,
4 - v dobrovoľníckej činnosti,
5 - v záujmovom útvare,
6 - v neziskovej organizácii,
7 - v rámci predchádzajúceho štúdia v škole,
8 - iné.

Tab. 7: Porozumenie pojmom integrácia a inklúzia

		Frequency	Percent
Valid	1	162	33,20
	2	51	10,45
	3	52	10,66
	4	87	17,83
	5	67	13,73
	6	16	3,28
	6,7	3	,61
	7	6	1,23
	Total	444	90,98
Missing	System	44	9,02
Total		488	100,0

Zdroj: Záverečná správa KEGA č. 046UMB-4/2018

Legenda:
1 - rozumie (celkovo oba pojmom aj rozdielu medzi nimi),
2 - rozumie správne len pojmu integrácia, pojem inklúzia neuvádza/nevyjadruje sa, resp. nestretli sa s pojmom inklúzia,
3 - rozumie slovu integrácia, pojem inklúzia chápe zle,
4 - nerozumie ani jednému pojmu,
5 - nevie odpovedať,
6 - správne vyjadrenie len k pojmu inklúzia,
7 - rozumie pojmu inklúzia a nerozumie pojmu integrácia.

Tab. 8: Odporúčania/návrhy študentov čo zaradiť do pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti prípravy na prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami (na základe doterajších skúseností na VŠ)

		Frequency	Percent
Valid	1 predmety, teória ako špeciálna pedagogika	108	22,13
	2 prax	159	32,58
	3 teóriu a prax	37	7,58
	4 neviem	59	12,09
	5 výchova osobnosti	25	5,12
	7 vyučujúcich na VŠ z praxe, so skúsenosťami s učením žiakov so SEN	2	,41
	8 iné (od nič, až po učebné pomôcky)	23	4,71
	Total	413	84,63
Missing	System	75	15,37
Total		488	100,0

Zdroj: Záverečná správa KEGA č. 046UMB-4/2018

Diskusia

Zisťované vedomosti študentov o základných pojmoch „integrácia a inklúzia“ priniesli nie veľmi priaznivé výsledky. Z 90 % odpovedí len 33 % rozumie obom pojmom správne, rozumie teda i rozdielu medzi pojmami.

Ostatné odpovede sa spájali len so správnosťou v jednom pojme, alebo ani v jednom. Pri vyhodnocovaní sme postupovali identifikovaním základných slov v odpovediach a to: respondent uvádza oba pojmy, pri integrácii identifikuje koho a kde začleňujeme (žiaka so ŠVVP do bežnej školy) a pri inklúzii sa vyjadruje koho sa týka (všetkých žiakov), resp. uvedením práva (rovnaké právo) na vzdelanie pre každého. Dôvodom nízkeho povedomia o význame pojmov, môže byť vek respondentov a akademická (ne)skúsenosť s touto problematikou, pretože vo výskume prevažovali študenti a študentky prvého stupňa VŠ štúdia. Tu považujeme za nedostatok v oblasti vzdelávania to, že končiaci študenti (bakalárskeho stupňa – 50 %) nemajú patričné vedomosti o význame slov integrácia a inklúzia. Oblasť vedomostí, názorov a postojov majoritnej spoločnosti k ľudom so zdravotným postihnutím a k inklúzii skúmala Šuhajdová (2017), zamerala sa na zisťovanie akými znalosťami o inklúzii a inkluzívnej edukácii disponuje majoritná spoločnosť na Slovensku, použila dotazníkovú metódu (vlastnej proveniencie) a zistila, že z 557 takmer u polovice dochádza k vzájomnému zamieňaniu pojmov integrácia a inklúzia (správnosť odpovedí v prípade integrácie bola v 51 % a v prípade inklúzie v 55 %).

Pri zisťovaní osobných skúseností študentov so špeciálnymi potrebami sa zistilo, že významný rozdiel, čo do počtu, medzi študentmi, ktorí skúsenosť z práce so žiakom (deťmi/mládežou/dospelými so ŠVVP) majú (46 %) a tými, ktorí ju nemajú (53 %), nie je. Zisťovanie miesta interakcie študentov so SEN poukázalo, že 16% má skúsenosť so špeciálnymi potrebami z prostredia školy (z VŠ 6 %, z predchádzajúcich stupňov škôl 10 %), 8 % z rodiny, a z mimoškolského prostredia či prostredia kamarátov má skúsenosti spolu 28 % (dobrovoľnícka činnosť 14 %, neziskových organizácií 2 % a záujmových útvarov 5 %, kamaráti 6 %). Výsledky berieme len orientačne, z dôvodu, že ak študent/ka odpovedal v prvej otázke kladne, mal v nasledujúcej otázke uviesť miesto interakcie, no stalo sa že zo skupiny študentov, ktorí odpovedali v prvej otázke záporne (53 % študentov, ktorí nemali skúsenosť so študentami so špeciálnymi potrebami) sa v nasledujúcej otázke vyjadrovali k miestu interakcie so študentami so špeciálnymi potrebami).

Študenti vyjadrovali názory aj na problematiku obsahu vzdelávania na VŠ vo vzťahu k inkluzívnej edukácii. Pýtali sme sa v čom by sa malo vysokoškolské štúdium zmeniť pre lepšiu prípravu budúcich učiteľov v oblasti integrovaného vzdelávania/inkluzívnej edukácie? Za zmenu v teoreticko-praktickej zložke prípravy vzdelávania na VŠ bolo cca. 69 % respondentov, v 37% sa hovorilo o zmene praktickej zložky a jej zaradení už od Bc. stupňa štúdia („*viac praxe, viac praxe ako teórie, viac praxe na špeciálnych školách, viac praxe so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*“); v 25 % sa hovorilo o zmene teoretickej prípravy, kde by študenti chceli zmenu predmetov vo VŠ vzdelávaní, *viac teórie, prednášok, workshopov, besedy, nové predmety z problematiky ako špeciálna pedagogika, inkluzívne vzdelávanie*; a v 7 % boli názory študentov za zmenu aj teoretickej aj praktickej zložky súčasne. Následne pri odporúčaniach študentov čo zaradiť do pregraduálnej

prípravy učiteľov v oblasti práce so žiakmi so SEN (aj na základe ich doterajších skúseností zo vzdelávania na VŠ) sa potvrdzovali odpovede z predchádzajúcej otázky, pretože za zmenu v teoretickej príprave bolo 22 % študentov, za zmeny praktickej prípravy bolo 32 %, za súčasné zlepšenie teórie a praxe bolo 7 %, nevedelo odpovedať 12 % študentov. Zaujímavou odpoveďou v tejto otázke boli odpovede, ktoré sme zovšeobecnili ako „výchova/rozvoj osobnosti" (5 %), respondenti uvádzali také odpovede, ktoré smerovali ku skvalitneniu personálnych kompetencií absolventa učiteľstva. Vyjadrované odpovede smerujúce k celkovej kultivácii osobnosti ako: *rozumne, ohľaduplne a empaticky pristupovať k žiakom, s lepším porozumením/poznaním žiaka, neodsudzovať žiakov so ŠVVP, pristupovať individuálne s dostatočnou pozornosťou a trpezlivosťou,* korešpondujú s ideami ľudskosti a tolerancie k rozmanitosti, ku kultivácii osobnosti učiteľa v odbornej (kognitívnej) zložke, ale aj v zložke afektívnej (hodnotovej, postojovej).

Záver

Skúmaná problematika je v súčasnosti aktuálna, ale vyžaduje si ešte viac pozornosti v podpore rastu úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti v inkluzívnej praxi, vo formovaní vzťahu (pozitívnych názorov, citlivosti a v znižovaní obáv) k inkluzívnej edukácii u študentstva učiteľstva.

Výskum poukázal na dôležitosť teoreticko-praktickej prípravy a zosúladenie teoretickej aj praktickej prípravy už od prvého stupňa vysokoškolského štúdia, zaradovať obsah inkluzívnej edukácie od prvého stupňa vysokoškolského štúdia prostredníctvom vytvorenia ponuky špecializovaných predmetov so zameraním na inklúziu a vzdelávanie žiakov v inkluzívnom prostredí, ktorých súčasťou budú stretnutia s ľuďmi z praxe pomáhajúcimi deťom/mládeži/dospelým so ŠVVP, ich súčasťou môže byť aj priama interakcia s jednotlivcami so ŠVVP.

Limity

Zber údajov od študentstva prinieslo ťažkosti, v zmysle menšej ochoty a motivácie participovať na zbere výskumných dát.

Bibliografia

ANALÝZA ZISTENÍ O STAVE ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU. Projekt To dá rozum. MESA10 – Realizátor projektu. Dostupné z: https://analyza.todarozum.sk/docs/

BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. Dostupné z: https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000

BELKOVÁ, V. & VRABCOVÁ, V. 2021. *Analýza pregraduálnej prípravy učiteľov na inkluzívne vzdelávanie.* Banská Bystrica: Vydavateľstvo UMB Belianum, 162 s. ISBN 978-80-557-1876-7.

DIHENEŠČÍKOVÁ, L., OROSOVÁ, R. & PETRÍKOVÁ, K. 2017. Pohľad vysokoškolských študentov vykonávajúcich metodicko-pedagogickú prax na inkluzívne vzdelávanie. In *Inkluzívna škola a rodina.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 97-108.

FORLIN, CH., EARLE, CH., LOREMAN, T. & SHARMA, U. 2011. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. In *Exceptionality Education International*, Vol. 21, No. 3, pp. 50-65. https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania Učiace sa Slovensko. 2017. Dostupné z: https://www.minedu.sk/uciace-sa-slovensko/

NEVILL, R. E. A. & WHITE, S. W. 2011. College Students' Openness Toward Autism Spectrum Disorders: Improving Peer Acceptance. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 41, Issue 12, pp. 1619-1628. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1189-x

SHARMA, U. et al. 2012. *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)*. https://doi.org/10.1037/t76434-000

ŠUHAJDOVÁ, I. 2017. Znalosti majoritnej spoločnosti na Slovensku o inklúzii a inkluzívnej edukácii. In *Scientia et Eruditio*, č. 2/2017, s. 56-64. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. https://doi.org/10.31262/2585-8556/2017/1/2/56-64

VRABCOVÁ V. 2020. Analýza pregraduálnej prípravy učiteľov pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách na Slovensku. [*Dizertačná práca*]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. 136 s.

VISSE, M. 2016. "Students Perceptions of Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities and the Impact of Inclusion". *Honors Theses*. 347.

Záverečná správa z projektu KEGA č. 046UMB-4/2018 *Ako rozumieme inkluzívnej edukácii?*

Tvorba optimálneho výučbového modelu. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove (2020).

Zbierka zákonov č. 317/2010 Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky o prijatí Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím [online]. [cit. 2018-15-09]. Dostupné z: https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html.

Príspevok vychádza ako parciálna súčasť výsledkov spracovaných v rámci projektu KEGA 046UMB-4/2018 „Ako rozumieme inkluzívnej edukácii? Tvorba optimálneho výučbového modelu“.

Doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
vlasta.belkova@umb.sk

PhDr. Patrícia Zólyomiová, PhD.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
patricia.zolyomiova@umb.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.109-115

Naratívne identity v životných príbehoch učiteľov primárneho stupňa vzdelávania v procese inklúzie

Narrative Identities in the Life Stories of Teachers at the Primary Level of Education in the Process of Inclusion

Paula Maliňáková

Abstract

The article discusses the research investigation, which offers readers the form of life stories, and narrative identities according to McAdams (1993). The research investigation continued with semi-structured interviews, data collection, and visual and content analysis. The individual life stories of the teachers were combined into narratives (according to McAdams), which revealed and then nourished the current problems of inclusive education at the primary level of education.

Keywords: Narrative identities. The life stories of teachers. Inclusion education. Inclusion.

Úvod

Životné príbehy participantov (ale aj celkovo) považujeme za mimoriadne dôležité, rozhodujúce skutočnosti, v ktorých sa v určitých časových líniách objavujú rôznorodé rozhodnutia, ktoré často ovplyvnia život človeka. Samotné rozprávanie príbehu verne až autenticky zobrazuje skutočnosť prebiehajúcu u každého človeka a tvorí výsostne individuálny charakter.

Výskumné zameranie, cieľ a úlohy

Popisovaný výskum bol realizovaný v prirodzených podmienkach jednotlivých škôl, konkrétne tam, kde participanti pracovali. Samotnému výskumu predchádzalo prieskumné šetrenie o aktuálnych problémov inklúzie. Nakoľko je nevyhnutné pomenovať a konkretizovať problémy inkluzívnej edukácie (Maliňáková, 2022a), naše smerovanie nás priviedlo na cestu kvalitatívneho šetrenia pomocou životných príbehov participantov. Švaříček a Šeďová (2007) tvrdia, že kvalitatívny výskum je proces, ktorý je založený

na skúmaní javov a problémov v ich **autentickom prostredí**, pričom cieľom je vytvoriť komplexný obraz daných javov založených na podrobných dátach. Tento fakt nás utvrdil pri voľbe identifikovania konkrétnych problémov inkluzívnej edukácie cez životného príbehy participantov výskumu, ktorých sme spoznali v predchádzajúcom prieskumnom šetrení.

Konkrétne ide o 5 životných príbehov, pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania, ktorí prejavili súhlas podieľať sa na výskume. Prostredníctvom daného výskumu a za pomoci mnohých postupov, či metód – životných príbehov - učiteľov sme sa snažili odkryť to, ako ľudia chápu, prežívajú a vytvárajú **sociálnu realitu** (Švaříček, Šeďová, a kol. 2007). Je to priestor pre hľadanie porozumenia, kde základ podľa Hendla (2005) tvoria rôzne metodologické tradície skúmaného ľudského a sociálneho problému. Výskumník tvorí komplexný, **holistický obraz**, analyzuje rôzne typy textov, informuje o názoroch participantov výskumu a uskutočňuje výskum v **prirodzených podmienkach,** teda v školách participantov výskumu v našom prípade. Napriek tomu, že hľadanie kvality každého výskumu je komplikovaný proces, ktorý začína rozhodnutím pre voľbu výskumu a končí publikovaním výskumnej správy, považujeme výber pre danú problematiku za viac ako významný. Práve teoretické východiská nám predznačujú výraznú variabilitu v oblasti kvality kvalitatívneho výskumu, ale zároveň ponechávajú určitú mieru slobody na rozhodovaní samotného výskumníka pri voľbe vhodných postupov na zabezpečenie požadovanej kvality výskumu.

V dôsledku už spomenutých skutočností a pre potreby nášho výskumného skúmania sme pracovali s nasledovnými kritériami kvalitatívneho výskumu (Tab. 1).

Tab. 1: Kritéria kvalitatívneho výskumu

Kritérium kvalitatívneho výskumu	**Popis kritériá kvalitatívneho výskumu**
Kritérium **dôveryhodnosť**	- cieľom je dokázať, že predmet skúmania bol presne identifikovaný a objasnený. Dôveryhodnosť zvyšuje: dostatočné trvanie štúdie a nezávislá konzultácia osobami, ktoré neboli súčasťou výskumu.
Kritérium **prenositeľnosti**	- poukazuje na možnosť využívať závery z daného skúmania pre iný prípad, ktorý má podobné hlavné východiská (Hendl, 2005).
Kritérium **spoľahlivosti**	- upozorňuje na fakt zaistenia vysokej reliability metódy. - významné sú techniky: prepisy nahrávok, rozhovorov, opätovné kódovanie, konzistencia otázok. - účelom presného prepisu rozhovoru je podrobné uchovanie pôvodných dát. - konzistencia otázok upozorňuje na kladenie otázok, na testovanie jednej otázky viacerými participantmi (Švaříček, Šeďová, a kol. 2007).

Zdroj: Maliňáková (2022b)

Cieľom výskumnej časti bolo identifikovať problémy inkluzívnej edukácie, ktoré boli neskôr vyextrahované v naratívnych identitách životných príbehov participantov.

K úlohám výskumu patrilo:

1. Zrealizovať interview a zabezpečiť ich realizáciu v prirodzenom prostredí participantov.
2. Spracovať jednotlivé životné príbehy – základné údaje spracovať do synopsis života každého participanta a vytvoriť základné naratíva – naratívne identity.
3. Identifikovať konkrétne problémy inkluzívnej edukácie v rámci jednotlivých naratívnych identít.
4. Zhodnotiť získané dáta a vytvoriť odporúčania pre realizáciu inkluzívnej edukácie.

Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumná vzorka bola identifikovaná na základe prieskumného šetrenia, kde sme spoznali pedagogických zamestnancov – učiteľov, ktorí prejavili pozitívny ohlas stať sa participantmi výskumu. Išlo o 5 participantov, ktorých bolo možno označiť za heterogénnu skupinu vzhľadom k veku, lokalite, kde sa nachádza škola, na ktorej pôsobia, taktiež ich počet rokov pedagogickej praxe, ako aj skúseností s inkluzívnou edukáciou a so samotnými subjektmi inkluzívnej edukácie – žiakmi. Pre priblíženie uvádzame nasledovné tabuľkové spracovanie (Tab. 2). Z dôvodu zachovania GDPR, participantov budeme označovať kombináciou písmena a čísla (P1-P5). Zámerom výskumu nie sú mená osôb, ale získané informácie, ktoré nám napomôžu vyextrahovať konkrétne aktuálne problémy inkluzívnej edukácie na primárnom stupni vzdelávania.

Tab. 2: Základné všeobecné informácie o participantov výskumu

Označenie participanta	Vek	Pohlavie	Lokalita školy	Počet pedagogickej praxe	Skúsenosti so ŠVVP žiakmi
P1	58	Ž	dedina	22	13
P2	53	Ž	mesto	34	32
P3	26	Ž	mesto	2	5
P4	28	Ž	dedina	3	19
P5	34	Ž	mesto	12	15

Pološtruktúrované interview bolo rámcované do životných príbehov participantov, ktorí prejavili záujem zúčastniť sa výskumu. Ich identifikácia prebehla v predchádzajúcom prieskumnom šetrení, kde bol využitý modifikovaný Indexe inklúzie, pričom sa pedagogickí zamestnanci mohli slobodne vyjadriť k oblasti inklúzie a jej problémov, čo viedlo k neskoršej vzájomnej interakcií

a spolupráci. Samotné výpovede participantov boli naplnené rozličnými životnými situáciami a okolnosti, ktoré ich sprevádzali a formovali ich v súčasnú pozíciu učiteľov.

Následne sme spracovali informácie o každom zúčastnenom participantovi individuálne – definované ako **synopsis života**. Pre prehľadnosť boli individuálne informácie získané od participantov spracované do konkrétnych úsekov života, ktoré sme označili v rámci šiestich celkov: **rodina, vzdelávanie, zamestnanie, partnerstvo, rodina a aktuálne dianie.** Charakteristiky participantov a samotné vplyvy sa môžu odzrkadľovať aj pri danom nazeraní sa na problematiku inkluzívnej edukácie. Je možné nájsť aj prepojenia a súvislosti vzhľadom ich povolaniu učiteľov.

Výskumné metódy

V rámci výskumu sme použili pološtruktúrované interview, ktoré boli rámcované do životných príbehov pedagogických zamestnancov, ktorí prejavili záujem zúčastniť sa tohto vedeckého bádania. Voľba pološtruktúrovaného interview vychádza z teoretických princípov, ktoré sú totožné s účelmi tohto výskumného zamerania. Vyznačuje sa tým, že výskumník má pripravený obsahový rámec, tzn. jednotlivé okruhy má vopred pripravené. Samotné otázky prispôsobuje tomu, ako sa vyvíja prebiehajúci interview. Podľa Gavoru (2006) môže výskumník v priebehu výskumu pripojiť nové otázky (ide o tzv. určitý medzistupeň medzi voľným (neštruktúrovaným) a zviazaným (štruktúrovaným interview).

Pri pološtrukturovanom interviewu je často dôležitým aspektom aj prostredie, kde výskum prebieha (Reichel, 2009). Vyplývajúc z tejto vedomosti (vplyvu prostredia na výskum) by sme výskum realizovali v ich prirodzenom prostredí, tzn. priamo v škole.

Ukazovateľmi individuálnych interview, ktoré sme realizovali s participantmi výskumu obsahovali prvotné predstavenie výskumníka a účelu daného bádania. Ďalšou spoločnou skutočnosťou bolo oboznámenie sa participantov výskumu s aplikáciou gboard pre vytvorenie textovej podoby zvukového záznamu a zapisovaním interview do zápisníka. Participanti výskumu mali k dispozícií tézy pološktruktúrovaného interview na papieri pred sebou. Zaznamenávanie bolo umožnené prostredníctvom spomenutej aplikácie gboard, ktorá nám umožnila zvukový záznam prepisovať do textovej podoby. Participanti nesúhlasili so zvukovým záznam, preto sme pristúpili k riešeniu spomínanej aplikácie. Zaznamenávania iným médiom je nevyhnutné pre úplnosť informácií, ale aj možnosť opätovne sa vracať k získaným dátam a analyzovať ich. Stretnutia s participantami sme realizovali individuálne. Nakoľko sme predpokladali, že každý participant je neopakovateľná ľudská individualita, interview napĺňala rozličná dynamika samotných odpovedí.

Jednotlivé dáta, životné príbehy sme analyzovali na základe metodiky McAdamsa (2006, 2008). Spomenutá metodika je vhodná k spracovaniu životných príbehov, kde autor odporúča pre participantov, aby sa zamysleli nad svojím životom. V rámci analýzy výskumník svoju pozornosť venuje vzniknutým naratívam (kľúčové udalosti, perspektívne zameranie, sebaobraz a hodnoty a presvedčenia), ktoré sú diferencované do jednotlivých kategórií. Tie možno zároveň v kontexte výskumu považovať za možné problémy inkluzívnej edukácie vyplývajúce zo životných príbehov. V súvislosti so zhodnotením početnosti znakov jednotlivých interview sme zaznamenali najvyššiu počet znakov 6 004 a najnižší počet znakov 5 071.

Tab. 3: Počet znakov pološtruktúrovaných interview

Participant	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**
Počet znakov v rámci interview	5 858	5 242	5 086	5 071	6 004

Interpretácia vybranej naratívnej identity orientovaná na rolu učiteľa

Samotné životné príbehy sme boli nútení ohraničiť otázkami, ktoré smerovali participanta nielen prerozprávať svoj životný príbeh, ale výskumníkovi umožnili v rámci rozprávania aj sýtiť konkrétne naratíva, ktoré vychádzajú z metodiky McAdamsa (2008). Z konkrétneho sýtenia predstavíme **naratívum,** ktoré nám umožnili následne vyextrahovať konkrétne obrazy (podľa McAdamsa, 1993) orientované na tematické zameranie výskumu.

Súčasťou prvej naratívnej identity, ktorá bola identifikovaná v rámci životných príbehov je predstaviť sýtenie role učiteľa a upriamiť pozornosť na samotný vývin prerodu k učiteľskej profesii. Danú naratívnu identitu (I.) sme pomenovali **Rola učiteľa v životných príbehoch** *(od sna byť učiteľom až po realitu som učiteľom).* V životných príbehoch je upriamená pozornosť na samotné rolové vzory, ktoré verbalizovali participanti v rámci svojich životných príbehov. Berieme do úvahy aj tú skutočnosť, že učiteľ vo svojej profesii prestáva byť sprostredkovateľom pemza vedomostí, ale má mať aj kompetencie byť motivátorom vnútorných pozitívnych zdrojov, ktoré odhaľuje u svojich žiakov.

Tab. 4: Obsahové sýtenie naratívnej identity I.

	Naratívna identita I: **Rola učiteľa v životných príbehoch**	Sýtenie participantmi
Obrazy sýtenia	**Byť učiteľom, byť kompetentný**	P1, P2
	Minimálne alebo žiadne príležitosti byť s deťmi	P1, P2, P3, P4
	Prvé kontakty s deťmi bez praktických skúseností	P4, P5
	Ďalšie kontakty s deťmi v rámci svojej profesie	P1, P3, P4, P5
	Rozvíjanie profesie na základe vlastnej praxe	P2, P3, P5

Na základe jednotlivých kategórii v naratívnej identite I. sme identifikovali problémy inkluzívnej edukácie (Tab. 5).

Tab. 5: Potenciálne problémy inkluzívnej edukácie

Naratívna identita I.	a) Pedagogická dokumentácia a prax – skúsenosti so žiakmi, deťmi.
Potenciálne problémy inkluzívnej edukácie	b) Plat učiteľa a spoločenský status pedagogických zamestnancov.
	c) Potreba vzdelanie je osobnou motiváciou každého pedagogického zamestnanca.

V prvej naratívnej identite **Rola učiteľa v životných príbehoch** participanti poukázali na to, že počas prípravy na **rolu učiteľa** im chýbali **praktické zručnosti a kontakt** v súvislosti s edukáciou detí a žiakov. Nepostačujúca bola pre nich okrem samotnej **praxe** aj príprava na prácu s **pedagogickou dokumentáciou**, s ktorou sa participanti stretli až pri vstupe do zamestnania, čo opisujú ako zaťažujúci faktor. Negatívne sa vyjadrili aj na oblasť **finančného ohodnotenie** a **spoločenský status učiteľa**. Participanti berú svoju prácu ako **poslanie, pomoc pre žiakov**. V tomto slova zmysle si uvedomujú aj **motiváciu dopĺňať si vzdelanie** v rámci **pripravenosti a erudovanosti** pri práci so svojimi cieľovými skupinami. Participanti však všeobecne upozorňovali na fakt, že vzdelávanie je v rukách **osobnej motivácií učiteľov** nie je prioritu, či výsadou každého pedagogického zamestnanca.

Záver

Inklúziu považujeme za fenomén, nakoľko ide o jav, o ktorom aj keď sa veľa rozpráva je otázne, či je skutočne v plnom rozsahu naplnený, možno skôr mimoriadne, alebo vôbec. Môžeme teda tvrdiť, že **inklúzia je trend prinášajúci inovácie**, ktorý pozorujeme výnimočne alebo ide o neobyčajný proces v edukácii. Preto je potrebné hlbkové zameranie sa na riešenie inkluzívnej edukácie v prospech všetkých účastníkov. Inklúzia sa viaže na nastavenie a cestu smerom k akceptovaniu heterogenity zo strany školy a jej kultúry, opatrení, či praxe inkluzívnej edukácie v danej krajine, regióne a pod. Dostatočne prepracovaný teoretický koncept inkluzívnej edukácie nestačí. Preto je potrebné venovať pozornosť širšiemu transdisciplinárnemu prepájaniu s praxeologickým ukotvením legislatívneho obsahu v plnom slova zmysle v školskom prostredí edukantov, či triedy.

Za prvou naratívnou identitou sme na základe sýtenia jednotlivých obrazov identifikovali potenciálne problémy inkluzívnej edukácie na primárnom stupni vzdelávania, ktoré sa stotožňujú aj reálnou praxou našich škôl. Čas aj samotná situácia ukáže, či inklúzia ako taká bude reálnou pre každú školu, alebo zostane na dlhé obdobie víziou možnej budúcnosti v školstve.

Bibliografia

GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu.* Bratislava: Regent. 239 s. ISBN 80-88904-46.

HENDL, J. 2005. *Kvalitatívní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

MALIŇÁKOVÁ, P. 2022a. The Phenomenon of Inclusion in a Modern Society. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok* [online]. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022, 21 (2), s. 7-17. ISSN 1336-2232. Dostupné na internete: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.2.7-17

MALIŇÁKOVÁ. P. 2022b. *Aktuálne problémy inkluzívnej edukácia na primárnom stupni vzdelávania.* Dizertačná práca. Ružomberok: Katolícka univerzita.

McADAMS, D. P. 1993. *The stories we live by: Personal myths and the making of the self.* William Morrow & Co.

McADAMS, D. P., PALS, J. L. 2006. A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. In: *American Psychologist*, 61 (3), 204-217. https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204

McADAMS, D. P. 2006. *The redemptive self: Stories Americans live by.* New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195176933.001.0001

McADAMS, D. P., ALBAUGH, M., FARBER, E., DANIELS, J., LOGAN, R. L., & OLSON, B. 2008. Family metaphors and moral intuitions: How conservatives and liberals narrate their lives. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (4), 978-990. https://doi.org/10.1037/a0012650

REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŠVAŘÍČEK, R, ŠEĎOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum* v *pedagogických vědách: pravidla hry.* 1. vyd. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

PhDr. Paula Maliňáková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
paula.malinakova@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.116-127

Zvládanie záťažových situácií spôsobených pandémiou u učiteľov základných škôl

Coping with Pandemic Stress Situations for Primary School Teacher

Daniela Valachová

Abstract

The paper presents an analysis of the statements of primary school teachers about coping with the stressful situation caused by a pandemic. The analysis was carried out in the form of a qualitative evaluation of the life story. In addition to the textual material, the visual image of the situation of primary school teachers was also analyzed.

Keywords: Stress situation. Pandemic. Life story. Visual image. Content analysis.

Úvod

Súčasnosť je charakterizovaná rôznymi situáciami a životnými obdobiami človeka, spoločnosti, planéty. Jednou z takých situácií je pandémia, ktorou žijeme už takmer dva roky. Situácia okolo pandémie spôsobenou COVID-19 ovplyvnila každého z nás, celú spoločnosť a svet.

Jednoznačne môžeme tvrdiť, že pandémia vírusu COVID-19 ovplyvnila životy každého na celom svete[1]. V živote našich detí (školopovinných) a ich učiteľov zostávajú spomienky, ktoré sa spájajú s obmedzením pohybu, ktorý prerástol do dlhodobého pobyt vo vlastnom priestore, sociálna uzavretosť v takom rozsahu, s ktorým sa ešte nestretli. Vážnosť situácie bola ich očami vnímaná cez konanie svojich najbližších, správami a náhľadom na scenáre v krajinách, kde vírus COVID-19 naplno zasiahol. Napriek tomu, že vizualizácia vôkol bola silná, nebolo možné deti a ani ich učiteľov ochrániť pred obrazom nečakanej skazy, ktorý všetkých šokoval a nárazovo aj povzbudzoval fibrilovanie rozličných emocionálnych prejavov, k čomu sa pridružilo silné expresívno--emocionálne prežívanie. Zdravie (osobné i kolektívne) bolo pre všetkých ľudí prvoradé, preto boli realizované obmedzenia, ktoré neboli všetkými pochopené.

[1] COVID-19 STRATEGY UPDATE, 14. April 2020, WHO.

Východiská teoretických konceptov

Zvládanie a prežívanie takýchto nezvyčajných a nepoznaných situácií môžeme nazvať aj záťažovými situáciami pre každého bez ohľadu na vek, či skúsenosti s obdobným typom pandémie.

Človek počas svojho biodromálneho vývinu, na svojej životnej ceste sa stretáva so situáciami, ktoré svojimi požiadavkami preverujú jeho prispôsobivosť, kladú na neho nároky. Jedným z takých záťažových situácií bola a je pandémia. Zvýšená záťaž, sa viaže na také životné a pracovné situácie, v ktorých nevystačíme s bežnými, zaužívanými spôsobmi riešenia, konania a reagovania. Stretávame sa s nimi po prvý krát, sú pre nás nové, a preto ak ich máme zvládnuť, vynakladáme zvýšené úsilie.

