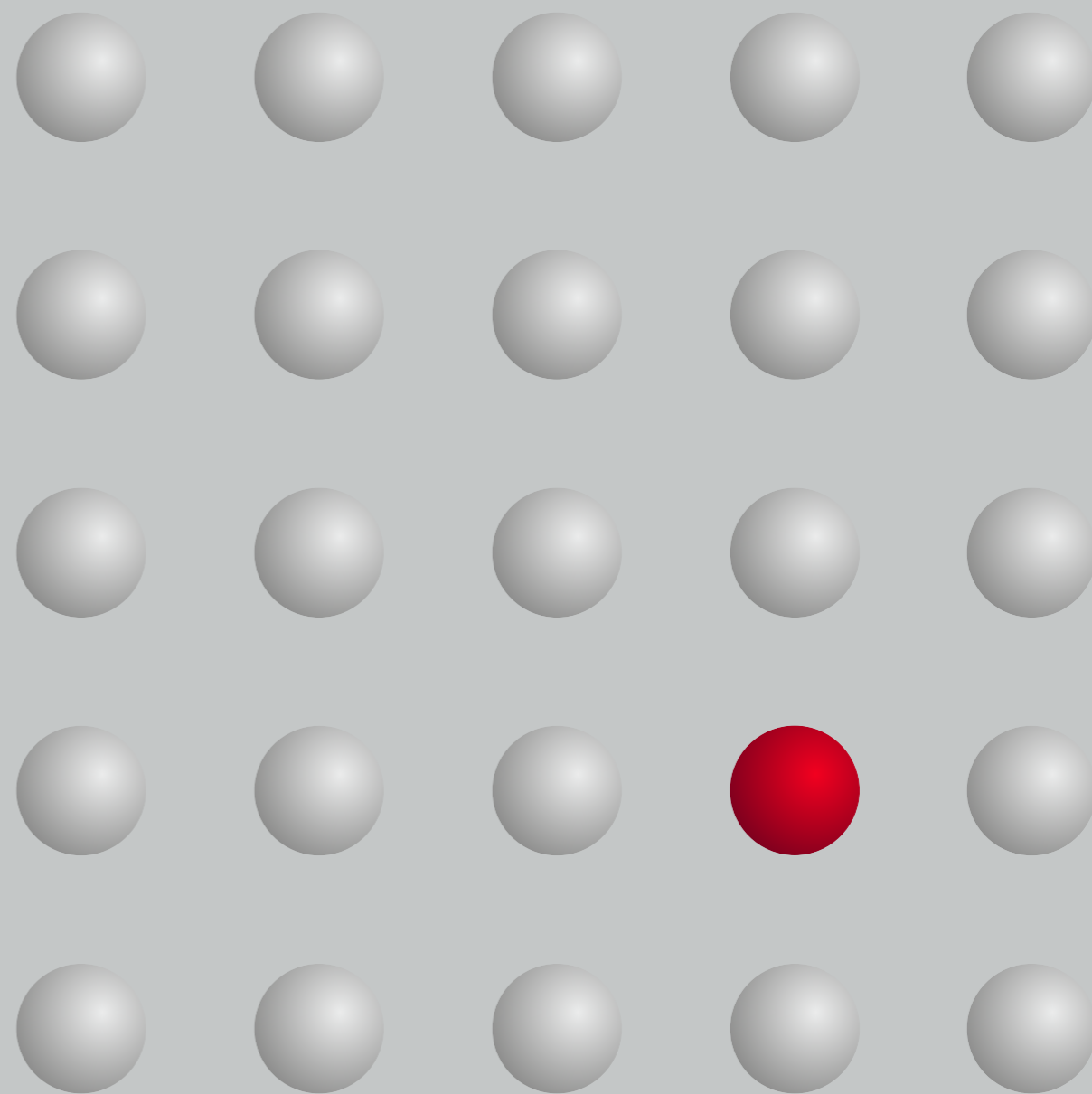


2020

Darina Gogolová, Jana Verešová

# Realizácia pedagogického výskumu v školách a zariadeniach pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami



ISBN 978-80-565-1459-7

**mpc** METODICKO  
PEDAGOGICKÉ  
CENTRUM

**Realizácia pedagogického výskumu v školách a zariadeniach  
pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**

**Darina GOGOLOVÁ**

**Jana VEREŠOVÁ**

**Bratislava**

**2020**

Názov: **Realizácia pedagogického výskumu v školách a zariadeniach pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**

Autor: **PaedDr. Jana Verešová, PhD., PhDr. Darina Gogolová, PhD.**

Recenzenti: PaedDr. Iveta Labjaková, PaedDr. Dagmar Koštrnová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2020

Počet strán: 79

ISBN 978-80-565-1459-7

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Pedagogický zamestnanec v školách a zariadeniach pre deti a žiakov so ŠVVP</b> .....	<b>6</b>
1.1 Učiteľ v základnej škole a v špeciálnej základnej škole.....	9
1.2 Vychovávateľ, školské výchovné zariadenia a špeciálne výchovné zariadenia .....	14
1.3 Pedagogický asistent.....	22
1.4 Školský špeciálny pedagóg.....	23
<b>2 Pedagogický výskum</b> .....	<b>28</b>
2.1 Akčný výskum .....	32
2.2 Štruktúra záverečnej (výskumnej) práce .....	36
<b>3 Realizácia akčného výskumu v špeciálnej škole (ukážky z praxe)</b> .....	<b>39</b>
3.1 Súbor manipulačných aktivít s využitím netradičných pomôcok na zvyšovanie úrovne jemnej motoriky u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia .....	40
3.2 Edukačné aktivity na zvýšenie úrovne orientácie žiaka s mentálnym a viacnásobným postihnutím v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii.....	48
3.3 Spevníčky a rozprávková hudobná knižka na zníženie výskytu negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky s ťažkým mentálnym postihnutím na hudbu.....	59
<b>Záver</b> .....	<b>72</b>
<b>Zoznam bibliografických odkazov</b> .....	<b>74</b>

## Úvod

Škola a školské zariadenie majú zaistiť každému dieťaťu/žiakovi možnosti plného rozvoja jeho potenciálu, podporovať jeho všestranný rozvoj, umožniť každému dieťaťu/žiakovi, aby robilo pokroky smerom k dosiahnutiu cieľov. V každej škole alebo školskom zariadení sa pedagogickí zamestnanci stretávajú s rôznymi odbornými-metodickými problémami v praxi, ktorých zistenie a riešenie je podstatnou súčasťou zlepšenia výchovno-vzdelávacieho procesu. Vzdelávanie a výchova detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP) je zamerané na kompenzáciu, korekciu a reedukáciu dieťaťa alebo žiaka v oblasti, v ktorej nedosahuje optimálne výsledky z dôvodu postihnutia alebo oslabenia. Rovnako by však zámerom pedagógov malo byť aj všeobecné a harmonické rozvíjanie osobnosti dieťaťa a žiaka vo všetkých oblastiach a rozvíjanie kľúčových kompetencií. Špeciálna škola a zariadenia pre deti a žiakov s mentálnym a viacnásobným postihnutím sú zamerané aj na praktické činnosti, ktoré pomáhajú žiakom uplatniť sa v bežnom, ale aj v pracovnom živote tým, že dosiahnu najvyššiu možnú mieru samostatnosti, ktorá im pomôže prirodzeným spôsobom zaradiť sa do intaktnej populácie.

Mnohí žiaci so ŠVVP (žiaci s rôznym druhom a stupňom postihnutia, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia a pod.) prichádzajú do škôl bez potrebných manuálnych zručností, ktoré úzko súvisia s ich postihnutím alebo špeciálnou potrebou, ale aj s faktom, že v rodinách na nich nie sú kladené primerané nároky. Aj z tejto skutočnosti vyplývajú mnohé odborné-metodické problémy (nízka úroveň jemnej a hrubej motoriky, grafomotoriky, neschopnosť prispôbiť sa zmene systému a autorite, nesamostatnosť, výskyt nevhodných komunikačných stereotypov, absencia a nedodržiavanie hygienických návykov a mnohé ďalšie), ktoré je nutné riešiť, aby mohol byť výchovno-vzdelávací proces realizovaný primerane a v čo možno najvyššej kvalite.

Každý pedagogický zamestnanec by mal byť schopný identifikovať odborné-metodický problém vo svojej praxi, zaznamenať jeho výskyt, aplikovať možnosti a návrhy na jeho riešenie alebo zmiernenie, prehodnotiť vplyv navrhnutých riešení na výskyt odborné-metodického problému po ich aplikovaní a tiež prezentovať výsledky svojho pozorovania či už na úrovni školy alebo školského zariadenia, alebo ich zovšeobecniť a publikovať ich na všeobecnej pedagogickej úrovni prostredníctvom článkov v periodikách alebo príspevkov na odborných konferenciách.

Predložený učebný zdroj poskytuje pomoc pedagogickým zamestnancom, ktorí sa rozhodli zlepšovať svoj výchovno-vzdelávací proces prostredníctvom aplikácie pedagogického výskumu. Realizácia pedagogického výskumu alebo akčného výskumu má svoje pravidlá a svoje opodstatnenie. Učebný zdroj sumarizuje základné teoretické východiská tvorby a aplikácie pedagogického výskumu v praxi učiteľov, vychovávateľov, pedagogických asistentov a školských špeciálnych pedagógov. Prináša pohľad na postup tvorby výskumu a vedeckej záverečnej práce, ktorou pedagogický zamestnanec podáva informácie o priebehu akčného výskumu, o jeho výsledkoch a o vplyve navrhnutých riešení na zmenu, resp. na riešenie odborného-metodického problému. Zároveň môže byť predkladaný učebný zdroj aj zdrojom inšpirácie, nakoľko prezentuje aj praktickú činnosť učiteliek zo špeciálnej základnej školy, ktoré aplikovali akčné výskumy na zlepšenie svojej pedagogickej praxe ako aj na pomoc žiakom s mentálnym postihnutím vo výchovno-vzdelávacom procese.

Predložený učebný zdroj má tendenciu byť doplnkovým učebným materiálom ku kvalifikačným štúdiám realizovaným v Metodicko-pedagogickom centre, ktorých súčasťou ukončenia je aj obhajoba záverečnej práce. Ide prevažne o základný modul doplnujúceho pedagogického štúdia pre vychovávateľov v školách a školských zariadeniach pre deti a žiakov so ŠVVP a pre vychovávateľov v zariadeniach sociálnej ochrany, sociálnej kurately a v zariadeniach sociálnych služieb, základný modul doplnujúceho pedagogického štúdia pre vychovávateľov a pedagogických asistentov, rozširujúci modul doplnujúceho pedagogického štúdia pre vychovávateľov a rozširujúci modul doplnujúceho pedagogického štúdia pre pedagogických asistentov, a to vo vzdelávacích moduloch súvisiacich s metodológiou tvorby záverečnej práce. Rovnako môže byť využitelný aj pri realizácii rozširujúceho štúdia špeciálnej pedagogiky.

Veríme, že sumarizovanie základných aspektov problematiky pedagogického výskumu pomôže všetkým, ktorí majú o pedagogický výskum záujem a chcú aj takýmto spôsobom rozšíriť svoje možnosti pôsobenia na deti a žiakov vo svojej pôsobnosti. Našou ambíciou je, aby predmetný učebný zdroj – najmä praktické ukážky riešení odborných-metodických problémov konkrétnymi učiteľmi boli inšpiráciou pre všetkých čitateľov.

# 1 Pedagogický zamestnanec v školách a zariadeniach pre deti a žiakov so ŠVVP

Integrácia patrí k základným prvkom vedúcim k rozvoju osobnosti a vytváraniu kvalitných životných podmienok pre zdravotne postihnutých a sociálne znevýhodnených jednotlivcov. Už od sedemdesiatych rokov nahradil v angloamerickej oblasti pojem špeciálne vzdelávacie potreby (Special Education Needs) skôr používaný pojem handicap (zrov. Warnock Report: Department of Education and Science, 1978 In Franková 2014). Špeciálne vzdelávacie potreby sa vzťahujú k osobe, ktorej má byť poskytnutá podpora a prostredie, ktoré túto podporu poskytuje (Franková 2007).

Dieťa/žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa § 2 písm. k) až q) zákona č. 245/2008 Z. z o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „školský zákon“) je dieťa/žiak:

- **so zdravotným znevýhodnením:**
  - dieťa/žiak so zdravotným postihnutím (s mentálnym, sluchovým, zrakovým, telesným, s narušenými komunikačnými schopnosťami, s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami alebo viacnásobným postihnutím),
  - dieťa/žiak chorý alebo zdravotne oslabený, dieťa/žiak s vývinovými poruchami (vývinovou poruchou učenia, poruchou aktivity a pozornosti), tiež dieťa/žiak s poruchou správania, okrem detí, ktoré sú na základe rozhodnutia súdu umiestnené do špeciálneho výchovného zariadenia,
- **s nadaním** – je dieťa/žiak, ktorý má v intelektovej oblasti nadpriemerné schopnosti, alebo ktorý v oblasti umenia alebo športu dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výsledky a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa tieto schopnosti u neho cielene rozvíjajú,
- **zo sociálne znevýhodneného prostredia** – je dieťa/žiak žijúci v prostredí, ktoré z hľadiska sociálneho, ekonomického, kultúrneho a rodinného nedostatočne podnecuje rozvoj jeho emocionálnych, vôľových a mentálnych vlastností, a toto prostredie mu neposkytuje dostatok primeraných podnetov stimulujúcich rozvoj jeho osobnosti a nepodporuje jeho socializáciu.

Dieťa alebo žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je podľa § 2 písm. j) školského zákona dieťa/žiak, u ktorého boli tieto špeciálne potreby diagnostikované školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Takémuto dieťaťu/žiakovi je potrebné na

podporu efektívneho vzdelávania a výchovy nutne zabezpečiť ďalšie zdroje, ktoré umožnia vytvoriť nové prostredie zodpovedajúce jeho potrebám pri výchove a vzdelávaní.

Deti a žiaci so ŠVVP môžu byť vzdelávaní v rôznych školách a školských zariadeniach, ich výchova môže prebiehať v bežných školských výchovných zariadeniach, v špeciálnych výchovných zariadeniach a v zariadeniach sociálnej ochrany, sociálnej kurately a v zariadeniach sociálnych služieb. Možnosti vzdelávania žiakov so ŠVVP upravuje legislatíva v Štátnom vzdelávacom programe.

Cieľom výchovy a vzdelávania **žiakov so zdravotným znevýhodnením** je okrem všeobecných cieľov, vychovávať a vzdelávať týchto žiakov tak, aby čo najviac rozvinuli vlastné kompenzačné mechanizmy, aby plnohodnotne vnímali, prežívali vlastný život a aby sa stali tvorcami hodnôt, ktoré vytvoria cieľavedomou činnosťou.

Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje:

- a) v školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením; tieto školy sú špeciálne školy,
- b) v ostatných školách:
  1. v špeciálnych triedach, ktoré sa zriaďujú spravidla pre žiakov s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia; časť výchovno-vzdelávacieho procesu sa môže uskutočňovať v triede spoločne s ostatnými žiakmi školy; niektoré vyučovacie predmety alebo činnosti môže žiak absolvovať mimo špeciálnej triedy,
  2. v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými žiakmi školy; ak má takýto žiak špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, je vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie; zákonný zástupca žiaka má právo sa s týmto programom oboznámiť.

Cieľom výchovy a vzdelávania **žiakov s nadaním** je dosiahnuť optimálny rozvoj ich nadania a pripraviť ich na tvorivé využitie tohto nadania v prospech spoločnosti. Okrem rozvoja výkonových charakteristík nadania sa kladie dôraz na harmonický osobnostný vývin nadaných žiakov, ich emocionálnej charakteristiky i sociálnych vzťahov.

Výchova a vzdelávanie žiakov s nadaním sa na úrovni nižšieho stredného vzdelávania uskutočňuje:

- a) v základných školách so zameraním na rozvoj všeobecného intelektového nadania, resp. v osemročných gymnáziách so zameraním na rozvoj všeobecného intelektového nadania,
- b) v osemročných gymnáziách,



- c) v športových školách,
- d) v ostatných školách:
  - v triedach so zameraním na rozvoj všeobecného intelektového nadania,
  - v triedach s rozšíreným vyučovaním esteticko-výchovných predmetov,
  - v športových triedach,
- e) v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými žiakmi školy (individuálna a skupinová integrácia).

Špecifickým cieľom výchovy a vzdelávania **žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia** je prostredníctvom eliminácie alebo odstránenia hendikepov vyplývajúcich zo sociálneho znevýhodnenia (napr. komunikačné schopnosti, kultúrne a sociálne vylúčenie, hygienické návyky...), dosiahnuť primeraný rozvoj ich schopností.

Uskutočňuje sa:

- v školách v bežných triedach spoločne s ostatnými žiakmi školy, pričom niektoré (pre neho problémové) vyučovacie predmety môže žiak absolvovať v rámci individuálneho vzdelávacieho programu,
- v školách v bežných triedach spoločne s ostatnými žiakmi školy podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie; zákonný zástupca žiaka má právo sa s týmto programom oboznámiť.

Zdroje na podporu efektívneho vzdelávania žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia sú rôzneho druhu, predovšetkým:

- a) zabezpečenie odborného prístupu vo vzdelávaní – včasná špeciálnopedagogická, psychologická, medicínska diagnostika, vzdelávanie podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, individuálna a skupinová práca so žiakom, používanie špeciálnych metód a foriem vyučovania, zaradenie špecifických vyučovacích predmetov, špecifický postup v hodnotení vzdelávacích výsledkov, aplikácia alternatívnych foriem komunikácie, úzka spolupráca s rodičmi a iné, podľa individuálnej potreby konkrétneho žiaka, vyplývajúcej z odbornej diagnostiky,
- b) materiálne, ktoré zahŕňajú špeciálne učebnice, špeciálne vyučovacie pomôcky, kompenzačné pomôcky, prístroje, úpravy prostredia (napr. bezbariérový prístup) a iné,
- c) personálne, t. j. odborný servis špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, logopéda, liečebného pedagóga, asistenta učiteľa, školského psychológa,

d'alej nižší počet žiakov v triede, v prípade individuálnej integrácie zníženie maximálneho počtu žiakov v triede, odborná príprava učiteľov a iné,

- d) finančné, na zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok.

Pedagogickí zamestnanci, ktorí sú kompetentní naplňovať ciele výchovy a vzdelávania detí a žiakov so ŠVVP sú učitelia, vychovávateľa, pedagogickí asistenti a školskí špeciálni pedagógovia.

### 1.1 Učiteľ v základnej škole a v špeciálnej základnej škole

„Učiteľská profesia je povoláním, ale zároveň aj poslaním“ (Orosová, Šmajdová Búšová 2012, s. 14). Z výskumov na Slovensku (Kasáčová 1998), ktoré boli uskutočnené u 294 študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, boli zaznamenané nasledujúce výsledky:

- túžba stať sa učiteľom od detstva (44, 6 %),
- vplyv učiteľa – rodiča (15, 4 %),
- stredoškolské štúdium (10 %),
- vzor a vplyv konkrétneho učiteľa (8, 5 %),
- iné motívy k štúdiu učiteľstva (pôvodne chceli študovať niečo iné, chcú pracovať s deťmi, zostať celý život v škole, nespokojnosť so súčasným stavom, a pod.) (18,5 %).

Školská integrácia je podľa § 2 písm. s) školského zákona výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Školská trieda je prostredím mimo rodiny, v ktorom žiak prežíva určité obdobie svojho života. Škola a učitelia by mali vytvoriť takú atmosféru a klímu v triede, ktorá by pozitívne ovplyvnila úroveň sociálnej integrácie žiaka so ŠVVP. Žiak so ŠVVP je poškodzovaný, ak mu škola nemôže alebo nedokáže zabezpečiť úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní, ktoré vyplývajú z potrieb jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania, alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí. Rovnako je žiak poškodzovaný, ak učiteľ nepozná a nerealizuje potrebnú špeciálnopedagogickú starostlivosť. Spôsobí mu tým obmedzenie rozvoja schopnosti

kompenzovať orgánové a funkčné nedostatky spôsobené jeho zdravotným znevýhodnením, resp. postihnutím.

Nevyhnutnou súčasťou začlenenia (integrácie) žiakov so ŠVVP do bežných škôl je efektívny výchovno-poradenský servis (špeciálnopedagogické, psychologické, sociálne, kariérové poradenstvo ako súčasť výchovného poradenstva v školstve) pre žiakov a rodičov, pre učiteľov.

Učiteľ v základnej škole sa pri práci s integrovanými žiakmi stretáva s mnohými problémami. Často pracuje iba intuitívne, skúša rôzne možnosti a veľmi často sa mu nedarí. Jeho schopnosť tvorivo riešiť problémy býva brzdená nedostatkami vyplývajúcimi z nulového alebo nízkeho počtu asistentov, slabou spoluprácou s kolegami a rodičmi, ale súvisí aj s chýbajúcim vzdelaním. Nie všetky diagnózy a ich prejavy sa dajú naštudovať online a prostredníctvom študijnej literatúry či konzultáciami s odborníkmi. Pokojná a zmysluplná práca nie je možná, keď je učiteľ v strese a neistote.

Podmienkou efektívnej integrácie žiakov so ŠVVP do bežných škôl je preto doplňujúca odborná príprava učiteľov školy a úprava organizácie vzdelávania.

Pedagóg v prudko a rýchlo sa meniacej spoločnosti plnej technického pokroku a neustále dostupných internetových databáz už nie je popredným a obdivovaným nositeľom poznania, ako to bolo u predchádzajúcich generácií. Počas posledných rokov pozorujeme v spoločenskom dianí tendenciu pedagógov sťažovať si na neúnosnú situáciu v školstve (Kubinová 2017). Rozdielnym spôsobom na túto situáciu nahliadajú pedagogickí zamestnanci v špeciálnych základných školách.

V základnej škole špeciálnej, v minulosti pomocnej škole, sa vzdelávajú žiaci, ktorých rozumový vývoj je nedostačujúci na to, aby sa vzdelávali podľa vzdelávacieho programu bežnej základnej školy či základnej školy praktickej. Napriek tomu sú však schopní nadobudnúť vzdelanie na elementárnej úrovni (Švarcová 2006 In: Žigová 2013). V základnej škole špeciálnej nadobúdajú žiaci základy vzdelania. Nejde tu len o stupeň vzdelanostnej úrovne, ale predovšetkým o celkový rozvoj osobnosti a socializácie (Opatřilová 2005).

Podľa 10. revízie medzinárodnej klasifikácie chorôb MKCH-10 vstúpila od roku 1992 do platnosti následná klasifikácia:

- F 70 ľahká mentálna retardácia IQ 50-69,
- F 71 stredná mentálna retardácia IQ 35-49,
- F 72 ťažká mentálna retardácia IQ 20-34,
- F 73 hlboká mentálna retardácia IQ < 20.

Stanovenie diagnózy mentálneho postihnutia vychádza z psychologického vyšetrenia kognitívnych funkcií, ktoré je realizované štandardizovanými testami. Tieto vyšetrenia sa realizujú v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ale aj v centrách špeciálno-pedagogického poradenstva.

Vzdelávanie detí s postihnutím sa realizuje v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Toto vzdelávanie sa realizuje aj v závislosti od ďalších právnych predpisov, konkrétne vyhláška Ministerstva školstva SR č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách, alebo zákon č. 229/2000 Z.z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov. Vzdelávanie detí s mentálnym postihnutím vo veku povinnej školskej dochádzky môže byť podľa J. Rusnáka (2016) realizované vo forme:

- individuálnej integrácie,
- skupinovej integrácie,
- v samostatnej škole zriadenej pre žiakov so zdravotným postihnutím (základnej škole, alebo v špeciálnej základnej škole),
- kombinovane.

Žiaci s mentálnym postihnutím a žiaci s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím sa vzdelávajú v špeciálnych základných školách. Obsah vzdelávania v týchto školách je prispôsobený stupňu postihnutia žiakov a na základe týchto stupňov je špeciálna škola vnútorne diferencovaná. Ako uvádza A. Vančová (2005), v špeciálnej škole sa vzdelávajú žiaci s takými rozumovými nedostatkami, pre ktoré sa nemôžu úspešne vzdelávať v základnej škole a ani v iných špeciálnych základných školách a žiaci, ktorí sú schopní osvojiť si aspoň niektoré prvky vzdelania. Dokladom o získanom vzdelaní je vysvedčenie, v ktorom sa uvádza vnútorná diferencácia ŠZŠ. V špeciálnych základných školách sa vzdelávanie uskutočňuje diferencovane podľa stupňa postihnutia žiaka, a to vo vzdelávacích variantoch A, B, a C.

Variant A pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Variant B pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia a variant C pre žiakov s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia.

A. Vančová (2005, s. 229) uvádza, že *„cieľom edukácie žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnej základnej škole je rozvíjanie individuálnych schopností a predpokladov žiakov tak, aby si osvojili vedomosti, zručnosti a návyky potrebné pre ich*

*d'alší život a prípadne profesionálnu prípravu, aby si vedeli vytvoriť správne postoje, dobrý vzťah k sebe samým, k ostatným ľuďom a životnému prostrediu, aby boli pripravení na praktický život tak, aby sa mohli zaradiť primerane svojim možnostiam do spoločnosti“.*

V špeciálnej základnej škole je vďačnosť žiakov i rodičov podstatne viditeľnejšia a hmatateľnejšia ako v bežných základných školách. Rodičia majú pocit, že učitelia sú tu pre nich a ich deti, že im „konečne“ niekto rozumie. Aj to sú dôvody, pre ktoré sa učitelia žiakov s rôznym druhom a stupňom postihnutia nesťažujú na svoju prácu, neobviňujú žiakov (musia pracovať s tým, čo majú, mnohokrát je to posledná možnosť vzdelávania žiakov s postihnutím) a snažia sa upravovať svoj každodenný vyučovací proces v prospech žiaka. Nie je ojedinelé, že učitelia v špeciálnych školách sú oboznámení s anamnézou svojich žiakov od ich narodenia, vedia o nich takmer všetko a každá zmena v správaní žiaka im prináša informáciu o výskyte nejakého problému.

V. Hort (2000, s. 25) uvádza, že v prípade mentálnej retardácie ide o „*multidisciplinárny problém, ktorý sa prejavuje narušením celej štruktúry osobnosti jednotlivca, po stránke kvantitatívnej aj kvalitatívnej*“. Do kategórie osôb postihnutých mentálnou retardáciou patria osoby, u ktorých môžeme konštatovať, že u nich „*zaostáva vývin rozumových schopností, dochádza k odlišnostiam vo vývine psychických a iných vlastností a v neposlednom rade dochádza k narušeniu adaptívneho správania*“ (Švarcová 2006).

V charakteristike mentálnej úrovne ľahkého postihnutia sa viacerí autori zhodujú v tom, že títo jedinci dokážu uvažovať nanajvýš na mentálnej úrovni detí mladšieho školského veku. Iní tvrdia, že v najlepšom prípade sú schopní uvažovať aj na úrovni detí stredného školského veku.

J. Slowík (2016) vychádza z toho, že u jedincov s ľahkým mentálnym postihnutím je prognóza sociálnej integrácie veľmi dobrá. Pokiaľ k tomu dostanú príležitosť, sú schopní úplne samostatne alebo iba s minimálnou podporou bývať, pracovať a žiť v bežnej sociálnej komunite.

Špeciálna základná škola má v B variante učebných osnov špeciálnej základnej školy desať ročníkov s možnosťou zriadenia prípravného ročníka. Plnenie povinnej školskej dochádzky žiakovi skončí, ak od začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky absolvoval desať rokov vzdelávania, alebo dňom 31. augusta príslušného školského roka, v ktorom dovŕšil 16. rok veku. Hlavné ciele primárneho vzdelávania mentálne postihnutých žiakov vo variante B podrobne uvádza Štátny vzdelávací program ISCED 1 (2016) – primárne vzdelávanie. Po ukončení povinnej školskej dochádzky má žiak so stredným stupňom

mentálneho postihnutia pokračovať v praktickej škole. Praktická škola poskytuje vzdelávanie a prípravu na výkon jednoduchých pracovných činností žiakom s mentálnym postihnutím, alebo žiakom s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím, ktorým stupeň postihnutia neumožňuje prípravu v odbornom učilišti. Pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia nie sú určené vzdelávacie štandardy. Učitelia vyučujúci vo variante B majú k dispozícii veľmi málo učebníc a pracovných zošitov, ktoré sa už roky nemenia a nespĺňajú požiadavky dnešnej doby, preto nemá učiteľ inú možnosť, len si vytvárať v každom vyučovacom predmete vlastný didaktický systém. Ako uvádza M. Pinčáková a T. Ustohalová (2015), kvalitný metodik vie, že obsah učiva jednotlivých vyučovacích predmetov je iba „rámcový“ a je žiaduce vytvoriť si vlastný didaktický systém predmetu, ktorý bude v školskom vzdelávacom pláne korešpondovať nielen s didaktikou jednotlivých predmetov, ale aj s predpokladanou úrovňou žiakov.