Aj z toho dôvodu sme sa zamerali na vnímanie konkrétnych pojmov dotýkajúcich sa situácie spôsobené Covid-19. Proces interakcie (v kontexte s výtvarným umením) je mnohodimenzionálne podmienený faktormi *prostredia, situáciou i osobnosťou účastníkov (klientov)*, pozostávajúca z troch zložiek, a to: zo sociálnej percepcie a poznávania ľudí; z komunikácie (jazyk, symboly, gestá, signály) a zo správania a konania účastníkov, ktoré vytvárajú vzájomne sa podmieňujúci súhrn so spätno-väzbovými vplyvmi (Kováčová et al., 2017). Reziliencia môže byť popísaná ako sociálny konštrukt vyjadrujúci schopnosť človeka zvládať stres a konfrontáciu s výrazne nepriaznivými životnými okolnosťami. Znamená to byť odolný voči rizikovým faktorom, pružne sa prispôsobovať zmenám, ktoré nastali (Šolcová, 2009).

Z toho vyplýva, že ten istý človek na rôznom stupni vývinu môže mať úplne odlišnú schopnosť byť rezilientný (Ťulák Krčmáriková, 2017).

Záťažová situácia spôsobená pandémiou Covid-19 ovplyvnila dospelých aj deti. Práve záťažové situácie môžu spôsobiť nutnosť výtvarne alebo slovne expresívne sa vyjadriť a tým uvoľniť napätie. Vizuálne a slovné vyjadrenie tak poskytne nielen informáciu, ale aj pohľad do vnútorného sveta autora, čo prežíva pri záťažovej situácii (Valachová, 2009).

Výskumná sonda

Cieľom výskumu bolo zistiť emocionálnu mieru prežívania záťažovej situácie spôsobenej pandémiou u učiteľov v základných školách. Základným predpokladom pre výskum bolo definovanie záťažovej situácie a emocionálneho prežívania u učiteľov na základných školách.

Výskumné otázky

Ako opisujú prežívanie záťažovej situácie učitelia prostredníctvom slovných a vizuálnych reprezentácií?

Akým spôsobom je prežívanie záťažovej situácie reprezentované v textovom a vizuálnom dokumente?

Výskumné metódy

Ako hlavnú výskumnú metódou sme použili obsahovú analýzu textových a vizuálnych prejavov respondentov.

Všeobecne možno obsahovú analýzu označiť ako rozbor obsahu určitej komunikácie. Keď sa však bližšie pozrieme na spomínanú metódou, môže nastať problém. Obsahová analýza bola pôvodne kvantitatívnou výskumnou metódou. Definícia obsahovej analýzy Berelsona, ktorá sa považuje za zakladateľskú, ju vymedzila ako výskumnú techniku na objektívny a systematický kvantitatívny opis manifestného obsahu komunikátu (bližšie Krippendorff, 2004). Cieľom obsahovej analýzy je podľa tejto koncepcie získať kvantitatívny opis vybranej vzorky komunikátov. V priebehu času, od svojho vzniku v päťdesiatych rokov minulého storočia prešla obsahová analýza žánrovým a tematickým obohatením vplyvom kvalitatívnej metodologickej stratégie. Ako vhodný komunikát sme v našom výskumne použili textové a vizuálne spracovanie výpovede respondentov.

Zamerali sme sa na dva druhy komunikátov.

Tabuľka 1: Druhy komunikátov

text	zadaním pre respondentov bolo spracovanie textu so zameraním na prežívanie pandémie ako ja ako učiteľ
vizuálny symbol	zadaním pre respondentov bol prostredníctvom vizuálnych symbolov zobraziť svoj svet pred a počas pandémie

Vzorka respondentov

Vzorku našich respondentov tvorili učitelia základných škôl pôsobiaci v primárnom vzdelávaní. Išlo o skupinu respondentov v celkom počte 38 učiteľov z celého Slovenska. Teritoriálne rozloženie respondentov sme v rámci výskumu nesledovali, nebolo to naším cieľom. Nesledovali sme ani vekové rozpätie respondentov. Našim zámerom bolo, aby to boli učitelia, ktorý reálne učia v praxi a sú kvalifikovaní.

Tabuľka 2: Rozloženie respondentov z hľadiska pohlavia

ženy	32	84 %
muži	6	16 %
N	38	100 %

Ako vyplýva z Tabuľky č. 2, je zrejmé, že väčšina respondentov z nášho súboru boli ženy. Len mál časť, teda 16 % tvorili muž. Uvedené rozloženie kopíruje situáciu v praxi z hľadiska medzi pohlavných rozdiel, nakoľko väčšinou na prvom stupni v základných školách sú učitelia ženského pohlavia. Tento údaj však nemal zásadný vplyv na realizáciu ani na analýzu zistení.

Analýza a interpretácia zistení

V rámci analýzy textu sme si stanovili kritériá, podľa ktorých sme text analyzovali.

Tabuľka 3: Kritériá analýzy textu

kvantitatívne kritériá	rozsah, počet slov
kvalitatívne kritériá	všeobecná charakteristika
	emocionálne rozpoloženie
	opis situácie
	zhodnotenie

Na základe podrobnej analýzy na základe uvedených kritérií sme vytvorili pojmové mapy, ktoré bližšie špecifikujú analýzu textu. Na rozdiel od myšlienkových máp, pojmové mapy predstavujú zobrazenie pojmov ktoré na seba vnútorne nejakým spôsobom nadväzujú (Novak, 1984).

Na základe kvantitatívnej analýzy môžeme konštatovať, že analyzovaných bolo celkom 38 textových výpovedí. Rozsah všetkých posudzovaných textov mal rozsah 350 – 400 slov, priemerný počet slov bol 396 slov. Uvedená analýza však bola len formálna a neposkytla žiadny ďalší údaj.

Téma, na ktorú respondenti odpovedali prostredníctvom textu bola: *Môj život počas pandémie v roli učiteľa.*

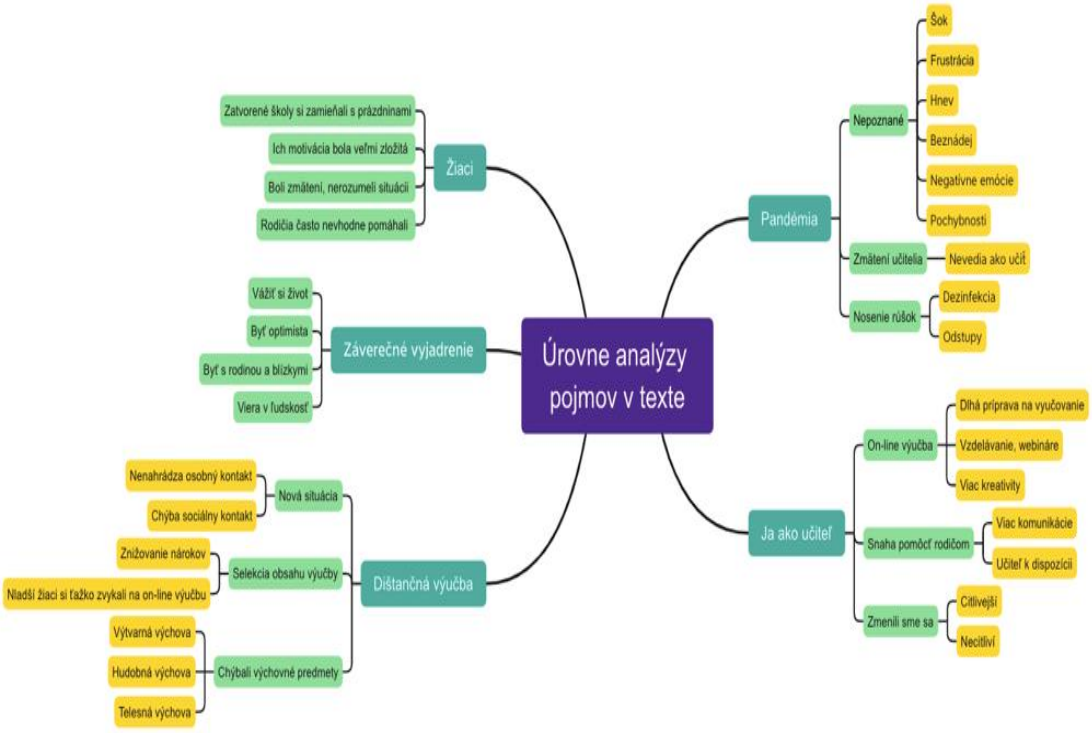
Na základe analýzy môžeme konštatovať, že každý respondent text spracoval trochu iným spôsobom. Podrobná analýza textov vyselektovala základné pojmy v prvej úrovni a ďalšie pojmy v druhej a tretej úrovni.

Tabuľka 4: Úrovne analýzy pojmov v texte

prvá úroveň	druhá úroveň	tretia úroveň
pandémia	nepoznané	šok
		frustrácia
		hnev
		beznádej
		pochybnosti
		negatívne emócie
	zmätení učitelia	nevedia ako učiť
	nosenie rúšok	dezinfekcia
		odstupy
ja ako učiteľ	on-line výučba	viac kreativity
		dlhá príprava na vyučovanie
		vzdelávanie webináre
	snaha pomôcť rodičom	viac komunikácie
		učiteľ k dispozícii
	zmenili sme sa	citlivejší
		necitliví

dištančná výučba	nová situácia	nenahrádza osobný kontakt
		chýba sociálny kontakt
	selekcia obsahu výučby	znižovanie nárokov
		mladší žiaci si ťažko zvykali na on-line výučbu
	chýbali výchovné predmety	výtvarná výchova
		hudobná výchova
		telesná výchova
žiaci	zatvorené školy si zamieňali s prázdninami	
	ich motivácia bola veľmi zložitá	
	boli zmätení, nerozumeli situácii	
	rodičia často nevhodne pomáhali	
záverečné vyjadrenie	vážiť si život	
	byť optimista	
	byť s rodinou a blízkymi	
	viera v ľudskosť	

Na základe tabuľky pojmov v troch úrovniach sme vytvorili pojmovú mapu, ktorá vizuálne približuje analýzu textu.



Obrázok 1: Pojmová mapa analýzy textu

Na základe tabuľky a pojmovej mapy je zrejmé, že respondenti v analyzovaných textoch štruktúrovali v prvom pláne text do piatich základných pojmov.

Ako prvý pojem rezonovala **pandémia**, čo korešpondovalo s názvom spracovávaného textu respondentov. Slovo pandémia bolo charakterizované ako niečo nepoznané, učitelia sa cítili neisto a boli zmätení. V súvislosti s pojmom pandémia sa objavilo slovo rúško, čo považujeme za veľmi prirodzené, čo zodpovedalo aj skutočnosti.

Pandémia ako niečo nepoznané bola v textoch charakterizovaná slovami šok, frustrácia, hnev, beznádej, pochybnosti a negatívne emócie. Uvedené slová charakterizujú negatívne pocity, ktoré mali učitelia. Neznáma situácia a nedostatok, alebo žiadna pomoc bola pre nich veľmi stresujúca, neboli na také niečo pripravení, nevedeli ako učiť. Ako nový fenomén bolo popísané nosenie rúšok, čo sa stalo nevyhnutnou súčasťou našich životoch.

Druhým pojmom v prvom pláne, ktoré sa opakovalo v textoch bolo **ja ako učiteľ**. V rámci charakteristiky vlastného vnímania postavenia učiteľského pôsobenia boli v druhom pláne uvedené tri základné charakteristiky, ako on-line výučba, snaha pomôcť rodičom a konštatovanie že sa učitelia zmenili. Na základe analýzy textu môžeme konštatovať, že on-line výučba si vyžiadala od učiteľov viac kreativity, ale zároveň aj dlhšiu prípravu na vyučovanie. Učitelia si uvedomili závažnosť situácie, ktorá vznikla a preto začali využívať rôzne webináre v on-line priestore, ktoré im pravdepodobne pomohli.

V druhom pláne učitelia snahu pomôcť rodičom charakterizovali ako viac komunikácie, čo považovali za pozitívne, avšak na druhej strane rodičia vyžadovali, aby im učitelia boli neustále k dispozícii.

Zaujímavé vyjadrenia sa vyskytli v súvislosti s konštatovaním, že sa učitelia zmenili. V tomto bode sa naši respondenti nezhodli, nakoľko niektorí popisovali zmenu ako stav väčšej citlivosti voči žiakom, a celkovej situácii a naopak, druhá skupina učiteľov zmenu popisovala tak, že sa stali necitlivejšími v kontexte návalu práce a problémov.

Tretím pojmov a analýze textu bola **dištančná výučba**. Bola v druhom pláne bližšie charakterizovaná ako nová situácia, ktorá si vyžiadala selekciu obsahu výučby a zároveň aj chýbajúce výchovné predmety. Dištančná výučba ako nový fenomén nenahradil osobný kontakt a učitelia zároveň konštatovali, že sociálny kontakt veľmi chýbal. Selekcia obsahu výučby mala za následok znižovanie nárokov v rámci výučby, a taktiež to, že mladší žiaci si on-line výučbu zamieňali za prázdniny, čo malo nepriaznivý vplyv na celkovú úroveň poznatkov u žiakov. Absencia výchovných predmetov všeobecne bola v textoch aj konkretizovaná ako výtvarná výchova, hudobná výchova a telesná výchova. Uvedená situácia bola rovnaká na celom Slovensku, výchovné predmety boli úplne vypustené z on-line výučby, až postupne, v druhej vlne čiastočne zakomponované.

Štvrtým pojmom bol pojem **žiaci**. Zaznamenanie uvedeného pojmu bolo logickým vyústením v analýze textu. V kontexte analýzy textu pobi žiaci

ďalej charakterizovaní len v druhom pláne. Respondenti uvádzali, že žiaci si zatvorené školy často zamieňali za prázdniny, ale zároveň boli zo situácie zmätení, nerozumeli tomu čo sa deje. Učitelia uvádzali, že motivácia žiakov počas on-line výučby bola veľmi zložitá a ťažká. Nový fenomén, ktorý sa objavil je snaha rodičov nevhodne pomáhať deťom v domácich úlohách, ale aj počas výučby.

Záverečné vyjadrenie tvorilo piaty pojem v prvom pláne. Záujmové zistenie z analýzy bolo, že takmer 90 % analyzovaných textov obsahovalo nejaké záverečné a pozitívne slová. Respondenti uvádzali odporúčania ako, vážiť si život, byť optimistom, byť s blízkymi a rodinou a vyjadrovali vieru v ľudskosť.

Obsahová analýza textu priniesla viacero zistení a vyjadrení, ktoré sme už nepriamo poznali z médií a neformálnych vyjadrení. Avšak analýza textov našich respondentov priniesla vyjadrenia na základe výskumných zistení. Uvedomujeme si, že vzorka našich respondentov nie je reprezentatívna, avšak zistené údaje poskytli informácie, ktoré sú závažné a je vhodné ich ďalej skúmať.

Analýza vizuálnych symbolov

Analýza symbolov vychádzala „zo záujmu o symboly, ktorý nám môže pomôcť nájsť prostriedky a cesty, ako vidieť takpovediac „za“ veci a ako vzájomne prepájať vizuálne a verbálne manifestácie nášho podivuhodne rozmanitého a mnohovrstevnatého sveta“ (Becker, 2007). Zároveň pri analýze symbolov oddeľujeme symbol od metafóry. Vychádzame z toho, že pre metafóru platí len prenesený význam slova, avšak symbol si uchováva svoj primárny význam (bližšie Eco, 2009). Pri analýze vizuálnych zobrazení sme použili základné výtvarné kritériá.

Tabuľka 5: Kritériá analýzy vizuálnych symbolov

analytické kritéria	vznik vizuálneho symbolu
	použitá výtvarná technika
	opis zobrazovaného
	asociácia
	farebnosť
	vzťah k realite
interpretácia semiotická a sémantická	vlastné zhodnotenie vizuálneho symbolu v kontexte textovej výpovede

Zdroj: Valachová (2018)

Téma bola respondentom zadaná, ich úlohou bolo prostredníctvom vizuálneho symbolu zobraziť svet, alebo krajinu pred a počas pandémie. Výtvarná technika bola ľubovoľná, odporúčaný formát na zobrazenie bol A4 preložený na dve časti. Okrem vizuálneho symbolu mohol respondent použiť

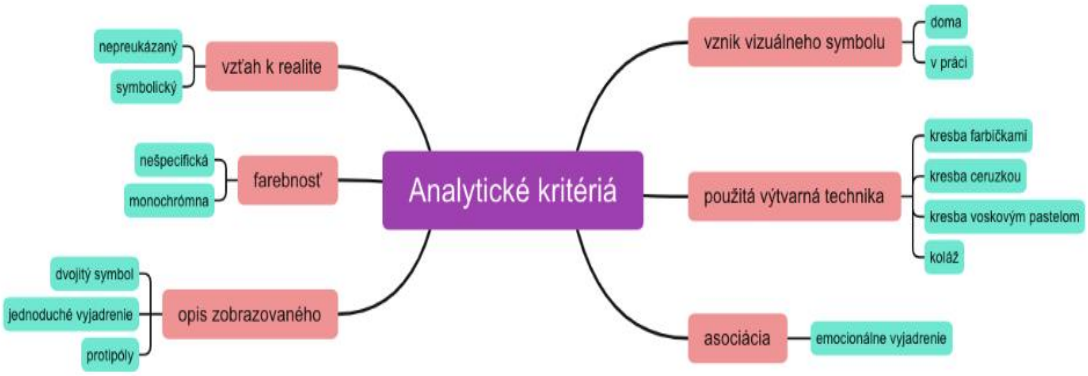
krátke slovo, alebo citoslovce a výtvarné zobrazenie bolo doplnené krátkou reflexiou o priebehu.

Tabuľka 6: Analýza analytických kritérií symbolov

analytické kritéria	vznik vizuálneho symbolu	doma
		v práci
	použitá výtvarná technika	kresba farbičkami
		kresba ceruzkou
		kresba voskovým pastelom
		koláž
	opis zobrazovaného	dvojitý symbol
		jednoduché vyjadrenie
		protipóly
	asociácia	emocionálne vyjadrenie
	farebnosť	nešpecifická
		monochrómna
	vzťah k realite	nepreukázaný
		symbolický

V tabuľke 6 uvádzame základnú analýzu zobrazovaných symbolov na zadanú tému respondentov.

Pre lepšiu orientáciu sme spracovali aj pojmovú mapu, ktorá vizuálne zobrazila nami realizovanú analýzu zobrazovaných symbolov v rámci analytických kritérií.



Obrázok 2: Pojmová mapa analytických kritérií

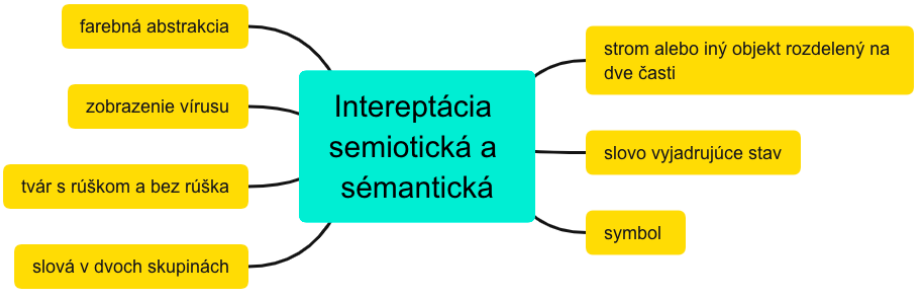
Na základe analytických kritérií zobrazovaných symbol môžeme konštatovať, že symboly vznikli doma alebo v práci, iné miesto vzniku respondenti neuvádzali. Bola použitá výtvarná technika – kresba. Len výnimočne sa objavila iná výtvarná techniky ako koláž, alebo kolorovaná kresba. Použitie jednoduchej výtvarnej techniky vychádza aj nášho predpokladu, nakoľko respondentmi neboli učiteľmi výtvarnej výchovy, ale učitelia

primárneho vzdelávania, ktorí zvyčajne majú problémy používať náročnejšie výtvarné techniky. Na základe jednoduchého opisu zobrazovaného symbolu môžeme konštatovať že symbol bol dvojitý, protipólny a jednoduchý. V rámci asociácií možno konštatovať že, symbol je vždy emocionálneho charakteru. Farebnosť zobrazovaných symbolov bola monochrómna alebo nešpecifická, zjavne nebola podstatná pri zobrazovaní. Vzťah k realite v zobrazovaných symbolov bol nepreukazný, to znamená že symboly neboli viazané na realitu avšak mali symbolický význam.

Tabuľka 7: Analýza symbolov semiotická a sémantická

interpretácia semiotická a sémantická	vlastné zhodnotenie vizuálneho symbolu v kontexte textovej výpovede	strom alebo iný objekt rozdelený na dve časti
		slovo vyjadrujúce stav
		symbol
		slová v dvoch skupinách
		tvár s rúškom a bez rúška
		zobrazenie vírusu
		farebná abstrakcia

Pre vizualizáciu analýzy semiotickej a sémantickej sme spracovali pojmovú mapu, ktorá prehľadne stvárňuje výsledky analýzy.

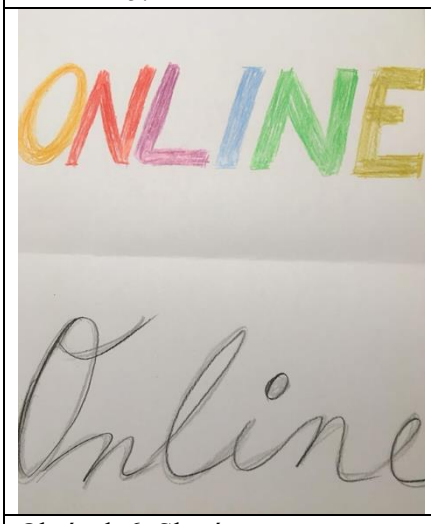


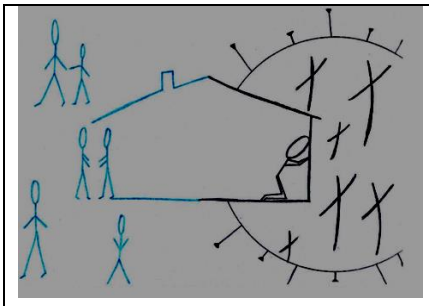
Obrázok 3: Pojmová mapa semiotických a sémantických kritérií

Analýzy semiotická a sémantická ukázala, že zobrazované symboly by sme mohli rozdeliť na niekoľko skupín. Skupina zobrazovaných rôznych objektov, ktoré boli rozdelené na dve časti, akoby pred a počas pandémie. Boli napr. dom, cesta, koľajnice, alebo strom. Ďalšou skupinou boli slová, prostredníctvo ktorých vyjadrovali dve emócie. Podobnou skupinou boli slová na dvoch protipólnych stranách.

Pomerne veľkou skupinou boli rôzne symboly ako emotikony. Veľmi veľkou skupinou boli rôzne formy tváre s rúškom a bez rúška a zobrazenie vírusu, ktorý je známy z médií. Malou a ojedinelou skupinou bolo abstraktné zobrazenie prostredníctvom farby.

Ako ukážku uvádzame niekoľko zobrazených symbolov aj s reflektívnym vyjadrením respondenta.

	Podobne ako deti aj ja som vnímala zmenu života, obmedzenia a opatrenia. Chýba mi hlavne sociálny kontakt, výlety, kino...
Obrázok 4	
	V mojom zadaní som sa rozhodla pre pozitívne zobrazenie. Myslím, že už mám negativity dosť, a potrebujem hľadať lepšie a svetlejšie zajtrajšky. Zamerala som sa teda na veci, ktoré boli pre moju osobnosť prínosné. Našla som v týchto časoch, možnosti ako sa transformovať na niekoho lepšieho.
Obrázok 5: Koláž	
	*Pred pandémiou som to slovo vnímala veľmi pozitívne, ako čosi výnimočné, ako prenos niečoho zaujímavého, ako spojenie s niekým, kto žije na druhej strane republiky či dokonca sveta. Teraz je všetko online, aj bežné veci. Ide mi to na nervy...*
Obrázok 6: Slová	

	*V ľavej časti je svet pred pandémiou, kedy sme sa navzájom stretávali. V pravej časti je svet počas pandémie, kedy je všetko zatvorené a vírus berie životy. Človek v dome stráca nadej, je na kolenách. Vírus nie je celý symbol, táto situácia ešte neskončila a nevieme, čo príde. Kríže vo víruse sú symbolom životov, ktoré si vírus vyžiadal.*
Obrázok 7: Dom	

Na základe obsahovej analýzy textov môžeme konštatovať, že respondenti opisujú prežívanie záťažovej situácie hlavne v súvislosti s prácou v škole, menej v rodine alebo inej sociálnej skupine. Vizuálne reprezentácie sú skôr zasadené do všeobecného prostredia súvisiace so všeobecným vnímaním záťažovej situácie ako pandémia je.

Záťažová situácia je v textoch reprezentovaná hlavnými pojmami súvisiacimi s prácou učiteľa, výučby, žiakov a rodičov. Vizuálne reprezentácie sú symbolickým zobrazením všeobecného emocionálne prežívania, ktoré je zvyčajne negatívne.

Záver

Zvládanie záťažovej situácie ako pandémia je pre učiteľov zvlášť emocionálna. Náš výskum ukázal, že textové vyjadrenie poskytuje respondentom možnosť viac sa vyjadriť, vyjadriť nielen názor, ale aj emócie, ktoré prežívali a prežívajú. Napriek tomu, že naši respondenti neboli vzdelávaný v rámci výtvarne umenia a vyjadrenie, vizuálne zobrazenia boli zaujímavé a podnetné. Po výtvarnej stránke jednoduché, ale po obsahovej stránke výpovedné.

Záver nášho výskumu naznačil hlavné zistenie, že učitelia neboli pripravení na zvládanie záťažových situácií a boli odkázaní sami na seba pri zvládaní tejto situácie.

Napriek tomu, že výskum nebol uskutočnený na reprezentatívnej vzore respondentov, možno konštatovať, že záťažová situácia ako pandémia je vyvoláva v učiteľov množstvo otázok a emócií a je dôležité ich v budúcnosti pripraviť na zvládanie takýchto situácií.

Bibliografia

BECKER, U. 2007. *Slovník symbolů*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-284-7.
COVID-19 STRATEGY UPDATE, 14. April 2020, WHO.

ECO, U. 2009. *Teorie sémiotiky*. Argo. ISBN: 978-80-257-0157-7.

KOVÁČOVÁ, B., ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z., KUBEROVÁ, H. 2017. *Arteterapeutická intervencia zameraná na tému zvládania záťaže v skupine klientov so zdravotným znevýhodnením*. In: Liečebná pedagogika IV. *skupinová arteterapia adolescentov so zdravotným znevýhodnením.* Ružomberok : Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 133-154. ISBN 978-80-561-0472-9.

KRIPPENDORFF, K. 2004. *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: SAGE publications.

NOVAK, J. D. 1999. Learning how to learn. 1984 Cambridge : Cambridge University Press xiv, 199 p. ISBN 0521-265-07-X.

ŠOLCOVÁ, I. 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-2947-3.

ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z., KOVÁČOVÁ, B., ZENTKO, J. 2017. *Arteterapeutická intervencia zameraná na tému spolupráce v skupine klientov so zdravotným znevýhodnením*. In: Liečebná pedagogika IV. skupinová arteterapia adolescentov so zdravotným znevýhodnením. Ružomberok : Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2017. s. 111-132. ISBN 978-80-561-0472-9.

VALACHOVÁ, D. 2009. *Ako spoznať dieťa v materskej škole*. Pedagogická diagnostika v materskej škole. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-342-8.

VALACHOVÁ, D. 2018. *Vlastný dlhodobý výskumný zámer a jeho špecifická orientované na výtvarné nadanie*. In. Valachová, D., Kováčová, B. Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, s. 140. ISBN 978-80-557-1484-4.

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Katedra výtvarnej výchovy
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
valachova1@uniba.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.128-141

Faktory, ktoré ovplyvňujú sebaúctu a spokojnosť s prácou učiteľov v Kirgizsku

The Factors that Affect Teachers' Self-esteem and Job Satisfaction in Kyrgyzstan

Ainuru Zholchieva, Aelita Zholchieva

Abstract

The term „self-esteem“ has been worked out in psychological science in the field of human necessities, but within a self-regulation theory, demonstrating an area of psychological phenomena including a human's experiential subjective aspect. Satisfaction is one of the indicators of well-being, as a self-assessment of life as a whole, on the base of the comparison between personal goals and achievements. That is why, a person is usually satisfied succeeding in previously set goals or achievements, where professional goals are also included.

This study aims to examine various factors that affect teachers' self-esteem and job satisfaction at municipal secondary schools in Kyrgyzstan. The identification of possible factors that affect the quality of education and teachers' job satisfaction are the research goals of the article.

Keywords: Self-esteem. Teacher community. Condition. Professionalism. Satisfaction.

Introduction

The Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic Development Strategy of Education (2012) considered the motivation and encouragement of teachers who systematically improve learners` achievement as one of the important and priority areas. Meanwhile, the teacher community in Kyrgyzstan sees a problem in the Government's position, regarding the effectiveness of teachers' work. The level of efficiency and effectiveness of teachers job does not require a constant request for higher wages, encouragement and improvement of working conditions. Teachers argue that the specified wage structure, benefits, and working conditions do not satisfy their basic needs, since in other sectors of the economy the wage structure is higher, motivation, and working conditions are higher. It is most likely that

public school teachers cannot provide quality education when there is a gap between the Government and teachers.

Officially, school education in Kyrgyzstan is free (Law on Education of the Kyrgyz Republic, 2003), but fees for certain needs are still required by schools, but not directly through the teacher, it can be done through Parental Committees. It is unofficially called "voluntary-compulsory" contributions from parents. This is also a very popular issue in society; many parents mention the law and do not want to pay additional fees at a time especially in Bishkek when sometimes there is a need for unforeseen repairs in schools or, because of a large number of children, additional classes have to be equipped and sometimes the principals need to stimulate their teachers with additional payments in order to keep them at places.

This issue often causes a conflict between the school and the parent society. The amount of fees for unexpected school expenses or sponsorship is negotiated between the school principal and the parent committee. The parent has the right to refuse this payment since these finances are not mentioned by law as due fees.

Along with the problems the Ministry of Education of the country reports a shortage of teachers as the main problem of the education system. According to its report, it is associated with low salaries, which is why many teachers are forced to either change their field of activity or leave for other countries (https://zen.yandex.ru, 2020). Statistical information on the phenomenon of teachers leaving the profession (Hee et al., 2019) is difficult to obtain in Kyrgyzstan. But it is evident that most students upon completion of secondary school instead prefer other professions teaching. They only turn to it as a last resort, and when all other things must have failed them. In recent years, more school graduates choose the profession of an economist, working in the field of tourism and IT technology. This explains why the rate of teacher attrition is high today. Teachers, who entered the profession because of their first and second choices (for example, the student with good English who failed to be an interpreter) need to be motivated, or else they will leave the profession when another door opens (Marinette, 2018).