Ťažká mentálna retardácia (IQ 34 - 20) výrazne postihuje a limituje následný vývin jednotlivca vo všetkých oblastiach, týka sa komunikácie, senzoriky, motoriky, kognície, sebaobsluhy a sociálnej adaptácie. *„Životné aktivity sú veľmi výrazne obmedzené a tieto osoby potrebujú nepretržitú pomoc, podporu či vedenie aj pri najjednoduchších činnostiach. Pri vhodnej podpore, edukácii, rehabilitácii je možné pozitívne podnecovať ich vývinové kapacity a zabezpečiť zlepšenie kvality ich života“* (Vančová 2005, s. 147). Autorka ďalej uvádza, že väčšina z takto postihnutých jednotlivcov má pridružené rôzne iné postihnutia, či poruchy. Tým sa vytvára nová dimenzia postihnutia, pôsobiaca na jednotlivca celistvo. Tento jav označujeme ako viacnásobné postihnutie. Závažné poruchy zasahujú hrubú aj jemnú motoriku, preto sa mnohí jednotlivci nenaučia stáť, chodiť, používať toaletu, samostatne jesť a zvládať sebaobsluhu. Komunikácia jednotlivcov s ťažkým mentálnym postihnutím môže byť výrazne narušená, takže verbálne môže spočívať vo významových zvukoch, slabikách či niekoľkých slovách, ktorými vyjadrujú viacero významov.

Osoby s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia majú veľmi krátku práceschopnosť, naopak, ich unaviteľnosť je vysoká.

Perspektívou je rozvíjanie ich veľmi obmedzených schopností do maximálnej miery, ktorá je však daná individuálne. Ide najmä o podnecovanie a rozvíjanie motoriky, zmyslov, čo najsamostatnejšej sebaobsluhy, chápania aspoň elementárnych vecí a dejov v ich okolí, veľmi jednoduchých pracovných činností, nájdenie vhodnej formy komunikácie (Vašek 2005).

Práca učiteľa v C variante v ŠZŠ býva zložitá, nakoľko edukácia žiakov s MP a VP nebýva podporená systémovo vytvorenými učebnicami, či didaktickými pomôckami. Učiteľ preto musí kreatívne tvoriť potrebné pomôcky, alebo pracovné listy. Popritom musí citlivo

zohľadňovať špecifiká triedy aj jej jednotlivých žiakov, materiálne a priestorové možnosti školy a musí byť inovatívny, aby zaujal žiakov a zároveň dokázal saturovať ich špeciálne potreby.

## **1.2 Vychovávateľ, školské výchovné zariadenia a špeciálne výchovné zariadenia**

Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia spolu so špeciálnymi výchovnými zariadeniami, školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie a školskými účelovými zariadeniami podľa § 112 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „školský zákon“) tvoria sústavu školských zariadení. Medzi školské výchovno-vzdelávacie zariadenia podľa § 113 školského zákona patrí školský klub detí, centrum voľného času, školský internát, školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe. Do oblasti využívania voľného času detí a mládeže v značnej miere zasahujú školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. Ich úlohou podľa E. Kratochvílovej (2004) je vytvárať podmienky na výchovno-vzdelávaciu činnosť vo formách zodpovedajúcich voľnému času:

- v oddychových aktivitách,
- rekreačných aktivitách,
- hrách,
- iných zábavných, vzdelávacích a spoločenských činnostiach.

Ako uvádza M. Zelina (2004, s. 57) výchova je podstatnejšia ako vzdelávanie. Považuje vzdelávanie za súčasť výchovy. Tvrdí, že nemôže existovať len „čisté“ vzdelávanie alebo výchova. Musia existovať v súčinnosti, jedno bez druhého nie je plnohodnotné.

Výchova v spomenutých zariadeniach nadväzuje na výchovu v rodine a na výchovno-vzdelávací proces školy, pritom má svoje špecifické poslanie vo výchove i v sociálnej starostlivosti o deti. Zariadenia sa podieľajú na formovaní osobnosti detí prostredníctvom rozmanitých výchovno-vzdelávacích aktivít. Základnou charakteristikou, ktorá určuje charakter práce v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, je výchova v čase mimo vyučovania, výchova vo voľnom čase. Celý výchovno-vzdelávací proces závisí od výchovného pôsobenia pedagogických pracovníkov v škole (Kratochvílová 2004).

Platí však, že človek nie je len pasívnym produktom vplyvu dedičnosti a prostredia, ale sám dokáže svoj vývoj usmerňovať a korigovať, rozvíjať pozitívne predpoklady a vplyvy, či potláčať tie negatívne (Pávková et al. 2008).

*„Úlohou vychovávateľov je plánovať výchovno-vzdelávaciu činnosť tak, aby sa v priebehu dňa striedal odpočinok a relax so vzdelávaním (prípravou na vyučovanie) či záujmovými a výchovno-vzdelávacími aktivitami. Pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v školskom klube detí musí vychovávateľ uspokojovať záujmy všetkých detí a rozvíjať ich schopnosti. Preto je reálne uskutočnený počet vzdelávacích aktivít vyšší ako minimálne vymedzený“ (Verešová 2015, s. 8).*

Jednou z funkcií voľného času je výchovná funkcia. V rámci výchovy detí je to výchova prebiehajúca mimo školského vyučovania. Ide hlavne o výchovu v rámci rodiny. Problematikou výchovy vo voľnom čase sa zaoberá pedagogika voľného času. Výchova vo voľnom čase pôsobí v časti života, v ktorej sa jednotlivec môže samostatne rozhodovať a označuje voľnočasové aktivity, inštitúcie, použité formy a metódy ako prostriedok výchovy. Táto výchova sa môže realizovať individuálne, prostredníctvom združení, rôznych zariadení.

Průcha, Walterová, Mareš (2003) chápu výchovu ako proces zámerného pôsobenia na osobnosť človeka s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jej vývoji. Rozvíja schopnosť oceňovať voľný čas ako hodnotu, využívať ho racionálne pre svoj rozvoj, plánovať a vybrať si vhodné činnosti.

Súvislosť medzi pojmami výchova a voľný čas môžeme vyjadriť tromi spôsobmi. Ako výchovu pre voľný čas, kde podstatou je rozvíjanie a utváranie schopností, zručností a kompetencií pre hodnotné využívanie voľného času. Potom ako výchovu vo voľnom čase, kam patrí pôsobenie v časovom priestore, ktorý neslúži k uspokojovaniu biologických potrieb, školských ani pracovných povinností. Dôležitú úlohu hrá dobrovoľnosť, vďaka ktorej sa deti stávajú aktívnymi činiteľmi. V neposlednom rade ide o výchovu voľným časom, ktorá označuje aktivity vo voľnom čase, príslušné inštitúcie, použité metódy a formy ako prostriedky výchovy (Hofbauer 2004, s. 18).

Zmyslom pedagogiky voľného času by malo byť podanie pomocnej ruky, poskytnutie rád a povzbudenie. Vhodné je, ak je táto pomocná ruka poskytnutá s trpezlivosťou, uvoľnenou a hravou formou.

### **Školský klub detí**

Do školského klubu detí prichádzajú deti denne po skončení vyučovania, a preto je tu predpoklad na cieľavedomú a sústavnú výchovu detí. Vychovávateľia majú možnosť pri každodennom styku pri rozličnej neformálnej činnosti dobre poznať deti a priamo ovplyvňovať formovanie ich osobnosti. Aktívne v spolupráci s učiteľmi, s výchovným



poradcom, odborníkmi a rodičmi môžu pomáhať deťom pri riešení ich problémov vo vzdelávacom a sociálnom vývine (Kratochvílová 2004, s. 116).

Autorka J. Verešová (2015) uvádza, že v školskom klube detí je stanovený výchovný plán, ktorý obsahuje nasledovné tematické oblasti výchovy: vzdelávaciu, spoločensko-vednú, pracovno-technickú, prírodovednú, esteticko-výchovnú a telovýchovnú. Počet výchovno-vzdelávacích činností predstavuje jednu výchovno-vzdelávaciu činnosť za deň tak, aby sa tematické oblasti výchovy vymenili počas dvoch týždňov.

V školskom klube detí sa kladie dôraz na aktivizujúce a motivujúce metódy, ktoré by mali dominovať v činnostiach a hodnotení aktivít a ich výsledkov s dôrazom na možnosti jednotlivca a jeho hodnotenie seba samého (Kratochvílová 2007, s. 111).

### **Školský internát**

Školský internát zabezpečuje deťom materských škôl, žiakom základných škôl a stredných škôl výchovno-vzdelávaciu činnosť, ubytovanie a stravovanie. Svojím výchovným programom školského zariadenia nadväzuje na výchovno-vzdelávaciu činnosť školy v čase mimo vyučovania a úzko spolupracuje s rodinou dieťaťa alebo žiaka. Vytvára podmienky na uspokojovanie individuálnych potrieb a záujmov žiakov prostredníctvom mimoškolských aktivít. J. Pávková (1999, s. 133) uvádza, že školský internát (v súčasnosti domov mládeže) je školské zariadenie, ktoré zabezpečuje žiakom stredných škôl kvalifikované výchovné pôsobenie, ubytovanie a stravovanie. Výchova a vzdelávanie v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach sa uskutočňuje v súlade s § 8 školského zákona podľa výchovného programu, ktorý je základným dokumentom školského výchovno-vzdelávacieho zariadenia. Školský internát svojím výchovným programom školského zariadenia nadväzuje na výchovno-vzdelávaciu činnosť školy v čase mimo vyučovania a úzko spolupracuje s rodinou dieťaťa alebo žiaka. Vychovávateľ vytvára podmienky na uspokojovanie individuálnych potrieb a záujmov detí a žiakov prostredníctvom mimoškolských aktivít. Školský internát sa delí na výchovné skupiny podľa veku žiakov, pričom ich počet vo výchovnej skupine je najviac 30. Výchovnú skupinu vedie jeden vychovávateľ.

### **Centrum voľného času**

Centrum voľného času zabezpečuje podľa výchovného programu školského zariadenia výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť detí, rodičov a iných osôb do veku 30 rokov v ich voľnom čase. Vychovávatelia usmerňujú rozvoj záujmov detí a ostatných

zúčastnených osôb, utvárajú podmienky na rozvíjanie a zdokonaľovanie ich praktických zručností, podieľajú sa na formovaní návykov užitočného využívania voľného času účastníkov a zabezpečujú podľa potrieb súťaže detí základných škôl a stredných škôl. Centrum voľného času môže poskytovať metodickú a odbornú pomoc v oblasti práce s deťmi v ich voľnom čase školám a školským zariadeniam, občianskym združeniam vykonávajúcim činnosť zameranú na deti, ďalším právnickým osobám alebo fyzickým osobám, ktoré o ňu požiadajú. Centrum voľného času sa zriaďuje ako zariadenie s celoročnou prevádzkou.

### **Diagnostické centrum**

Diagnostické centrum sa v zmysle školského zákona a vyhlášky č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach (ďalej len „vyhláška o ŠVZ“) zameriava na diagnostickú, psychologickú, psychoterapeutickú a výchovno-vzdelávaciu starostlivosť detí. Diagnostické centrum sa podľa vnútornej organizácie môže diferencovať na:

- diagnostické centrum pre deti do 15. roku veku,
- diagnostické centrum pre deti od 15. rokov veku.

Právnym podkladom pre prijatie dieťaťa/žiaka je rozhodnutie súdu alebo písomná žiadosť rodiča o dobrovoľný diagnostický pobyt a následne je uzatvorená dohoda medzi rodičom a diagnostickým centrom. Diagnostické centrum poskytuje špeciálno-pedagogickú diagnostiku deťom od 3 rokov na zistenie aktuálneho stavu, vlastností, zručností a návykov na návrh postupov, ktoré vedú k reedukácii porúch správania a rozvoja dieťaťa/žiaka. Diagnostické centrum je určené deťom s poruchami správania, učenia a deťom s nariadenou ústavnou výchovou. Diagnostické centrum má za úlohu urobiť celkovú diagnostiku pred umiestnením dieťaťa/žiaka do ústavného zariadenia, spolu s návrhom individuálneho rozvoja dieťaťa/žiaka pre jeho budúcich vychovávateľov. Dieťa/žiak je umiestnené do diagnostického centra na základe žiadosti zákonných zástupcov, zariadenia v ktorom býva alebo rozhodnutia súdu. Pri diagnostickom centre bývajú zriadené materské školy, v ktorých je počet detí znížený. Takisto výchovné skupiny v diagnostickom centre majú 6 až 8 detí. Diagnostické centrum pre deti je špeciálne výchovné zariadenie pre deti s narušeným alebo ohrozeným psychosociálnym vývinom, sociálne alebo zdravotne znevýhodnené deti, s vývinovými poruchami učenia, s poruchami aktivity a pozornosti, špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, globálne možno hovoriť o poruchách v psychosociálnom vývine detí a mládeže alebo o narušeníach, problémoch a poruchách v oblasti správania (Zelina 2010).

Diagnostické centrum poskytuje diagnostickú, výchovno-vzdelávaciu, psychologickú, psychoterapeutickú, sociálnu a zdravotnú starostlivosť deťom so špecifickými potrebami,

pomoc zákonným zástupcom dieťaťa/žiaka formou individuálneho poradenstva, terapeutických skupiniek a víkendových pobytov, prvú pomoc dieťaťu/žiakovi v krízových situáciách s možnosťou krátkodobého ubytovania, postredukačnú starostlivosť deťom po ukončení pobytu formou individuálneho a skupinového poradenstva, v rámci prevencie sa podieľa na terénnej práci formou konzultácií na pôde základnej školy alebo formou návštev v rodine (Murínová 2009). Diagnostické centrum zabezpečuje diagnostiku deťom s narušeným alebo ohrozeným psychosociálnym vývinom s cieľom určenia ďalšej vhodnej výchovno-vzdelávacej, resocializačnej alebo reedukačnej starostlivosti, poskytuje poradenské služby, vypracováva diagnostické správy/posudky o dieťati/žiakovi, poskytuje a vypracováva odporúčanie na umiestnenie dieťaťa/žiaka po ukončení pobytu.

Diagnostické centrum sa zameriava na špeciálno-pedagogickú diagnostiku s cieľom zistenia aktuálneho stavu vzdelanosti a reedukácie, vedomostí, zručností, schopností a návykov a na určenie vhodných postupov vedúcich k ich náprave. Počas pobytu dieťaťa/žiaka poskytuje aj odborné služby rodičom alebo inej fyzickej osobe než rodičovi, ktorá má dieťa/žiaka zverené do osobnej alebo do pestúnskej starostlivosti a súrodencom dieťaťa/žiaka formou individuálnych alebo skupinových stretnutí, s cieľom aktívne ich zapojiť do diagnostického, reedukačného a resocializačného procesu (Böhmová 2011).

### **Reedukačné centrum**

Súčasná rýchlo napredujúca a čoraz viac uponáhľaná doba prináša so sebou riziká, ktoré sa prejavujú vo všetkých sférach výchovy, čoho výsledkom je narastajúci počet mladistvých prejavujúcich sa nežiaducimi formami správania a konania.

E. Smiková a A. Kopányiová (2013) uvádzajú, že v dôsledku vplyvu dlhodobého a intenzívneho pôsobenia sociálno-patologických javov na jedincov dochádza k nežiaducim formám správania, ktoré vyjadrujú neznhodu, či dokonca opak k spoločnosťou akceptovaným normám a hodnotám. Na korigovanie takéhoto správania štát používa špeciálno-výchovné zariadenia, predovšetkým reedukačné centrá. Pod reedukačným centrom rozumieme zariadenie, ktoré sa zameriava na reedukáciu sociálne, mravne a emocionálne narušených detí, u ktorých boli zistené také nedostatky v sociálnej prispôsobivosti, v osobnostných vlastnostiach a charakterovom vývine, že ich výchova a vzdelávanie v iných zariadeniach alebo v prirodzenom rodinnom prostredí by nevedli k náprave. Poskytuje deťom výchovu a vzdelávanie zamerané na optimalizáciu ich psychosociálneho vývinu, odstraňovanie porúch správania a vytvorenie predpokladov na ich osobnostnú a sociálnu integráciu (podľa § 122 zákona č. 245/2008 Z. z.).

Ďalším autorom zaoberajúcim sa touto problematikou je Š. Vašek (2003), ktorý uvádza, že reedukačné centrum na základe výchovno-vzdelávacieho programu a individuálneho reedukačného programu poskytuje deťom do veku 18 rokov s možnosťou predĺženia o jeden rok výchovu a vzdelávanie vrátane prípravy na povolanie s cieľom ich opätovného začlenenia do pôvodného sociálneho prostredia na žiadosť dieťaťa/žiaka.

Do reedukačných centier sa spravidla prijímajú deti oboch pohlaví. Do reedukačného centra sa prijímajú deti na základe:

- žiadosti zákonného zástupcu,
- dohody so zariadením, v ktorom sa vykonáva rozhodnutie súdu,
- predbežného opatrenia súdu podľa osobitného predpisu,
- rozhodnutia súdu o uložení ochrannej výchovy,
- rozhodnutia súdu o uložení výchovného opatrenia,
- rozhodnutia súdu o nariadení ústavnej starostlivosti.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach uvádza, že základnou organizačnou jednotkou reedukačného centra je výchovná skupina, ktorá sa zriaďuje pre najviac 8 detí v oddelení. Reedukačné centrum sa zriaďuje pre najviac 6 výchovných skupín, ak má výchovné skupiny na viacerých samostatných pracoviskách, môže mať najviac 8 výchovných skupín. Reedukačné centrum vytvára individuálny reedukačný program pre každé dieťa/žiaka, ktorý vychádza z psychologickkej a špeciálnopedagogickkej diagnózy vykonanej na tento účel spravidla diagnostickým centrom. Vyhodnotenie a úprava individuálneho reedukačného programu sa vykonáva minimálne raz za štvrtrok. V reedukačnom centre sa môžu zriaďovať podľa potreby oddelenia:

- pre deti vyžadujúce zvýšenú starostlivosť (zdravotne znevýhodnené deti),
- s ochranným režimom (prevýchova si vyžaduje zvýšené nároky na personálne, priestorové a materiálno-technické zabezpečenie z dôvodu zvýšeného ohrozenia bezpečnosti detí a zamestnancov),
- s otvoreným režimom (deti vzdelávajúce sa mimo reedukačného centra),
- pre maloleté matky s deťmi.

### **Centrum pre deti a rodiny**

Osobitnú a nie zanedbateľnú skupinu populácie i v našej spoločnosti ešte stále tvoria deti, ktoré z rozličných dôvodov nemôžu byť vychovávané vo vlastnej rodine a sú

umiestňované do niektorého zo zariadení náhradnej výchovy. Výchovná starostlivosť, ktorá je v týchto zariadeniach poskytovaná deťom, mládeži a mladým dospelým je doplnená odbornou liečebno-výchovnou starostlivosťou zameranou na odstránenie sociálnej zanedbanosti a porúch psychosociálneho vývinu.

Výchovný program zariadení náhradnej výchovy vychádza z dôkladnej psychologickej a pedagogickej diagnostiky. Rešpektuje osobnostné danosti dieťaťa a vypracováva sa pre každé dieťa individuálne. O vývine dieťaťa sa vedie pedagogický denník pod názvom Osobný list. Zároveň sa vypracováva individuálny plán rozvoja osobnosti dieťaťa, ktorého súčasťou je plán výchovnej práce a plán sociálnej práce s dieťaťom a jeho rodinou, vypracovaný v spolupráci s obcou a orgánom sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately.

Najvhodnejšou formou starostlivosti o dieťa s nariadenou ústavnou starostlivosťou je forma, ktorá sa najviac približuje starostlivosti v rodinnom prostredí. Až po vyčerpaní všetkých možností osobnej náhradnej starostlivosti by mala nasledovať inštitucionálna starostlivosť, ktorá sa realizuje aj v detských domovoch, teraz centrách pre deti a rodiny (ďalej len „CDaR“).

Úlohou detských domovov je zaistiť všestrannú výchovnú, sociálnu a materiálnu starostlivosť deťom a mládeži, ktorým chýba z najrôznejších príčin vlastné pozitívne rodinné prostredie. Dominujúcim problémom u tejto časti detí a mládeže ešte nie sú poruchy správania, ale zlyhanie rodičov pri plnení ich rodičovských povinností a výkone rodičovských práv. Detský domov (teraz centrum pre deti a rodiny) ako výchovné zariadenie v zmysle zákona o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kurately zabezpečuje deťom, ktoré z vážnych dôvodov nemôžu vychovávať ich rodičia, nielen materiálnu, zdravotnú a sociálnu starostlivosť, ale aj všestrannú výchovu.

Detské domovy by mali deťom zabezpečiť tiež uspokojenie základných psychických potrieb, čo je veľmi dôležité pre formovanie osobnosti týchto detí (Hapáková 1990).

Zákon o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kurately č. 305/2005 Z. z. v § 52 ods. 1 hovorí: „V detskom domove sa vykonáva ústavná starostlivosť, neodkladné opatrenie a výchovné opatrenie:

*a) v domácom prostredí zamestnanca detského domova (ďalej len „profesionálna rodina“), ktorý poskytuje starostlivosť určenému počtu detí v rodinnom dome alebo v byte poskytnutom detským domovom alebo v rodinnom dome alebo v byte, ktorého je zamestnanec vlastníkom, spoluvlastníkom, nájomcom alebo spoločným nájomcom; suma poskytnutá detským domovom na úhradu výdavkov na dieťa alebo mladého dospelého v profesionálnej rodine je podľa veku dieťaťa najviac vo výške trojnásobku sumy životného minima,*

*b) v samostatných diagnostických skupinách, ktoré vykonávajú odbornú diagnostiku (ďalej len „samostatná diagnostická skupina“), v samostatných skupinách alebo špecializovaných samostatných skupinách pre určený počet detí, so samostatným stravovaním, hospodárením a vyčleneným rozpočtom, zriadených v samostatnom rodinnom dome, byte alebo vo vymedzenej časti detského domova; starostlivosť o deti zabezpečujú vychovávatelia a ďalší zamestnanci detského domova.“* V CDaR sa uskutočňuje výchovný a socializačný proces, ktorý má svoje špecifiká. Predovšetkým je to samotné prostredie detského domova alebo výchovnej inštitúcie, ktorej mikroprostredie je odlišné od rodiny. Činiteľmi sociálneho mikroprostredia sú predovšetkým vychovávatelia, pomocní vychovávatelia, sociálny pracovník, riaditeľ, ostatní zamestnanci a, samozrejme, deti. Špecifikom sociálneho prostredia sú deti/žiaci, ktoré do detského domova prichádzajú prevažne z dysfunkčných rodín alebo deti s rozličnými poruchami správania.

Poslaním CDaR je vytvoriť také prostredie, ktoré by čo najúčinnejšie prispievalo k harmonickému rozvoju osobnosti mladého jedinca, poskytovalo mu dostatok intimity, istoty, pocit pevného zázemia a súčasne dostatok podnetov a možností k rozvíjaniu a uspokojovaniu citových potrieb. Základnou jednotkou ľudskej spoločnosti je rodina a doteraz sa nepodarilo vytvoriť lepšiu inštitúciu, v ktorej by deti získavali potrebné citové zázemie, návyky a schopnosti orientovať sa v sociálnych vzťahoch. Rodina preto zostáva inšpirujúcim vzorom aj pre detské domovy, a to i pri cieľavedomom využití všetkých najnovších poznatkov pedagogiky, psychológie, sociológie a ďalších vedných disciplín, ktoré sa vzťahujú na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže (Fedorová 2011).

V CDaR sa poskytuje starostlivosť, ktorou je stravovanie, bývanie a zaopatrenie. Ďalej sa poskytuje liečebno-výchovná starostlivosť formami špecializovanej odbornej činnosti zameranej na odstránenie alebo zmiernenie porúch psychického, osobnostného a sociálneho vývinu dieťaťa odborným tímom detského domova (psychológ, liečebný pedagóg, špeciálny pedagóg). V samostatnej skupine detského domova sa poskytuje starostlivosť najviac desiatim deťom. Starostlivosť v skupine zabezpečujú najmenej dvaja a najviac štyria vychovávatelia a ďalší zamestnanec.

Centrum pre deti a rodiny spolupracuje pri sledovaní vývinu dieťaťa a pri poskytovaní výchovnej starostlivosti s rodičmi dieťaťa, úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny, obcami, súdmi a inými právnickými osobami, ktoré vykonávajú činnosti v oblasti starostlivosti a výchovy detí.

Záujmom CDaR je vytvoriť optimálne podmienky pre všestranný rozvoj detí a pripraviť ich na samostatný život. Prostredie, ktoré utvára podmienky na formovanie

a získavanie vedomostí, poznatkov, zručností a osobitostí jednotlivca, je dôležitou zásadou koncepcie starostlivosti a výchovnej práce v detskom domove (Mikloško 2011). Významnou úlohou je tiež usmerňovať deti k pozitívnemu mysleniu, dobru, láske, skromnosti, učiť ich orientovať sa v celospoločenskom živote, učiť ich vážiť si životné prostredie a prírodu. Poskytovať im maximálnu pozornosť v rozvoji citovej, duchovnej a rozumovej oblasti, ako aj pestovať zručnosti spojené so sebaobslužnými a hygienickými návykmi.

CDaR súčasne podporuje výchovno-vzdelávaciu činnosť školy, ktorú dieťa navštevuje, zaisťuje deťom hodnotný odpočinok, rekreáciu i zábavu, poskytuje im možnosť uplatniť sa na v rôznych druhoch záujmovej činnosti, učí ich sebaobsluže, plniť si pracovné povinnosti, pestuje v nich vzťahy s ostatnými členmi samostatnej skupiny i celého detského domova (Pasternáková 2010).

Hrdličková a Pávková (1989) zdôrazňujú dôležitosť a stabilitu vzťahu dieťaťa, ktorý zohráva prvoradú úlohu pri uspokojovaní individuálnych potrieb a záujmov dieťaťa, pri utváraní citovej atmosféry. Ku kvalitnému dosiahnutiu tohto cieľa určite neprispieva fakt, že na výchove dieťaťa sa v detskom domove podieľa viac ľudí – vychovávateľov. K jednotnosti výchovného pôsobenia nijako neprispieva ani zmennosť – striedanie viacerých výchovných pracovníkov v priebehu dňa. V praxi sa vychovávatelia priradujú k skupinám viac-menej náhodne – ako kto príde a odíde. Je prakticky nemožné zabezpečiť pre každú samostatnú skupinu vychovávateľov, ktorí by mali podobný hodnotový systém, zameranosť, rovnaké názory a predstavy o pedagogickom procese, rovnaký typ výchovného pôsobenia, rovnaké požiadavky, používali by približne rovnaké metódy, formy, prostriedky. Významnú úlohu preto zohráva tímová spolupráca na skupine, aby kolektív zamestnancov bol jednotný v základných požiadavkách na deti.

### **1.3 Pedagogický asistent**

Žiakom škôl, podľa § 95 ods. 9 školského zákona, bariéry vyplývajúce z ich zdravotného znevýhodnenia pomáhajú prekonávať asistenti učiteľa.

Pedagogický asistent nie je novým prvkom v pedagogickej praxi. Už niekoľko rokov sa s ním pomerne často stretávame nielen v špeciálnych školách, ale aj v školách bežného typu, v ktorých sú vzdelávaní žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. S narastajúcimi počtami týchto detí priamo úmerne stúpa aj potreba zamestnávania asistentov. Vstupuje do edukačného procesu podľa pokynov učiteľa

ako osobnosť, ktorá si so sebou prináša vedomosti nadobudnuté počas pedagogického štúdia, predchádzajúce skúsenosti, spomienky na vlastné vzdelávanie, názory a postoje (Gabarík 2016).

Dôležitým faktorom činnosti pedagogického asistenta sú jeho osobnostné predpoklady, ktoré musia byť v súlade s výchovou a vzdelávaním žiakov so ŠVVP (rôzny druh a stupeň postihnutia alebo poruchy). Pedagogický asistent je dôležitým prostriedkom vytvárania inkluzívneho modelu vzdelávania. S. Rigová a M. Zahatňanská (2014) považujú pedagogickú asistenciu za moderný pedagogický nástroj zvyšovania kvality procesov a výsledkov edukácie.

Asistent učiteľa by podľa Gabaríka (2016) mal byť podrobne oboznámený s diagnózou žiaka, z ktorej vyplývajú jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, ako aj s jeho individuálnym vzdelávacím programom. Mal by odborne poznať diagnózu aj jej vplyv na správanie, psychiku i možnosti napredovania dieťaťa/žiaka. V záujme pedagogického asistenta by malo byť poznanie silných a slabých stránok dieťaťa/žiaka, aby jeho očakávania a poskytovaná pomoc boli optimálne.

Medzi základné činnosti pedagogického asistenta okrem spolupráce s pedagogickými zamestnancami školy alebo výchovného zariadenia patrí aj spolupráca s odbornými zamestnancami z poradenského zariadenia, v ktorom bolo dieťa/žiak vyšetrovaný.

Úlohou pedagogického asistenta je *„vytvárať rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáhať dieťaťu, žiakovi alebo skupine detí alebo žiakov pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér“* (podľa § 21 ods. 1 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov) podľa požiadaviek učiteľa. Jedným z problémov však je, že podpora pedagogického asistenta nie je nárokovateľná a nie sú jednoznačne stanovené kritériá, pri akých typoch bariér má mať dieťa/žiak a jeho učiteľ nárok na pomoc asistenta.