Literature Review

After the USSR collapsed in 1991, instability increasingly shaped teacher professionalism in Kyrgyzstan (Teleshaliyev, 2013). Despite a strong Soviet legacy of respect and support for the teaching force (DeYoung, 2011), teachers have suffered a loss of social status (Silova, 2009). On the decline in social status of school teachers, the data of many studies (Abasov, 2020) suggest there is a decline in prestige in the teaching profession. Matyash & Pavlova`s research in Moscow in 2010 showed that 44% of Moscow citizens

do not want their children to choose the teaching profession and only 17% of them would like their children to become teachers in the future. Although there was not conducted a similar study identifying the opinion of the Kyrgyz people regarding the teaching profession, we can assume that the situation is mostly like in Russia because we see the shortage of teachers at schools.

According to UNISEF Report (2009) one of the pressing problems of school education in Kyrgyzstan is lack personnel, inadequate qualifications, and low salary for secondary school teachers. Only one-fifth of the graduates of pedagogical specialties subsequently become teachers. A significant part of students of pedagogical faculties after admission to free education in this specialty chooses different specialties. Approximately 20% of those who come to work in school leave their place of work during the first year of study. Low salaries for teachers (that is, below average) are closely related to the social vulnerability of teachers and the unattractiveness of the teaching profession. (UNICEF, 2009). In 2017 the financier, economist and banking employee, on average received 28,500 soms ("som" is the Kyrgyz National currency) and the maximum salary of such specialists reached 90 thousand, but the teacher's salary was 3-3.5 thousand soms per month. (https://visasam.ru/emigration/pereezdsng/zarplata-vkyrgyzstane.html).

Humiliating salaries, low social status, lack of career opportunities, colossal workloads that undermine physical and mental health, and consumer wages for teachers, in our opinion, have lowered the prestige of the teaching profession in the eyes of future teachers (Abasov, 2020). The research by Shepher & Sadretdinova (2019) which was held in the Kuzbass region of the Russian Federation shows that 55, 31% of the region sizes would like their children to become teachers in the future. And 75, 60% of Kuzbass region teachers – the respondents of the research answered "yes" to the question would they choose the profession again if there would be another opportunity to be a teacher. In the survey by the European Commission (2020), the majority of teachers in all European countries surveyed confirmed choosing the teaching profession again. Such a difference in numbers could mean that it is entirely possible that teachers and teaching professions are accepted differently by society. This also may be the case that society looks down secondary on teachers, but the teachers themselves do not.

In Kyrgyzstan it is believed that the capital has the best working conditions in secondary schools compared to the regions of the country; each Bishkek secondary school (there are 97 municipal secondary schools) has methodological – office rooms for teachers, where they can work on their lesson plans and share ideas with other colleagues after school hours or when they have no lessons during the day. These rooms are equipped with the necessary methodological resources and manuals. In addition, in these offices, there is at least one computer connected to the Internet. Also, most classrooms are equipped with the necessary equipment to work with students. (Department`s

year report, 2019). Some of the secondary schools in regions are not provided with internet and the provision of them quite differs from the capital schools. The Bishkek Education Department regularly organizes teacher training courses for school teachers. Despite all these efforts of the authorities to support the school teachers, a considerable number of public-school teachers in Bishkek leave the system after only a couple of years. Anecdotal evidence also suggests that society often expresses its dissatisfaction with the quality of education in public schools. This became especially evident when the Kyrgyz Republic received the lowest scores in reading, mathematics, and science among the PISA countries in the PISA twice - 2006, 2009 ranking. The Kyrgyz Republic scored 314 points, an average of 500, and a standard deviation for OECD countries out of 100. It is therefore important to understand what factors, other than working conditions, can influence teachers` satisfaction in public schools in the capital. According to the analytical and empirical data of the UNESCO (2019) report, it is impossible to assess the qualifications of teachers in Kyrgyzstan. There is no clear framework for qualifications and professional standards for teachers. A performance-based teacher certification system was developed and tested with the support of the Asian Development Bank with the aim of adopting a Government Decree of August 11, 2016, approving the Regulation on the certification of secondary school teachers. However, it has not yet been fully adopted due to the need to approve the National Qualifications Framework and harmonize and adopt professional standards for teachers. It should be noted again that some schools also use bonus distribution schemes that reflect the criteria proposed by the MOES. However, for the most part, the criteria chosen to assess teacher performance do not reflect the quality of teaching, but rather other aspects of teacher performance, including administrative responsibilities and professionalism (Belyavina, 2017). Studying job satisfaction for teachers in terms of human resource development and advancement can go hand in hand with job stability and teacher retention. The current study aims to explore the various factors that are based on teachers' self-reported job satisfaction in public secondary schools in the capital. Trying to establish the degree of inconsistency between the expectations and needs of teachers regarding the components of professional activity and their implementation we will try to identify the factors that affect the assessment and attitude of teachers towards their own professional activities.

The problem of teachers' self-esteem and job satisfaction with their work has a long history, and it has been accumulated in psychology and sociology as a significant array of empirical results on this topic (Philinkova, 2015). This study aims to examine various factors that affect teachers' self-esteem and job satisfaction in municipal secondary schools of Bishkek. We will try to identify possible factors that affect the quality of education and teacher job satisfaction, as well as factors that motivate or demotivate teachers

to work. The study includes the identification of factors that affect the self-esteem of teachers and their attitude to their professional activities. This will probably help us to determine the extent to which teachers' expectations and needs do not correspond to their constructive, organizational, and communicative components of professional activity and their implementation.

The main research question of the study is:

1. What are the possible factors affecting teacher job satisfaction in Kyrgyzstan?

One of the most detailed analyses of the teacher salary reform of 2011 demonstrates how the subsequent dilution and adaptation of the salary policy in practice resulted in a system that essentially tied compensation to teaching hours - meaning that the de facto take-home salary of absolute majority of teachers remained the same or even decreased (UNICEF & MOES, 2014). In other words, the legacy of the Soviet "ставка" was not entirely eliminated. The post-Soviet teacher salary system is referred to as a "teaching load" (stavka) system because the number of teaching hours accounts for the wide range of teachers' income (Gita Steiner-Khamsi, 2015). This is followed by undesirable consequences, including schools maintaining "strategic" vacancies that are subsequently allocated preferentially to teachers; teaching overload for some teachers which risks teaching-learning quality (UNICEF & MOES, 2014). We consider the remuneration one of the possible factors of job satisfaction of Bishkek municipal school teachers. A school teacher can be satisfied with the work itself. The measure in which work tasks are perceived as interesting, intellectual and provide an opportunity for successful learning and acceptance of responsibility, gives a certain status and does not lead to excessive psychophysical fatigue (Grant, 2008). It is likely that these results will be obtained in the course of my research, but as some researchers (J.D Singh, 2015, Matyash & Pavlova, 2015, D. Stirling, 2014, Zinchenko, 2010 etc.) have found, in some cases teachers who come to school to work with pleasure may find that teaching is monotonous and lose their original interest. In our schools, too, according to unofficial data, teachers complain about the monotony of their work and the fact that there is a lot of paperwork. We will also try to investigate how administrative support affects teacher satisfaction. In my research, the professional development of teachers will be considered as one of the possible factors influencing their job satisfaction.

It was noted above that the quality of teaching in schools has the greatest impact on student achievement. If so, efforts to improve teaching are critical to sustainably improving. Taking into consideration above mentioned the teachers' job satisfaction we will try to see the influence of the promotional opportunities offered by school administration on the teachers` job satisfaction as well. According to the Report of the Bishkek Department of Education (2020),

109 city seminars and trainings for school teachers at the city level. The Department provides the organization and implementation of systematic work of training/seminars, professional development of teachers, consultative support, planning and educational work of schools and preschool educational institutions. In addition, the school administration also sends its teachers to the PD courses by the Republican Institute for Advanced Training of Teachers. These courses are conducted according to the approved schedule of the Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic.

Methodology of Research

This is a survey-based descriptive study. The 5-point Likert - type - scale was used to analyze data using descriptive and logical statistics. A mixed research approach was used to obtain quantitative and qualitative information. Descriptive statistics were used to describe the overall results on the responses. The purpose of using the mixed method was mainly to get more detailed information from respondents. A simple random sample was used to select the respondents. The capital of Bishkek is divided into 4 regions and there are 97 municipal secondary schools in the city (official site of the Bishkek Department of Education, 2021). Survey goals and instructions were sent to several purposively selected schools.

The questionnaire in Russian and in Kyrgyz languages was sent to the schools. The respondents were introduced with a consent form to participate in the survey and then asked to complete the questionnaire. The full-time teachers of different subjects who have been teaching in the same school for at least one full year at the time of the study were invited to participate in the survey. More than 100 teachers sent their email addresses to get the questionnaire. From this population of teachers, the study has collected data from 85 volunteer teachers. The questionnaire contains questions about possible internal and external factors affecting the academic performance and creativity of a school teacher like the conditions created in schools for work, the attitude of the administration towards teachers, salary, and as well as the opportunities for professional development. The questionnaire included 36 questions and related to factors that can affect teachers' satisfaction, personal self-esteem and motivation to work. Some of the questions for the questionnaire were taken from different TJSQs (Lester, 1987; Seidman & Zager, 1987; Bishay,1996 etc. Victoria M Hughes, 2006) and adapted for local teachers, but most of them were created by us according to the suggestions of the specialists of the Bishkek Education Department. To better analyze teachers' overall self-esteem and satisfaction, the questions were divided into 6 specific sections: working conditions, administrative support, professional opportunities, salaries, teacher relationships, and parent relationships. Respondents indicated

how much they agree or disagree with each statement by clicking on the appropriate option from strongly disagree; disagree; undecided; agree; strongly agree coded into 1, 2, 3, 4, 5 in the data analyses. The respondents had the right to refuse to participate in the survey if they changed their decision to fill out the questionnaire. The survey was conducted online through the link to the questionnaire form on Google. Data distributions are reflected in histograms and tables, where the response ratios are shown. Findings from the population of 100 teachers, 85 filled out the questionnaire. The majority of the respondents were primary school teachers and English language teachers and most of them are teachers with less than 5 years of experience. The collected data was analyzed by using mean, standard deviation, and p-value for analyses and interpretation of the data. We used histograms and tables to show the ratio of the distribution of responses. The respondents did not differ in their answers to many statements, and the *p*-value of most of their responses was statistically insignificant.

We interpreted the ratio as having the section:

1. Overall job satisfaction analyses of the teachers

Table 1.

Question code	Average value for Russian speaking schools	Average value for Kyrgyz lang schools	Difference in means	Standard Error	t statistics	p value
Q16	2,58	4,5	-1,92	0,327999	-5,85368	0,00000016
Q30	4,18	2,416666667	1,763333	0,362846	4,859727	0,00001495
Q26	3,76	2,166666667	1,593333	0,347119	4,590164	0,00003954
Q15	3,82	2,166666667	1,653333	0,370863	4,458068	0,00006368
Q18	2,16	3,75	-1,59	0,369215	-4,30644	0,00008055
Q33	2,54	4	-1,46	0,365593	-3,99351	0,00022320
Q35	3,46	2,125	1,335	0,344852	3,871229	0,00036935
Q17	3,8	2,625	1,175	0,39758	2,955383	0,00529441
Q34	2,66	1,791666667	0,868333	0,328769	2,641168	0,01085409
Q14	3,2	3,833333333	-0,63333	0,334622	-1,89268	0,06512594

According to the results on the Table 1 which is with the responses on working conditions the statement “I would like to see clearer rules and procedures for all activities at our school’ (Q3) gets 68% of agreement. This result means that the rules and procedures for organized activities at schools are not clear for many teachers. We also see that the majority of teachers agree with the statement about a convenient workload (Q1), once again it asserts that the teaching load in schools is distributed correctly. The overall picture for statements about working conditions shows more positive responses. 12% of teachers were undecided with the statements but more

"Strongly agree" answers were given than "Strongly disagree" scales to the statement "The work of a teacher consists of routine activities (Q2). This result proves the statements by Budi Utomo (2018) and Zinchenko (2016) who discussed much about the factors influencing teacher's motivation and personal expectations, and proved that teachers may lose their motivation to work because of the monotony of work. The hesitation to the statement "The large number of students in the classroom has a negative impact on my methodology" (Q6) may be caused by the fact that the teachers do not (or are not able to) monitor the overall level of their students` achievements and the results of their own teaching methods. This part includes items on teachers' attitudes towards the teaching profession as well: "Teaching encourages me to be creative; "Teaching turned out to be more interesting than I expected and all these items are given in the positive form. As we see most of the responses are positive; the statement 'I am pleased with the opportunities for professional development offered by my work' (Q7) gets 74% of "Agree" and in comparison, with other statements this is the least percentage. This result shows that the professional development policy at schools needs some improvement. Teachers show a positive attitude towards their profession giving mostly positive answers to the statements "Teaching encourages me to be creative and "Teaching allows me to develop and distribute new methods to colleagues" (80%), and 11% of teachers were undecided with the statement "Teaching allows me to use different skills" (Q8) and we can suppose that some teachers do not use different methods in teaching and they need to improve their teaching skills. 19% of respondents disagreed with the statement of career prospects (Q9), they do not agree that they have good opportunities to grow professionally. 66% of the respondents strongly agree that the administration of their school is ready to help them with problems in the classroom if they arise, and 16% of them strongly disagree with this statement (Q13). Only 8% of the teachers are undecided about this statement. This result shows that the teachers trust their school administration and the school administration in its turn supports their teachers in solving the problem in the classes. I can also add that the school principal is responsible for any case which happens at school be it with a bad or good ending. Question #14 – "The administration of our school well informs each of us about its policies" gets comparatively more undecided responses (23%) and proves the statement related to the rules and process of conducting any event at school. It means that the teachers are not well informed about the rules and they need the more clear policy from the school administration. In addition, 57% of respondents gave a "Strongly disagree" answer to the statement "I am allowed to work independently using my own initiative" which means the teachers may not be always allowed to initiate their own ideas.

The fact that 55% of the respondents strongly agree with the statement that their effort in the classroom is underestimated by the administration also means that there is a significant issue on the administrative

support in terms of particularly the professional features of the teachers. We consider the importance of administrative support in teachers' daily work and joint the conclusion by Akhtar et. et al (2010) who stated that involving teachers in school policy decisions and giving them some degree of autonomy in their classrooms is associated with high levels of career satisfaction. The overall result of the responses on the administrative support at schools is diverse and there is a need of improving the school administration policy at city public schools. Administrative support plays an important role in the efficiency of any kind of organization with an administrative structure (Ali, 2011).

Looking at the ratio of the responses to the statement on teacher remuneration we see that the most “Strongly disagree” answers (49%) get the statement “The teacher's income is sufficient for ordinary expenses” (Q19). 19% of the respondents were undecided with this statement and 32% (which is the least percentage) of them agreed with the statement. 64% of the respondents pointed out that they need to constantly take out a loan due to lack of salary, 11% of them were undecided with the statement though we can assume that they would agree with it too, just hesitated to say “yes”. 5 percent of the respondents do not strongly agree with the statement (Q20) that they are well paid in proportion to their efforts, 30% of them think that their effort is appreciated appropriately. 45% of the respondents do not know what the calculation of their salary is (Q22- I understand what the calculation of my salary consists of) so, we find that not all teachers are informed about the calculation of their salary. Thus, there is a need to inform teachers about their salary calculation so that they would be able to stick up for their own rights. An interesting fact that 22% of the respondents were undecided about the statement “Insufficient income prevents me from living the way I want” (Q 21), and 36% of the respondents disagreed with the statement. Thus, we can assume that the teachers' life is not so bad as it is discussed by society (unofficial) and they do not consider their income level preventing things from living the way they want. At worst they might not imagine the way of better living or they get used to their current way of living and don't want to change it. We also see that 55% of the respondents need to work part-time elsewhere to cover all their expenses (Q24). Taking into consideration this fact, we can assume that teachers work hard trying to earn more to provide themselves with a comfortable life. Overall results on remuneration statements show that the public-school teachers of Kyrgyzstan are not satisfied with their income, and they need more information about the calculation of their salary.

Discussion

The aim of the research was to test the overall job satisfaction level of public-school teachers in Bishkek. Studying the factors that affect the teacher job satisfaction, we focused on the languages of instruction, considered

the influence of the language of instruction of the school, and the difference in the attitudes of teachers to their work in these schools. I also tried to compare the responses of teachers depending on their work experience and see the difference in their attitudes to work. The teachers' responses differed on only a few statements. Kyrgyz school teachers were more positive about these statements and confidently agreed that the administration of their schools is always ready to help with problems in the classroom. They also expressed their satisfaction with their participation in the school events. As was stated by Crosby (2015) the visible and approachable administration can help the teachers see that they have a partner that is willing to support them during some of the more pressing times of the school day. Regarding the reaction of parents to the recommendations of teachers, that sometimes they feel negative from the side of parents, and deny that parents somehow react negatively to their comments on their children‘s` achievement. Teachers agreed that the rules and procedures for conducting any events in their schools are not always clear. Another statistically significant different response we see in the statement “My direct supervisor gives me more criticism than praise” where the majority of the teachers agree with the statement. Hoque et al. (2020) revealed in their study that developmental supervisory practices do not impact teachers’ attitudes except for the directive approach. The researchers stated that if teachers are not motivated enough by supervision, the result will be more negative, and if teachers do not accept supervision in their hearts, they will be resentful toward the process of supervision. Overall results of the responses show the improper work on the part of the school administration in the distribution of responsibilities in schools. We can state that the choice of parents to send their children to a Russian-language school is not based on any studies of the atmosphere in the school and the relationship between the administration and teachers, but probably on the fact that these schools are located in the city center, there are more opportunities, and most of these schools are well equipped. The responses analyzed based on the teachers' experience, show that teachers with more than 5 years of experience are not satisfied with their additional benefits, they believe that the teacher's salary is insufficient for normal daily expenses. But they have better relationships with colleagues than younger teachers have. Young teachers, in turn, do not complain about the lack of funds for living and additional benefits; their responses were more positive, the only thing to which most of them responded negatively, was not a good relationship with colleagues. 56% of young teachers agree with the statement “I sometimes feel the dislike of my colleagues” and 12% of them were undecided about the statement. According to the results in the overall job satisfaction section, we can see one more time that the teachers express their dissatisfaction with the clarity of the rules and procedures for the activities at schools. We also find that the teachers agree that the work of a teacher consists of routine activities proving the statements

by Budi Utomo (2018) and Zinchenko (2016). These researchers proved that teachers may lose their motivation to work because of the monotony of work. It is interesting that the majority of the teachers didn't agree with the statement that a large number of students in a classroom might negatively affect their methodology of teaching. The hesitation to this statement may be caused by the fact that the teachers do not (or are not able to) monitor the overall level of their students` achievements and the results of their own teaching methods. Although respondents disagree with the claims that they are allowed to use their own initiatives and feel that school policy is not clear to them, we see that the majority of all respondents believe that their school administration is always ready to help with the problems in classrooms if they arise. We find that the teachers were positive with their responses regarding their professional development opportunities. Moreover, the teachers strongly agree that teaching encourages them to be creative, and it allows them to collaborate with other teachers using different skills. D. Stirling (2014) hypothesized that some teachers have a desire to work with children and to change the world for the better. Zinchenko (2016) revealed that the teachers have a higher motivation for labor activity. The majority of his respondents noted that from childhood they dreamed of working at school, teaching, and teaching something to a younger generation. However, our respondents don't believe in their career prospects. The financial remuneration revealing responses show that the majority of teachers consider their income or salary is not sufficient for ordinary expenses. This issue was discussed much throughout the study and most of the stated salary as one of the factors influencing teacher job satisfaction (Mahmood, 2011, Talisheva, 2015, Shefer, 2019, etc.). We revealed that the majority of the respondents constantly take out a loan due to a lack of salary, and most of them do not know the calculation of their salary. We find that not all teachers are informed about the calculation of their salary. Thus, there is a need to inform teachers about their salary calculation so that they would be able to stick up for their own rights. An interesting fact that the teachers were undecided whether the insufficient income prevents them from living the way they want although they admit that they need to work part-time elsewhere to cover all their expenses.

Conclusion

Having studied all sorts of factors that affect the attitude of teachers toward their work, their self-esteem and how satisfied they are with the services provided by the state, it is possible to draw conclusions. We see and understand that teachers, as well as representatives of other professions, adapt to the conditions created for them. Kyrgyzstan school teachers have shown positive attitudes towards their work. Also, many teachers expressed their respect for the profession itself. They reacted positively to the statement that

teaching children turned out more interesting than they expected. They believe that they have a lot in common with their colleagues. Regarding finances and remuneration, it seems that teachers have come to terms with the fact that they almost always have low salaries, that only a few teachers with extensive work experience expressed their dissatisfaction and mostly these are the teachers with long experience. But we do not exclude the fact that most of the teachers work part - timely in other places and try to cover their daily expenses, also they regularly need to take loans because of insufficient salary. We came to the conclusion that young teachers try not to pay attention to the salary size at school but try to improve their professional skills and especially these teachers work in other places part-timely.

In conclusion, we would like to note that we do not blame school administrations for not giving due attention to their teachers, but we encourage them to be open to them, to study and develop programs taking into account the government's capabilities that support teachers morally and financially. Teachers deserve more respect than they currently receive from society. The research results can become the main object of future research and a topic for further detailed study.

Bibliography

AKHTAR, S. N. et al. 2010. A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2): 4222-4228. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.668

ALI, A., ZAMAN, T., TABASSUM. F. et al. 2011. A Study of job satisfaction of secondary school teachers. *Journal of Education and Practice*, 2 (1): 32-37.

ARIFFIN A. H. 2013. Identifying Teachers' Job Satisfaction. Teacher Education, Teacher Training, Teachers' professional development. https://www.academia.edu/67210306/

BELYAVINA R. 2017. Schools as Reform Changers: How Teachers and Administrators in Bishkek, Kyrgyzstan Modify Education Reforms.

COMPILATION OF GOOD PRACTICES IN STATISTICAL OFFICES. 2013. United Nations Economic Commission for Europe, Human Resources Management and Training (HRMT). https://unece.org/DAM/stats/publications/HRMT_w_cover_resized.pdf.

EDUCATION SECTOR ANALYSIS 2007-2017. Strategic choices for the Government to improve Education.UNICEF. 2019. Kyrgyz Republic.

EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY. 2012. Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic 2012-2020. https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2014

HOQUE K. E. et al. 2020. Relationships between Supervision and Teachers' Performance and Attitude in Secondary Schools in Malaysia. *SAGE Open*, 10 (2). https://doi.org/10.1177/2158244020925501

MAHMOOD A. et al. 2011. Job Satisfaction of Secondary School Teachers: A Comparative Analysis of Gender, Urban and Rural Schools. *Asian Social Science*, 7 (8). https://doi.org/10.5539/ass.v7n8p203

MARINETTE B. 2018. The Impact of Working Conditions on Teachers Attrition. https://www.researchgate.net/publication/327212466.

REVIEWS OF SCHOOL RESOURCES RESPONSIVE SCHOOL SYSTEMS. 2018. OECD Connecting facilities, sectors and programs for student success.

SHEFER I. V. & SAVRETDINOVA M.V. 2019. Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью: Результаты регионального исследования. https://cyberleninka.ru/article/n

STEINER K. 2015. Teach or Perish: The Stavka System and its Impact on the Quality of Instruction.

TELESHALIEV N. 2013. "Leave Me Alone—Simply Let Me Teach". An Exploration of Teacher Professionalism in Kyrgyzstan. *European Education*, 45 (2). https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934450203

ПРОГРАММА "ДЕПОЗИТ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ" 2011. Government Decree of the Kyrgyz Republic. http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/55864

"ON THE STATUS OF TEACHERS" 2001. The Law of the Kyrgyz Republic. http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/391f

The Office for Standards in Education. 2019. Teacher well-being at work in schools and further education providers. Research and analysis. https://assets.publishing.service.gov.uk/

UTOMO H.B. 2018. Teacher Motivation Behavior: The Importance of Personal Expectations, Need Satisfaction, And Work Climate. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education* (IJPTE), 2 (2). https://doi.org/10.20961/ijpte.v2i2.24036

YEARLY REPORTS. UNPUBLISHED. Education Department of Bishkek city Municipality 2019. 2020. 2021.

ZINCHENKO YU. P., DOROZHKIN E. M. & ZEER E. F. 2020. Psychological and pedagogical bases for determining the future of vocational education: Vectors of development. *The Education and science journal*, 22 (3). https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-11-35

Assoc. Prof. Ainuru Zholchieva, Ph.D.
Department of Pedagogy and Psychology
International Ala-Too University, Faculty of Social Sciences
Bishkek, Kyrgyzstan
ainuru.zholchieva@alatoo.edu.kg

Mgr. Aelita Zholchieva
Education Department of Bishkek City
Bishkek, Kyrgyzstan
azholchieva@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.142-151

Ján Kalinčiak a jeho školský reformný návrh

Ján Kalinčiak and his School Reform Design

Miroslav Gejdoš

Abstract

In our literary history, there are certainly several writers who stand above the content and scope of their work higher than Ján Kalinčiak. However, few of them are more readable, more attractive, and I guess even more polyphonic than the creator of Restoration. Perhaps there is a reason that Kalinčiak - a novelist and novelist overshadowed Kalinčiak - a teacher and practical educator. Let's think about the other face of his personality, the writer's pedagogical activity. Janek Kalinčiak's life's work deserves it.

Keywords: Ján Kalinčiak. Pedagogy. Reforms. Education.

Vo fonde Slovenského evanjelického a. v. gymnázia Revúca (SEGR) v Slovenskom národnom archíve je zachovaný školský reformný návrh pod názvom *Ústrojnosť školstva v Superintendencii evanjelickej a. v. Prešporskej* z 31. mája 1862, ktorého autorom je práve Ján Kalinčiak. Podrobnejšie sa budeme zaoberať jeho doteraz nepovšimnutým školským návrhom, v ktorom predkladá koncepciu reformy (úpravy) školstva v evanjelickom senioráte vtedajšej Prešporskej superitendencii.

V prostredí evanjelickej ev. a. v. cirkvi vznikali v minulosti podobné návrhy na zlepšenie stavu škôl z pera Jána Kollára[1], Daniela Lehockého[2], Jána

---

[1] *Ján Kollár (* 29. júl 1793, Mošovce – † 24. január 1852, Viedeň) bol slovenský politik, básnik a spisovateľ, pedagóg, ideológ slovenského a predstaviteľ českého a slovenského národného obrodenia, jazykovedec, archeológ, evanjelický kňaz. Patril k zásadným osobnostiam hlásiacim sa k politickému programu panslavismu. Písal aj pod pseudonymom Čechobratr Protištúrsky. Je po ňom pomenovaná planétka (20991) Jánkollár.*

[2] *Daniel Lehocký (6.3.1759, Banská Bystrica – 1840, Malá Čalomija, okr. Veľký Krtíš) bol pedagógom.Študoval v Bratislave a Jene, od roku 1784 pôsobil ako evanjelický farár v Hornej Mičinej, neskôr v Malej Čalomiji. Staral sa o povznesenie miestnych škôl a o zlepšenie výchovy ľudu. V pedagogických názoroch vychádzal z Komenského. Žiadal zriadiť jednotnú všeobecno-vzdelávaciu školu pre všetku mládež od 6 do 15 rokov, vyučovanie orientovať na prax, výchovu zbaviť dogmatizmu, donucovania a ťažkých trestov. Deti treba vychovávať k samostatnosti a tvorivosti. Autor práce Kniha o moudrém a křesťanském vychovávaní dítek (Bratislava 1786) a Slabikář větší pro školy nejvíc dedinské a domácí potreby (z rukopísanej podoby sa zachovalo len torzo).*

Seberíniho[3] a radu ďalších. Kalinčiakov návrh má však v danom momente a za danej situácie iné parametre. Navrhuje v ňom veľmi prehľadne úpravu ucelenej sústavy škôl – od elementárnych (dedinských) cez stredné až po vyššiu (vysokú) bohoslovecku školu. Nevie sa kto a za akým účelom ho poveril vypracovať predmetný návrh, je však zrejmé, že mal byť východiskom pre príslušné rozhodnutia cirkevných ev. a. v. orgánov, čo je jasné aj z toho, že návrh bol vecne pripomienkovaný. Autora pripomienok nemožno z archívnych podkladov identifikovať, nakoľko nie je podpísaný. Keďže dokument je vo fonde písomností revúckeho gymnázia, mohol ho posudzovať alebo aspoň študovať niektorý z učiteľov tejto strednej školy. Nevieme ani pri akej príležitosti návrh pripravil, možno však dedukovať, že mal byť reakciou na zjavné problémy školského vývoja, čo Kalinčiak vyjadruje aj v samotnom úvode k vlastnému návrhu: "...doterajšie vyučovanie nebolo dostatočné a treba ho upraviť." Pri realizácii reformných krokov nabáda Kalinčiak postupovať systematicky a odporúča „uznať a prijať to, čo je v školstve u iných spoluveriacich lepšieho ako u nás doteraz, a spolu lepšie spôsoby vyučovania v lone svojom uviesť, a to len podľa potrieb a okolností, v ktorých u nás žijeme, modifikovať (Michalička, 2007, s. 76). To je znak Kalinčiakovej uvážlivosti v postupe úprav a súčasne prejav znalostí súvekých pedagogických pohybov mimo Slovenska. To mu umožňoval práve pobyt mimo Slovenska, akýsi nadhľad a možnosť oboznamovať sa s pedagogickými prúdmi v českých krajinách. Iným osobitným prvkom Kalinčiakovho návrhu je ohľad na rakúsku školskú legislatívu, z čoho je zrejmé, že v politickom zmysle bol v tom čase orientovaný na rakúske (české) pomery, ktoré boli i v školskej oblasti progresívnejšie než uhorské.

Pri koncipovaní návrhu vychádzal Kalinčiak z potrieb ev. a. v. cirkvi, aj ona „*dvíhala, zvelebovala cit, um, duch a mravnosť človeka*" predovšetkým prostredníctvom škôl. Prostriedkom realizácie tohto cieľa bola reformovaná školská sústava, o ktorú sa pokúsil práve Ján Kalinčiak. Ako píše v úvode „dobre a rozumne organizované školstvo je podmienkou vnútorného vývinu každého kresťanského vyznania (Michalička, 2007, s. 77). V tomto smere je zrejmé komeniánske hodnotenie vzdelanosti, ktorú hlásal v tom čase aj August Horislav Škultéty[4]. Iste nie je náhodná podobnosť jeho formulácie

---

[3] *Ján Seberini alebo Seberíni; staršie písanie Ján Szeberínyi (* 1. január 1780 – † 10. február 1857) bol slovenský kňaz, evanjelický farár v Banskej Štiavnici (od roku 1832?), národovec, náboženský spisovateľ a pedagóg, superintendent banského dištriktu, bojovník proti maďarizácii. Teológiu študoval na Prešovskom kolégiu. Narodil sa v rodine Štefana Seberiniho a jeho manželky Zuzany rodenej Törökovej*

[4] *Ľudovú školu navštevoval v rodisku. Nižšie triedy gymnázia absolvoval na evanjelickom lýceu v Banskej Štiavnici a vyššie v Kežmarku v rokoch 1833 – 1836. V rokoch 1836 – 1839 študoval teológiu na evanjelickom lýceu v Bratislave, kde od roku 1839 bol námestníkom profesora Juraja Palkoviča na Katedre reči a literatúry československej. V rokoch 1841 – 1848 bol kaplánom u superintendenta Pavla Jozeffyho v Tisovci. V rokoch 1848 – 1850 bol farárom v Dlhej Vsi*

s tou, ktorú Škultéty uviedol pri otváraní revúckeho gymnázia "... osveta sa prelieva do národov zvlášť dobre usporiadanými školami ..." (Horečný, 1972).