#### **1.4 Školský špeciálny pedagóg**

Vychádzajúc zo zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, školský špeciálny pedagóg sa z odborného zamestnanca stal pedagogickým zamestnancom. Zatiaľ (august 2020) neboli upravené profesijné štandardy v súlade so zmenenou kategóriou, resp. doplnenou



kategóriou pedagogického zamestnanca, a tak sa zatiaľ školský špeciálny pedagóg musí opierať tak o profesijné štandardy špeciálneho pedagóga (odborný zamestnanec) aj o profesijné štandardy učiteľa.

Zo staršej literatúry vyplýva fakt, že špeciálnym pedagógom bol označovaný pedagogický aj odborný zamestnanec pracujúci s deťmi a žiakmi so ŠVVP. Podľa autorov L. Ďuriča et al. (1997) je špeciálny pedagóg profesné označenie odborníka, ktorý sa zaoberá teóriou alebo praxou edukácie, resp. výchovnej rehabilitácie jednotlivcov vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť. Ide o jednotlivcov:

- s mentálnym, senzorickým či somatickým postihnutím,
- s narušenými komunikačnými schopnosťami,
- s narušenými sociálnymi vzťahmi,
- so špecifickými problémami učenia alebo správania alebo iných špecifických potrieb.

Š. Vašek a kol. (1995, s. 222) hovorí, že špeciálny pedagóg je „učiteľ alebo vychovávateľ v školách alebo výchovných zariadeniach pre mládež vyžadujúcu špeciálnu starostlivosť. Pôsobnosť (kompetencia) špeciálneho pedagóga sa viaže na diagnostiku a prognostiku, na špeciálnu výchovu a vzdelávanie, na profesijnú prípravu, pracovné a spoločenské začlenenie postihnutého alebo narušeného jednotlivca, na špeciálnopedagogické poradenstvo, organizačnú a vedecko-výskumnú prácu v špeciálnej pedagogike.”

M. Valenta a O. Müller (2004) v súvislosti s osobnostnou výbavou špeciálneho pedagóga uvádzajú, že tam spadajú všetky osobnostné schopnosti, ktoré sú potrebné ku kvalitnej sociálnej interakcii s druhými ľuďmi napr. percepcia teda spôsob vnímania druhého človeka a na ňu nadväzujúca komunikácia (vrátane jej obsahovej a formálnej stránky).

K vlastnostiam špeciálneho pedagóga podľa A. Vančovej (2005) patria:

- reflektívne vlastnosti – sú charaktizované priateľským, milým a podporujúcim správaním, citlivým k potrebám žiakov,
- integrácia osobnosti pedagóga – prejavujúca sa v jeho emocionálnej stabilite,
- primeranosť sebaponímania – pedagóg by mal pociťovať dostatočnú sebadôveru a ctižiadostivosť, pociť sily a dostatku energie k riešeniu životných situácií, v aplikácii na pedagogické situácie – optimizmus pri očakávaní výsledkov,
- adaptácia – prezentuje schopnosť odhaliť zmeny v očakávaní výsledkov,

- primeraný stupeň dominancie a dynamizmu – pedagóg by mal dokázať žiakov viesť, usmerňovať, riadiť ich osobnostný rozvoj,
- adekvátne klasifikácia a hodnotenie žiakov.

Funkcia školského špeciálneho pedagóga, ktorý obzvlášť v posledných rokoch dostáva viac priestoru, a to najmä v súvislosti s integráciou postihnutých detí (detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) do bežného výchovno-vzdelávacieho prostredia, je pozitívne akceptovaná pedagogickou verejnosťou (Németh a Štefková 2005).

Okrem mnohých nesporných kladov pre rozvoj osobnosti dieťaťa/žiaka, nemalou mierou prispieva k rozhodnutiu rodičov integrovať svoje dieťa/žiaka v kolektíve bežnej základnej školy aj ich konkrétna ekonomická situácia, ktorá často bráni rodinám umiestniť dieťa/žiaka v špeciálnej internátnej škole. V niektorých mestách sa neotvárajú ani, napr. špeciálne triedy pre žiakov s poruchami učenia a dokonca i tam, kde by dieťa/žiak mohlo navštevovať špeciálnu triedu sa škola snaží cestou integrácie zabezpečiť pre neho možnosť vzdelávania v mieste bydliska (Labudová 2002).

Literatúra po roku 2000 považuje za školského špeciálneho pedagóga prevažne odborného zamestnanca pracujúceho v základnej škole. Školský špeciálny pedagóg, ako odborný zamestnanec v základných a stredných školách mal v kompetencii riešiť najmä tieto úlohy:

- podieľa sa na výchove a vzdelávaní zdravotne postihnutého žiaka na bežnej základnej škole;
- podieľa sa na vypracovávaní individuálneho vzdelávacieho plánu pre deti so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami;
- poskytuje pravidelnú odbornú individuálnu pomoc deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (špeciálno-pedagogické, terapeutické a rehabilitačné služby);
- pripravuje deti so špeciálno-pedagogickými potrebami pre vstup do školy, aktívne pomáha rodičom a pracovníkom škôl pri výbere optimálneho spôsobu zaškolenia;
- poskytuje kompletný špeciálno-pedagogický poradenský servis deťom a ich rodinám;
- poskytuje konzultácie, rady a informácie ostatným pedagógom, odborným zamestnancom školy ako aj rodičom dieťaťa/žiaka počas celej školskej dochádzky i v procese výberu povolania a prípravy na povolanie;
- spolupracuje s ostatnými poradenskými inštitúciami, predovšetkým so špeciálno-pedagogickou poradňou, pedagogicko-psychologickou poradňou, detským integračným centrom, školským psychológom a výchovným poradcom.

V zmysle zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov sa kategória školského špeciálneho pedagóga ako odborného zamestnanca mení na kategóriu pedagogického zamestnanca. Uvedený zákon upravuje hlavnú náplň práce školského špeciálneho pedagóga. Školský špeciálny pedagóg podľa platnej legislatívy poskytuje:

- individuálne alebo v triede výchovu, vzdelávanie a špeciálno-pedagogické intervencie deťom a žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- špeciálnopedagogické intervencie deťom a žiakom, ktoré nie sú deťmi a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie,
- špeciálnopedagogické poradenstvo deťom, žiakom, zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- súčinnosť školskému zariadeniu výchovného poradenstva a prevencie.

Do školských vzdelávacích programov špeciálnych základných škôl, v ktorých sa vzdelávajú žiaci so zdravotným znevýhodnením sa zaraďujú špecifické predmety (individuálna logopedická starostlivosť, individuálna logopedické cvičenia, individuálna tyflopédická starostlivosť, komunikačné zručnosti, dorozumievacie zručnosti, rozvíjanie komunikačných schopností, rozvíjanie sociálnych zručností, rozvoj psychomotorických zručností, dramatická výchova a iné).

Súčasťou rámcového učebného plánu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia aj v bežných školách je vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora, ktorej náplňou je vyučovanie predmetov, rozvíjanie špecifických funkcií a individuálna logopedická intervencia. Vyučovanie týchto predmetov je v kompetencii školského špeciálneho pedagóga.

Vyučovacie predmety rozvíjanie špecifických funkcií (ďalej ako „RŠF“) sa vyučuje v časovej dotácii 1 hodina týždenne a bol vytvorený pre potreby žiakov s vývinovými poruchami učenia (ďalej ako „VPU“). Ciele a obsah predmetu RŠF sú konkrétne závislé od výsledkov špeciálnopedagogickej diagnostiky každého jedného žiaka so ŠVVP. Z toho dôvodu môžu existovať pre predmet len rámcové učebné osnovy. Všeobecné ciele predmetu sú – podporiť rozvoj špecifických funkcií ako predpokladu k úspešnému zvládnutiu čítania, písania a počítania žiakov s VPU, eliminovať nedostatky vyplývajúce z VPU, pomoc žiakom s VPU integrovať sa do spoločnosti.

Vyučovací predmet individuálna logopedická intervencia (ďalej ako „ILI“) je určený pre žiakov, ktorí majú narušenú komunikačnú schopnosť (ďalej ako „NKS“), alebo v rámci NKS aj špecifické vývinové poruchy učenia. Cieľom predmetu ILI je v maximálnej miere podporiť rozvoj reči a jazykových schopností ako predpokladu k realizácii určitého komunikačného zámeru a ako prediktora pre úspešné zvládnutie čítania a písania. Cieľom logopedickej intervencie je odstrániť, alebo aspoň zmierniť narušenie komunikačnej schopnosti a eliminovať edukačné nedostatky, ktoré z nej vyplývajú.

## 2 Pedagogický výskum

Výskum je súhrnný názov pre vedeckú činnosť. Je to aktivita špecializovaných odborníkov s príslušným vzdelaním a kvalifikáciou s cieľom budovať vedecké teórie. Pri výskume sa používajú metódy na registráciu, spracovanie a vyhodnotenie skúmaných javov (Gavora a kol. 2010).

Pedagogický výskum sa v praxi často zamieňa s pojmom prieskum. Zámer prieskumu je spravidla diagnostický (Held 2006).

Znamená to, že prieskum sa používa častejšie pri zisťovaní určitého pretrvávajúceho stavu a pedagogický výskum sa využíva pri sledovaní zmien v riešení odborného-metodického problému v praxi.

Metodológia výskumu (Gavora a kol. 2010) je vedná disciplína, ktorá skúma a opisuje plánovanie, organizáciu a realizáciu výskumu vrátane vyhodnotenia výskumných dát. Zároveň opisuje rôzne výskumné metódy a metodiky. V nasledujúcich stafiach sa budeme venovať jednotlivým aspektom metodológie výskumu.

Na začiatku realizácie výskumu je výskumná otázka – na jej základe sa výskumník rozhodne, ktorý z prístupov využije – kvantitatívny, kvalitatívny alebo ich kombináciu. Výskumný problém (nazývaný aj výskumná otázka) je opytovacia veta alebo výrok, ktorý sa pýta: „*Aký vzťah existuje medzi dvoma alebo viacerými premennými?*“ (Kerlinger 1972 In: Bačíková a Janovská 2018).

Základné pojmy, ktoré sa v oblasti metodológie výskumu využívajú:

- Respondent – účastník výskumu (najmä v súvislosti s dotazníkom a interview).
- Administrácia – zadanie výskumnej metodiky účastníkom výskumu (zvyčajne sa používa v zmysle administrovania dotazníkových metód).
- Generalizácia – zovšeobecňovanie získaných výsledkov na širšiu populáciu; je jedným z hlavných cieľov vedeckého výskumu.
- Hlavný cieľ výskumu – jednoznačný cieľ, ktorý obsahuje hlavný predpoklad (preukázanie) výsledku skúmania, očakávanú zmenu, cieľovú skupinu, odborného-metodický problém. Hlavným cieľom výskumu je vyriešiť výskumný problém konkrétnej cieľovej skupiny.
- Čiastkové ciele – viaceré konkrétne ciele k jednotlivým etapám výskumu, ktorými sa naplňa hlavný cieľ výskumu.

- Výskumná otázka – otázka, na ktorú je potrebné nájsť odpoveď, alebo problém, ktorý treba vyriešiť. Ideálne je nájsť takú výskumnú otázku, ktorú si pred vami ešte **nikto iný nepoložil**. Nakoľko je to zvyčajne zložité, môžete si zvoliť aj druhú možnosť – tou je použiť otázku, ktorú už niekto riešil, ale **zodpovedať ju iným spôsobom**.
- Hypotéza – predpoklad, tvrdenie, výrok o vzťahoch medzi dvoma alebo viacerými premennými, ktorý je možné chápať ako odpoveď na výskumnú otázku. Hypotézy a výskumné otázky spolu úzko súvisia, napriek tomu je hypotéza špecifická vlastnosťami, ktoré výskumnej otázke chýbajú. Hypotézy sa zvyčajne odvodzujú od výskumnej otázky, avšak sú operatívnejšie a nútia odborníka odpovedať priamo. Výskumná hypotéza vyjadruje vzťah medzi premennými a musí byť jasne formulovaná tak, aby obsahovala dve alternatívy (platí – neplatí) a musí byť overiteľná. K rozhodnutiu o pravdivosti alebo nepravdivosti hypotézy môže prísť len na základe zistených faktov, ich meraním.
- Výskumná skupina – osoby, ktoré sú cieľom pedagogického skúmania. Ide o súčet jednotiek (osôb) experimentálnej a kontrolnej skupiny. Niektoré pedagogické skúmania, napr. akčný výskum môže obsahovať len experimentálnu skupinu, bez kontrolnej skupiny.
- Experimentálna skupina – pozostáva z jednotiek (osôb), ktoré sú vystavené aplikovanej intervencii, čiže experimentálnemu pôsobeniu.
- Kontrolná skupina – pozostáva z jednotiek (osôb), ktoré nie sú vystavené aplikovanej intervencii.
- Metóda – spôsob realizácie výskumu a získavania údajov (napr. pozorovanie, experiment).
- Metodika/výskumný nástroj – konkrétny nástroj, ktorý je na zber údajov využitý (napr. konkrétny dotazník, konkrétna pozorovacia schéma).
- Operacionalizácia – spôsob kódovania skúmaných javov do čísel.
- Položky – jednotlivé časti dotazníka.
- Premenná – jav, ktorý v rámci výskumu uchopíme, s ktorým pracujeme. Premenné sú empiricky definované znaky javov a ich prejavy. Na ich vzájomných vzťahoch je možné konštruovať hypotézy. Nezávislé premenné sú dané, určené a od iných premenných nezávisia. Závislé premenné sú výsledkom pôsobenia ostatných premenných. Intervenujúce premenné sú premenné, ktoré sprostredkujú zmeny v závislých premenných. Na bližšie vysvetlenie uvádzame príklady troch typov

premenných v súvislosti s objektívnym hodnotením diktátov podľa J. Maňáka a V. Šveca (2004, s. 13-14):

- Nezávislá premenná: vyučovací predmet, učitelia s konkrétnou aprobáciou, diktát s vyznačenými chybami.
  - Závislá premenná: klasifikácia diktátu jednotlivými učiteľmi, zastúpenie jednotlivých klasifikačných stupňov pri hodnotení diktátov.
  - Intervenujúca premenná: počet učiteľov – respondentov, použité pomôcky (osnovy, pravopisné pravidlá, metodické pokyny).
- Komparácia – porovnávanie nadobudnutých (zistených) údajov.
  - Reliabilita – spoľahlivosť výskumného nástroja, presnosť nameraných údajov.
  - Validita – platnosť výskumu alebo výskumného nástroja.