Prvým článkom v „ústrojenstve" školstva sú dedinské školy, ktorými má na mysli prvé dva ročníky elementárnej školy, na ktorých sa vyučuje náboženstvo, slovenský jazyk, počítanie, druhý krajinský jazyk, peknopis, kreslenie a spev. Vyučovacím jazykom má byť slovenská náukozdielna reč.

Hlavné školy majú byť štvorročné s 22 až 24 vyučovacími hodinami týždenne (podľa jednotlivých ročníkov), ako vyučovaciu reč požaduje slovenčinu. Uplatňovaním vyučovacieho jazyka slovenského v elementárnom školstve sa Kalinčiak pripája k celému radu národne orientovanej inteligencie, ktorá od 40. rokov 19. storočia vystupovala verejne s touto požiadavkou. Hlavná škola sa má pridržiavať učebného plánu z roku 1855, pri vyučovaní odporúča používať učebnice, keďže slovenské neexistovali, písané v jazyku biblie. Ako metodická príručka mala učiteľom slúžiť Jahrbuch für Lehrer, Eltern und Erzieher *(Ročenka pre učiteľov, rodičov a vychovávateľov)* vydaná v roku 1856 v Prahe.

Stredné školy zamýšľal Kalinčiak budovať postupne a rovnako pre ne požadoval ako vyučovaciu reč slovenský jazyk, pripúšťal však, že jeden z predmetov sa môže vyučovať po maďarsky a druhý po nemecky, čím sa mala rozšíriť jazyková kompetencia budúcich absolventov stredných škôl a ich uplatnenie v praxi, ba aj mimo regiónu Slovenska. Používať sa mali,

a v rokoch 1850 – 1852 v Rozložnej. V rokoch 1862 – 1874 pôsobil na Prvom slovenskom gymnáziu v Revúcej. Po jeho násilnom zatvorení začas žil u Štefana Marka Daxnera v Tisovci. V rokoch 1875 – 1891 bol farárom v Kraskove. Patril k najprogresívnejšie zmýšľajúcim štúrovcom a predstaviteľom slovenského emancipačného hnutia 19. storočia, ktorí horlili za sociálne a kultúrne povznesenie slovenského národa. Počas pôsobenia v Tisovci patril k zakladateľom verejnej čitárne a cirkevnej knižnice, v ktorej bol zároveň prvým knihovníkom, spolku miernosti, nedeľnej školy i hospodárskeho spolku. Pre svoj zápas o rozvoj národného života Slovákov bol v revolučných rokoch 1848 – 1849 zatknutý a vyšetrovaný štatariálnym súdom v Plešivci. Svojou pôvodnou tvorbou sa významne zaslúžil o rozvoj slovenskej literatúry, zvlášť v oblasti pre deti a mládež. V roku 1840 ako prvý zo štúrovcov vydal zbierku svojej poézie Básne. V roku 1842 bol spoluzostavovateľom Zpěvníka evangelického, do ktorého prispel 7 piesňami. Pre potreby vznikajúcich spolkov miernosti vydal v rokoch 1846 – 1847 spis Beda a rata. V tých istých rokoch spolu s Jonatanom Dobroslovam Čipkom a Štefanom Markom Daxnerom vydal dva zväzky Zorničky, zábavníka pre dietky, prvého diela pre deti napísaného v spisovnej slovenčine. Ich pokračovaním boli dva zborníky Rečňovanka pre slovenskje školi, vydané v rokoch 1850 a 1855, ktoré ovplyvnili slovenskú vlastenecku, jazykovú a estetickú výchovu na slovenských školách. Spolu s Daxnerom a Čipkom zapísal zozbierané slovenské ľudové rozprávky do Codexu tisovského, ktorý sa neskôr stal prameňom k Dobšinského Slovenským povestiam. Významný je jeho podiel na rozvoji slovenského školstva a pedagogiky. Stal sa členom prípravného výboru pre založenie Prvého slovenského gymnázia v Revúcej, ktoré dňa 16. 9. 1862 otvoril. Pôsobil v ňom ako profesor náboženstva, slovenského jazyka a dejepisu až do jeho násilného zrušenia v roku 1874. Zároveň bol prvým správcom tohto gymnázia, zaslúžil sa o jeho duchovný a hmotný rozvoj. Počas dvanásťročného pôsobenia v revúckom gymnáziu napísal 14 učebníc, ktoré ostali v rukopise. Pre dejiny školstva a pedagogiky sú významné Pamäti Slov. ev. a. v. gymnasia a s ním spojeného Učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci, vydané v roku 1889.

pokiaľ boli k dispozícii, slovensky písané učebnice, prípadne učebnice v jazyku biblie a predpísané učebnice v nemeckom a maďarskom jazyku. Stredné školy mali organizačne i obsahovo nadväzovať na hlavnú školu, čím Kalinčiak podporoval trend utvárania priechodného školského systému.

Aj keď to výslovne neuviedol, prvé miesto medzi strednými školami pripísal Kalinčiak gymnáziu. Jeho organizačné a obsahové parametre mali vychádzať z Entwurfu z roku 1849[5], pre uľahčenie prestupu z hlavnej školy odporúčal utvárať aj prechodné triedy. Podobná myšlienka pedagogickej podpory prechodu z jedného stupňa školy na vyšší sa potom už opakovala aj v návrhoch ďalších reformátorov.

Učebný plán gymnázia vychádzal z platného Entwurfu, takže ako vyučovacie predmety mali figurovať: náboženstvo, slovenský a biblický jazyk (biblická čeština), latinčina, gréčtina, maďarčina, nemčina, dejepis a zemepis, matematika, filozofia a prírodné vedy. Zvláštnosťou je zaradenie bibličtiny do obsahu vzdelávania, čím podčiarkol modifikáciu a svojbytnosť učebného plánu pre potreby ev. a. v. cirkvi. Na nižšom gymnáziu sa povinne mal vyučovať krasopis, výberovo spev, ďalšia krajinská reč, kreslenie a telocvik. Obsah vyučovania náboženstva mala právo určovať superintendencia s odvolaním sa na dištriktuálny konvent, obsah materinskej reči, slovenského jazyka a bibličtiny mohli stanoviť škola, riaditeľ a učitelia. Osemročné gymnázium malo mať od 24 do 27 vyučovacích hodín týždenne. Počet gymnaziálnych profesorov sa mal riadiť predpisom z roku 1855, mali sa utvárať možnosti prechodu z nižšieho gymnázia na vyššiu reálku. Kalinčiak žiadal, aby superintendencie zakladali pri gymnáziách alumneá a starali sa o ich prevádzku.

---

[5] *Po porážke maďarskej buržoáznej revolúcie roku 1849 predstavitelia slovenskej buržoázie očaké že ich viedenská vláda za vernosť patrične odmení a poskytne im viac práv na samostatný národný í Predkladali žiadosti a návrhy, ako si oni predstavujú vyriešenie slovenskej otázky, ale viede absolutizmus sledoval svoje ciele. Po porážke maďarskej revolúcie podliehali školské otázky v Uho Ministerstvu vyučovania vo Viedni. V tom čase sa uskutočnila v Rakúsku reforma stredného školstva podľa návrhu H. Bonitza a F. Ex; Entwurf einer Organisation der ôsterreichischen Gymnasien und Realschulen (1849 - Osnova organizovania rakúskych gymnázií a reálnych škôl), ktorého platnosť sa roku 1850 rozšírila aj na Uhorsko. Vi uskutočnil minister školstva Lev Thun aj reformu ľudových škôl v Rakúsku a Uhorsku, ktorá platil; Októbrového diplomu roku 1860.*
Na základe týchto reforiem sa mohol materinský jazyk používať ako vyučovací. Podľa Entwurfu sa delili stredné školy na osemtriedne gymnáziá a šesťtriedne reálky. Osemtriedne gymnáziá vznikli spojením bývalých šesť tried gymnázia s dvojročným filozofickým kurzom na lýceí Reálky sa delili na nižšie dvojtriedne s praktickým ročníkom a na vyššie trojtriedne. Nižšie reálkj nazývali aj meštianske Školy. Entwurť sa niesol v herbartovskom a neohumanistickom duchu. Do gymnázií sa zaviedlo vyučovanie gréčtiny, rozšírilo sa vyučovanie matematiky a zemepis sa stal samostatným vyučovacím predmetom. nižších tried gymnázia sa zaviedlo vyučovanie prírodovedných predmetov.
Gymnaziálne štúdium končilo maturitou. Entwurf dal organizačné základy strednej škole v novoveku. Zaviedla sa povil príprava gymnaziálnych profesorov na filozofickej fakulte, ktorá sa stala rovnocennou ostatným fakúlt univerzity. Slováci si veľa sľubovali od thunovskej reformy, najmä poslovenčenie stredných škôl. Entwurf obsahí ustanovenie (§ 17), že reč kraja, v ktorom sa nachádza gymnázium, môže byť na ňom vyučovacourfi| Aj napriek tomuto ustanoveniu sa však poslovenčovanie gymnázií na slovenskom území, kde prevladala slovenčina, uskutočňovalo ťažko. Od roku 1 855 sa namiesto maďarčiny začala do gymnázií závadzať nemčina.

Ako metodický materiál pre učiteľov gymnázií uviedol knihu Matoušeka Normaliennaschlagenbuch für Österreichische öffentliche Gymnasien.

Ďalším typom strednej školy v návrhu bola nižšia reálka. Predstavil ju vo svojom návrhu ako pokračovanie hlavnej školy s možnosťou poskytnutia všeobecného vzdelania pre potreby technických povolaní, nižšia reálka sa mala zriaďovať v sídlach úplnej hlavnej školy. Túto funkciu neskôr plnila rozšírená meštianska škola. Nižšia reálka mala mať tri ročníky.

Do obsahu vyučovania nižšej reálky zaradil Kalinčiak náboženstvo, slovenský, maďarský a nemecký jazyk, dejepis, zemepis, matematiku, prírodné vedy, kreslenie a peknopis. Prvý ročník mal mať 28 vyučovacích hodín týždenne, ďalšie dva po 30. Kalinčiak žiadal, aby sa z 2. a 3. triedy nižšej reálky dalo prestúpiť do 3. a 4. triedy gymnázia, keď študent preukáže zvládnutie nárokov príslušných gymnaziálnych tried. Ďalšie podmienky fungovania nižšej reálky už neuvádza.

Pokiaľ ide o učiteľský ústav (učiteľské semenisko) navrhuje ho zriadiť všade tam, kde má sídlo hlavná škola a nižšia reálka. Ústav bol dvojročný a jeho vyučovacou rečou bola slovenčina. Predpokladom pre štúdium na učiteľskom semenisku bolo absolvovanie gymnázia alebo nižšej reálky. Čo sa týka rozsahu, Kalinčiakov návrh kopíroval vtedy existujúcu dvojročnú prípravu učiteľov ako bola zavedená na cirkevných učiteľských preparandiách (Banská Bystrica, Košice, Nové Zámky, Spišská Kapitula, Trnava), bol skromnejší než neskôr realizované učiteľské semenisko vo Veľkej Revúcej.

Učebnému plánu ponechával možnosť zmierniť, rozšíriť alebo spraviť podľa okolností a svoje náklady vo veci predložiť superintendentovi a dištriktuálnemu konventu (Horečný, 1972). Navrhoval vyučovať: náboženstvo, slovenský, maďarský, nemecký jazyk, matematiku, zemepis, metodiku, dušeslovie a hudbu, príp. peknopis[6]. V prvej triede má byť týždenná výmera 27 hodín, v druhom 18, nakoľko ťažisko tohto ročníka spočíva v praktickej výučbe. Za zaujímavé možno považovať zaradenie dušeslovia (psychológie) do programu vyučovacích predmetov, možno aj za cenu vypustenia takého tradičného predmetu ako hospodárstvo a záhradníctvo.

---

[6] *Aké predmety sa v minulosti učili? Mnohé z nich sa podobali na tie dnešné – matematika, rysovanie, zemepis, dejepis, prírodopis, spev či telesná výchova. Nájde sa však i zopár zaujímavostí. Počas prvej ČSR sa napríklad na ľudových školách vyučoval prírodospyt, čo bol akýsi základ z viacerých vied. Učil sa tiež jazyk československý, počty s náukou o tvaroch meričských, ručné práce „chlapecké“ či dievčenské s náukou o domácom hospodárstve, počtovanie a merba, prípadne zdravoveda. Na vysvedčeniach z medzivojnového obdobia sa objavuje aj hodnotenie „pilnosti - peknopisu“, pravdaže, náboženstvo, ktoré z osnov vyradili až komunisti. Už od čias Uhorska sa veľmi dbalo i na výučbu krasopisu. „Väčšina dokumentov sa vtedy písala ručne. Ak chcel niekto pokračovať na vyššie školy a nebodaj sa stať úradníkom, musel mať úhľadné písmo.“* (*https://zurnal.pravda.sk/spolocnost/clanok/434162-najstarsie-vysvedcenia-boli-este-bez-znamok/*)

Pozitívnou črtou Kalinčiakovho návrhu je požiadavka zriadiť vyššie školy reprezentované bohosloveckým a právnickým štúdiom v sídlach gymnázií. Ukončené gymnaziálne štúdium malo byť podmienkou prijatia na vyššiu školu. Aj tu mala byť vyučovacou rečou slovenčina, pričom na právnickom štúdiu sa mal aspoň jeden predmet vyučovať po nemecky a maďarsky, na bohosloveckom štúdiu zasa po nemecky a latinsky. Pri bohosloví počítal Kalinčiak s trojročným štúdiom, po ukončení ktorého mal absolvent stráviť ešte aspoň jeden rok na ev. teológii vo Viedni alebo v Nemecku. Pri vyššom vzdelávaní odporúčal používať (pokiaľ boli k dispozícii) učebnice písané po slovensky alebo v bibličtine, pri odborných predmetoch aj učebnice nemecké, latinské a maďarské (napr. právoveda), museli mať však príslušné schválenie superintendenciou. V tejto časti Kalinčiakovho návrhu absentovala predstava technicky orientovaného štúdia či už na úrovni strednej alebo vyššej školy.

Kalinčiakov návrh Ústrojnosť školstva v Superintendencii evanjelickej a. v. Prešporskej z roku 1862 je po každej stránke zaujímavým školským reformným dokumentom. Je dokladom úsilia ev. a. v. cirkvi uchovať si svoju školskú autonómiu v celom rozsahu školského systému ako v organizácii, tak aj v obsahu vzdelania, a to aj napriek narastajúcemu úsiliu štátu zasahovať do ich kompetencií. Napriek tomu sa nevyhýba ani výraznejšiemu rešpektovaniu existujúcej školskej legislatívy. Je aj dokladom úsilia skvalitňovať prípravu študujúcej mládeže. Návrh prekračuje úzko konfesionálne hranice a pokúša sa na základe praktických skúseností aplikovať viaceré spoločenské, národné, pedagogické a didaktické princípy, ktoré zaznievali na prelome 50. a 60. rokov 19. storočia vo všetkých zložkách národne uvedomelej reprezentácie.

Záver

V štúdii sme sa zaoberali pedagogickým profilom Jána Kalinčiaka, jeho analýzou a zhodnotením.

Môžeme konštatovať, že Kalinčiakova pedagogická činnosť vždy presahovala rámec školy, na ktorej pôsobil.

Najdôležitejším prameňom poznania Kalinčiakových pedagogických náhľadov sú jeho reči, ktoré po nemecky prednášal na začiatku a na konci školského roka študentom v Těšíne. Je zaujímavé, že za svojho pôsobenia v Modre nemal pri uvedených príležitostiach takéto prejavy k žiakom alebo aspoň sa nepodarilo získať o nich svedectvo. Andrej Mráz sa domnieva, že ich v Těšíne z prestížnych dôvodov zaviedol pre národne veľmi diferencovaných žiakov, ale i kvôli profesorom, medzi ktorými boli ideové a politické rozpory. Harmonizujúci a tolerantný tón a obsah rečí mohol zmierňovať atmosféru ideové i národne diferencovaného školského prostredia.

V súlade s vlastnou výchovou a filozoficko-pedagopgickou orientáciou videl Kalinčiak problémy výchovy, prirodzene, z kresťanskej perspektívy a z pozície idealistického svetonázoru. Alfou a omegou všetkého pedagogického

snaženia mu bol ideál **človeka - humanistu**, inšpirovaný aj koncipovaný v herderovskom poňatí humanity. No jeho požiadavka výchovy „ľudského" človeka vysokej kultúrnej úrovne, jeho boj za dôstojnosť a integritu jednotlivca, nevyhnutnosť jeho prípravy na život v spoločnosti, teda myšlienky a názory, nezávislé od času, v ktorom a pre ktorý boli vyslovené, majú univerzálny význam a sú podnetné i pre našu súčasnosť.

Kalinčiak sa v svojich príhovoroch k študentom prejavuje ako mysliteľský typ učiteľa, ktorý sa zamýšľa nad filozofiou výchovy a usiluje sa o akúsi sústavu pedagogickej filozofie. Nie sú to konvenčné riaditeľské prejavy s mentorskou interpretáciou predpisov, školských zákonov, pravidiel a moralizátorských pokynov. Neraz sa nám zdá, že mladí gymnazisti nemohli hĺbku jeho myšlienok ani chápať, akoby Kalinčiak viedol monológ o tom, v čom vidí budúci kultúrny vývin jednotlivca a spoločnosti a ako chápe otázky, ktoré s tým súvisia. Charakteristická je jeho duchaplnosť, myšlienkový pátos a vychovávateľská vášeň pre ľudský pokrok a zušľachtenie. Kalinčiakove reči sú prejavom pedagogického optimizmu, vo výchove vidí dôležitý prostriedok spoločenského vývinu. Svoju mládež učil disciplíne, vštepoval jej lásku k práci, činorodosť, čo je akýmsi zárodkom princípu aktivity vo výchove. Kalinčiak sa často obracia na city mládeže, najmä na cit zodpovednosti, (spravodlivosti, na cit pre plnenie povinností, vidiac v nich spoľahlivú záruku utvárania pozitívnych čŕt žiakovej osobnosti. Zdôrazňoval vedecký základ každého učebného predmetu, no vyzdvihoval aj jeho výchovnú zložku, kliesniac cestu výchovnému vyučovaniu. Pripomínal študentom, že škola sa snaží vychovať z nich mladých ľudí, ktorí by si mali odniesť do života pevnú vôľu, zveľadené pracovné schopnosti, životnú „zdatnosť", vnímavé zmysly i odvahu bojovať.

Kalinčiakove názory sú dôkazom jeho psychologickej fundovanosti. Požaduje veku primeranosť učiva, jeho postupné znáročňovanie, aby sa neprimeranými požiadavkami nepodlomila v žiakoch dôvera vo vlastné sily. Názorne a v súlade s vekom študentov vysvetľuje pojem cieľavedomosti výchovy a vyučovania, črtajúc im perspektívny cieľ, pre ktorý sa učia. Uvedomuje si potrebu systémovosti školského vyučovania a zdôvodňuje zmysel a význam učebných predmetov.

Kalinčiak veril v pretváraciu moc ideí pravdy, krásy a dobra, ktoré v človeku disciplinujú vôľu, zušľachťujú v ňom prírodu, otupujú jeho egoizmus, a tak mu pomáhajú zaujať miesto v spoločnosti. V Kalinčiakových rečiach sa v rozličných variáciách ozýva požiadavka súčinnosti mládeže so snahami po zlepšení ľudského rodu, úcta k rozumu a pravde, túžba po ľudskej a mravnej ušľachtilosti, ale aj skepsa, či sa ľudstvu podarí objaviť niečo nové, keď tu vlastne všetko už bolo.

Spomenuli sme, že Kalinčiak pozerá na otázky výchovy z filozofického stanoviska. Ako všetci štúrovci, aj Kalinčiak si osvojil hlboké filozofické vzdelanie, ktoré pohotovo aplikoval na svoje pedagogické názory a požiadavky.

S Kantom ho spájal dôraz na nevyhnutný mravný kategorický imperatív v človeku, s Herderom ideál humanity, s Fichtem viera v pokrok a ustavičné napredovanie, výzva k ustavičnému sebazdokonaľovaniu a požiadavka súčinnosti všetkých pri realizácii kultúrneho poslania, so Schlegelom požiadavka charakternosti a mravnosti.

Osobitnú zmienku si zasluhuje formálna stránka Kalinčiakových príhovorov; sú presné, svojské, s básnickým dychom, obrazovo a výrazovo sugestívne. Častými rečníckymi otázkami a odpoveďami, prirovnaniami, antitézami, litotesmi, aliterácia mi, kontrastným uvádzaním kladov a záporov, vrúcnymi osloveniami a zvolaniami dosahuje autor pôsobivý rečnícky účinok.

Kalinčiak bol múdrym i láskavým pedagógom, obrancom tamojších mladých Slovákov, budovateľom tamojších študentských knižníc, študentskému spolku Slávie vydobyl právo verejnosti. A hoci najmä harmonizoval, predsa nebol po vôli těšínskym germanizátorom. Intrigánsky strpčovali v Těšíne život vlastne všetkým tamojším známym Slovákom, exulantovi Michalovi Hodžovi, kňazovi Jánovi Borbisovi[7] a zaslúžili sa aj o to, aby bol Kalinčiak predčasne penzionovaný.

Škoda, že sa po Kalinčiakovi nezachovali alebo predbežne nie sú známe také dokumenty, na podklade ktorých by bolo možno spoľahlivo rekonštruovať systém jeho pedagogického postupu pri vyučovaní. Je však viac svedectiev, že učiteľské povolanie bral vážne, že ho plnil svedomito, že mu venoval všetok svoj čas.

---

[7] *Bol evanjelickým farárom, pedagógom, publicistom, etnografom, cirkevným historikom ale i mužom oddaným národu. Narodil sa 24. 6. 1832 vo Vrbici, teraz mestskej časti Liptovského Mikuláša. Základné vzdelanie získal vo vrbicko-mikulášskych školách v rokoch 1841 – 1848. Neskôr študoval v Rožňave a na lýceu v Kežmarku, ktoré bolo v tých časoch spojené aj so štúdiom teológie a stal sa levítom (učiteľom i kazateľom) v Mengusovciach na Spiši.Túžba po vyššom vzdelaní však spôsobila, že ako 24-ročný sa rozhodol ísť študovať na teologickú fakultu do Viedne. Potom pokračoval na štúdiách v Lipsku, Berlíne, Roztoku a Erlangene. Za kňaza bol vysvätený v Martine 6. októbra 1863 superintendantom Karolom Kuzmánym. V tomto roku prišiel aj do Čáčova, kde pôsbil dva roky (1863 – 1865) a po svojom príchode sa zaslúžil o postavenie evanjelického kostola. Dovtedy v obci bol len rímskokatolícky kostol a čáčovská evanjelická cirkev bola len filiou senického zboru. V roku 1863 sa však osamostatnila a Ján R. Borbis sa stal prvým evanjelickým farárom. V nasledujúcom období zbor pristúpil aj k vybudovaniu vlastného kostola, ktorého základný kameň bol položený už začiatkom roku 1864. V priebehu niekoľkých mesiacov bola dokončená hrubá stavba a v tom istom roku bol i vysvätený. V nasledujúcom roku 1865 však J. R. Borbis odišiel ako kazateľ a učiteľ do poľského Tešína. O niekoľko rokov neskôr (1872) prijal pozvanie do nemeckého Gillersheimu a po troch rokov pôsobenia odchádza do Hachmühlena, kde zotrval 14 rokov. Ako 67-ročný odišiel na zaslúžený odpočinok. Žil v meste Hammeln, kde zomrel ako 81-ročný 15. marca 1913. Hoci väčšinu svojho života pôsobil v zahraničí, nikdy neprestal pracovať a zaujímať sa o svoju rodnú cirkev. Dokazujú to jeho spisy a články uverejňované samostatne a v časopisoch. Ako kandidát teológie napísal a vydal v Lipsku v nemčine Dejiny evanjelickej cirkvi v Uhrách, za čo mu lipská teologická fakulta udelila akademickú hodnosť Lic. theol. (licenciát teológie). V Berlíne napísal a vydal Srdečné slovo na čase k slovenským rodákom (v nemčine). Z ďalších spisov je pozoruhodná nemecky písaná, Mučenícka cirkev evanjelických Slovákov v roku 100-ročného jubilea založenia. Týmto spisom sa mu podarilo vzbudiť u vážených mužov Nemecka záujem o Slovákov - evanjelikov.*

Jeho žiaci Holuby a Zoch chvália Kalinčiaka i ako pedagóga. Zo zachovaných dokumentov poznávame Kalinčiaka ako učiteľa, ktorý jasne vie, čo má a čo chce dosiahnuť u zverených žiakov, že pozná celý komplex činiteľov, ktoré podmieňujú výsledky školskej výchovy. Z jeho vrelého ocenenia učiteľskej práce vidieť, že jasne chápal učiteľov zástoj v spoločnosti, vystihol veľký spoločenský dosah jeho vychovávateľského pôsobenia a videl v ňom dôležitého činiteľa, ktorý môže urýchľovať progresívny proces vývinu spoločnosti. Pre takýto charakter môžu byť Kalinčiakove pedagogické náhľady podnetné i v podmienkach dnešného školstva.

Kalinčiakov návrh Ústrojnosť školstva v Superintendencii evanjelickej a. v. Prešporskej z roku 1862 je po každej stránke zaujímavým školským reformným dokumentom. Je dokladom úsilia ev. a. v. cirkvi uchovať si svoju školskú autonómiu v celom rozsahu školského systému ako v organizácii, tak aj v obsahu vzdelania, a to aj napriek narastajúcemu úsiliu štátu zasahovať do ich kompetencií. Napriek tomu sa nevyhýba ani výraznejšiemu rešpektovaniu existujúcej školskej legislatívy. Je aj dokladom úsilia skvalitňovať prípravu študujúcej mládeže.

Ján Kalinčiak svojimi názormi i tvorbou bol opravdivým humanistom. Od osobného cez národné smeroval k všeľudskému. Práve tým presiahol svoju dobu a patrí i dnešku. Nie ako relikvia, ale ako živá hodnota.

Bibliografia

Evanjelici v dejinách slovenskej kultúry 3. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, 2002, 406 s. ISBN 80-7140-143-9.

GOLÁŇ, K. 1958. Ako sa na Slovensku učilo. Bratislava : SPN, 1958. 221 s.

HOLUBY, J. 1895. Z mojich žiackych časov modranských. In Slovenské pohľady, 1895, s. 76.

HOREČNÝ, L. 1972. K pedagogickému profilu Jána Kalinčiaka. In Jednotná škola, roč. 24, 1972, č. 6, s. 554 – 567.

CHRUPKA, A. 1967. Jubileum štúrovca – pedagóga. In Učiteľské noviny, roč. 17, 1967, č. 35, s. 8.

KALINČIAK, J. 1965. O literatúre a ľuďoch. Bratislava : SVPL, 1965. 435 s.

MICHALIČKA, V. 2007. Ján Kalinčiak a jeho školský reformný návrh z roku 1862. In Pedagogická revue, roč. 59, 2007, č. 1, s. 75 – 81.

MRÁZ, A. 1936. Ján Kalinčiak. Martin : Matica slovenská, 1936. 292 s.

Pedagogická encyklopédia Slovenska 1. Bratislava : Veda, 1984, 742 s.

PRAŽÄK, A. 1933. Kalinčákovy Řeči k studenstvu. Zborník Pavlovi Bujnákovi ctitelia, priatelia, žiaci. Bratislava : Academia, 1933, s. 19 – 27.

Slovenské pohľady, 55, 1939, č. 8 – 9, s. 501.

STRUHÁR, J. 1972. Kalinčiak ako pedagóg. In Rodina a škola, roč. 19, 1972, č. 8, s. 242 – 243.

ŠPÁNIK, J. 1977. Ján Kalinčiak ako pedagóg. In Učiteľské noviny, roč. 27, 1977, č. 3.

Doc. PaedDr. PhDr. Miroslav Gejdoš, PhD.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
miroslav.gejdos@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.152-164

Pôvod a vplyvy hudobného rytmu

The Origins and Influences of Musical Rhythm

Le origini e gli influssi del ritmo musicale

Peter Dufka

Abstract

Each musical element (i.e., rhythm, melody, harmony, color of sound) has its influence on the human person; the dominant role however, is played by rhythm. Ethnomusicology and philosophy point out that the origins of rhythm are to be found in the primitive peoples while connected with the dance movement, with the universe (regular changes such as day and night, four seasons) with the heartbeat but also with both hypnotic and magical functions of the repetitive beat. Rhythm expresses, above all, the musical content, alongside with melody, harmony and words, but it also produces the stimuli at the somatic, psychic and spiritual levels. Therefore it has its utmost importance in education, especially during early childhood, influences the development of intellect and has strong therapeutic aspect.

Keywords: Rhythm of speech. Sounds of nature. Heartbeat. Rhythmic pulses. Regular movement. Musical beat. Order. Somatic stimuli. Psychic stimuli.

Oggi non potremmo imaginare la musica senza pensare al ritmo. Il ritmo è una delle prime caratteristiche che percepiamo. A seconda del contesto può trasmettere un messagio tranquillo o agitato, paziente o aggresivo, accentuato o delicato. Nel canto gregoriano dominava il ritmo della parola, nel periodo Barocco il ritmo fisso e ostinato, nel Romanticismo il ritmo variabile. Tutti tipi di ritmo hanno un certo influsso sulla persona umana e di questo si occupa la musicoterapia.

La musicoterapia è una modalità di approccio alla persona che utilizza la musica o il suono come strumento di comunicazione non-verbale, per intervenire a livello educativo, riabilitativo o terapeutico. Ciascun elemento musicale ha una sua importanza in questo processo ma il ruolo dominante è svolto dal ritmo. In questo saggio voglio occuparmi del ruolo del ritmo, che possiamo percepire in qualunque melodia, ma del suo ruolo nella storia della musica e dei sui effetti sulla persona conosciamo poco.

Il ritmo, che è ad un tempo fuori e dentro della persona umana, bisogno spirituale e necessità materiale, è il primo dei tre elementi fondamentali della musica. Senza ritmo non c'è né melodia né armonia. Tuttavia nel suo stesso principio il ritmo è, come il suono, un elemento pre – musicale; lo troviamo infatti fuori del mondo della musica, dove rappresenta, come nelle altre arti e nei fenomeni della natura, la prima manifestazione di vita[1].

Questa definizione ci mostra l'ampio ruolo del ritmo. Non è soltanto uno degli elementi musicali, ma fa parte della vita fisica e anche di quella spirituale.

Per avvicinarsi al contenuto del ritmo musicale sono utili le osservazioni che offrono l'etnomusicologia, la filosofia e la musicologia. Anche se queste scienze hanno un contenuto di ricerca diverso, in questo caso si completano a vicenda.