Postup realizácie výskumu by sa dal zhrnúť do niekoľkých bodov, resp. fáz. Fázy výskumu sa môžu prelínať, jedna začína v čase, keď iná ešte stále prebieha a môžu trvať rôzne dlho. Vymedzenie jednotlivých fáz výskumu podľa M. Bačíkovej a A. Janovskej (2018) je nasledovné:

- 1) Vymedzenie výskumnej oblasti. Na základe vlastného profesionálneho záujmu, prípadne na základe zadania si výskumník vyberie širšiu tému, ktorú chce spracovať.
- 2) Štúdium literatúry, rešerš, prehľad. Výskumník si urobí základný prehľad o danej problematike. V publikovanej vedeckej literatúre si overí, čo v danej problematike zistené bolo, čo, naopak, skúmané nebolo, prípadne to, ktoré zistenia sú kontroverzné.
- 3) Spresnenie výskumnej témy. Na základe preštudovanej literatúry výskumník spresní svoju tému a pokračuje v štúdiu literatúry súvisiacej s touto špecifickou témou.
- 4) Vymedzenie a presná formulácia problému, stanovenie cieľov výskumu, všeobecné výskumné otázky.
- 5) Rozhodnutie o type výskumu, stanovenie výskumných metód. Až na základe stanovených výskumných otázok by mal výskumník rozhodnúť, aký typ výskumu pre ich zodpovedanie použije (kvantitatívny alebo kvalitatívny; experimentálny alebo neexperimentálny atď.).
- 6) Formulácia hypotéz, premenných, operacionalizácia. Výskumník formuluje konkrétne výskumné hypotézy. V rámci nich definuje a operacionalizuje všetky relevantné premenné.
- 7) Výber a charakterizovanie základného výskumného súboru, vzorky. To, kto bude tvoriť základný výskumný súbor, by mal výskumník vedieť už skôr. V tomto kroku si stanoví, kde a akým spôsobom bude potenciálnych respondentov získavať.

- 8) Konštrukcia výskumných nástrojov, metodík. Podľa toho, aký typ výskumu sa výskumník rozhodol zrealizovať, vytvorí si konkrétne metodiky. Môže použiť už existujúce, prípadne ich modifikovať pre svoje potreby alebo vytvoriť vlastné.
- 9) Určenie miesta výskumu, vypracovanie časového harmonogramu práce.
- 10) Zabezpečenie výskumu po stránke organizačnej, materiálnej, finančnej. Bude výskumník realizovať zber údajov sám, alebo musí niekoho zaškoliť? Táto etapa úzko súvisí s etapou predchádzajúcou. Svoje organizačné a finančné možnosti musí výskumník brať na zreteľ už pri prvých fázach plánovania výskumu.
- 11) Realizácia pilotnej štúdie, prípadne predvýskumu. Na základe výsledkov štúdie realizovanej na malej vzorke výskumník realizuje prípadné úpravy metodiky, výskumného plánu, spôsobu zberu údajov a podobne.
- 12) Realizácia vlastného výskumu – zber údajov. Až po dôkladnom spracovaní predchádzajúcich etáp by mal výskumník pristúpiť k samotnému zberu údajov.
- 13) Spracovanie získaných údajov, štatistika, analýza údajov. Získané údaje spracuje podľa toho, aký výskumný plán bol použitý.
- 14) Interpretácia zistení. Výsledky analýz údajov je potrebné spracovať a adekvátne interpretovať.
- 15) Prezentácia výsledkov výskumu. Výsledky vedeckého výskumu chce (prípadne musí) výskumník publikovať formou vedeckého článku, kvalifikačnej práce, vystúpenia na konferencii či rôznych popularizačných článkov. Zvyčajne sú výsledky rozsiahlejšieho výskumu publikované viacerými spôsobmi.

Každý výskum je len malou etapou vo veľkom procese hľadania pravdy (Pelikán 2011). Výskum však nemusí byť len veľký, komplexný, ťažko zorganizovaný, plný štatistiky a zložitých výpočtov. Môže byť aj jednoduchý, odpovedajúci na každodenné otázky. Učiteľa môže zaujímať, prečo jeho žiaci v posledných týždňoch začali dostávať horšie známky z matematiky; riaditeľ by rád vedel, aká je atmosféra medzi žiakmi v jednotlivých triedach; triedny učiteľ chce vybrať najvhodnejší cieľ školského výletu. Vychovávateľ môže mapovať a riešiť problémy v oblasti budovania pozitívnej klímy, rozvíjania jednotlivých kompetencií a gramotností u detí, môže sa venovať výskytu negatívnych prejavov v správaní detí a jeho riešeniu. Zaujímať ho môžu tiež problémy chýbajúcej vzájomnej spolupráce detí, absencia základných hygienických návykov a pod. Pedagogického asistenta, ako odborného-metodického problémy, môžu trápiť témy súvisiace s nadväzovaním vzťahov integrovaného žiaka so žiakmi v kolektíve, s výskytom problémov integrovaného žiaka v učení, ale aj v sociálnych vzťahoch, s elimináciou nezáujmu integrovaného žiaka o konkrétny predmet, riešenie



problémov v neprijatí integrovaného žiaka kolektívom a pod. Školský špeciálny pedagóg za problémy svojej praxe môže považovať nezaradenie vhodných kompenzačných prostriedkov a nevyužívanie aktivizujúcich metód vo vzdelávaní integrovaných žiakov, problémy v rozvrhu pri zaraďovaní špecifických predmetov a realizácia vyučovania týchto predmetov. Týmito vlastnosťami je charakterizovaný tzv. akčný výskum.

## 2.1 Akčný výskum

Spojenie výchovno-vzdelávacieho procesu s výskumom je v súčasnosti jednou z najväčších výziev v kontexte rozvíjania kvality školy a školského systému. Umožňuje využiť pedagogickú sebareflexiu aj reflexiu v súlade s vedeckým poznaním. ***Prečo je z praktického hľadiska užitočné zakomponovať výskum do výchovno-vzdelávacieho procesu?*** „Zvedečťovanie“ pedagogiky sa okrem kvantitatívnych prístupov opiera o prehĺbovanie kvalitatívnych hľadísk, o spresňovanie terminológie, o interdisciplinárnu kooperáciu, o metodologické základy spoločenských vied, o zákonitosti logiky a kritického myslenia...

***Čo skúmať?*** Téma, ktorej sa učiteľ venuje a robí žiakom problémy, je príliš širokým okruhom rôznych poznatkov a procesov. Široko koncipovaná téma preto musí byť zúžená na jeden odborný-metodický problém. Javy súvisiace s problémom je potrebné analyzovať, hľadať súvislosti, rozlišovať jednotlivé úrovne vzájomných väzieb, zaraďovať ich do vzťahových kontextov, vyčleňovať faktory, premenné... (Maňák a Švec 2004, s. 12).

Empirický výskum sa bez kvantitatívnych postupov rovnako ako bez kvalitatívnych metód nezaobíde. Čoraz častejšie sa v súčasnosti používa kvantitatívno-kvalitatívny prístup. K základným postupom pri získavaní dát pri kvalitatívnom výskume patrí rozhovor (rozhovor orientovaný na problém, naratívny rozhovor, skupinová diskusia) a zúčastnené pozorovanie (Maňák a Švec 2004).

Akčný výskum vznikol v tridsiatych rokoch 20. storočia. Za zakladateľa je považovaný Kurt Lewin, ktorý sa snažil o demokratizáciu sociálneho výskumu, založeného na tom, že najdôležitejším pri skúmaní je subjekt. John Elliott bol v 70. rokoch minulého storočia v Anglicku prvým, kto v súvislosti s učiteľmi použil slovné spojenie akčný výskum (Maňák a Švec 2004, s. 52). Akčný výskum je podľa Johna Elliotta systematická reflexia profesijných situácií, ktorú učitelia realizujú s cieľom ich ďalšieho rozvoja. Cieľom akčného výskumu nie je zistenie všeobecne platného poznania, napr. celej populácie, ale získanie konkrétnych poznatkov o určitom probléme, na základe ktorých je možné daný problém riešiť. ***Čím sa líši***

*akčný výskum od „klasického“ výskumu?* Rozdiely sú zaznamenané v nasledujúcich tabuľkách.

**Tab. 1 Rozdiely medzi „klasickým“ výskumom a akčným výskumom**

„Klasický“ výskum	Akčný výskum
<ul style="list-style-type: none"> <li>• získavanie objektívnych poznatkov</li> <li>• výskumník sa chce niečo dozvedieť</li> <li>• učitelia, žiaci sú „skúmaní“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• získavanie konkrétnych poznatkov o praxi s cieľom zmeniť ju k lepšiemu</li> <li>• učiteľ sa chce niečo dozvedieť</li> <li>• učiteľ skúma</li> </ul>
Výskumné otázky	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• odvodené z výskumných zámerov (na základe štúdia odbornej literatúry)</li> <li>• v priebehu výskumu ich nie je možné meniť</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyplynú z potrieb učiteľa</li> <li>• môžu sa v priebehu výskumu zmeniť</li> </ul>
Plán výskumu	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• stanovený pred začiatkom výskumu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyvíja sa, môže sa v priebehu výskumu meniť</li> </ul>
Výskumná vzorka	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reprezentatívna</li> <li>• po výbere zostáva rovnaká</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nereprezentatívna</li> <li>• môže byť kedykoľvek zmenená</li> </ul>
Zbieranie dát	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• stratégia zbierania dát je stanovená pred začiatkom výskumu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizuje sa nedogmaticky</li> <li>• metódy zbierania dát môžu byť kedykoľvek zmenené</li> </ul>
Metódy vyhodnocovania dát	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• štatistické metódy</li> <li>• inferenčná štatistika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analýza dát</li> <li>• deskriptívna štatistika</li> </ul>
Jazyk	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• jazyk vedy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jazyk učiteľov</li> </ul>
Výsledky	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• často sú k dispozícii s dlhším časovým odstupom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sú k dispozícii bezprostredne</li> <li>• sú platné „tu a teraz“</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• sú zovšeobecnené a objektívne</li> <li>• „majiteľmi“ poznatkov sú výskumníci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sú subjektívne</li> <li>• „majiteľmi“ poznatkov sú učitelia</li> </ul>
--	---

#### Dopad

<ul style="list-style-type: none"> <li>• je možné spätne pôsobiť na učiteľov ako profesijnú skupinu</li> <li>• vonkajšie skúsenosti</li> <li>• snaha ovplyvniť učiteľov zvonku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bezprostredne pôsobí na konkrétneho učiteľa</li> <li>• vlastné skúsenosti</li> <li>• správanie je autonómne</li> </ul>
---	---

(Zdroj: Maňák a Švec 2004)

Čo sa týka metodologických východísk, učiteľ, ktorý si stanoví odborno-metodický problém, sa zároveň stáva výskumníkom. Nie je iba výskumníkom, je aj aktívnym účastníkom skúmaného procesu. V slovnom spojení akčný výskum je veľmi dôležitý prívlastok akčný, ktorý vystihuje podstatu tohto typu výskumu, súvisí s pojmom akcia.

Akcia je chápaná v dvoch významoch. Akcia ako určitá situácia, ktorú učiteľ skúma, aby jej porozumel a mohol ju zlepšiť, a akcia – konanie učiteľa, ktoré má viesť k zlepšeniu skúmanej situácie, napríklad implementovaním aktivizujúcich metód, uplatnením inovatívnych foriem hodnotenia (Rychnavská a Bačová, 2015, s. 9), dôrazom na skupinovú spoluprácu, dodržiavaním stanovených pravidiel, rešpektujúcou komunikáciou. Významnou zmenou je aj implementovanie novej pomôcky, doteraz nepoužívaného vzdelávacieho programu, prostredia, v ktorom sa výučba realizuje, dôraz kladený na rozvíjanie sebaúcty, špecifické oceňovanie pokroku, rozvíjanie a uplatňovanie spätnej väzby, cielečné sústreďovanie sa na sociálne zručnosti, empatiu, súcit, pomoc tým, ktorí to potrebujú.

*„Ak uvažujeme o učiteľovi ako o profesionálovi, ktorý sa správa cielavedome, systematicky a kompetentne rieši problémy, ktoré súvisia so vzdelávaním, prikláňame sa tým k vnímaniu učiteľa ako racionálne pôsobiacej bytosti. Praktizovanie akčného výskumu potom chápeme určite nie ako intuitívne, ale ako vedomé pôsobenie, podporené dôkladným poznaním toho, ako akčný výskum realizovať“* (Maňák a Švec 2004, s. 55).

Základnou fázou akčného výskumu podľa Maňáka a Šveca (2004) je výskum a akcia. Výskumom získava učiteľ poznatky o probléme, akciou uplatňuje riešenie problému, ktorý si na základe výskumu stanovil.

John Elliott (In Maňák a Švec 2004, s. 58) vo svojich prácach poukazuje na základné fázy tohto typu špecifického výskumu. Podľa neho je akčný výskum realizovaný vo fázach. Začína sa prvou fázou, hľadaním východísk výskumu, kedy si pedagóg odpovedá, napr. na

otázky: *Čo chcem skúmať? Akú mám šancu tento problém riešiť?* Po premýšľaní nad stanovenými otázkami si vytvára určitú predstavu – praktickú teóriu na základe pozorovania, rozhovorov a iných spôsobov zberu dát, analýzou a interpretáciou týchto dát. Súčasťou tohto procesu sú aj naše individuálne skúsenosti a predstavy o tom, čo je správne a čo nie, naše očakávania, ale aj, napr. predsudky. Nasledujú plány, stratégie a metódy výskumu, ktoré pedagóg – výskumník aplikuje. Na záver, keďže je prínosné výsledky (ale aj proces) sprístupniť, je možné ich spracovať, napr. do podoby prípadovej štúdie a publikovať.

Podľa J. Elliotta ide o to aby učitelia nielen monitorovali svoje vlastné problémy a vytvárali praktické hypotézy o tom, ako problémy vznikajú a ako ich riešiť, ale tiež o to, aby objavovali spôsob, ktorým môžu byť tieto problémy a hypotézy zovšeobecňované a využité v triedach iných učiteľov (In Maňák a Švec 2004).

Metódy, prostredníctvom ktorých sa realizuje akčný výskum sú podľa Maňáka a Šveca (2004, s. 63) identické s metódami, ktoré sa používajú pri pedagogicko-psychologickom diagnostikovaní a pri „klasickom“ pedagogickom výskume:

- metódy hľadania a vytvárania východísk skúmania: pozorovanie, skupinový rozhovor, brainstorming, hospitácia,...
- metódy získavania a zhromažďovania údajov: pozorovania, videozáznamy, audiozáznamy, interview, testy, žiacke práce, správy,...
- metódy analýzy údajov: analýzy, vyhodnotenie a interpretácia, kódovanie,...
- spôsoby prezentácie údajov: správa, prípadová štúdia,...