Origini del ritmo musicale

Il primo punto di vista sul ritmo musicale lo offre l'etnomusicologia. L'etnomusicologia centra il suo sguardo sulle culture antiche e, analizzandole, cerca di formulare l'ipotesi più probabile relativa alle origini dei diversi elementi musicali. È chiaro che l'etnomusicologia, in quanto scienza ipotetica, si basa su maggiori o minori probabilità della verità. Una parte degli etnomusicologi vede l'inizio del ritmo musicale nel collegamento della musica con il ballo. Quest'ultimo è determinato da un fondamento elementare rappresentato dalle pulsioni ritmiche, che hanno un influsso sull'uomo e anche sull'aspetto ripetitivo dei modelli ritmici[2]. L'etnomusicologia si occupa anche del ruolo che svolge il ritmo nei diversi popoli primitivi. Cerca così di spiegare quale ruolo aveva l'aspetto ripetitivo, per lo sviluppo dei movimenti della danza e anche per la vita sociale.

La maggior parte degli etnomusicologi afferma che il ritmo era come il primo elemento musicale. Oggi lo conosciamo come elemento strettamente collegato con la melodia e l'armonia; ma non è stato sempre così. Anche da solo il ritmo comunicava una certa forza, era portatore di una peculiare dichiarazione, aveva una funzione ipnotica e magica[3]. Stimolava l'aspetto ipnotico e magico.

---

[1] Cfr. E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 52.
[2] Cfr. J. JIRÁNEK, *Tajemství hudebního významu*, Praha 1979, p. 15.
[3] Il ritmo dei popoli primitivi aveva un carattere *ipnotico e magico*. Anche la musica di Bach ha, in qualche modo, queste caratteristiche (sebbene nella musica di Bach domini l'elemento razionale e matematico del ritmo, in essa si rileva anche un certo aspetto di tipo magico).

Specificamente con questo carattere ipnotico e magico del ritmo è collegata la *tecnica ostinato*[4]. Questa tecnica si usava soprattutto per raggiungere, stimolare l'estasi. Molti popoli hanno usato la poliritmia (combinazione dei diversi ritmi), ma anche il ritmo tramite la lingua (ritmo della parola) o un altro mezzo di comunicazione[5].

L'uomo primitivo percepiva i suoni della natura come una grande sinfonia. Stava in ascolto e attribuiva l'invenzione della musica agli dei. Ma all'uomo primitivo non bastava solo ascoltare la musica, percepirla, voleva anche crearla. Il primo passo che probabilmente fece in campo musicale fu l'imitazione dei suoni della natura (uccelli e altri animali, danza delle onde del mare). Il secondo passo che ha dovuto fare e che ha avuto un certo influsso sul ritmo musicale, è stato quello della lotta con il mondo esterno, relativamente alla quale scopriva che il «lavoro ritmico produce migliori risultati»[6]. L'uomo, in quanto *microcosmo*, con la sua attività ritmica imita il *cosmo*, nel quale gli eventi sono ritmici (giorno e notte, estate e inverno, vita e morte)[7]. Il ritmo della natura è diventato per l'uomo un elemento stimolante. Etnomusicologi confermano, che dall'inizio esistono due fonti del ritmo; cioè *organica* e *cosmica*[8].

La fonte organica ha le sue radici nel ritmo dei primitivi, ma è stata analizzata più sistematicamente soltanto nel sedicesimo secolo. Ci sono alcuni studi[9] che si occupano del collegamento tra il ritmo musicale delle opere di Bach e la fisiologia. Secondo questi studi il criterio fondamentale per misurare quello che è veloce, lento, moderato è la pulsione del cuore umano. Il battito del cuore sarebbe il ritmo e il metro dal quale si potrebbero dedurre tutti i tempi[10]. Il teorico più importante, che si è occupato di questo argomento era Franchinus Gaffurius (1452-1522). Nel 1496 scrisse che un tempo di battuta è uguale al battito del cuore di un uomo che respira normalmente. Questo autore diede anche un'espressione matematicamente più precisa quando affermò che il tempo ideale è 50-70 note semibrevi per minuto. Dal 1536 ci sono stati casi in cui il maestro indicava il tempo in maniera verbale[11]. Nel barocco, la problematica del ritmo e del tempo musicale era vista come un elemento musicale di grande importanza. La musica diventava capace di

---

[4] *Ostinato* è la tecnica musicale che ripete molte volte uno stesso modello melodico-ritmico. Praticamente si tratta di un aspetto ripetitivo dei modelli ritmici.
[5] Cfr. P. KRBATA, *Psychológia hudby*, Prešov 1994, p. 135.
[6] H.U. VON BALTHASAR, *Lo sviluppo dell'idea musicale,* Milano 1995, p. 20.
[7] Cfr. H.U. VON BALTHASAR, *Lo sviluppo dell'idea musicale,*Milano 1995, p. 20.
[8] Anche Hans Urs von Balthasar (1905-1988) ha trattato la ricerca dell'etnomusicologia, e ha confermato che esistono due fonti primitive del ritmo: *organica* e *cosmica*.
[9] Per esempio G.H. FALKE, *J.S.Bach Philosophie de Musik*, Berlin 2001; A.G. HUBER, *Takt, Rhythmus, Tempo in den werken von J.S. Bach*, Zürich 1958.
[10] Cfr. C. SACHS, *Rhythm and Tempo*, New York, 1953, pp. 32-34.
[11] H.M. BRAWN, la voce *Tactus* in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Stanley Sadie, Washington, DC 1980, p. 518.

stimolare e di attirare l'attenzione delle persone perchè il ritmo e il tempo corrispondevano al tempo *interno,* il *tempo della vita* e quello della *mentalità* dominante[12].

La seconda fonte di ritmo è quella *cosmica*. Questa fonte è relativa alla manifestazione dello spirito nel corpo, come la vita e la morte, ma è anche collegata a eventi cosmologici, quali il giorno e la notte o l'estate e l'inverno[13].

Il secondo punto di vista sul ritmo musicale lo offre la filosofia greca. I greci, sviluppando l'aspetto matematico della musica, hanno concorso indirettamente ad approfondire anche il suo elemento ritmico. Il filosofo che più profondamente degli altri greci analizzò gli aspetti strettamente interrelati che intercorrono fra musica e matematica fu Pitagora. Egli centrò il suo pensiero filosofico sulla matematica, anche se non conosciamo esattamente quanto in esso provenga direttamente da lui o dai suoi discepoli. Alcuni studi relativi alla dottrina del *respiro cosmico* mostrano che Pitagora era un innovatore religioso ma anche un innovatore del pensiero matematico – musicale. La scuola pitagorica ha anzitutto una matrice religiosa[14].

Quando Pitagora parla dei numeri, è necessario tenere presente che per lui essi hanno un carattere metafisico. Tra i suoi aforismi ce n'è uno che suona così: *i numeri sono il principio delle cose*. Dunque le cose sarebbero in sostanza combinazioni di numeri, in senso materiale e formale insieme[15].

Pitagora è autore della teoria dei numeri in cui era inclusa anche l'assunzione dell'unità. Secondo questo principio *tutto è numero, tutto consiste in numeri,* il numero non rappresenta soltanto la forma delle cose, bensì la loro sostanza; tutti i fenomeni risultano ordinati secondo rapporti numerici[16]. Più tardi il numero più importante diventa il dieci. Secondo Pitagora questo numero supera in dignità la stessa unità, perché racchiude in se stesso le virtù di tutti i numeri e quindi di tutte le cose. Realizza in sé tutte le cose, è il principio della vita umana e divina. Anche se le sue teorie non si

---

[12] In questo senso bisogna rendersi conto che il *tempo interno, tempo della vita, mentalità* delle persone di oggi è un po' diversa rispetto a quello delle persone vissute durante il periodo del barocco. Per questo fatto i tempi delle opere sono cambiati dal periodo barocco. Quindi l'esecuzione eseguita oggi della *Passione secondo Giovanni* richiede un altro tempo rispetto all'esecuzione di 300 anni fa.

[13] Cfr. H.U. VON BALTHASAR*, Lo sviluppo dell'idea musicale,* Milano 1995, p. 20.

[14] L. BUGLIOLO, *La filosofia antica,* Torino 1955, pp. 49-50.

[15] Questo principio è stato sviluppato nella scuola di Mileto. La scuola di Mileto è, secondo la tradizione dossografica, la più antica delle *scuole* filosofiche greche. Vi appartengono Talete, Anassimandoro e Anassimene, vissuti tra la fine del sec. VII A.C. e tutto il sec. VI A. C., tutti e tre nativi di Mileto. Se non una scuola in senso stretto, essi rappresentano una tradizione di pensiero, caratterizzata dalla ricerca di un principio comune a tutte le cose, che viene identificato in un principio materiale (acqua, aria); vedi G.F. CAGALO la voce «Mileto», in *Enciclopedia Filosofica,* Vol III, Sansoni, Firenze, 1957, p. 595.

[16] Cfr. G.M. POZZO, la voce «Pitagora e Pitagorismo» in *Enciclopedia Filosofica*, Vol III, Sansoni, Firenze, 1957, p. 1399.

occupano esplicitamente del ritmo, implicitamente egli include anche questo argomento nella sua teoria dei numeri.

Quindi, per Pitagora, i numeri hanno un significato metafisico. Questo significato dei numeri è collegato con la *sostanza*, l'*imitazione* e la *somiglianza* delle cose. Ci sono alcuni elementi che hanno fatto sì che Pitagora desse questo attributo metafisico ai numeri:

a. il numero presenta un'affermazione implicita dell'intelligibilità trascendente del reale;

b. il numero, perciò, non è separabile dalla implicita affermazione della determinazione dell'essere. Questo sembra sottointendere la teoria pitagorica del numero;

c. la considerazione, poi, che il numero si compone di limitato ed illimitato, di perfetto (il dispari) e di imperfetto (il pari), conduceva ad intuire ancora un'altra verità di capitale importanza metafisica, cioè la composizione dell'essere finito;

d. la visione della realtà come numero accentua e chiarisce per i pitagorici la concezione del mondo come armonia fisico – metafisica, concetto che avrà tanta importanza sulla posteriore speculazione e nella cultura greca e rimarrà in eredità alla filosofia cristiana;

e. il numero è intuizione dell'estetica come attività metafisica. Secondo Platone l'uomo è artista perché è intelligente. L'intelligenza infatti coglie l'unità nella molteplicità: la realtà è multiforme e l'intelligenza riesce a percepirla come ordine e armonia[17].

I filosofi più antichi si erano preoccupati di trovare qualcosa che unisse il mondo e avevano ipotizzato come fonte di questa unità quattro elementi sostanziali: fuoco, terra, aria e acqua. Per i Pitagorici, invece è il numero fonte di unità e sostanza del mondo. Perciò il numero è l'ipostasi dell'*ordine misurabile* dei fenomeni. Essi hanno riconosciuto alla misura matematica di costituire l'elemento fondante dell'ordine e dell'unità del mondo. Questa teoria dei Pitagorici ebbe un grande successo e per questo la loro teoria dei numeri è cosi importante [18].

Alcuni filosofi greci, soprattutto Aristosseno, Aristide e Quintiliano, hanno considerato il ritmo sotto l'aspetto dell'ordine, dove si può riconoscere l'influsso della teoria pitagorica dei numeri. Questi filosofi seguono la definizione di Platone: il ritmo è l'ordinamento del movimento[19]. Quindi il ritmo comprende due elementi opposti e complementari: il movimento e l'ordine. In tal modo riuniamo le due definizioni più generalmente ammesse: quella di Platone, *il ritmo è l'ordinamento del movimento*, e quella di parecchi musicologi ed educatori moderni, *il ritmo è il movimento l'ordinato* [20].

---

[17] Cfr. L. BUGLIOLO, *La filosofia antica,* Torino 1955, pp. 52-53.
[18] Cfr. N. ABBAGNANO, *Storia della filosofia*, Torino 1993, p. 28.
[19] E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 55.
[20] Cfr. E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, pp. 64-65.

Questo collegamento tra ritmo e movimento era già conosciuto dai popoli primitivi, ma i greci hanno intuito il movimento e il ritmo come categoria filosofica. Il movimento evocato dal ritmo coinvolge anche la volontà, che in modo obbediente si mette al suo servizio[21].

Il collegamento conosciuto fra ritmo e movimento era, in un certo senso, il punto di partenza per cercare il collegamento tra ritmo e altre realtà. È conosciuta l'opinione di Aristotele sul ritmo. Egli si domanda: perché i ritmi riflettono stati d'animo? Perché sono movimenti, proprio come le azioni[22]? Qui si può trovare un passo avanti relativamente alla considerazione del ritmo come categoria filosofica dei filosofi greci.

«E quando Aristosseno esige che i ritmi che appartengano ad uno dei generi, *eguale* (1/1), *doppio* (2/1), o *sesquialtero* (3/2), parla certamente solo di una parte dei ritmi in uso al suo tempo»[23].

Presso i Greci la nozione di ritmo si limitava, da una parte, a dati astratti e, in quanto tale, era piuttosto prerogativa di una *élite*. Ma d'altra parte nel corso dei tempi il ritmo è diventato parte integrante della cultura comune; è sceso dalle altezze del pensiero filosofico per raggiungere, al di là di specifiche teorie particolaristiche, livelli più concreti. Perciò per alcuni greci per la conoscenza del ritmo non è solo funzionale per elaborare dotte teorie: bisogna viverlo, soprattutto in quanto ritmo musicale. Con l'aiuto di esperienze ragionate possiamo costatare attorno a noi, e in noi stessi, per ciò che riguarda il ritmo, fatti vitali, rapporti controllabili, ordinamenti costruttivi, analogie rivelatrici[24]. Ma il ritmo, per il mondo greco, non è rimasto soltanto nella sfera teorica, bensì ha avuto un impiego anche nell'esecuzione della musica, cioè nella sfera pratica. «I Greci, popolo d'artisti, fra i quali la teoria del ritmo era allo stato nascente, mettevano senza dubbio molta anima nell'esecuzione del ritmo. I pochi scritti che da essi ci sono pervenuti, non parlano che della ritmica, cioè della scienza delle forme del ritmo (diversissime e sorpassanti di molto la nostra metrica)»[25].

Il terzo punto di vista sul ritmo musicale lo offre la musicologia. Questa si occupa soprattutto dei componenti musicali che hanno un carattere stimolante. Durante tutto il periodo che va dalla filosofia greca fino al Rinascimento non ci sono stati troppi cambiamenti nella considerazione del ruolo del ritmo musicale. Durante il periodo del Rinascimento la polifonia era

---

[21] Il movimento guidato dal ritmo presuppone che la volontà sia disposta a seguire il ritmo e, in un certo senso, a obbedirlo. Per questo è possibile identificare, con specifico riferimento allo *stimolo religioso del ritmo*, la volontà e l'obbedienza come elementi della fede. Qui si potrebbe rilevare anche il collegamento che esiste tra alcuni aspetti psicosomatici del ritmo e determinati aspetti della fede.
[22] Cfr. E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 53.
[23] *Ibid.*, p. 11.
[24] Cfr. *Ibid.*, p. 12.
[25] *Ibid.*, p. 21.

guidata con cosiddetto *tactus*[26], elemento che non aveva nessun influsso sull'accento o sul carattere della melodia. Soltanto nel Barocco per la prima volta si comincia ad usare la *battuta* come la conosciamo oggi, cioè come una serie di settori della stessa lunghezza, che sono tra di loro graficamente (nello spartito) separati con la stanghetta, con la gradazione e con la collocazione regolare degli accenti. La realizzazione di questo tipo di ritmo, che era certo una conseguenza del nuovo movimento della musica da ballo, non si svolgeva in tutti i tipi di musica alla stessa velocità; anche se poi, nella metà del periodo Barocco, entra man mano in tutti i tipi di musica.

Nel Quattrocento e nel Seicento il termine *tactus* viene usato in riferimento a una battuta. Una battuta significava due movimenti con la mano, uno verso il basso e l'altro verso l'alto. Per questo tipo di movimento con la mano si usavano anche altri termini: *positio* (significa movimento verso il basso) ed *elevatio* (movimento verso l'alto). Ambedue i movimenti avevano la stessa lunghezza. Il *tempus imperfectum* comprendeva due tempi, dato che il *tempus perfcetum* ne prendeva tre. Il *tempus perfectum* era quasi il doppio della duratura di *tempus inperfectum.* Il *tempus perfectum* ¾ era basato sulla teologia trinitaria[27].

Nel periodo del Barocco era già conosciuta una certa quantità di ritmi (di modelli melodico – ritmici), che erano stati creati grazie a nuovi principi del frazionamento del tempo, con cui era collegata la nuova usanza delle note di più breve durata, il che aveva comportato nuove possibilità per i compositori. I ritmi preferiti, che sono stati mutuati dalla musica da ballo (per esempio: *allemande*, *courante*, *sarabande*, *gigue*) si cominciavano ad usare non soltanto nelle *suite*, ma anche in altri tipi di musica: il ritmo ternario del ballo si trova nella *ciaccona* e nella *passacaglia* del Barocco e il ritmo della *siciliana* (un ballo) lo possiamo anche osservare nelle arie del Barocco[28]. Questo tipo di ritmo, che sostanzialmente è fondato sulla regolarità di un modello ritmico che si ripete, che ha un fondamento nel metro ripetitivo, e che

[26] Come gia abbiamo notato nel 1. sottocapitolo di Capitolo II (La problematica dello site) nella musica rinascimentale, l'unità di misura del tempo (e il gesto di chi lo scandiva) veniva fatto corrispondere al battito del pulso ed era riferito ad un valore base (perlopiù la *semibreve*). Poiché corrispondeva ad un andamento sostanzialmente uniforme, se si voleva avere un tempo più veloce o più lento era necessario mutare il valore cui il *tactus* veniva riferito; Cfr. voce *Tactus, Enciclopedia universale, vol. 8,* Milano 1984, p. 291.

[27] *Tempus imperfectum* è il tempo che oggi conosciamo come le battute con i tempi pari (per esempio 2/4, 2/8, 4/4, ecc.) *Tempus perfectum* era la battuta con tempi dispari (per esempio 3/4, 3/8, ecc.) La distinzione tra questi due tempi è basata sulla teologia trinitaria, nella quale il numero tre e, conseguentemente, i numeri dispari erano considerate come numeri di perfezione. *Tempus perfectum* che era stato considerato un simbolo della Santissima Trinità fu, man-mano, scavalcato dai tempi imperfetti. Come sottofondo di questo processo c'era anche l'influenza del secolarismo.

[28] Cfr. J. KOUBA: *ABC hudebních slohů*, Praha 1982, p. 121.

si potrebbe chiamare anche ritmo motorico[29], presenta un altro tipo di stimolo musicale tramite il ritmo ripetitivo. Nel Seicento si ritrova questo ritmo sempre di più per gli strumenti a tastiera e dopo il 1700, nel periodo di Bach, diventa un mezzo espressivo tipico del tardo Barocco.

Un altro esempio tipico del senso troppo limitato del ritmo è dato dalle definizioni che caratterizzano il ritmo come la ripetizione. Ora la ripetizione, che può costituire per se stessa un ritmo quantitativo, ripete sovente dei ritmi di natura qualitativa, che rappresentano un elemento di vita, la cui ripetizione non ne cambia la natura e con la quale non ha nulla in comune[30].

Quindi, nel linguaggio musicale del periodo Barocco si possono trovare delle novità negli elementi musicali, che hanno un significato fondamentale per il carattere della musica: sono soprattutto il ritmo e il metro. Un elemento importante inserito nel ritmo è quello dell'accento ripetitivo, che caratterizzava i modelli melodico – ritmici. Questo tipo di battute è conosciuto nei periodi precedenti solo nella musica da ballo e in alcune altre forme musicali che erano direttamente influenzate della musica da ballo[31]. Nei ritmi musicali della musica di Bach sono spesso presenti gli accenti. Si tratta di un cambiamento più o meno chiaro di *tempo con accento* (tempo forte) e *tempo senza accento* (tempo debole), che crea il carattere ripetitivo già menzionato.

Tali ritmi si trovano soprattutto nelle arie, dove la pulsione del ritmo è libera – rilassata. Una particolarità dal punto di vista ritmico, la presenta il recitativo, che viene moderato con il metro delle parole recitate, che di solito sono eseguite molto liberamente. Questa è una novità quasi rivoluzionaria nella musica barocca. Il ritmo libero rapsodico, che era strettamente collegato con la parola, è conosciuto già nei canti medioevali, ma dal barocco questo tipo di canto viene fissato anche con lo spartito. In questo periodo si comincia ad usare anche il ritmo sincopato, nel quale la relazione della lunghezza tra due note era 2:1[32]. Il ritmo musicale aveva suo sviluppo graduale;

Da principio la ritmica non conosceva altro che i valori di durata. Più tardi, agli inizi del Medioevo, particolarmente al tempo della trasformazione del latino in francese, si è tenuto conto dei valori di intensità, degli accenti. Con lo sviluppo della polifonia e specialmente con il nascere dell'armonia, l'accento ha assunto un'importanza crescente, poiché collabora alla creazione della misura; questa poi, pur essendo un elemento favorevole alla musica classica, è tuttavia di impaccio per il libero sviluppo del ritmo[33].

---

[29] Il ritmo ripetitivo si chiama anche ritmo motorico, perchè si tratta di un ritmo, che assomiglia alla regolarità di una macchina.
[30] Cfr. E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 12.
[31] Il carattere magico e ipnotico del ritmo, che abbiamo già notato, è strettamente collegato con questo nuovo effetto ritmico.
[32] Cfr. J. KOUBA: *ABC hudebních slohů*, Praha 1982, p. 122.
[33] E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 22.

Quindi, la musicologia offre un altro sguardo sull'elemento ritmico come stimolante. Descrive i diversi generi musicali, come tactus, battuta, ritmo motorico, accento ripetitivo, ritmo libero rapsodico, ritmo sincopato, ritmo e tempo agogico.

In Europa la teoria musicale è nata e si è sviluppata sotto l'influsso della teoria musicale greco – antica. La teoria greco – antica attribuisce alla musica un effetto sulla psiche, sulla volontà, sull'emotività e sui comportamenti dell'uomo in generale. Non nega le fonti del ritmo musicale ma le sviluppa ulteriormente e aggiunge anche collegamenti con altre scienze (psicologia, pedagogia, ecc.). La teoria musicale ha così approfondito l'influsso e lo stimolo che la musica esercita su tutti gli aspetti e in tutti gli ambiti della persona, rilevando il ruolo speciale che ha, sotto questo aspetto, anche il ritmo musicale.

Influssi del ritmo musicale

Le teorie che abbiamo menzionato e che sottolineano alcuni aspetti del ritmo musicale tramite la ricerca di etnomusicologia, filosofia e musicologia cercano di mostrare il ruolo del ritmo musicale sulla persona umana.

Il ritmo dei diversi suoni, il ritmo delle parole e il ritmo delle diverse attività hanno un influsso sul ritmo musicale, ma non hanno lo stesso carattere e funzione del ritmo musicale.

Il ritmo musicale partecipa strettamente dell'idea musicale che il compositore intende comunicare. Quindi, anche se si possono percepire nell'elemento ritmico gli aspetti; somatico, ipnotico, magico, estetico e ripetitivo, il ruolo più importante del ritmo nella musica è quello di esprimere e di chiarire (unitamente con la melodia e con l'armonia) il contenuto, il significato stesso della musica e delle parole[34]. Ma anche se il ritmo segue e sottolinea principalmente l'idea musicale, cioè gli stimoli che oggettivamente si trovano nell'opera musicale, si può rilevare che il ritmo produce anche stimoli a livello soggettivo e psicologico.

Secondo lo scrittore e filosofo Senofonte (cca. 430-354 a.C.) il ritmo é il modo di procedere secondo le regole e l'ordine[35]. Per gli autori antichi (del 5. e 4. secolo a.C.) il ritmo veniva rappresentato mediante l'immagine della corrente, del flusso dell'acqua. Dal 4. secolo si conosce la parola *rhythmikos*, che significa proporzionale, misurato secondo il tempo. E già in questo periodo con il termine *rhythmistés* ci si riferisce alla persona che ha la capacità di mettere le cose secondo un ordine, di organizzare. Nella seconda metà del 4. secolo Platone e il suo allievo Aristotele consideravano il ritmo

[34] Cfr. H.U. VON BALTHASAR, *Lo sviluppo dell'idea musicale,* Milano 1995, pp. 18-26.
[35] J. ZELEIOVA, *Muzikoterapia*, Bratislava 2002, pp. 17-21.

come la misura dell'accento della parola detta. Nel periodo della Grecia classica il ritmo aveva la caratteristica di un ragionamento filosofico. La definizione del ritmo di Platone è la seguente:

> Si è anche sostenuto che nessuna natura animale, tranne quella umana, ha la cognizione dell'ordine relativo a queste due facoltà e che l'ordine del movimento si chiama ritmo, quello della voce che si ottiene bilanciando il tono acuto con grave si chiama armonia e l'unione del ritmo e dell'armonia prende il nome di coro. Abbiamo infine affermato che gli dei, mossi a compassione di noi uomini, ci hanno concesso come compagni e come guide del coro Apollo e le Muse e, se ben ricordiamo, per terzo anche Dioniso[36].

La persona ha una tendenza[37] a comparare se stessa con qualunque struttura ritmica che incontra. Non tutti i ritmi che il soggetto percepisce all'esterno trovano, però, una corrispondenza nel tempo personale. L'assunzione di qualche struttura ritmica è una reazione simile a quella di prendere una maschera e agire secondo quello che essa rappresenta[38]. Per questo, anche dal punto di vista pedagogico, secondo alcuni specialisti (G. Bünnerova, P. Räthig) il ritmo ha anche un manifesto aspetto e valore soggettivo e sociologico. Questo fenomeno si può osservare soprattutto, quando si svolge l'attività di gruppo: nell'ambito di esso il ritmo può essere considerato come uno strumento dinamico che può essere utilizzato per manipolare, indirizzare, regolare, mettere ordine, sottomettere, collegare, incorporare, tranquillizzare i membri del gruppo[39].

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) sottolinea che il ritmo musicale influenza lo sviluppo di tutti i recettori sensoriali. L'educazione alla ritmicità e all'improvvisazione, così come l'educazione alla creatività dei movimenti, sono strettamente collegati tra loro. Secondo questo autore il ritmo ha un'importanza fondamentale per l'educazione, soprattutto durante la prima infanzia. Il bambino che può usufruire di una appropriata educazione ritmica è non solo più veloce e coordinato nei movimenti, ma si sviluppa anche meglio dal punto di vista mentale, giacché il ritmo influisce anche sullo sviluppo dell'intelletto[40].

---

[36] G. REALE, ed., *Platone*. *Tutti gli scritti*, Milano 1992, p. 1492.

[37] Si tratta di una tendenza subconscia; cioè il ritmo ha influsso sulla persona anche se si tratta di un non musicista, che non ha una sensibilità sviluppata per distinguere bene i diversi elementi musicali.

[38] Questa espressione viene utilizzata da alcuni musicoterapeuti per rilevare il fatto della soggettività musicale, che deve essere tenuta in considerazione nel processo educativo.

[39] Si potrebbe usare anche l'espressione *ritmo sulla misura dell'uomo*. Vuol dire che Bach ha scelto i ritmi e i tempi della sua opera proprio cosi; che l'uomo del periodo barocco era convinto che l'elemento musicale doveva corrispondere con il ritmo individuale del soggetto. Così come l'architettura può essere costruita a misura dell'uomo, anche il ritmo musicale può avere questo carattere. Quindi, si tratta di un ritmo che non disturba, ma che è coerente con la realtà della persona umana.

[40] Cfr. Z. MÁTEJOVÁ, S. MAŠURA, *Muzikoterapia*, Bratislava 1992, pp. 25-26.

Clemens Holthaus (1918-1971) specialista di musicoterapia dice che il ritmo ha una forza penetrante, che comporta ordine, regolazione, organizzazione. La regolarità è, in un certo senso, una misura innata della persona umana. La velocità del ritmo della musica, che è scelta dal compositore, può creare una tensione nel rapporto con la persona che la ascolta e che ha il proprio tempo. Quindi secondo questo autore esistono dei ritmi che attivano la persona e dei ritmi che la portano alla passività. Tra loro esiste una serie di ritmi che hanno un carattere neutrale[41]. I ritmi che attivano il soggetto sono quelli che si sviluppano dalla tensione più bassa verso la tensione più alta (la forma più semplice di questo è il *giambo*[42]). Il ritmo che porta alla passività parte dalla tensione più alta verso quella più bassa (la forma più semplice è il *trocheo*)[43].

Una delle domande che pone la musicoterapia è: quale è propriamente il fattore terapeutico della musica, giacché è chiaramente dimostrato che esso esiste? La risposta che, in genere, danno a questo interrogativo è che tale fattore non è principalmente la melodia o l'armonia, ma il ritmo. E' indubbio che, in questo ambito il ritmo ha un ruolo straordinario[44].

Secondo Germaine Compagnon, lo sviluppo della sensibilità ritmica è uno dei fattori più importanti per lo sviluppo psicologico e soprattutto intellettuale del bambino[45]. L'educazione ritmica è funzionale per promuovere l'equilibrio della personalità e costituisce la prima forma di auto – conoscenza (tramite i movimenti fisici il bambino si percepisce meglio, anche relativamente ai propri limiti)[46].

Per le persone di medioevo che avevano a disposizione pochi libri e che frequentemente non sapevano neanche leggere, era necessario che alcune frasi da imparare venissero comunicate con frasi brevi, che avessero un carattere ritmico, che si potessero facilmente capire, ricordare e, conseguentemente, mettere in pratica. Riteniamo, che per certo tipo di memorisazione il ritmo della musica abbia un ruolo fondamentale.

---

[41] Secondo i trattati musico-teorici di quel periodo esistevano sei modi principali, che seguivano l'esempio della poesia prosodica: *trochaeus, jambus, daktylus, anapest, spondeus, tribrachys*. L'uso dei primi tre era più frequente. Si usavano spesso anche le varianti dei diversi modi.

[42] *Giambo* è il piede metrico della poesia greca e latina formato da una sillaba breve e da una lunga.

[43] Cfr. Z. MÁTEJOVÁ, S. MAŠURA, *Muzikoterapia*, Bratislava 1992, p. 24.

[44] Cfr. J. ZELEIOVA, *Muzikoterapia*, Bratislava 2002, p. 65.

[45] Cfr. G. COMPAGNON, *Psicología del Ritmo*, Madrid 1976, p. 230.

[46] Per questo fatto nella terza parte di questo sottocapitolo sul *Ritmo come stimolo religioso* abbiamo cercato di far riferimento a quei teologi che sottolineano l'aspetto intellettuale della fede. Se la musica può essere uno stimolo della fede, il ritmo musicale ha un ruolo privilegiato nello stimolare l'aspetto razionale di essa. (Il ritmo stimola anche l'obbedienza e la volontà. Per questo altri teologi che abbiamo scelto per la terza parte sono Barth e Bultmann)

La frase musicale espressa con chiara dizione ritmica può stimolare e promuovere – sulla base di un effetto di tipo psicosomatico – alcune delle nostre pulsioni psichiche[47].

La musica presenta un forte fattore emotivo, perchè i diversi tipi di musica, con maggiore o minore efficacia ed evidenza, possono sollecitare e motivare una o più di queste pulsioni. I vari ritmi musicali possono stimolare differenti pulsioni: alcuni ritmi soprattutto la pulsione aggressiva, altri possono favorire il desiderio di unione, di vicinanza[48], altri ancora possono promuovere ulteriori pulsioni; così, ad esempio, il ritmo del canto gregoriano, che segue quello della parola, apre e predispone la persona alla trascendenza[49].

Dobbiamo renderci conto che le pulsioni presentano la forza che non si acquisisce in quanto si riferisce propriamente al suo aspetto energetico e che ha un fondamento fisiologico. Si tratta di un'energia essenzialmente inconscia, che scaturisce quasi automaticamente dal più profondo della persona, una pulsione non può mai diventare oggetto della coscienza, solo l'idea che la rappresenta lo può. Anche nell'inconscio la pulsione non può essere rappresentata che da un'idea. Se la pulsione non fosse ancorata a una rappresentazione e non si manifestasse sotto forma di uno stato affettivo, non potremmo sapere nulla di essa [50].

Un proverbio slovacco dice: “Dimmi cosa leggi, e io ti dico chi sei”. Questa frase si potrebbe modificare anche così: “Dimmi cosa ascolti e io ti dico chi sei”. Lo scopo di questo saggo era di mostrare la comlessità del ritmo musicale. Il ritmo è uno dei quattro elementi musicali (ritmo, melodia, armonia, sonorità) che ha influsso sulla persona umana. L’etnomusicologia, la filosofia e la musicologia lo dimostrano con i loro mezzi scientifici e gli autori più recenti formulano le conseguenze del ritmo sulla formazione sociale, intellettuale e umana.

---

[47] Secondo alcuni psicologi esistono 7 pulsioni psichiche fondamentali:
1. sessuale
2. aggressiva – che fa riferimento non solo ad aspetti violenti o distruttivi, ma anche ad aspetti positivi. *Aggredior* fa primariamente riferimento all’impegno per raggiungere qualcosa, anche se con difficoltà o sforzo. Per questo la pulsione aggressiva non fa sempre né primariamente riferimento a qualcosa di negativo, ma può riferirsi anche al bisogno di auto-realizzazione.
3. all’appartenenza
4. alla ricerca di sicurezza
5. al potere – al dominio, sia in senso positivo che negativo.
6. alla conoscenza
7. alla trascendenza

[48] Alcuni ritmi di ballo hanno precisamente questo carattere.

[49] U. GALIMBERTI, «Pulsione» *Dizionario di Psicologia*, Torino 1992, pp. 786-788.

[50] Cfr. S. FREUD, *L’inconscio*, Torino, 1989, p. 60.

Bibliografia

ABBAGNANO, N., *Storia della filosofia*, Torino 1993.
ALDAZÁBAL, J., *Simboli e gesti: significato antropologico, biblico e liturgico*, Torino 1995.
BALTHASAR, H.U. VON*, Lo sviluppo dell'idea musicale,* Milano 1995.
BRAWN, H.M., la voce *Tactus* in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Stanley Sadie, Washington, DC 1980.
BUGLIOLO, L., *La filosofia antica*, Torino 1955.
COMPAGNON, G., *Psicología del Ritmo*, Madrid 1976.
FALKE, G., *J.S. Bach Philosophie der Musik*, Berlin 2001.
GALIMBERTI, U., «Pulsione» *Dizionario di Psicologia*, Torino 1992.
GÜLKE, P., *Die Sprache der Musik*, Weimar 2001. https://doi.org/10.1007/978-3-476-02813-6
JIRÁNEK, J., *Tajemství hudebního významu*, Praha 1979.
KRBATA, P., *Psychológia hudby*, Prešov 1994.
LUDEWIG, R., *Johann Sebastian Bach im Spiegel der Medizin*, Grimma 2000.
MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S., *Muzikoterapia*, Bratislava 1992.
POZZO, G.M., la voce «Pitagora e Pitagorismo» in *Enciclopedia Filosofica*, Vol III, Sansoni, Firenze, 1957.
SACHS, C., *Rhythm and Tempo*: A study in music history, New York, 1953.
WILLEMS, E., *Il ritmo musicale*, Torino 1966.
ZELENAIOVA, J., *Muzikoterapia – dialóg s chvením. Východiská, koncepty, princípy a praktická aplikácia*, Bratislava 2002.
ZELLER, W., *Theologie und Frömmigkeit. Takt, rhythmus, tempo in den werken von Johann Sebastian Bach*, Marburg 1973.

ThDr. PaedDr. Mgr. art. Peter Dufka, PhD., SJ
Pontificia Università Gregoriana
Pontificio Istituto Orientale
Roma, Italia
pdufka@orientale.it

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.165-181

Úloha vzdelávania žien s nadmernou konzumáciou alkoholu a ich skutočný ozdravný proces v kontexte rozvoja ich sociálneho kapitálu

The Role of Education of Women with Excessive Alcohol Consumption and their Genuine Recovery Process in the Context of Developing their Social Capital

Markéta Rusnáková, Angela Almašiová, Tomáš Poláček

Abstract

Huge numbers of women who are struggling with the excessive alcohol consumption have never looked for the professional help. The part of these women go through the natural process of recovery and they are able to abstain even without the professional help. One of the greatest challenges facing people in recovery from substance addiction is making and sustaining new friendships that are outside of the supportive recovery networks. Engaging with adult education can create opportunities to meet new people and establish new friendships. According to the authors, these personal attributes i.e. good education, sustained employment, and membership in a professional society along with the environmental and contextual conditions i.e. fear of disclosure and the capacity to build renewed structure in their lives, draw on non-using supportive networks and draw space between themselves and the 'drug world' constituted a set of formidable resources. According to Cloud and Granfield 'such attributes and conditions can be seen as resources, or forms of capital, that increase an individual's capacity to recover. We refer to the aggregate of such capital as ''recovery capital''. The aim of this research is to find out the important fields that are significant for the recovery process of the women overusing alcohol. The research has been realized in qualitative design. The case study has been chosen as a research strategy. To collect data, the method of semi-structured interview has been used and we initiated the interviews using the life curve technique. To compare the study sample, the measure of addiciton of individual participants has been detected retrospectively via the AUDIT testing. The narrative analysis has been used in the phase of data processing and assessment. There have been identified 5 thematic areas through the interview analysis that are related to the recovery process: support of the social environment, personal participaton in the recovery, the change of the state of health, professional treatment and the activity. Each thematic area contains another subthemes. The aim of the research has been fulfilled.

Keywords: Recovery process. Alcohol. Alcohol addiction. Social support. Self-management.

1 Introduction

According to Heller and Pecinovská (1996), the decisive factors in the dynamics of addiction development are two mechanisms that are changing typically in particular stage of development. There are an increasing tolerance to alcohol and the loss of control to assess the situations realistically from the point of view of the personal and social needs and obligations. The authors also state that the recovery alone is possible without elimination the basic disorder. The term alcoholism could be understood also as a socio-pathological phenomenon, socially undesirable habit of excessive alcohol consumption.

Topical terminology distinguishes the practice of psychoactive matter (one-shot matter, or also recurring use, which does not result to any significant damage of the user), then harmful using (the synonyms are abuse, dysfunctional use, risky, problem drinking, which results in physical, psychical, or interpersonal demage of the individual) and the dependence syndrome (Ježábek, 2015). Alcohol use according to the gravity of the risks:

- Low-risk alcohol use, moderate drinking, sensible consumption („low-risk drinking, moderate drinking“) – Determination of the measure at low-risk drinking is not unified. According to the Dietary Guidelines for Americans for the years 2015 – 2020, the sensible drinking is defined as one beverage on a daily basis for women and two drinks maximum in a day for men (of legal drinking age). In the USA one alcoholic drink equivalent is defined as containing 14 grams of pure alcohol. According to the WHO, low-risk drinking can be determined as daily consumption of alcohol in moderation by limiting intake to one standard alcoholic drink in a day for women (max. 20 g.) and two standard drinks (max 40 g.) for men and at least two days in week alcohol is not consumed at all.
- Risky alcohol drinking („risk drinking, hazardous use“) corresponds to more than 40 grams of pure alcohol in a day for men and more than 20 grams of pure alcohol on a daily basis for women.
- High-risk drinking of alcohol (called also „heavy drinking“) corresponds to consumption of pure alcohol in a measure more than 60 grams in a day for men and 40 grams for women. One drink corresponds to 20 grams of alcohol - 0,5 l of regular beer, 2 dcl of wine and 0,5 dcl of distilled spirits. Another aspect, according to the drinking is considered to be risky, is excessive alcohol consumption during the one consuming episode – that means drinking 5 and more alcohol drinks on one occasion (International guide for monitoring consumption and related harm, 2000).

- Binge drinking („binge drinking, bout drinking, spree drinking“) according to (NIAAA, 2004) means high intake of alcohol on one occasion. It is drinking when the blood alcohol content of a person is increasing to 0,08 grams or more. This phenomenon is typical if the men consume 5 or more alcohol drinks or if the women consume 4 or more alcohol drinks in about 2 hours. In the past, the term ,,binge drinking“ used to mean periodic fit of continual drinking, when the person addicted to alcohol consumed alcohol a few consecutive days until the moment when he or she was not able to drink more (2019).

Since we are considering the women who have overused (excessively used, riskily used) alcohol, but in the process of their recovery they have not been in professional care and so the dependence syndrome has never been diagnosed, we use the term excessive alcohol consumption. The term excessive alcohol consumption is understood as health-hazardous and high-risk drinking of above-average doses of alcohol as The World Health Organizations states (2000).

States an increase of the alcoholic (Alcohol Facts and Statistics, 2020) beverages consumption of over 2,4% when compared to the previous year. The alcohol consumption per one inhabitant was 98,7 l in 2018, which represents 8,5 l of consumed pure alcohol. The consumption structure of particular alcoholic beverages was comprised of: spirits 9,3 %, grape wine 12,9 %, beer 73,8 % and other alcoholic beverages 4,0 %. The alcohol consumption in Slovakia has not varied considerably, in the year 2017 it was 8,2 l of consumed pure alcohol per one inhabitant and in the year 2016 it was 8,4 l. From the year 2010 the alcohol consumption remains stable with the slight decreases or increases at an average of 8,5 l consumed alcohol per one inhabitant of the Slovak Republic (Vavrinčíková, 2010). The alcohol dependence is spoken to be a fatal illness. According to the National Health Information in 2018 a mental and behaviour disorder caused by alcohol consumption (dg. F10) accounted for the highest proportion (26,4 %) of the numbers of hospitalisation in institutional healthcare facilities (hospitals in general, specialized mental hospitals and drug rehabilitation centres, psychiatric hospitals, healthcare facilities of the Ministry of Justice SR. From the total number of the first examinations in the all psychiatric surgeries in SR the patients with the dependances accounted for 13,5 % and with the diagnosis alcohol dependence Dg. F10.2, it was 6,6 %. The proportion of men to women with Dg. F10.2 is worth menthioning, it was 3:1 in an out-patient and institutional care.

1.1 Selected Theoretical Models of Addiction and Forms of Helps

According to sociocultural theories see users of psychoactive substances as victims of the society and its prevailing adverse social conditions, as a result of which they reach for drugs. As possible interventions

there are social assistance and social services aiming to alleviate social conditions which lead to use of psychoactive substances by underprivileged individuals. Often times it is not the use of psychoactive substances that is the objective of an intervention, but it is the social conditions which need to be improved (such as poverty, racism). The objective is to help the individual integrate into the dominant social structure and the institutionalized system, and thus to adopt the standards of the mainstream society (Vavrinčíková, 2010).

According to Millerová, *the medical model* understands addiction as a progressive disease with a physiological basis (i.e., genetic predisposition, allergic reaction). A strong position among the theories on development of an addiction is currently held by the neurobiological model, which belongs under the medical theory. *The neurobiological model* perceives an addiction as a chronic recurrent condition of the brain. It is a sort of a reward system in which long-term changes occur in the brain system after taking the drug as a result of long-term preference of easy and effective strategies (blissful feeling achieved through the drug or, after certain amount of time, avoidance of unpleasant feelings during the absence of the drug, Dvořáček, 2008). In simple terms, as a result of long-term consumption of alcohol, the brain becomes spoilt, requesting a fast reward and right away, if possible. The compulsive model of "right now and fast" is a dominant pattern in further behaviour. An accompanying symptom of addiction is a craving – a compulsive desire to use a drug associated with compulsive use of psychoactive substances and the state of withdrawal. The modern understanding of addiction development relies on a large field of research, which agrees on the multiplicity of underlying conditions for development of addiction (Hajný, 2008). It does not confirm an assumption of any single specific areas and it builds on the fact that the risk factors may be found in bio-genetic, social, ethnic, anthropogenic as well as psychological areas. With a specific person or a group of people, the main reason may lie in one of those areas. There are many causes which can play an important role in development and continuation of an addiction; however, it is not possible to prove for all of them that they were the real cause and many times it is disputable whether they are causes or consequences. The fact that there is no single cause for development of an addiction and that an addiction is developed due to factors from different areas is well reflected in the *bio-psychosocial-spiritual model*, which is becoming more and more preferred by the experts in recent years.

- The biological dimension of this model includes genetic predispositions (in particular presence of addictions in biological father), effects on the foetus of an unborn baby, childbirth process, etc.
- The psychological dimension includes personality of the individual as well as the factors of personal responsibility of the individual. Harmonious development of the child, but also occurrence of different mental disorders.

- The social dimension includes in particular the environment in which the individual grows up and which influences formation of the individual's future attitudes. Other factors include cultural standards of the society, attitude to relationship with alcohol, etc.
- The spiritual dimension includes meaning of life, spiritual values (Kudrle, 2003). In addressing the addiction, the bio-psycho-social model combines bio-genetic features with psycho-social factors in order to provide an integrative, complex model. This perspective encourages individual assessment of the alcohol user in which different contribution is assigned to different causes.

With some alcohol users there might be, for example, a significant biological element, while the other two areas might not show many significant signs. As the author further states, promoting the model of a disease is based on believing that the problem of drinking is the primary problem which needs to be addressed. According to other opinions, a drinking problem does not meet the criteria of a disease, as we are not able to identify the cause, treat it directly, and we cannot even tell whether a disease has developed. Critics also bring attention to the fact that if all excessive behaviour is viewed from this perspective, it could devalue the definition of a disease.

The social capital can be seen as the sum of resources, actual or virtual, that accrue to an individual or a group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalised relationships of mutual acquaintance recognition.

Engaging with adult education can improve social capital by opening up opportunities to develop new networks of friends that are outside the confines of the addiction recovery network.

2 Specificities of Alcohol Addiction in Women

In the case of addiction in women as opposed to men, the major role is played by life events and by psychological issues. Such life events can include (Nešpor, 2007) divorce, failed romance, loss or death of parents or a husband. The same is believed by (Kunda, 2014), who gravitates towards the opinion that from the biological perspective, the alcoholism in women is determined not as much by the genetic factors as by the constituent factors. In the case of women, drinking of alcohol is a response to relationship problems and to negative emotions, which can be caused by various stress factors, such as abuse in childhood, stages of the menstrual cycle or comorbidity with bulimia. In addition to that, women state that they use alcohol in order to increase sexual satisfaction and also in order to cope with various sexual situations (McCrady, Epstein, 2013). Problems associated with sexuality may thus be found as a cause, but also as a consequence of drinking.

The specificities of alcoholism in women also include secretive, solitary drinking. Nešpor (2007) sees the reason in the fact that women care more strongly about what they look like and how they are perceived by their surroundings.

According to Kunda (2014), addiction in the case of women has its specificities. The author talks about two types, with the possibility of transition from one to the other:

- In the case of women, drinking starts at an early age, often during the adolescence. Women start drinking in a group of friends, where criminal and promiscuous behaviour is not uncommon as well. Sometimes there is a combination of alcohol with other addictive substances. Most women in this category are women with psychopathological symptoms.
- Excessive use of alcohol occurs later and it is associated with psychogenic issues, experiencing emotional trauma, problems related to married life or partnership life, feelings of loneliness and abandonment. It occurs approximately at the age between 30 and 40. Solitary drinking as well as secretive drinking are most frequent. What is important for women are stimulating-doping effects of alcohol and tension numbing effects. Often times they combine alcohol with pharmaceuticals in order to cope with the negative symptoms caused by the consumption.

In their study, Wolt and Valachová (2019) looked into the specifics of alcohol use in women treated for alcohol addiction. They conducted a qualitative study with 10 female participants undergoing treatment for alcohol addiction at the ages from 24 to 70. The objective of the study was to describe and to bring to the light the specifics of alcohol use in the case of women: beginning of drinking, rituals which helped to develop the addiction, and how the drinking habits change over time. The results showed differences in drinking of younger women versus older women. Younger women prefer episodic drinking, while older women prefer to distribute alcohol over the course of the day to achieve a very low continuous level. The results of the study point to the fact that although the circumstances leading to the use of alcohol were different in the beginning, the motivation to drink was identical in the case of overuse. For women who participated in the study, alcohol served the function of self-treatment. To these women, alcohol served as self-treatment for anxiety, pressure and boredom, and as a way to release pressure and to relax. Another important finding was frequent occurrence of combination of alcohol with psychotropic drugs, the use of which delayed seeking of professional help for the problem of alcohol addiction. With all the women, there was a change in the way of drinking in the course of development of the addiction. A common attribute was transition into solitary drinking at the stage of overuse of alcohol.

2.1 Description of the Recovery Process

Lindenmeyer (2008) states that the idea of alcohol addiction as a disease with a consistent course, chronically progressing and finally leading to death and social decline has proved to be false. Based on various long-term studies, it is possible to identify different progress forms in individuals addicted to alcohol. Apart from progressive worsening of the condition, it is possible for the course of development of the addiction to fluctuate between heavy episodes of drinking and controlled alcohol consumption, possibly abstinence or spontaneous remission. With respect to spontaneous course, the author adds that the overview papers estimate the annual prevalence of the number of spontaneous remissions at 20 %. However, the number of permanently abstinent individuals is certainly significantly smaller.

Nepustil (2015) made conclusions based on his own study consisting of 19 narrative dialogues with people who used Pervitin and achieved recovery without professional help (respondents used Pervitin for over a year, with frequency more than twice a week, and at the time of the interview they had been off Pervitin for longer than five years, and the key condition was that they received no professional help as they were trying to quit regular use). The author talks about three key characteristic attributes of the process which the respondents went through, which the author thinks to be the common attributes of the recovery process regardless of whether professional help is present or not. Namely, these attributes are: uniqueness, boundlessness and forming relationships.

Uniqueness - a person in the process of recovery is not "getting rid of" the addiction in the sense of gradually cutting it off like a cancerous tumour. On the contrary, certain experience, knowledge and skills from the time of the addiction can be used by the recovering individual as one of the resources at their disposal, while the rest of them can be forgotten and allowed to "petrify". In this way, each story of recovery presents a necessarily unique and original picture.

Boundlessness - it was often clear from the narrative of the respondents that they were not able to identify a distinct "breaking point" which would represent the transition from addiction to recovery. Although they often identified the moment which was crucial for them or they at least remembered the last time they used Pervitin, these moments were not identical with the turning point from addiction to recovery. If we were to look at where the roots of their recovery were in more detail, we would often have to go as far back as the time before their addiction, when they were developing their self-reflection skills, a feeling of self-reliance or various strategies for coping with difficult situations. Similarly, during the time of their addiction they could often further develop skills which later helped them in their recovery - in some cases it was creativity, in other cases it was the ability to distinguish

between acceptable and unacceptable risks, or the ability to view their own life from different perspectives.

Forming relationships - (co-creation of relationship trajectories) - disruption of relationship flow, creation of relationship trajectories and forming of a new feeling of belonging are key elements in the process of recovery. What all of these elements have in common is that they require participation of others in order to allow the recovery process to continue. Based on all the available studies comparing treated and non-treated patients, Nepustil (2015) claims it is possible to formulate three main findings:

- Severity of problems with psychoactive substances is usually higher in the case of treated patients.
- The significant factors which played the main role in the process of recovery, and which often do not differ much from one another, include: social support, development of new activities, inclusion in new relationships.
- The individuals who did not undergo treatment continue in the controlled use of psychoactive substances a lot more often – the reason could be found in the lower severity of the problems or in the lack of discursus on the need of lifelong abstinence.

Studies clearly prove that most people addicted to alcohol go through recovery without professional help. Cloud and Granfield (2001) refer to the attributes and conditions that facilitated natural recovery from substance addiction among the 46 people they interviewed. They people were well educated; with most having attended college and several had obtained degrees. Most were employed, before, during and after their addiction experiences, some in professional occupations and others as self-employed business people. According to Granfield and Cloud the possession of educational credentials and employment histories among these people enabled them to manage their addiction within stable limits, retain important friendships and supports among professional colleagues and friends and retain some level of investment in their family life. In effect, despite their substance addiction, they remained embedded within a set of relationships and attachments to conventional life that accrued to them a level of social, physical, human and cultural capital.

3 Methodology

Initially, it could appear that alcohol addiction is a well addressed topic in the scientific literature, but only marginal attention is given to alcohol addiction in the case of women. The existing knowledge shows that women are an at-risk group with respect to starting and developing an addiction. For that reason, alcohol addiction in women and their process of recovery is considered to be an important topic for research. There are interesting

specificities with this group of clients. One of them is a wide spectrum of complications women experience as a consequence of alcohol addiction, another one is making progress in the recovery process once they have started the process. The information obtained from research can help us better understand recovery process of women who suffered from excessive use of alcohol, and thus also identify the mechanisms effective in fighting the addiction and transfer this knowledge into professional help for women addicted to alcohol.

That is why the objective we have set out for this study is to identify which key areas are significant in the recovery process of women who use alcohol excessively. Based on this main objective, we have also set out partial objectives, which are the following: Comparison of the areas affecting the recovery process of women with alcohol addiction who received professional help, and of the areas affecting the natural process of recovery of women who did not receive professional help, as well as identifying what is the experience of women with regard to professional treatment of alcohol addiction.

For our study, we have chosen the qualitative approach, which is characterized by the process of seeking and creating a new understanding, as stated by Smutek and Načeradský (2013), qualitative methods are widely used in social sciences, because they are able to "tell a story".

Qualitative approaches do not assume a transfer of the findings into the language of numbers and they stay at the level of verbal expression. They explain what happened, when, to whom and with what results. To ensure comparability of the participants who underwent a natural process of recovery and those for whom the recovery was initiated due to a therapeutic process, we retrospectively identified the level of addiction in all the participants using a screening tool - AUDIT questionnaire. This questionnaire is based on the addiction syndrome structure according to MKCH 10 (Babor, et al., 1989). The test contains 10 questions related to alcohol consumption, symptoms of alcohol addiction and problems related to alcohol. The AUDIT questionnaire was completed by the participants prior to our conversations. As our research strategy, we chose a case study.

To collect the data, we decided to use a semi-structured narrative interview according to McAdams (1988). Narration is initiated and controlled using a diagram prepared ahead of time, the process of narrating is not spontaneous (McAdams, 1993). The respondents are asked several questions which determine the focus of their narration and structure. Obviously, it is not possible to tell the whole story in detail, it is only possible to express its meaning or the main chapters of life. Then the dialogue focuses on specific areas, the key events. These events should point to the most important and critical experiences in life, turning points, memories (important memories from childhood, adolescence, adulthood and other significant memories, important persons with major influence on the life story, life plans and future projects). We also explore the stress factors and the problems which have not

yet been overcome, or the consequences of which have not yet been adequately processed. The researchers are also interested in personal believes. As stated by Miovský (2006), the role of the narrative interview is to encourage the respondent to narrate, rather than to have a typical conversational exchange. The strategy is to use suitable questions, additions, remarks, comments, etc., in order to encourage the respondent to talk to us about the phenomenon we are interested in. The objective is to obtain as much authentic material as possible. A downside to this interview is that the material obtained for processing is often incoherent, it differs based on the method of asking the questions and the content of the questions, their order, different communication patterns, different level of superficiality, different length and richness of the narrative.

We initiated the interviews using the life curve method. The technique was created by Jiří Tyl as a projective technique (Blatný, Vlčková, 2005). It is a graphic representation of formal aspects of autobiographical memory using the technique of a life curve drawing. The autobiographical memory is the memory of one's experience of their own self in the context of life-long development (Blatný, Vlčková, 2005). For implementation of the technique, we used “Handbook of Brno Research on Human Development“ (Blatný et al., 2004) and we modified the instructions based on the focus of our study, see chapter 4.5. In the application, the technique was not used in the study in a projective manner, but as a basis for the interview about the course of the entire life, with focus on the process of recovery. It consists of graphic representation of formal aspects of autobiographical memory using the technique of a life curve drawing.

The structure of the interview was based on the significant points which were marked by the participants and partially structured using several additional questions inspired by McAdams. The questions were focused on the areas of: important events, turning points, development and change, important memories, important relationships and the view of the future. At the same time, supplementary questions were asked to clarify any confusion.

The objective of this procedure was to avoid departing from the key topics during the interview, but also to allow the participants to focus the interview on the areas which were most significant for them in the given moment. The length of the interviews was from 50 to 90 minutes. Prior to the beginning of the narrative interview itself, the participants were asked questions related to demographic data and use of alcohol, see chart no. 1. The interviews were recorded in the form of audio records and written notes. The data collected in this from were then transcribed word by word.

3.1 Description of the Study Sample

Overall, we analysed 7 participants. The study sample consisted of women only. The oldest participant was at the age of 67 and the youngest one was at the age of 22. The average age of the participants was 45.7, where 2 participants in the study were at the age of young adulthood (22-26 years old), one participant was at the age of middle adulthood (34 years old) and three were at the age of late adulthood (47-67 years old). 4 participants did not undergo professional treatment of the addiction and 3 participants did undergo treatment of the addiction, 2 of them in the form of a stay at specialized psychiatric departments and 1 of them in the out-patient form, two participants currently regularly attend abstinent groups**.** Three participants completed university education, two participants completed secondary education with a school-leaving certificate and one participant has elementary education. All women were either employed (5) or retired (2). All participants had stable living situation, most of the women (4) lived with a partner or a husband, or also with children (1), 2 women had their own place and lived alone, and one woman lived with her parents. The majority of the participants had children (4), most of them were married (3). 4 women were single and 1 was in a long-term relationship.

The AUDIT test score was over 20 points with all the participants (values in the sample from 22 to 36 points), which indicates alcohol addiction (Smutek, Načeradská, 2013). All women also had more than 1 point in questions no. 4, 5, 6, where the score of over 1 point in any of these questions indicates an ongoing or beginning addiction to alcohol (values in the sample 1-9), and all women had more than one point in questions no. 8, 9, 10, which indicates that damage to health in relation to alcohol use has already occurred, and it also indicates addiction to alcohol. In the sample, duration of the full non-interrupted abstinence from the last use of alcohol ranged from 1.5 to 15 years. The average duration of abstinence was 5.8 years.

3.2 Results

The narraative interview, initiated by the life curve, was the clear choice to collect data. This decision was unfolded due to the personal experience of the female researcher and a wide knowledge gained from the discussions that were held it this way at advisory work with the problem consumers (men and women) of alcohol. The more we immersed ouselves in discussions regarding with the narrative optics, the more we approached the idea of using the potential of the stories and processing the data by way of the narrative analysis.

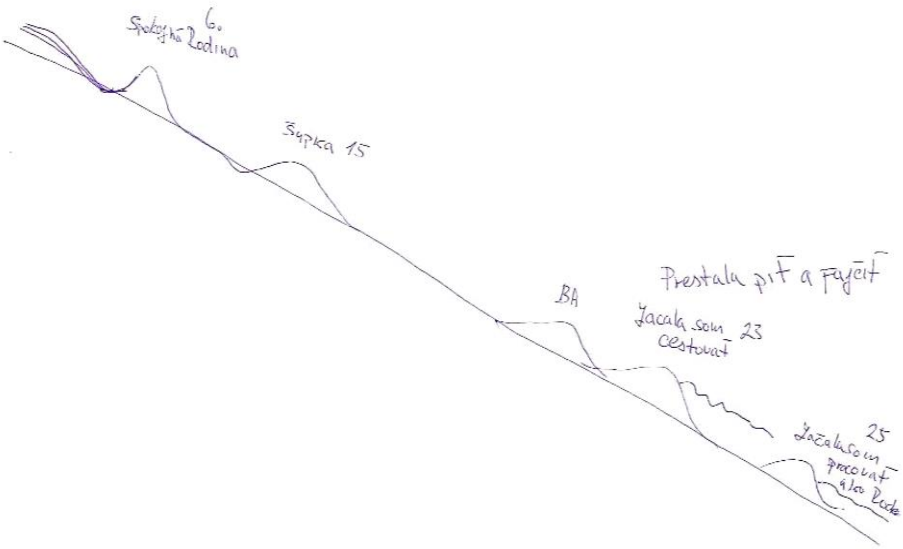


Fig. 1. The example of the female participant´s curve of life that has been used in pursuance of collecting the data in the research.

The analysis restores the particular stories of the female participants but it respects the stories which have been brought in the discussion by the female participants themselves. The particular thematic lines of each story are arranged in chronological and logical continuity. Five thematic areas have been emerged from the data analysis of the whole survey sample, which have been seemed as essential feature for the recovery process: support of the social environment, own participation in recuperation, the change of the state of health, professional treatment and the activity. Every thematic area includes other subthemes. The particular areas are mingled to a certain extent since they are related to the recovery process and it is typical with its change in time. In the discussion, the results are compared with the foundations that have been mentioned in the theoretical part. The main aim of the survey was to find out the important fields that are significant for the recovery process of the women overusing alcohol. There were three survey questions related to this aim.

Which of the theamtic areas predominate in the recounting of the women who have undergone the recovery process? It has emerged from the discussions with the female participants, who haven´t undergone the professional addiction treatment, that there are 6 important areas, while the largest area in the discussions has been filled by the area „support of the social environment“, which has been related to the subthemes: family, important people, the support of the wider social environment and the reaction of the surroundings and a new identity of the female abstainer. The next area was „own participation in recuperation“ which includes these two subthemes: the responsibility for

recovery and the risky situations. All the female participants in the survey have expressed themselves on these two subthemes. The third area is „the change of the state of health“ which includes physical and mental level. This topic has appeared at particular female participants less frequently but it has greater importance for the recovery process. The important theme for the women who have undergone professional treatment naturally has been the field of the treatment including treatment and follow-up treatment. The last area is „activity“ that is related to the work and interests. The areas that have been present in thematic lines at female participants in the survey are in agreement with Best et al. (2011) who has characterized the recovery process as a development process which includes the change of identity and values and it is supported and maintained by the changes of social networks and involving the family. Personal sources, social support and the involvment of the close relatives form the potential for recovery that is crucially put in the context of achievable sources.

Are there any differences between the natural recovery process and the recovery initiated by the therapeutic process? The analysis has proved that the natural recovery process and the recovery initiated by the therapeutic process differ little from each other. The differences have been found especially in aforementioned area of follow-up treatment, treatment, furthermore in the family area – in female participants, who have undergone the addiction treatment, the family members are more involved in the recovery process itself, they actively participate in commencement of the treatment or they confront the female participants with the negative side of the alcohol consumption. On the contrary, the important individuals in the form of partners have appeared more in thematic lines of female participants, who haven´t undergone the treatment, and these people played an important part in the recovery process to all female participants. The small differences have emerged in the field of risky situations. The women who have undergone the treatment clearly delimit themselves against the risky situations, they have the strictly given rules which are followed by them. These rules are not so strict at the women who have not undergone the treatment, but they do not feel that it could endanger their abstinence. The sigificant difference has not been detected in other fields. The last partial aim of the survey was to find out what is the women experience with the professional addiction treatment like.