Jednou z najefektívnejších pomôcok pri realizovaní akčného výskumu, ktorý plánuje robiť pedagóg vo svojej triede či skupine, je pedagogický denník. Môže byť záznamom diania v pedagogickej praxi, správania žiakov, vlastných reakcií aj reakcií žiakov v súvislosti s reflektovaním učiva, vzťahov žiakov, opisu spolupráce, interakcie so žiakmi, ich interpretácie učebnej témy, použitých vyučovacích metód a stratégií.

*Ako sa prejavuje účinná reflexia a sebareflexia?* Učiteľ je schopný skúmať vlastnú činnosť, analyzovať, interpretovať a hodnotiť ju (vo vzťahu k cieľom), premýšľať nad jej dôsledkami a praktické skúsenosti teoreticky reflektovať. Kvalitná sebareflexia učiteľa v kontexte s autodiagnostikou, ako aj riadená a hodnotiacia reflexia v procese komunikácie, výučby a hodnotenia žiaka, do veľkej miery zvyšuje profesijné kompetencie pedagóga.

## 2.2 Štruktúra záverečnej (výskumnej) práce

Neodmysliteľnou súčasťou každého pedagogického skúmania je prezentovanie vlastných zistení. Najčastejším spôsobom je tvorba výskumnej práce. Záverečná (výskumná) práca pozostáva z formálne stanovených náležitostí. Najdôležitejší je jej obsah, no nezanedbateľná je tiež štruktúra práce, jej zostavenie, „vyskladanie“, forma aj úprava.

Základné znaky dobrej vedeckej práce by sme mohli zhrnúť podľa P. Gavoru a kol. (2010) do nasledujúcich bodov:

- Systematickosť a plánovitosť – vedecký výskum musí byť vopred dobre naplánovaný a systematicky zrealizovaný. Prípadnému náhodnému objaveniu niečoho zvyčajne predchádza dlhodobé štúdium a bádanie.
- Objektívnosť – je nevyhnutné do najvyššej možnej miery minimalizovať skresľujúce činitele výskumu. Výskum by mal byť bez problémov replikovateľný, verifikovateľný. Ak výskum znova zrealizujeme za rovnakých podmienok, mali by sme získať rovnaké výsledky.
- Kumulatívnosť – vedecká práca má kumulatívny charakter. Pokrok v poznaní sa uskutočňuje v procese spresňovania a rozširovania poznatkovej základne vedy. Tento proces pripomína nabaľovanie snehovej gule. Je možnosť aj to, že nová teória prinesie nový pohľad na skúmaný jav a "vytlačí" doterajšiu teóriu.
- Redukcionizmus – vedecký výskum sa snaží uchopiť realitu „po kúskoch“. V rámci realizácie jedného výskumného projektu, akokoľvek rozsiahly by bol, nie je možné zachytiť realitu v celej jej komplexnosti.

Výskumnú, alebo záverečnú prácu píše uchádzač o kvalifikačné štúdium na základe vlastných profesijných skúseností a v súlade s autorským zákonom. Práca musí spĺňať všetky odborné a formálne náležitosti záverečnej práce. Autor uvedie vlastné praktické skúsenosti a pozorovania, ktoré porovná s teóriou v zvolenej oblasti. Autor preukazuje schopnosť tvorivo pracovať a uplatniť svoje zručnosti pri zhromažďovaní, interpretácii a spracúvaní základnej odbornej literatúry. Práca musí byť originálna (nie kompilát), nesmie mať charakter plagiátorstva, nesmie narúšať autorské práva iných autorov. Autor je povinný dôsledne citovať použité informačné pramene, uviesť menovite a konkrétne výsledky vlastného pozorovania, bádania iných autorov alebo autorských kolektívov (Gogolová a Verešová 2016).

V štruktúre záverečnej práce by nemali absentovať:

**Názov** – odzrkadľuje cieľ práce a riešený problém. Mal by byť stručný, ale výstižný v kontexte akcie.

**Abstrakt** – nie je povinnou súčasťou záverečnej práce. Mal by vystihnúť hlavnú ideu práce, osobné ciele autora.

**Obsah** – je prehľad nečíslovaných a číslovaných častí (kapitol) záverečnej/výskumnej práce. Rozsah obsahu práce by spravidla nemal presiahnuť jednu stranu.

**Úvod** – obsahuje spravidla tri odseky:

- vstup do problematiky a opis odborného-metodického problému,
- jasne zadefinovaný cieľ záverečnej práce,
- stručnú štruktúru záverečnej/výskumnej práce (čo môže čitateľ očakávať v teoretickej a v praktickej časti záverečnej/výskumnej práce).

V úvode by mal byť stručne spomenutý aj význam témy pre pedagogickú teóriu a prax.

**Jadro** práce je hlavná časť práce a jeho členenie je určené typom práce. Obsahuje teoretickú a praktickú časť, ktoré sú v pomere 1:2 (tretina teoretická a dve tretiny praktické). Jadro je členené na kapitoly a podkapitoly, ktoré musia na seba nadväzovať a tvoriť ucelenú prácu. Každá hlavná kapitola sa začína na novej strane. Názvy kapitol a podkapitol nemôžu byť samoúčelné, obsah musí byť dostatočne rozpracovaný. Príliš veľa kapitol a početné členenie práce spôsobujú neprehľadnosť. V závere jadra práce je dôležité uviesť aj výsledky práce, ktoré sú zhrnutím vlastných postojov alebo vlastných riešení autora. Ide o logické usporiadanie výsledkov a ich dostatočné vyhodnotenie.

**Záver** – je zhrnutím celej práce. Rovnako ako úvod je spravidla aj záver členený na tri odseky:

- v prvom autor zhrnie pohľad na zvolenú problematiku,
- v druhom opíše splnenie, resp. nesplnenie cieľa práce,
- v treťom podáva informáciu o možnosti využitia zvolenej intervencie v iných výchovno-vzdelávacích zariadeniach, školách alebo poradenských zariadeniach (autor uvádza vlastné názory na využiteľnosť navrhnutého riešenia v praxi).

V závere by mal autor odpovedať na otázky typu: „*Bol splnený cieľ záverečnej práce? Boli zistené nové poznatky? Aká je ich platnosť? K čomu sme dospeli?*“ Záver kompletizuje prácu s uvedením výsledkov.

**Bibliografické odkazy** – sú zhrnutím všetkých v texte citovaných bibliografických zdrojov a použitej literatúry. Zdroje musia byť uvádzané podľa platnej normy STN ISO 690: 2012,

(citovanie z elektronických zdrojov) a etiky (spôsob dodržiavania etickej normy vo vzťahu k prebratým myšlienkam a výsledkom iných autorov) a techniky (správnosť prepájania odkazov) citovania. Jednou z možností je uvádzanie bibliografických zdrojov v zozname v abecednom poradí.

**Prílohy** – nepovinná súčasť záverečnej/výskumnej práce. Každá príloha by mala byť uvádzaná na novej strane.

Text záverečnej alebo výskumnej práce je odborným textom s náučným štýlom, preto má obsahovať odbornú terminológiu z oblasti riešenia odbornometodického problému. Autor má v práci preukázať aj primeranú jazykovú a štylistickú úroveň a dodržiavať pravidlá slovenského pravopisu. Odporúčaná veľkosť písma je Times New Roman (jednotný pre celú prácu). Veľkosť písma v texte je 12 bodov (okrem názvov kapitol, podkapitol, poznámok pod čiarou, textu v ilustráciách, obrázkoch, schémach, nominálnych škálach a grafoch). V práci sa používajú vždy rovnaké odrážky a číslovanie. Medziriadkové medzery sú 1,5.

Už sme spomínali, že práca je autorským dielom autora, preto je vhodné písať prácu v prvej osobe jednotného čísla. Práca sa píše prevažne v minulom čase, povolená je aj pasívna konštrukcia pojmov, napr. „*uvádza sa*“, „*predpokladá sa*“, „*používa sa*“. V práci sa nepoužívajú hovorové výrazy slov, slangy, zdobneniny, podčiarkované texty, neprimeraná veľkosť ilustrácií. V práci sa nemajú vyskytovať gramatické a štylistické chyby. Obrazový materiál neuberá z textovej časti a nemá ju presahovať. Obrázky, fotografie, tabuľky, texty, pracovné listy, ktoré sú nadmerné alebo uvádzané individuálne, odporúčame neuvádzať priamo v texte práce, ale v prílohách. Strana ako normostrana je akceptovaná, ak má približne 30 normalizovaných riadkov po 60 znakov (spolu cca 1800 znakov na stranu). Do rozsahu práce sa počíta úvod, jadro, záver (zoznam bibliografických odkazov a prílohy sa do rozsahu práce započítavajú len orientačne). V prípade, že predložená práca nemá dodržaný stanovený rozsah strán (alebo rozsah je predimenzovaný), je to dôvod na jej zamietnutie.

### 3 Realizácia akčného výskumu v špeciálnej škole (ukážky z praxe)

Z praxe je zrejmé, že učiteľ, vychovávateľ, pedagogický asistent a školský špeciálny pedagóg sú neustále v procese realizácie akčného výskumu. U detí a žiakov neplatia vopred nalinajkované postupy, v špeciálnych školách sa pedagóg nemôže oprieť o výkonové štandardy, nielen každý žiak je iný, ale aj každý deň jednotlivých žiakov je iný. To, čo včera bolo jasné, dnes už neplatí. To, čo včera žiak so ŠVVP vedel, dnes často preňho predstavuje úplnú novinku. Pomôcka, ktorá ešte včera pomáhala pri vyučovaní, dnes stratila svoj zmysel. Materiály vydané pre žiakov špeciálnych škôl sú vhodné len pre určitú časť žiakov a nedajú sa využiť celoplošne s jednotným metodickým postupom.

S týmito všetkými a mnohými ďalšími problémami sa každý deň stretávajú pedagogickí zamestnanci v školách a zariadeniach pre deti a žiakov so ŠVVP. Ako sa kto so vzniknutou situáciou a s výskytom odborného-metodických problémov v praxi popasuje, je na každom jednom z nich.

Pedagogické povolanie patrí k profesiám, ktoré sprostredkujú porozumenie medzi kultúrami, medzi generáciami a ľuďmi vôbec. Sú to profesie, od ktorých sa očakáva, že budú cielene a programovo spolupôsobiť pri vytváraní základných ľudských kompetencií a budú participovať na zmiernení problémov spoločnosti. V prvom rade sú však pedagógovia ľuďmi, ktorí v kontakte s dieťaťom a žiakom dokážu ovplyvniť jeho osobnosť, a tak v konečnom dôsledku aj jeho ďalší život.

Mnohí z nich pracujú s veľkým zaujatím. V snahe pomôcť, používajú aktivizujúce metódy, tvoria pomôcky, hľadajú a nachádzajú spôsoby, ako deti a žiakov vychovávať a vzdelávať v súlade s ich individualitou a osobnosťou. U pedagogických zamestnancov, odhliadnuc od rôznych výskumov, systémových prístupov a názorov, veľmi silne rezonuje ľudská podstata. Osobnostné a odborné predpoklady z nich robia prirodzenú autoritu, deťmi a žiakmi akceptovanú a pozitívne prijímanú, ale aj starostlivého a chápujúceho rodiča. Bez akýchkoľvek diskusií sú najdôležitejší, pretože rozhodujú o spôsobe práce, ovplyvňujú sociálnu klímu, svojím nadšením a vedomosťami motivujú, sú príkladom – modelujú správanie, proklamujú hodnoty, postoje. Kreativita pedagogických zamestnancov úzko súvisí s ich mentálnym nastavením a často aj s dlhoročnou praxou a vzdelávaním sa v problematike, ktorú pri svojej práci potrebujú a sú to ľudia, ktorí sa nevzdávajú, ktorým na deťoch a žiakoch záleží a mnohokrát cestami skúšajú, často „metódou pokus – omyl“, ako ich posunúť o krok vpred.



*„Aby sa žiak dobre učil je potrebné, aby sa učil rád. Aby sa rád učil, je potrebné, aby bolo to čomu žiaka učíte, zrozumiteľné a zaujímavé. Aby tiež duševné sily žiaka boli v pomeroch najvhodnejších“,* napísal už Lev Nikolajevič Tolstoj a platí to dodnes pre všetkých, ktorí vychovávajú a vzdelávajú deti a žiakov rôzneho veku a vo všetkých typoch škôl a školských zariadení.

V nasledujúcich podkapitolách chceme predstaviť činnosť pedagogických zamestnancov Spojenej školy, Trnavská cesta, Senec, ktorí svoje odborné-metodické problémy a ich riešenie spracovali do formy akčných výskumov prezentovaných v atestačných prácach na druhú atestáciu a prezentovali tak možnosti diagnostiky rôznych problémov v špeciálnopedagogickej praxi a návrhy ich riešení. Vo všetkých príkladoch je badateľný nielen osobný, ale aj odborný zámer autoriek a ich zaniepanie pre prácu so žiakmi s postihnutím. Časti atestačných prác uvádzame so súhlasom autoriek.

### **3.1 Súbor manipulačných aktivít s využitím netradičných pomôcok na zvyšovanie úrovne jemnej motoriky u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia**

**Učiteľ:** Mgr. Katarína Palčeková

**Názov atestačnej práce:** Súbor manipulačných aktivít s využitím netradičných pomôcok na zvyšovanie úrovne jemnej motoriky u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia

**Špecifikácia odborné-metodického problému:** *„Nástupom do školy nastáva vzrušujúce obdobie nielen pre rodičov, ale najmä pre deti. U detí s mentálnym postihnutím sa začiatkom školskej dochádzky otvára iný svet, ktorý zahŕňa školské povinnosti, školský poriadok, kamarátov, a to všetko s veľkým náporom na ich adaptačný systém. Škola má zaistiť každému dieťaťu/žiakovi možnosti plného rozvoja jeho potenciálu, podporovať všestranný rozvoj dieťaťa/žiaka, umožniť každému dieťaťu/žiakovi, aby robilo pokroky smerom k dosiahnutiu cieľov. Špeciálna škola je zameraná na praktické činnosti, ktoré pomáhajú žiakom uplatniť sa v bežnom, ale aj v pracovnom živote tým, že dosiahnu najvyššiu možnú mieru samostatnosti, ktorá im pomôže prirodzeným spôsobom zaradiť sa do intaktnej populácie. Výber témy mojej atestačnej práce vyplýva z potrieb môjho súčasného zamestnania. Pracujem ako učiteľka v špeciálnej škole v Senci. V škole vzdelávame deti a žiakov s mentálnym postihnutím. Práca s nimi je veľmi špecifická, náročná psychicky aj fyzicky. Väčšina z nich nenavštevovala materskú školu, alebo absolvovali len predškolský ročník. Žiaci prichádzajú do školy bez potrebných manuálnych zručností, ktoré úzko súvisia s ich postihnutím, ale aj faktom, že*

v rodinách na nich nie sú kladené žiadne nároky. Automaticky im so všetkým pomáhajú alebo to urobia za nich, a tak ich pripravujú o skúsenosti, ktoré sú v procese osamostatňovania sa neprenosné. Vzhľadom k týmto skutočnostiam vzišiel aj problém nízkej úrovne jemnej motoriky u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia a nezaujímajú o motorické činnosti. Preto som sa snažila hľadať také spôsoby a prostriedky edukácie, pri ktorých by sa do aktivít zapájali, postupne ich zvládli a dokázali sa z nich tešiť“ (Palčeková 2018).