What is the experience of women with the professional treatment of alcohol addiction? The female participants, who have experienced the hospital addiction treatment, have emphasized that the treatment have meant to them especially the creation of the space where they could detach themselves from the ordinary responsibilities and worries they have had in their lives and so they could concentrate on themselves. Then, it has provided valuable information they could not have figured it out on their own but they have received it in a package. Darina: „As if you are walking somewhere, to compare it, as if you are walking down some orchard and the knowledge about the addictions, and how to get out of it, is growing on these trees now. And you are walking along

and like on the internet, you will pick a cherry, then a pear and so on. And do you know what those doctors have done? They gave mi „fruit“ from that tree, what I know about health, what organs it attacks, that what does it have... So, there was the whole box of those pears at the same time. There was the whole box of those cherries. And it has created great links to me. And I think, up to now, that it is possible that due to this I have started abstaining.“ The treatment formed some kind of boundary, strong point between the life „before“ and „after“. It was also a space where they could share their problems and devote to the women´s topics. Kalina (2015) has seen it in a similar way, according to him the process of the recovery in the treatment means mainly creating the space for speaking and listening, where the reconstruction of own story could be performed and finally as well as the narrative transformation – a human being recounts his/her story in more acceptable form. First of all, it is necessary to lend an ear to the clients and try to understand them. Two female clients were taking anticraving medications and psychopharmaceuticals, and both female participants were talking about unproblematic start of abstinence and they did not remember they had some worse period, that could be linked with their medication. One female participant underwent the follow-up treatment in outpatient form and two female participants have taken part in abstinent groups and it has been already perceived as a part of their life by them and they have attributed great importance to it in the field of relapse prevention. The interesting finding is that no woman, who has decided to abstain permanently, has not suffered any relapse. Furthermore, the experience with the relapses of alcohol addicted people is common phenomenon. It could have a relation to the fear of the stigmatisation and the pressure which is brought by neighbourhood but also by themselves.

4 Conclusions

It has emerged from the analysis that for the recovery process of the women who consume alcohol riskily, there are these significant areas: support of the social environment, own participation in recuperation, the change of the state of health, professional treatment and the activities. To start the recovery process, there was usually a mechanism when the female participant´s state of health had got worse either on physical or mental level and afterwords she started to participate acitvely in her own recuperation, or an important person entered her life and she, just as in foregoing case, mobilized her energy and assumed responsibility for the recovery process. After the initiation of natural recovery process in women who have not undergone professional treatment, the positive experience with the abstinence has played a significant role that could lead to the decision to abstain permanently. Among the most significant areas which support the sustaining of abstinence belong the support of the social environment, work, leisure activities and for the women who have undergone professional treatment also follow-up treatment. Granfield and Cloud (2001) describe the alternative activities that they 46 people engaged

with; they (re) developed a spiritual element in their lives by engaging with religion, some returned to education, most immersed themselves in their work and career and some did volunteer work in their community. According to the authors, these activities were the basis on which interviewees constructed new meaning in their lives and were instrumental in sustaining their cessation of substance use. Some comparisons can be drawn with the people accessed through Soilse and interviewed for this study, they too talked about developing a spiritual element in their lives and some used mutual-aid groups like A.A. and N.A., some had experience with employment and voluntary work most had returned to education. However, the contrast remains that the 20 people accessed through Soilse had developed these alternative pursuits through their engagement with formal treatment and self-help groups and the 46 people interviewed by Granfield and Cloud (2001) had immersed themselves in these activities without recourse to treatment or mutual-aid groups. The natural recovery process and the recovery initiated by therapeutic process did not differ significantly from each other. The differences between the natural recovery process and the process of recovery initiated by therapeutical process were in thematic lines of women present mainly in the areas of follow-up treatment, family, important individuals and risky situations. The experience of the women with the professional addiction treatment had a positive character. The women could see the significance of the treatment especially in gaining the information crucial for the recovery process, providing the space, where they could share their experiences with others and last but not least, the space that enabled them to detach themselves from their ordinary troubles, to concentrate on themselves and recover their strengths.

Bibliography

Alcohol Facts and Statistics [online]. [cit. 2020-02-15]. Available on: https://www.niaaa.nih.gov/publications/brochures-and-fact-sheets/alcohol-facts-andstatistics

BABOR, T. F.; DE LA FUENTE, J. R.; SAUNDER, J.; GRANT, M. 1989. *AUDIT The Alcohol Use Disorders Identification Test: Guidelines for Use in Primary Health Care.* Geneva: WHO, 1989.

BEST, D., GOW, J., TAYLOR, A., KNOX, A., WHITE, W. 2011. Recovery from heroin or alcohol dependence: a qualitative account of the recovery experience in Glasgow. In *Journal of Drug Issues*, 2011, vol. 41, no. 3, pp. 359-377. https://doi.org/10.1177/002204261104100303

Binge Drinking: Terminology and Patterns of Use [online]. [cit. 2019-12-8]. Available on: https://www.samhsa.gov/capt/tools-learning-resources/binge-drinkingterminologypatterns

BLATNÝ, M., ČERMÁK, I., JELÍNEK, M., OSECKÁ, T., VOBOŘIL, D., URBÁNEK, T. 2004. Manuál Brněnského výzkumu celoživotního vývoje člověka. In: *Zprávy*. Psychologický ústav AV ČR, 2004, vol. 10, no. 4, p. 8-9. ISSN: 1211-8818.

BLATNÝ, M., VLČKOVÁ, I. 2005. K nerativnímu pojetí autobiografické paměti: výzkumné možnosti čáry života. In: Miovský, M.; Čermák, I.; Chrz, V. (eds.) *Kvalitatívní přístup a metody ve vědách o člověku IV: vybrané aspekty teorie a praxe.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, p. 183-199. ISBN 80-244-1159-8.

DVOŘÁČEK, J. 2008. Neurobiologie závislostí. In: KALINA, K. et al. *Základy klinické adiktologie*. Praha : Grada Publishing. 2008, p. 25-39. ISBN 978-80-247-1411-0.

GRANFIELD, R., CLOUD, W. 2001. Social context and "natural recovery": The role of social capital in the resolution of drug-associated problems. *Substance Use & Misuse*, 36(11), 2001. 1543-1570. https://doi.org/10.1081/JA-100106963

HAJNÝ, M. 2008. Psychologické, vývojové a rodinné faktory vzniku a udržování závislosti. In: KALINA, K. et al. *Základy klinické adiktologie*. Praha : Grada Publishing. 2008. p. 41-52. ISBN 978-80-247-1411-0.

HELLER, J., PECINOVSKÁ, O. 1996. *Závislost známa neznámá*. Praha : Grada Publishing, spol. s r.o., 1996, 168 p. ISBN 80-7169-277-8.

International guide for monitoring consumption and related harm. [online]. WHO, 2000 [cit. 2018-12-4]. Available on: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66529/WHO_MSD_MSB_00.4.pdf?sequence=1

JEŽÁBEK, P. 2015. Psychopatologie závislosti. In: KALINA, K. et al. *Klinická adiktologie.* Praha : Grada Publishing, 2015, p. 190-210. ISBN 978-80-247-4331-8.

KALINA, K. 2015. Faktory významné pro léčbu, změnu a úzdravu. In: KALINA, K. et al. *Klinické adiktologie.* Praha : Grada Publishing, 2015. 607-622. ISBN 978-80-247-4331-8.

KUDRLE, S. 2003. Úvod do bio-psycho-spirituálního modelu závislosti. In: KALINA, K. et al. *Drogy a drogové závislosti.* Praha : Úřad vlády České republiky. 2003, p. 91-96. ISBN 80-86734-05-06.

KUNDA, S. 2014. *Klinická diagnostika alkoholizmu.* Martin : Osveta. 2014. 104 p. ISBN 978-80-8063.

LINDENMEYER, J. 2008. *Závislosť od alkoholu: pokroky v psychoterapii.* Trenčín : Vydavateľstvo F, 2008, 137 p. ISBN 978-80-88952-54-1.

McADAMS, D. P. 1988. *Power, intimacy, and life story: Personological inquiries into identity.* New York : Guilford, 1988. pp. 336. ISBN 9780898625066.

McADAMS, D. 1993. *The stories we live by. Personal myths and the making of the self.* New York: The Guildford, 1993.

McCRADY, B. S., EPSTEIN, E. E. 2013. *Addictions: A Comprehensive Guidebook*. New York: Oxford University Press, 2013, 944 p. ISBN 978-0-19-975366-6.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. 2006. 332 p. ISBN 8024713624.

National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (NIAAA). NIAAA Council Approves Definition of Binge Drinking. NIAAA Newsletter, No. 3, Winter 2004. [online]. [cit. 2020-03-2]. https://pubs.niaaa.nih.gov/publications/Newsletter/winter2004/Newsletter_Number3.pdf

NEPUSTIL, P. 2014. *Bez léčby to jde : Proces přestávání s pervitinem bez odborné pomoci*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 118 p. ISBN 978-80-210-6754-7. https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6754-2014

NEPUSTIL, P. 2015. Přirozené zotavení. In: Preslov; Maxov, I. (eds.), *Úzdrava a drogy*. Sborník z odborné konference. Praha: SANANIM, 2015, p. 65-68. ISBN 978-80-904536-7-8.

NEŠPOR, K. 2007. *Návykové chování a závislosti*. Praha: Portál, 2007. 170 p. ISBN 978-80-7367-267-6.

SMUTEK M., NAČERADSKÁ, O. 2013. Metody a techniky výzkumu. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha : Portál, 2013, p. 525-530. ISBN 978-80-262-0366-7.

VAVRINČÍKOVÁ, L. 2010. Sociálna práca s užívateľmi drog. In: Hudecová, A., Jusko, P., Brozmanová-Gregorová, A., Papšo P., *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií.* Banská Bystrica: PF UMB, 2010, p. 50-58. ISBN 978-80-557-0112-7.

WOLT, R. VALACHOVÁ, T. 2019. Charakter pitia alkoholu u žien, liečených pre závislosť od alkoholu v Centre pre liečbu drogových závislostí v Banskej Bystrici. In: *Česká a Slovenská psychiatrie*. 2019, vol. 115, no. 6, p. 261-267. ISSN 1212-0383.

Doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD.
Department of Social Work
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
marketa.rusnakova@ku.sk

Doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.
Department of Social Work
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
angela.almasiova@ku.sk

Mgr. Tomáš Poláček
Department of Social Work
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
tomas.polacek7@gmail.com

Recenzie

Critiques

ĎURICOVÁ, Lenka, SOLLÁROVÁ, Eva, POLIACH, Vladimír:

Líder v edukácii. Banská Bystrica: Vydavateľstvo UMB Belianum, 2021, 103 s. ISBN 978-80-557-1936-8.

Charakter riadenia vzdelávacích inštitúcií na Slovensku determinuje v súčasnosti množstvo externých činiteľov, medzi ktoré možno zaradiť aj zvyšujúce sa nároky na kvalitu riadenia škôl a školských zariadení, ale aj tie, ktoré sa podieľajú na profesijnom vzdelávaní dospelej populácie. Týka sa to rôznych foriem podnikového, mimoškolského či celoživotného vzdelávania. Dnešná vzdelávacia inštitúcia musí okrem zabezpečovania základných edukačných funkcií reflektovať požiadavky svojich zákazníkov, t. j. zákonných zástupcov dieťaťa či žiaka omnoho flexibilnejšie, ako to bolo kedysi. Nároky na vzdelávaciu organizáciu zo strany potenciálnych záujemcov, ale aj štátu sú čoraz vyššie. Aj preto oceňujem snahu autorov vedeckej monografie s názvom: Líder v edukácii, že sa podujali na teoretickom a empirickom rozpracovaní problematiky, ktorá sa, na základe súčasných výskumov, ukazuje ako kľúčová v procese efektívneho vedenia školských pracovných tímov. Ako je v publikácii spomenuté, v praxi dochádza k častej zámene významu pojmov manažér a líder, dokonca aj v aktuálnej legislatíve sa tieto pojmy interpretujú nesprávne. Ďalším nedostatkom je fakt, že v aktuálnych profesijných štandardoch riadiacich zamestnancov škôl na Slovensku prevládajú oblasti a kompetencie manažérske, nie líderské, pričom vzdelávanie zamerané na rozvoj líderských kompetencií (školského aj učiteľského líderšipu) je skôr výsadou neformálneho vzdelávania. Aj z tohto dôvodu hodnotím pozitívne ambíciu autorov publikácie riešiť projekt APVV 17-0557 (Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii), ktorého súčasťou je predmetná vedecká monografia.

Hodnotenie obsahu monografie

Jedným z jej hlavných cieľov bolo vytvoriť pôvodný model kompetencií lídra v edukácii zodpovedajúceho kontextu, podmienkam a výzvam školstva v Slovenskej republike, pričom tento model by bol teoreticky ukotvený a empiricky podložený. Tento zámer sa autorom publikácie podarilo dosiahnuť, pretože jej obsah zohľadňuje všetky požiadavky na tento typ vedeckej práce. Spočíva v logickom usporiadaní jednotlivých častí a ich súčastí, pri čom ich obsah korešponduje s požiadavkami súčasnej vedy a požiadavkami praxe.

Prvá časť, ktorá predstavuje východiskové teoretické koncepty riešeného problému obsahuje vysvetlenie kľúčových rozdielov pojmov manažér a líder, zaoberá sa jednotlivými relevantnými teóriami, modelmi a prístupmi k líderstvu a to s použitím aktuálnej, prevažne zahraničnej bibliografie. Pozitívne hodnotím ich vzájomnú komparáciu a ich aplikáciu v praxi. V tejto časti monografie sú totiž v mnohých prípadoch prezentované výsledky výskumov, resp. analýz a metaanalýz, ktoré reflektujú adekvátnosť ich využitia z praxeologického aspektu. Konštatujem, že prvá časť monografie predstavuje kvalitnú deskripciu klasických a súčasných prístupov k líderstvu, pri čom boli akcentované najmä tie, ktoré sa stali súčasťou modelov líderstva aplikovaného pre edukačný kontext.

Proces kreovania a koncipovania požiadaviek na lídrov v edukačnom prostredí bol predmetom obsahu druhej časti monografie. Jej súčasťou boli aj analýzy zahraničných štandardov a kompetenčných štandardov pre edukačného lídra (školského lídra aj učiteľského lídra), ktoré tvoria rámce pre nastavenie požadovaných parametrov kvality líderských kompetencií relevantných pre podmienky súčasných škôl. Autori uplatnili svoje analytické schopnosti aj pri tvorbe prehľadu kľúčových strategických dokumentov, projektov, národných štandardov a kompetenčných štandardov líderstva v edukácii a to tak, že poskytujú dostatočne reprezentatívny opis kľúčových termínov, rôznorodosti koncepčných a vývinových trendov k téme koncipovania požiadaviek na edukačný líderšip od začiatku 21. storočia.

V poslednej, tretej časti publikácie bol predstavený proces tvorby Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii, vypracovaný v súlade s najnovšími trendmi v zahraničí a v slovenských podmienkach. Zámerom jeho autorov bolo zviditeľniť koncept lídra v edukácii tak, aby zahrnul rovnako riadiacich zamestnancov školy ako aj učiteľov. Cieľom tejto časti monografie bolo vytvoriť koncepciu, ktorá by poskytovala rámec pre koncipovanie vzdelávania a podporu rozvoja kľúčových kompetencií lídra v edukácii, ako aj rámec pre identifikáciu vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania, a zároveň rámec pre zhodnotenie efektívnosti takéhoto vzdelávania. Tejto ambicióznej úlohy sa autori modelu zhostili veľmi dobre, čomu nasvedčuje vhodne použitá metodológia vychádzajúca z teoretickej analýzy skúmaného problému. Na základe informácií z monografie momentálne prebieha overovanie modelu a jeho využívania v rámci ďalších úloh projektu (APVV 17-0557), konkrétne jeho posúdenie expertmi, ktorými sú vzdelávatelia riadiacich zamestnancov školstva a učiteľov, vzdelávatelia manažérov a lídrov, metodológovia, účastníci vzdelávaní a ďalších overovacích procedúr.

Publikácia Líder v edukácii zodpovedá svojim rozsahom a spracovaním formálnym požiadavkám na tento typ vedeckej práce. Jednotlivé jej časti na seba logicky nadväzujú, pri čom sú v nej použité adekvátne formy citovania a parafrázovania. Oceňujem použitie prevažne primárnych literárnych zdrojov zahraničnej proveniencie, ktoré sú aktuálne a hodnotné.

Záver

Predmetnú vedeckú monografiu možno považovať za jedinečnú a originálnu práve preto, lebo rieši problematiku zásadného charakteru. Proces líderstva v školách a školských zariadeniach totiž nebol totiž doposiaľ v slovenských podmienkach analyzovaný formou komplexnej vedeckej procedúry akcentujúcej psychologické aspekty riešenej problematiky, ako je to v prípade tejto publikácie. Jej pridanou hodnotou je vytvorenie konkrétneho Modelu kľúčových kompetencií edukačného lídra, ktorý v budúcnosti významným spôsobom prispeje k skvalitneniu prípravy na výkon tejto pozície a tým k uplatňovaniu vhodných líderských stratégií v školskej riadiacej praxi.

Prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.

HNÍK, Ondřej:

Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru. 2. vyd. Praha: Karolinum UK, 2021. 180 s. ISBN 978-80-246-4959-7.

Autora aktuálnej a užitočnej publikácie, doc. O. Hníka, ako vysokoškolského učiteľa, básnika, kolegu, špecificky profilovaného na problematiku teórie i praxe vyučovania českého jazyka a literatúry sledujem minimálne v ostatných dvoch dekádach najmä v reláciách s progresívnymi a inovačnými tendenciami vo výučbe materinského jazyka. Minulý rok sa mi dostala do rúk knižná podoba výsledkov jeho dlhoročného sledovania vyučovania literatúry v praxi s vyústením k načrtnutiu istých výziev odborného a vedeckého bádania danej oblasti života. Pre mňa je sympatické a súzvučné, že v didaktike literatúry neupúšťa zo zreteľa podstatu a špecifiká umeleckého literárneho textu v prepojení na estetickovýchovné parametre pôsobenia v školskom vzdelávaní na jednej strane, na strane druhej presvedčivo akceptuje princíp komplexnosti jednak na podloží teórie literárno-estetickej komunikácie, jednak v integrálnom a zážitkovom chápaní literárnej výchovy nielen s ďalšími zložkami učebného predmetu český jazyk a literatúra, ale i v medzipredmetovej a mimoškolskej súvislosti v intenciách holistického rozvíjania osobnosti žiaka v širokom kontexte jeho života, a to osobitne v kulminácii tvorivej kultúrno-estetickej recepcie, reflexie, interpretácie a expresie. V naznačenom zmysle Hník kontinuálne nadväzuje na odkaz a vízie takých osobností v oblasti didaktiky literatúry pre pedagogickú prax minimálne česko-slovenskej proveniencie, ako O. Chaloupka, S. Cenek, L. Lederbuchová, J. Toman, S. Macková, V. Obert, M. Germušková, O. Sliacky, Z. Stanislavová, ďalej hodno spomenúť, že s jeho odborným úsilným korešpondujú v synergickej subsidiarite výstupy viacerých vysokoškolských pedagógov a odborových didaktikov, ako napr. D. Mocnej, J. Valu, V. Jindráčka, J. Slavíka, D. Moldanovej, R. Bílika, I. Hajdučekovej, E. Pršovej alebo J. Lomenčíka. Dôležité pritom je, že Hník vychádza z praxe a k praxi sa na podloží teoretických východísk vracia so zámerom kvalitatívne transformovať učebný predmet český jazyk a literatúra.

Recenzovanú monografiu autor s jemu príznačnou skromnosťou nehodnotí ako vysokoškolskú didaktiku literatúry, dokonca ani ako odborno-metodickú príručku pre učiteľa. Na margo tejto jeho poznámky na s. 66 k istému zaradeniu svojho diela, explicitne zdôrazňujem, že táto publikácia určite znesie náročné kritériá vedeckej a odbornej monografie, pričom presahuje kritériá metodickej príručky pre učiteľov MJ. Monografiu vnímam ako aktuálnu a prínosnú knihu s parametrami komplexného načrtnutia súčasných i perspektívnych problémov i vízií v oblasti výučby literatúry s výrazným prienikom do teórie i praxe vyučovania MJ, a to špecificky literárnej výchovy. Práca O. Hníka je presvedčivo podložená jeho profilovým pôsobením v danej oblasti a obrazne povedané, mieri do živej problematiky diania týchto dní

primárne v školskej praxi s úzkym prepojením istých progresívnych dosahov v predmete bádania didaktiky literatúry. Preto si myslím, že výrazne zmysluplne a podložene obohacuje túto vedeckú disciplínu, lebo vychádza z aktuálneho i dlhodobého kritického hodnotenia pedagogickej praxe a smeruje k jej kvalitatívnej transformácii v duchu špecifík výchovného pôsobenia na žiakov v učebných predmetoch esteticko-expresívnej povahy a v súlade s víziami moderného európskeho vzdelávania pre 21. storočie. Z viacerých silných stránok tohto diela v recenzii vyzdvihnem aspoň niektoré kľúčové aspekty s úmyslom načrtnúť využitie predložených vízií a inšpirácii pre očakávané zmeny vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry ako MJ v budúcnosti aj s rozvíjaním didaktiky výchovy umením.

Už samotný názov monografie predznamenáva pre čitateľa inovačný zámer autora. V súlade s týmto impulzom koreluje celková kompozícia a široké premyslené rozloženie danej špecifickej problematiky pri rozvíjaní témy v jednotlivých kapitolách, podkapitolách a statiach. Kompozičná výstavba začína od jasného stanovenia cieľa práce k roztvoreniu kontextu a k vymedzeniu kľúčových výziev didaktiky literatúry v 1. a 2. kap., aby na tomto podloží podrobnejšie priblížil inovačný pohľad na tri tematické piliere kvalitatívnych zmien: v postupností hlavných pilierov, a to ***čítanie - tvorba - náuka***, ktoré svedčia o ceste vedúcej od priamej práce s literárnymi textami k didakticko--metodickej orientácii v teórii a praxi vyučovania literatúry ako esteticko-výchovného školského predmetu (3., 4., 5. a 6. kap.). Cenné je, že Hník sa neuspokojil len s predstavením novej koncepcie školskej literárnej výchovy, ale následne ponúka aj ďalšie dve kapitoly, v ktorých presvedčivo na základe vlastnej autentickej praktickej akčnej skúseností, reflexie, sebareflexie a autopsie, takisto prieskumných sondáži s vyhodnotením získaných dát a argumentačne podložene v zhode s inými priebežne uvádzanými autormi predkladá čitateľovi konkrétne výzvy a návrhy jednak na zmenu kurikula v pregraduálnej príprave učiteľov českého jazyka a literatúry pre sekundárne vzdelávanie, z čoho sa odvíja potrebná zmena študijných programov i rozloženie jednotlivých zložiek učiteľskej profilácie v tomto štúdiu, a to najmä v pomere teoretického, resp. konceptuálneho základu danej aprobácie vo vzťahu k odborovej didaktike a osobitne k adekvátnej odbornej pedagogickej praxi na fakultách. Ako ďalej poukážem, presah uvádzanej novej koncepcie vyučovania literatúry v analogickej podobe do kurzov didaktiky literatúry na univerzite v rámci učiteľskej prípravy a profilácie sa mi javí ako problematické a hodné na odbornú diskusiu vo verejnom priestore. Na tomto mieste po naznačenom úvodnom všeobecnom pohľade mi prichodí vyzdvihnúť niektoré vybrané rozmery v konkrétnej podobe z hľadiska prínosu a inšpirácií recenzovanej práce O. Hníka.

Najvýznamnejší prínos monografie vidím v tom, že sa autor opiera nielen o pevné teoretické podložie aj v širšom kontexte literárnovedného a pedagogicko-didaktického poznania, ale predovšetkým sila jeho výpovede je presvedčivo položená na vlastnom profilovom bádaní s evidentným širokým spektrum autentických skúseností jednak vo vysokoškolskom prostredí autora na univerzite v pozícii učiteľa a špecificky hlavne didaktika literatúry pre adeptov

učiteľstva českého jazyka a literatúry primárneho i sekundárneho vzdelávania, t. j. pre základné aj stredné školy, takisto metodika a koordinátora odbornej pedagogickej praxe, jednak úzko prepojeného s empíriou priamej akčnej participácie vo výučbe literárnych seminárov v školskej praxi na 2. stupni ZŠ. Navyše, ako som už v úvode spomenul, autor je tiež aktívnym spisovateľom, básnikom a literárnym kritikom. Na zvýraznenie naznačených aspektov na tomto mieste pre čitateľov ilustratívne vyberiem niekoľko myšlienok Hníka, ktoré svedčia o progresívnom poslaní tejto publikácie.

Cieľ monografie vidí autor primárne v posilnení statusu didaktiky literatúry v intenciách úsilia nasmerovať školskú literárnu výchovu k „výchovným, estetickým a čtenářským cílům, v kritikách, polemikách a diskusích po celé 20. století pouze naznačovaným“ (ďalej cit. d.., s. 10). Z kľúčového a profilového učebného predmetu (oboru) český jazyk a literatúra v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a jazyková komunikácia sa odvíja špecifikum literárnej zložky v jej ťažiskovej zakotvenosti v umení umeleckej literatúry s orientáciou na fikčný svet a imagináciu. Týmto spôsobom má táto zložka výrazný potenciál nezastupiteľného pôsobenia (osobitne v súčasnej modernej dobe IKT a nadužívaním informácií a rôznych podnetov nasýtených duchovnou prázdnotou) nielen na rozum, ale aj na city, zmysel života, charakter dieťaťa a formovanie jeho vkusu (s. 12). V reláciách s platným RVP (Rámcovým vzdelávacím programom) pre základné vzdelávanie autor zdôrazňuje rozvíjanie kompetencií v oblasti recepcie, interpretácie a produkcie textov s prepojením na čítanie s porozumením, ktoré vedú k hlbokým čitateľským expresívnym zážitkom. V podstate ide o to, aby tieto zámery neboli, ako už tradične, iba na deklarovanej úrovni, ale aj reálne uskutočniteľné, t. j. načim prejsť od vedomostí k spôsobilostiam a schopnostiam žiakov v priamej práci s umeleckým literárnym textom v súlade s výrazne expresívnym charakterom tohto predmetu. Napriek čiastkovým sporadickým inováciám smerom k literárnemu zážitku a k istým zámerom výchovy umením celkove viac ako 120-ročný vývoj ukázal, že výučba literatúry sa nachádzala skôr v oblasti deskripcie a faktografie a iba fragmentárne či epizodicky dokázala presúvať ťažisko svojich aktivít na živé umelecké dielo, takisto orientáciu na žiaka ako čitateľa s vlastnými hlbšími skúsenosťami v oblasti výchovy slovesným umením, čo v podstate pretrváva do súčasnosti (s. 20). Tu mi prichodí zdôrazniť, že tento prístup je v plnej zhode s chápaním náplne vzdelávacieho programu pre výučbu materinského jazyka, ako ho v synchronizácii aj s mojím postojom načrtol K. Svoboda v práci Od jazyka ke komunikaci (2005, s. 21 – 24), ktorý spočíva na 4 základných tematických okruhoch, a to: jazyk a komunikácia, osvojovanie si jazyka žiakom (učenie), vyučovanie materinského jazyka, komunikácie a literatúry, napokon aj kontext. Z tohto potom vychádza aj predmet skúmania didaktiky materinského jazyka ako vednej a študijnej disciplíny.

Na základe mojich pedagogických skúseností a viacerých výskumných aktivít v zhode s Hníkom zastávam skôr názor o permanentnej inovácii a modernizácii školstva v dynamike širších kontextov, teda sa neprikláňam k jednorazovým veľkým reformám kampaňovitého rázu (a už vôbec nie politických

a propagandistických ambícií), azda iba výnimočne pri zásadných a zlomových kvalitatívnych zmenách spoločnosti, ako sa nedávno od r. 1989 diali u nás rozpadom bývalého socialistického bloku. Takisto i moje dlhoročné bádanie v oblasti statusu učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra s profilovým záujmom o učebnú motiváciu žiakov súladia so závermi výskumu českých kolegov z ostatných rokov, o ktoré sa vo východiskách opiera aj autor monografie. Podľa odpovedí žiakov patrí český/slovenský jazyk a literatúra na prvé miesto podľa náročnosti a obťažnosti, na druhom mieste pokiaľ ide o status dôležitosti a významu, ale na poslednom mieste medzi učebnými predmetmi ako najmenej obľúbený a najhoršími stupňami školskej známky (s. 22). Tu vidím plodný priestor na ďalšie bádanie v oblasti štruktúry a organizácie školy, osobitne však v postavení, cieľoch a funkciách jednotlivých učebných predmetov a najmä vzdelávacích oblastí z hľadiska profilácie škôl a ich absolventov v kontexte nových výziev. V načrtnutej relácii Hník uskutočnil v nadväznosti na slovenského kolegu J. Lomenčíka rozšírený a viacetapový stratifikovaný pilotážny prieskum, zameraný na vnímanie a skúsenosti žiakov s procesom literárneho vzdelávania v škole sekundárneho vzdelávania.

Na vzorke celkove 543 respondentov sa obidvom didaktikom jednoznačne potvrdil fakt, že ani v súčasnosti nemá literárna výchova v škole status umeleckej výchovy ako expresívneho predmetu. V princípe prevláda faktografická výučba informačno-receptívneho a reprodukčného charakteru s absenciou interpretácie v pravom slova zmysle (ako priama, autentická, vlastná, a nie cudzia, sprostredkovaná) a takisto s absentujúcim čitateľským umeleckým zážitkom, čo je v zhode s pohľadom slovenského nestora didaktiky literatúry V. Oberta, keď spomína 3 základné rozdielne prístupy k literárnemu textu, a to: ilustračný, informačný a pravý interpretačný, t. j. nielen ako nejaká formálna analýza diela, rekapitulácia deja, sprostredkovanie literárnovedných informácií o diele, autorovi, hľadanie trópov, figúr, rytmu, rýmu alebo identifikácia žánru a pod., pričom v tejto súvislosti uvažuje o 3 pozíciách ich prieniku do vzťahov pedagogicko-didaktickej a literárno-estetickej komunikácie vo vyučovaní, a to v pozícii: determinácie, koordinácie a aktuálnej totožnosti, t. j. v apozičnom vzťahu (pozri Obert, 2003 v diele Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov, s. 90 – 103). Tu by som chcel takisto pripomenúť zhodu prístupu Hníka s Obertom v takých komponentoch, ako je recepcia, reflexia a expresia alebo vo fázach emocionálnej expresie, logicko-kognitívnej reflexie a estetického prežívania aj rozvíjania čitateľského umeleckého vkusu žiaka.

Status literárnej výchovy presvedčivo vyznieva v konfrontácii s tradičnými špecifikami predmetov kultúrno-umeleckého zamerania, ako je výtvarná a hudobná výchova, takisto i dramatická, tanečná alebo i pohybová výchova, čiastočne i telesná výchova z aspektu rozvíjania kultúry zdravia, tela a pohybových aktivít. Z rozboru komparácie Hníkovi vychádza, že literárna výchova si v tradícii českej a predtým i rakúsko-uhorskej školy „podržela status znalostné, nikoli expresívně pojatého předmetu, ve kterém dominuje tradiční nauka nad tvorbou či nad tvorbou a jejich smysluplnou reflexí“ (Hník, 2021, s. 32). Ak nám teda má ísť o plnohodnotnú literárnu výchovu ťažiskovo

orientovanú na poslanie v oblasti čitateľskej kultúry v organickom prepojení na holistických prístup k žiakovi v intenciách jeho výchovy k ľudskosti v zmysle integrovaného chápania osoby a sveta, tak tento predmet musíme nevyhnutne kvalitatívne transformovať do polohy čitateľskej, interpretačnej a esteticko--zážitkovej výchovy, opretej predovšetkým o vlastné priame skúsenosti s literárnym textom i nevyhnutným podložím literárno-náukového poznania, t. j. zredukovaného ako opora pre rozvíjanie očakávanej literárnej kompetencie a kultúry. Na tejto báze sa Hník argumentačne presvedčivo dostáva k trom ťažiskovým tematickým okruhom či pilierom kvalitatívnej prestavby didaktiky literatúry a literárnej výchovy ako estetickovýchovnej oblasti tvorivej ľudskej činnosti.

Výzvy odboru Hník vidí v novom poňatí týchto troch kontinuálne prepojených tematických okruhov: ***čítanie - tvorba a náuka (literárnovedná teória).*** Vzhľadom na priestor tejto recenzie, vyberiem tu hlavne isté inovačné kvalitatívne posuny smerom k novo koncipovanému prístupu založenom na viacročnej skúsenosti autora, vlastných postupne cizelovaných pilotážnych prieskumoch, taktiež opretom o jedinečnú kritickú analýzu a zovšeobecnenie získaných výsledkov, ďalej priebežne uplatnenú sebareflexiu s predložením istých vízií, špecificky i metód a metodických materiálov. Pri prvom okruhu: ***čítanie*** Hník vidí problém najmä v ilustratívnej funkcii literárnych textov vo vyučovaní, preto z uvedených východísk kriticky analyzoval jednotlivé štruktúrne zložky spracovania platných čítaniek pre 2. stupeň ZŠ a posledný ročník 1. st. ZŠ (5. ročník) od viacerých vydavateľstiev. Výsledky tejto analýzy Hník zhŕňa výstižne najmä vo všeobecnom konštatovaní, že treba „posílit princip *poznávání díla na úkor principu poznávaní o díle"* (s. 52).

Najvýraznejšiu zmenu autor predkladá v 4. kap. pod názvom ***Tvorba***. Svedčí o tom aj jej rozsah a celé spektrum námetov, návrhov a inšpirácií (s. 53 – 114). Tvorbu Hník chápe ako tvorivú hru s textom, t. j. priebežnú spätnoväzobnú reflexiu, pretváranie, interpretáciu textu spejúcu k tvorivej literárnej expresii. Na podloží známych pedagogicko-didaktických a filozofických poznatkov pritom uvádza tri základné favorizujúce princípy alebo kategórie, a to: 1. prístup orientácie na dieťa (myšlienka Z. Helusa, takisto v našej novej slovenskej koncepcii vyučovania SJL je to jeden zo základných princípov) 2. ideál celkového (harmonického) rozvoja osobnosti (tiež súčasť holistického, integrovaného poňatia vyučovania slovenčiny) 3. imaginácia ako špecifikum literárnej fikcie. Vo vzťahu k náuke tento prístup znamená naplnenie vyučovania literatúry ako výchovy umením, t. j., prirodzene, počíta sa takisto s optimálnym literárnovedným podložím. Tvorivú literárnu expresiu Hník teoreticky i prakticky plodne rozvíja minimálne v troch kľúčových okruhoch.

Prvým z nich je modifikácia a inovácia tradičných esteticko-výchovných činností nielen s literárnym textom, ako ich poznáme v didaktike MJ vo všetkých zložkách učebného predmetu, k tomu aj s rozšíreným pohľadom na tvorivú dramatiku ako hru v roli, improvizáciu a interpretáciu. Totiž žiada sa mi pripomenúť, že už v primárnom vzdelávaní pri reprodukčnom a produkčnom

slohu sa má pracovať s rôznymi druhmi reprodukcie (od doslovnej, vernej, podrobnej, skrátenej, výberovej až po kombinovanú, pričom tu ide najmä celé spektrum možností pri reprodukcii s obmenami v potenciáli otvorených obmien v práci s obsahom, v oblasti kompozície alebo štylizácie, navyše, aj s prepojením iných znakových kódov a výrazových možností. Z nich sa pritom špecificky ponúka práca s osnovou, takisto v kontinuu od slovnej a kreslenej, živej, pohybovej, citátovej, stručnej, heslovitej, rozvinutej a i. osnovy až po aktivity v kombinácii s umeleckým obrazom alebo sériou obrázkov etc. (pozri V. Betáková – Ž. Tarcalová, Didaktika materinského jazyka, 1984, s. 194 – 230). Aby som zostal v slovenskom odbornom priestore, na margo Hníkovej prezentácie literárnej expresie stručne pripomeniem ešte niektoré z relevantných korelácii tohto aspektu. V Obert s J. Jurčom (v spoločnej vysokoškolskej učebnici Didaktika literatúry, 1984, s. 98 – 115) medzi esteticko-výchovné činnosti s literárnym textom zaraďujú: reprodukciu, osnovu, výrazné čítanie a estetický prednes, dialogizované čítanie, dramatickú výchovu, referát, diskusiu a slohové práce na literárne témy, pričom do tohto okruhu v úzkom prestupovaní sa patria i podkapitoly o interpretácii literárneho textu, o práci s učebnicou literatúry, taktiež interpretácia čítankových textov alebo príležitostná výchova literatúrou a umením a osobitne celá V. kapitola o formách mimotriednej a mimoškolskej literárnej výchovy a vzdelávania (ibid., s. 180 – 212). M. Germušková má vo svojom známom diele Literárny text v didaktickej komunikácii (1995) príznačné kapitoly, ako čitateľské premeny a snímanie čitateľských masiek žiakov alebo literatúra v priestore tvorivosti. Z novších výstupov mi prichodí vyzdvihnúť podnetný prístup R. Bílika v knihe Interpretácia umeleckého textu (2009), v ktorej sú evidentne objavne prínosné v tvorivom duchu okrem teoretickej časti aj kap. s viacerými interpretačnými ukážkami stratifikačne vybratých textov zo spektra literárnych druhov, žánrov alebo tematického zamerania.[1] Napokon výrazným spôsobom do tejto problematiky interpretácie a tvorivej literárnej expresie v ostatnom období relevantne prispela I. Hajdučeková s prácou Inovatívnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry (2015), v ktorej využila nielen erudované teoretické podložie, ale aj dlhoročné pôsobenie v školskej praxi na strednej škole na priblíženie konštruktivistického modelu vo vyučovaní literatúry s ponukou implementácie koncepcie modelu otvorenej školy s úzkym prestupovaním sa s takými princípmi a kategóriami ako: autonómnosť, autoregulatívnosť, autoevalvácia s praktickou prezentáciou odskúšanej a overenej otvorenej formy hodnotenia a klasifikácie vo výučbe literatúry i celkove vo výsledkoch školy.

[1] Tu pripomínam podnetné myšlienky R. Bílika o charakteristike fikcie v literárnych textoch, o pravde alebo nepravde v nich alebo o recepčnom bytí diela. Opierajúc sa o viacerých autorov (Miko, Gadamer, Ricoeur, Doležal, Zajac) vyjadruje presvedčenie o tom, že fikčné texty nie sú ani pravdivé, ani nepravdivé, pričo špecifikum tejto fikcie je v tom, že umelecké dielo v základnej rovine vytvára obraz skutočnosti, t. j. novú skutočnosť "ako keby" vo figuratívnej podobe (porov. ibid., s. 52 – 54).

Naznačený kontext inšpirácii zo slovenskej proveniencie som rámcovo odkryl preto, aby som mohol konštatovať, že O. Hník v oblasti tvorby, interpretácie a expresie ide dôkladne, dlhodobo a cielene s parametrami inovačnej koncepcie znateľne ďalej. V druhej fáze (alebo tematickom okruhu) tvorby totiž prechádza cez rôznorodé aktivity hry prejavov žiakov z pozície a s intenciou, pričom sa mu v tomto kontinuu otvára vyučovanie literatúry špecificky „napríč vzdělávacími obsahy a předměty“ (pozri podkap. s. 72 – 71). V 3. okruhu túto kategóriu tvorby nielen rozširuje a teoreticky prehlbuje, ale ponúka navyše už odskúšanú a viac ako dekádu rokov uplatňovanú (s evidentnými príznakmi elaborácie a cizelovania) novú metódu v polohe didaktickej hry, resp. hry s textom, a to aj s vydanou podobou ako učebnou pomôckou univerzálneho charakteru s názvom ***Vyprávěj a hraj*** (Uherský Brod, Ditipo, 2013). Celá kap. monografie Hníka k tvorbe by si zaslúžila celý jeden interpretačno-explanatívny príspevok, v tejto recenzii však zostanem iba pri istej skrátenej enumerácii prínosu autora.

Na prvom mieste ide mi o stratifikačne rozloženú aplikačnú oporu Hníka na rôznych úrovniach jeho dlhoročného pedagogického pôsobenia pri hľadaní a overovaní cesty, ktorú predkladá ako výzvu odboru s primárnou orientáciou na zmenu výučby literatúry v pedagogickej praxi. Na s. 62 prehľadne uvádza bohatý repertoár možností interpretačných aktivít s presahom k produkcii vlastných textov žiakov, a to od doplňovania, prerozprávania textu až k jeho tvorbe s otvorenými možnosťami, ako napr. parafráza, napodobnenie štýlu textu, rekonštrukcia, vstupy z iného hľadiska či zvažovania textových variant alebo inšpirovanej tvorby textu. Hník sa postupne dostáva do dimenzií artefiletického poňatia výchovy (s parametrami reflexie, tvorivosti a zážitkovosti vo výchove umením v intenciách holistického prístupu k žiakovi s rozvíjaním jeho kognitívno-komunikačného, personálno-sociálneho a kultúrno-etického a vôbec nonkognitívneho potenciálu)[2], ktoré následne aj v istej genéze vývoja ďalej konkretizuje v predložení očakávaného potenciálu dvoch didaktických hier s pracovným názvom: *prejav/prehovor s intenciou* a *prejav/prehovor z pozície*. Dá sa povedať, že tu sa Hníkov prístup dostáva do polôh priamej, autentickej účasti žiakov nielen pri interpretácii, ale najmä do živého procesu tvorby textu v ústnej podobe.[3] Prakticky táto poloha prehovoru z pozície

[2] V podstate ide o aktivity tzv. kultúrnej experimentizácie.

[3] Zrejme by bolo zaujímavé a užitočné, tiež bádateľsky objavné v budúcnosti rozvinúť tento prístup i do písomného prejavu, vecného alebo umeleckého vyjadrenia, prehovoru, prípadne takisto tvorivého a relaxačného, terapeutického či kompenzačného charakteru s funkciami potrieb pre súčasného človeka. Tu sa ponúka aj potenciál akceptácie a tvorivého využitia rôznych možností zo sústavy školských formálnych, verejných i neformálnych a neverejných literárnych textov, napr. v aktivitách žiaka môže ísť osobitne o denníky, pamätníčky, vlastné literárne záznamy, ťaháky, neformálne prípravy na prezentácie alebo ukážky z vlastnej tvorby v kontexte, z rôznych pozícií, intencií a pod. Osobitne sa tu ponúka metóda LAPBOOK, Wenov diagram alebo T- schéma či známa pojmová mapa.

a s istou vymedzenou intenciou už treba hodnotiť ako prechod od dramatických prvkov k novej LARP metóde, ktorá smeruje k živému, autentického a jedinečnému procesu hrania rolí v širokom kontexte mnohorakých nastavení. Takéto prieniky sú prierezovo zreteľné v statiach o hrách s konštrukciami a rekonštrukciami textu v týchto základných aktivitách žiakov: transformácia textu ako celku, transformácia jednej z textových rovín, konštrukcia textu z častí vs. rekonštrukcia chýbajúcich častí textu, kondenzácia, resp. dilúcia (rozriedenie) textu a substitúcia jeho častí (pozri s. 76 – 80). Uvedený postup napokon vyúsťuje u Hníka k transakčnému modelu literárnej komunikácie, to znamená, že žiak sa dostáva do pozície čitateľa aj autora vlastného diela. Takto žiaci ako aktívni tvorcovia poznávajú proces písania i čítania literárneho textu, zameriavajú sa na tvorbu ako na spôsob poznávania aktivít čitateľských, interpretačných aj autorských, t. j. v princípe na operacionalizované poznávanie textu (v činnosti), ktorý už bol vytvorený aj tvorený, „avšak s vědomím, že jde zároveň o rozkrývání smyslu z hlediska čtenáře (čtenářské tvorby – re--konstrukce textu), neboť každá (autorská) tvorba v sobě logicky zahrnuje i pozná(vá)ní čtenářské“ (s. 80). Totiž v transakčnom modeli medziľudskej komunikácie platí, že v textovej štruktúre je implicitne prítomný čitateľ a autor je tiež čitateľom svojho diela (pozri in J. A. DeVito, Základy mezilidské komunikace, 2001, s. 18 – 21).

V konkrétnej podobe napokon monografia ponúka čitateľovi, ako aplikovať Hníkovu školskú didaktickú hru *Vyprávěj a hraj* (s. 81 – 114) aj s reflexiou a závermi. Ide o nesúťaživú hru, zameranú na autorstvo kolektívu s cieľom spoločne kooperatívne vytvoriť príbeh. Základný variant hry obsahuje 192 kariet, aby pri maxime žiakov v triede (32 žiakov) mohol mať každý žiak cca po 4 – 6 kariet. Karty sú rozdelené na základné vo farbe zelenej a červenej, v žltej farbe je balík funkčných kariet. Najviac je zelených (140) s úlohami typu: Rozprávaj podľa kariet alebo Skladaj príbeh pomocou slov, ktoré máš na kartách, t. j. pri týchto kartách hráči majú rozvíjať a posúvať príbeh. Držitelia červených kariet (20 ks) nemusia príbeh posunúť dopredu, ale spomaliť, napr. pokynom na opis prostredia, postavy, pridaním vnútornej reči postavy a pod. Žlté karty (32) majú funkciu istých heuristík s pozíciami: skúseného spisovateľa, filmového producenta a cenzora, prípadne historika a obsahujú pokyny, ktoré hru dynamizujú, napr. udeľ slovo, daruj kartu, prípadne sú k dispozícii ďalšie karty s inštrukciou nahradiť niektoré z funkčných korektorských pozícií: typu nahraď skúseného spisovateľa, filmového producenta a i., pričom v balíku sú ešte vetovacie karty (6 ks) ktoré umožňujú posledný vklad do príbehu. Ako vidieť, hra je orientovaná na ústny prejav žiakov v triede zameraný na naráciu v intenciách spomenutých zadaní: Rozprávaj podľa kariet alebo Poskladaj príbeh s pomocou slov, ktoré máš na kartách. Vzhľadom na to, že táto didaktická hra bola úspešne aplikovaná v primárnom i sekundárnom vzdelávaní, navyše začlenená i v rámci štúdia učiteľstva českého jazyka a literatúry na univerzite, autor odporúča pri použití na 1. st. ZŠ vyradiť karty s označením: cenzor, historik, nahraď cenzora, historika aj tým, že na tomto stupni možno aj rušiť

rozlíšenie medzi zelenými a červenými kartami, navyše, ukázal sa aj potenciál s rôznymi variantmi hry (pozri s. 86, 88). Dôležitý je fakt, že hra ponúka rôzny námet a tematiku príbehov, takisto implikuje skúsenosť počúvajúceho i autora vlastného rozprávania, osobitne nabáda k pozícii rozprávača vo viacerých osobách (i neosobne alebo všeobecne, nadosobne) a v neposlednom rade i skúsenosť s tvarom alebo formou, štýlom, žánrom, jazykom alebo s kompozíciou výpovede, pričom každý jednotlivý hráč je spoluautorom príbehu v zmysle princípu kooperácie a subsidiarity a komplementarity. Prichodí mi ešte dodať, že Hník zatiaľ hru vyskúšal na vzorke cca 600 hráčov a na základe zberu dát metódami: dvojitého pozorovania, reflektívneho dialógu a workshopov v závere zovšeobecnil 9 kategórií jednotlivých rovín literárneho textu, ktoré vybral ako relevantné pre naratív: intencia textu, rozprávač, kompozícia, postava a prostredie, látka/hypertéma/téma/čiastková téma a motívy, žáner, jazyk a štýl (obraznosť, metafora a symbol), intertextovosť, napokon fikčná povaha a uveriteľnosť príbehu. Na týchto záveroch napokon v tejto kap. autor uvažuje o zúročení získaných výsledkov jednak v pedagogickej praxi, jednak v odborovej didaktike literatúry. Vyústenie zistení sa dá zhrnúť v takejto konštatácii: Kým tradičný prístup sprostredkovania poznávania literárneho textu spočíval na cudzom svedectve (výklade učiteľa, autora učebnice, na teórii, reprodukcii analýzy a interpretácie iného recipienta a pod.), predložená tvorba pri školskej interpretácii literatúry v monografii smeruje k vlastnej, autentickej a živej zažitej operacionalizácii (skúsenosti a konštrukcii) poznatkov, t. j. konkrétnym priamym konaním žiaka i učiteľa v reálnych textových i textotvorných zmysluplných problémoch a otázkach, ktoré nevyhnutne musí riešiť, aby hra mala zmysel (s. 110 – 111).

Náuka alebo literárna teória tvorí základ vytvárania spôsobilostí a literárnych kompetencií, avšak v novom chápaní je iba oporou a tomuto tematickému okruhu, resp. kategórii patrí v publikácii aj z hľadiska poradia tretie miesto. Totiž podľa Hníka má ísť ťažiskovo a východiskovo o priame alebo bezprostredné, autentické poznávanie literárneho diela žiakom, t. j. už nie o sprostredkované, nepriame a v podstate cudzie či transmisívne preberané poznatky. Náuka sa týmto spôsobom nachádza v dvoch nosných polohách, a to jednak v tradičnom zmysle sprístupnenú v kontextoch (v literárnych mimoliterárnych), jednak na úrovni znalostí a spôsobilostí konštruované v zážitkovej reflexii čítania, interpretácie a tvorby žiaka (s. 115 a n.). Tento tvorivý, integrovaný a zážitkový proces priamej práce s literárnym textom je organicky sprevádzaný reflexiou jednotlivých krokov od čítania, recepcie cez interpretáciu až k vyústeniu k neflektívnemu dialógu v danej komunite žiakov a učiteľa v intenciách kultúrno-estetického konštruovania jedinečnej tvorivej literárnej expresie. Na uvedenom základe sa kvalitatívne mení i poňatie expresivity, reflexie alebo estetického zážitku, vkusu a iných pojmov. Napr. už nejde iba o zážitok z čítania, recepcie, ale aj o zážitok z vlastnej tvorby, založený na priamej práci s textom v činnosti, t. j. v operacionalizovanej podobe. Na tejto báze potom Hník navrhuje aj celý systém nových pojmov a špecifickej terminológie pre didaktiku literatúry i jej aplikáciu v školskej praxi. Nadväzuje

pritom na počiny v tejto oblasti, ako v genéze etablovania didaktiky literatúry ponúkli o. i. Machytka, Cenek, Plch, Chaloupka, Obert, novšie najmä Germušková, výrazne Lederbuchová v súvislosti s presadzovaním literárno-výchovnej koncepcie interpretácie textu, rozlíšením didaktickej a literárnej komunikácie, recepcie a interpretácie textu, okruhy čitateľského zážitku, čitateľsko-estetickej skúsenosti, osobitne imaginácie alebo mäkkej estetickej interakcie a i. V kontinuálnom zmysle takto Hník navrhuje aj ďalšie kľúčové kategórie didaktiky literatúry ako vedného a študijného odboru, ktoré sa zatiaľ neetablovali a ktoré relevantne korelujú s predloženým prístupom: čítanie – tvorba a náuka. Enumeratívne ide o tieto rozmery a termíny: expresivita (najmä tvorivá literárna expresivita), priame poznávanie literárneho diela, zážitok a zážitkovosť (čitateľský, z tvorby až po reflektívny literárnovýchovný dialóg), tvorivá interpretácia, imaginácia a reflexia vlastnej imaginácie, konštrukcia a rekonštrukcia fikčného sveta diela (textu, reprodukcie a produkcie), text ako východisko, čítanie ako tvorivý akt (ako typ tvorivej reflexie, tvorby, expresivity), reflexia vlastného čitateľstva, poznávanie textu ako tvorivého obsahu a procesu, práca s literárnym a neliterárnym aspektom textu a napokon funkčné (aj vlastné) myslenie vo vzťahu k textu (s. 120 – 126). Ako je zjavné, výzvou bude i metodológia ich implementácie v odbore z hľadiska poslania i predmetu didaktiky literatúry v pozícii vednej a študijnej disciplíny.

V monografii Hník dôsledne cielene expanduje tému a v záverečných kapitolách (ad 7. a 8.) sa na základe predloženej potenciálnej kvalitatívnej transformácie pedagogickej praxe s inováciou didaktiky literatúry dostáva do tematického okruhu istých výziev v oblasti pregraduálnej i postgraduálnej profilácie učiteľov materinského jazyka na fakultách univerzít. Tieto nové očakávania sú podložené nielen prezentáciou inovačného modelu v predchádzajúcich kapitolách práce, ale osobitne presvedčivo taktiež na báze jeho vlastnej empírie s výraznou sebareflexiou danej problematiky na rôznych pozíciách pôsobenia na univerzite i v priamych akčných vstupoch do praxe. Je pozoruhodné, že O. Hník sa etabloval nielen ako didaktik literatúry a tvorivý spisovateľ v oblasti prípravy učiteľov pre primárne až po vyššie sekundárne vzdelávanie, t. j. pre všetky stupne základnej a strednej školy, ale aj ako koordinátor a metodik rôznych foriem odbornej pedagogickej praxe a takisto v dvojročnom pôsobení ako učiteľ na 2. stupni ZŠ, pričom svoje vízie predložil aj na základe viacerých, dôsledne zvažovaných a kontinuálne rozvíjaných pilotážnych, resp. sondážnych prieskumov sledovanej problematiky s preukázateľnými príznakmi aspektov elaborácie, kritického hodnotenia a tvorivého riešenia vyvstávajúcich problémov.

V tejto časti predkladanej recenzie mi prichodí hutne zdôrazniť, že Hníkove návrhy, vízie a závery sú v plnej zhode s mojimi skúsenosťami a postojmi, ktoré som v oblasti výberu, prípravy a profilácie učiteľov materinského jazyka prezentoval na viacerých odborných a vedeckých konferenciách i v publikačných výstupoch priblížil najmä po r. 1989 najmä v priestore česko-slovenskej proveniencie a naposledy v istej syntetickej podobe predstavenej v monografii Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka

v minulosti, prítomnosti a budúcnosti (2019). Prichodí mi tu podčiarknuť, vyzdvihnúť a explicitne podporiť aspoň jednu myšlienku, ktorá smeruje k integrovanému poňatiu učiteľskej prípravy v rámci pregraduálneho jednotného nerozčleneného štúdia na úrovni 1. i 2. stupňa vysokoškolského vzdelávacieho programu s nevyhnutným skĺbením a prierezovým sledovaním profilácie adepta učiteľstva v prestupovaní sa všetkých zložiek štúdia (všeobecného základu, pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu, konceptuálneho kurikula odboru aprobácie, didaktiky a odborovej didaktiky s odbornou pedagogickou praxou) v synergickom efekte rozvíjania jeho učiteľskej kompetencie. Totiž podstata učiteľskej prípravy je jeho didakticko-metodická spôsobilosť ako učiteľa.

Slovami O. Hníka, je nevyhnutné viesť odbor (aprobáciu) a jeho didaktiku naprieč celou učiteľskou prípravou v zmysle integrovaného plnohodnotnému modelu v intenciách didakticko-metodickej znalosti obsahu, resp. učiteľskej spôsobilosti pre výchovno-vzdelávacie pôsobenie v materinskom jazyku a komunikácii (pozri s. 130 a i). Dá sa povedať, že tento zámer evidentne o. i. korešponduje s aktuálnou i perspektívnou koncepciou vyučovania slovenského/českého jazyka a literatúry ako integrovaného komunikačno-kognitívneho zážitkového modelu výučby materinského jazyka s holistickou orientáciou na žiaka. Na margo týchto výziev sa mi žiada podotknúť, že už dlhšie obdobie sa zaoberám aj otázkou potenciálnej zmeny názvu i štruktúry tohto profilového učebného predmetu primárne v podobe: slovenský jazyk, resp. slovenčina, slovenský jazyk v komunikácii či komunikácia v slovenskom jazyku na jednej strane, na strane druhej by išlo o iné rozloženie zložiek a komunikačných činnosti, ako je čítanie, písanie, literatúra či literárna výchova najmä s tým, žeby najmä literárna výchova sa etablovala ako samostatný učebný premet v sekundárnom vzdelávaní ako súčasť vzdelávacej oblasti umenie a kultúra (pozri v publikačných príspevkoch Ligoš od cit. diela, 2019 a n. do r. 2022).

Istý problém mám s prijatím analogického modelu (predstaveného v pedagogickej praxi) a náplne výučby didaktiky literatúry či vôbec didaktiky materinského jazyka a komunikácie ako študijnej disciplíny v rámci učiteľskej prípravy na univerzite. Je to otázka na diskusiu, či možno v podstate učebný predmet školskej výučby v primárnom a sekundárnom vzdelávaní modifikovať, resp. modelovo prenášať do didaktiky študovanej aprobácie na jednej strane, ako prierezovo uvažuje a navrhuje, opierajúc sa o svoje skúsenosti autor O. Hník, pripúšťajúc, prirodzene, že v istom rozsahu je to určite nevyhnutné. Na strane druhej ponúkam námet do odbornej rozpravy, či priamu prácu s literárnym textom v zmysle tvorivej estetickej expresie nemajú ťažiskovo plniť iné študijné jednotky v rámci konceptuálneho kurikula, ako aj naznačuje Hník, napr. úvod do štúdia literatúry, teória literatúry, interpretácia umeleckého textu, základy literárnej komunikácie, dejiny literatúry, tvorivé písanie a i. Veď v podstate, to je ich hlavnou náplňou, t. j. aby študenti čítali a recipovali literárne texty v korelácii s inými umeniami, analyzovali ich, reflektovali a interpretovali. Podľa môjho názoru didaktika aprobácie MJ má integrovať a špecificky aplikovať či konzistentne zúročiť všetky zložky učiteľskej prípravy

so zreteľom na spôsobilosť a kompetenciu tohto povolania, t. j. ako učiteľa daného odboru so zacielením na istý stupeň a typ vzdelávania v rámci profilácie absolventov školy, a to i so špecifikami problematiky diferenciácie, inklúzie, diverzity a komplementárnosti v školskej realite. Preto didaktika učebného predmetu má mať osobitný synergický a integračný ústiaci status s tým, že tu adept učiteľstva reflektuje, analyzuje, interpretuje a s príznakmi tvorivej odbornej didakticko-metodickej, vrátane literárno-estetickej expresie si začína profilovať vlastný prístup k pôsobeniu v pozícii učiteľa danej aprobácie. V tejto súvislosti načim podčiarknuť zámer, aby adept učiteľstva sa zorientoval v nových poznatkoch odborovej didaktiky, oboznámil sa so statusom a funkciami učebného predmetu v rámci vzdelávacieho programu školy, aby si uvedomil miesto konceptuálneho, didaktického i edukačného kurikula, získal prehľad o rôznych koncepciách vyučovania materinského jazyka v diachrónii aj synchrónii v širšom kontexte, vstúpil do problematiky riadenia, modelovania, plánovania, organizácie, kontroly a diagnostikovania výchovno-vzdelávacieho procesu, diskutoval o rôznych stratégiách, metódach, formách a postupoch vyučovania, odskúšal si, konfrontoval a obhájil svoje simulované aj praktické výstupy pôsobenia na žiaka, rešpektoval ontogenézu reči a vôbec vývinových či reálnych učebných možností žiaka, analyzoval a interpretoval spektrum mikrovyučovacích aktivít i didakticko-metodickú stránku náplne učiva, tematických okruhov, celkov a tém v rámci organizačných foriem a pod. Prirodzene, týmto exkurzom a námetom naznačujem istý špecifický prístup vo výučbe didaktiky materinského jazyka a komunikácie ako študijnej disciplíny na učiteľskej fakulte, t. j. jej zástoj, ciele a funkcie s náplňou a organizáciou, a to v koreláciách, ako ich priblížili napr. M. Čechová – V. Styblík v učebnici Čeština a její vyučování, v kap. Didaktika češtiny jako studijní disciplína (1998, s. 38 – 42) alebo ako som sa s touto problematikou čiastočne zaoberal v mojich prácach (najmä od r. 1999 do súčasnosti).

Recenzovaná monografia pregnantne presvedčivo, autorsky angažovane prináša moderný a inovačne progresívny pohľad na vyučovanie umeleckej literatúry v primárnom a sekundárnom vzdelávaní s inšpirujúcimi víziami hlavne pre školskú prax a takisto ponúka akceleračné a perspektívne impulzy pre inováciu didaktiku literatúry. Hodnotím ju ako závažný vklad do kontextu rozvíjania didaktiky materinského jazyka ako teórie vyučovania v sústave etablovaných vedeckých aj študijných disciplín. Silnú stránku a veľký prínos tejto publikácie vidím najmä v konzistentných didakticko-metodických rozmeroch, pričom otvára námety a otázky na ďalšie bádanie aj diskusiu v odbornej i učiteľskej verejnosti. Hníkova monografia je evidentne na pulze diania v oblasti permanentnej inovácie výučby češtiny a slovenčiny ako materinských jazykov. Podľa môjho názoru by nemala táto kniha chýbať v osobnej knižnici a byť k dispozícií pri pôsobení všetkých, ktorí participujú v oblasti rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry mladej generácie.

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Manuscript Submission Guidelines for:
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size	B5 (18,2x25,7 cm)	
Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm
Font	Times New Roman	
Font Size:	11: Line spacing – 1.0 (simple)	

Scope of a contribution: Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended.

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:

Citations should take the following form:

STN ISO 690 – Documentation.

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.
The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.
Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from ‘passing off’ another’s paper as the author’s own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another’s paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.
The article should always contain correct and full quotation of another’s paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.
In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

Publishing and Competing Interests

Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.

/3/ 2022

ročník XXI.

ISSN 1336-2232