**Cieľ akčného výskumu:** Preukázať vplyv súboru manipulačných aktivít s využitím netradičných vlastných pomôcok na rozvíjanie jemnej motoriky a na zvýšenie záujmu žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia o motorické činnosti.

Za **čiasťkové ciele** atestačnej práce autorka stanovila:

- získať teoretické poznatky o témach, ktorými sa zaoberala v atestačnej práci,
- zostaviť a vypracovať pozorovací hárok pracovných zručností,
- vytvoriť súbor manipulačných aktivít s využitím netradičnej pomôcky,
- zistiť úroveň motorických zručností pred aplikáciou inovácie pomocou diagnostického nástroja – Ozereckého test motorických zručností,
- aplikovať súbor manipulačných aktivít s využitím netradičných pomôcok na zvýšenie záujmu žiakov B variantu o motorické činnosti,
- zistiť úroveň motorických zručností po aplikácii inovácie pomocou diagnostického nástroja – Ozereckého test motorických zručností,
- v pravidelných intervaloch zaznamenávať aktuálne zručnosti žiakov do pozorovacieho hárku pracovných zručností,
- porovnať získané výsledky vstupnej a výstupnej diagnostiky motoriky žiakov po aplikácii súboru manipulačných aktivít u žiakov B variantu,
- vyhodnotiť získané výsledky vstupnej a výstupnej diagnostiky, zosumarizovať ich a vytvoriť záver a celkové zhodnotenie aplikácie súboru manipulačných aktivít využívajúcich netradičné vlastné pomôcky na zvýšenie záujmu žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia o motorické činnosti a na rozvíjanie jemnej motoriky.

**Diagnostika odborného-metodického problému:** Ozereckého test je veľmi osožným a vhodným nástrojom na meranie vývoja jemnej a hrubej motoriky. Používa sa na špeciálne vyšetrenia, kde sa hodnotí zvládnutie jednotlivých úloh. Z hľadiska vývinu motoriky môžeme rozlišovať normálny, oneskorený a patologický vývin. Ľahké motorické oneskorenie, znamená oneskorenie o 1 – 2 roky za fyzickým vekom. Stredné motorické oneskorenie, znamená

oneskorenie o 2 – 3 roky za fyzickým vekom. Ťažké motorické oneskorenie, znamená oneskorenie o 3 – 5 rokov za fyzickým vekom (Vašek 2007).

Tento test sa používa na meranie motorických zručností u intaktných ako aj u jedincov, ktorí majú poruchy učenia, alebo mentálne postihnutie. Skúšajúci nepotrebujú špeciálne cvičenie, ale musia byť oboznámení s návodom a riadením testu. Jediným jeho nedostatkom je, že na prevedenie tohto testu je potrebný väčší priestor. Pomôcky, ktoré sú potrebné na vykonanie testu sú ľahko dostupné. Žiaci, zapojení do akčného výskumu, boli testovaní verziou od Gollnitz. Pri prevedení testu sa začína vekovým stupňom pozorovaného objektu. Každá splnená úloha je označená +, nesplnená -, nepresne alebo nie v časovom limite splnená úloha sa označí +- . Ak je na niektorom vekovom stupni jedno – alebo dve +-, musí byť skúšaný tiež najbližší nižší rad úloh. Ak pozorovaný zlyhá aj tam, je to už treba hodnotiť ako isté oneskorenie. Veľkosť motorického oneskorenia sa dá potom ľahko vypočítať z počtu vekových stupňov, u ktorých nebola splnená jedna alebo viac kategórií vekových úloh. V takých prípadoch opakujeme vyšetrenie ešte v iný deň, aby sa vylúčili náhody a pre porovnanie vyšetrujeme najbližšie vyššie stupne. Pri prevedení testu je potrebné dbať na to, aby vyšetrovaný objekt porozumel úlohe a nemal z nej strach, ktorý zhoršuje výsledky. Úlohy sa prevádzajú na boso. V našom prípade bolo zvlášť dôležité, aby pozorovaný objekt poznal a reagoval na examinátora.

Ľaváci musia splniť úlohy určené pre pravú ruku v daných časových limitoch ľavou rukou a opačne. Všetky zvláštnosti, ktoré síce priamo nemusia byť označené ako mínus, ale výsledok predsa kvalitatívne zhoršujú, musia byť zaznamenané. V prípade pochyb má byť úloha hodnotená skôr v pozitívnom ako v negatívnom zmysle. V závere potom musí byť dané krátke zhrnutie o správaní, chápaní, prevádzaní úloh a opis motorického výrazu.

Z výsledkov vstupnej diagnostiky autorka zistila, že napriek tomu, že išlo o 8 – 10 ročných žiakov, ani jeden z troch sledovaných žiakov nedosiahol pri vstupnom meraní úroveň štvorročného dieťaťa.

**Návrh a uplatnenie významnej inovácie:** Pokiaľ chceme dieťa učiť, musíme podľa L. S. Vygotského poznať nielen aktuálnu, ale i potenciálnu úroveň vývinu (Atkinson 2003).

*„Zóna najbližšieho rozvoja zahrňuje procesy, ktoré ešte nevyzreli, ale sa utvárajú. Rozvíja sa tak výchova (vzdelávanie, vychovávanie a vycvičovanie), ktorá majstrovsky zapojí učiacich sa do činností zameraných na dosiahnutie postavených cieľov a ktorá vzbudzuje ich aktivnosť, iniciatívu a tvorivosť“* (Švec 1971, s. 98).

Na zvyšovanie úrovne motorických zručností u žiakov B variantu má negatívny vplyv veľmi nízka úroveň motivácie žiakov. Ako uvádza Šebeňová (In: Hlebová 2016) jedným z faktorov je vplyv charakteru pracovnej úlohy. Pokiaľ je cieľom výrobok prakticky upotrebitel'ný, motivácia mentálne postihnutých má vzrastajúcu tendenciu. V tomto zmysle je možné dosiahnuť predĺženie krátkodobých perspektív tým, že jednotlivé výrobky na seba nadväzujú.

Autorka sa preto rozhodla uplatniť manipulačné aktivity na výrobu viacerých, na seba nadväzujúcich, pomôcok. Žiaci s učiteľkou pomôcky vyrábali a neskôr využívali vo výchovno-vzdelávacom procese. Plastová fľaša ako učebná pomôcka je prispôbena tak, aby rešpektovala individuálne potreby žiakov B variantu, vytvárala možnosti zvyšovania úrovne jemnej motoriky a zároveň bola pre nich motivačná a zábavná. Mnohí žiaci si denne prinášali do školy nápoje v plastových fľašiach a preto bola na začiatku celej myšlienky téma separácie a recyklácie plastov. Každodenné problémy s manipuláciou pri otváraní a zatváraním fľaše, nedostatočné zatváranie fľaše priviedli autorku k myšlienke vytvorenia súboru aktivít, ktorými by spolu so žiakmi trénovali manuálne zručnosti a jemnú motoriku, spoločne si vytvárali pomôcky a hry s nimi spojené, hľadali možnosti recyklácie tohto materiálu. Žiaci sa zapájali do zberu vrchnáčikov, prežívali radosť pri zvládnutí novej činnosti, postupne strácali strach zo zlyhania a mnohé z vytvorených pomôcok si obľúbili. Zostavený súbor aktivít s touto učebnou pomôckou má viacero variantov. Pri používaní vytvorených pomôcok autorka uplatnila aj medzipredmetové vzťahy a prepájala predmety vecné učenie, hudobná výchova, rozvíjanie grafomotorických zručností, matematika, zdravotný telesná výchova a pod.

### ***Ukážky realizácie aktivít s vytvorenými pomôckami – citované z atestačnej práce autorky***

***Téma:*** Abeceda nie je veda

#### ***Cieľ aktivity***

- Kognitívny: Rozlišovať a prirad'ovať správny tvar písmena, sluchovo a zrakovo analyzovať slová, skladať slabiky a slová.
- Afektívny: Prežívať radosť z činnosti, akceptovať pravidlá hry, spolupracovať so spolužiakmi, rozvíjať komunikáciu.
- Psychomotorický: Rozvíjať jemnú motoriku, manipulovať s drobnými predmetmi.

***Pomôcky:*** vrchnáky z fliaš, koberec alebo podložka, škatuľa, tavná pištoľ, pripravené písmená

***Priebeh aktivity:*** Pri tejto aktivite sme si spoločne vyrobili pomôcku na slovenský jazyk. Žiaci si potrebujú neustále upevňovať tvary písmen, a tak vznikol nápad vyrobiť si pomôcku,

ktorú by sme mohli využívať v rámci slovenského jazyka. Mnohí žiaci B variantu nie sú schopní naučiť sa písať písaný tvar písmen, preto je pri tejto pomôcke použitá len veľká tlačená abeceda.

- V prvej verzii sme na vrchnáčky prilepili pripravené písmená a žiaci mali na pripravenej šablóne hľadať a priradiť rovnaké písmeno.
- V druhej verzii sme si na koberec prilepili uzávery z plastových fliaš, na ktoré sme mohli už pripravené vrchnáčky šraubovať. Nad každým vrchnákom je prilepené písmeno, ktoré majú nájsť a prišraubovať. Zmenšenú verziu tejto pomôcky si vyrobil každý žiak. V nej chýbajú nápovedné písmená a žiaci skladajú písmená podľa zadania.
- V tretej verzii (obr. 1) sme si na vrchnák papierovej škatule prilepili tavnou pištoľou šesť uzáverov a žiaci pomocou šraubovania skladali slová. V jednoduchej verzii majú k dispozícii nápovedné slovo, v náročnejšej skladajú jednoduché slová podľa verbálneho zadania. Hravou formou upevňujeme učivo slovenského jazyka a zároveň trénujeme manuálne zručnosti.

**Odporúčania:** Písmenká, ktoré lepíme na vrchnáčky, je lepšie zalaminovať. Pri lepení uzáverov na rôzne materiály je dobré použiť kvalitné lepidlo do tavnej pištole. Ak sa žiakom nedarilo, mali tendenciu otvárať a zatvárať fľaše hrubou silou, a tak niektoré vrchnáky vytrhli.



Obr. 1 Abeceda (skladanie slov)



Obr. 2 Počítadlo

(Zdroj: Atestačná práca)

## ***Téma: Počítadlo***

### ***Cieľ aktivity***

- Kognitívny: Rozvíjať a upevňovať získané poznatky z matematiky, rozlišovať farby.
- Afektívny: Spolupracovať so spolužiakmi, prežívať radosť z výsledkov činnosti, pochváliť úspech spolužiakov.
- Psychomotorický: Správne manipulovať s gumičkou, manipulovať s vrchnákmi.

***Pomôcky:*** vrchnáky, tavná pištoľ, kartón

***Priebeh aktivity:*** Pri tejto aktivite sme si spoločne vyrobili pomôcku na matematiku. Základom je opäť tvrdý kartón, na ktorý sme prilepili tavnou pištoľou hrdlá fliaš s uzáverom. Na uzávery sa prišraubujú vrchnáky. Žiaci si môžu precvičovať rozlišovanie farieb a dajú sa na nej názorne počítať aj príklady v číselnom obore do 10. S pomocou gumičky žiaci znázorňujú jednoduché operácie sčítania a odčítania (obr. 2). Precvičujú si manipuláciu s gumičkou. Úchop oboma rukami, natiahnutie gumičky a správne označenie požadovaného počtu.

***Odporúčania:*** Je potrebné zabezpečiť kvalitné gumičky do vlasov.

## ***Téma: Chyt' ma***

### ***Cieľ aktivity***

- Kognitívny: Získavať nové poznatky, pochopiť a rešpektovať pravidlá hry.
- Afektívny: Akceptovať poradie pri činnosti, prežívať radosť z hry, spolupracovať so spolužiakmi.
- Psychomotorický: Uplatniť základy tvorivých schopností a zručností, využiť hrubú a jemnú motoriku a pohyb pri chytaní lopty.

***Pomôcky:*** plastové fľaše, vatová lopta, špagát

***Priebeh aktivity:*** Pri tejto aktivite sme si spoločne vyrobili pomôcku, ktorú môžeme využívať na telesnej výchove. Svoje uplatnenie si však našla aj v školskom klube. Na jej výrobu budeme potrebovať veľké plastové fľaše s rúčkou, najlepšie sú z pracích a avivážnych prostriedkov. Aj z tejto aktivity sme si vymysleli dve alternatívy. V tej prvej sme z plastovej fľaše odrezali spodok, opálili ostré hrany a vyzdobili si ich farebnými washí páskami. Každý žiak mal svoju fľašu. Ja, učiteľka, som im hádzala penovú loptičku, ktorú sa snažili chytiť. V druhej alternatíve sme tiež orezali spodok fľaše, opálili ostré hrany a nahriatou ihlicou urobili na jednom konci dierku. Cez dierku sme prevliekli a priviazali špagát, na konci

ktorého je pripevnená vatová loptička. Žiaci sa snažili správnym pohybom dostať loptičku do fľaše.

**Odporúčania:** Fľaše musia byť poriadne umyté predtým, než ich začnete orezávať.



Obr. 3 Fľaša „Chyt' ma“  
(Zdroj: Atestačná práca)

### **Téma: Hudobné nástroje**

#### **Cieľ aktivity**

- Kognitívny: Rozvíjať získané poznatky o hudobných nástrojoch, hrať do rytmu.
- Afektívny: Spolupracovať so spolužiakmi, prežívať radosť z výsledkov činnosti, tešiť sa aj z výsledkov iných – pochváliť ich.
- Psychomotorický: Upevňovať správny úchop nástroja, manipulácia s nástrojom, vyludzovať zvuky a precvičovať hru do rytmu.

**Pomôcky:** plastové fľaše a vrchnáčky, šnúrka, kúsky gumovej hadice, drobné farebné gombičky

**Priebeh aktivity:** Jednou z možností recyklácie fliaš je výroba jednoduchých hudobných nástrojov. My sme si vyrobili rumba gule a tamburínu. Na výrobu tamburíny sme použili plastovú fľašu s rúčkou, ktorú som im orezala a opálila, aby nám nezostali ostré hrany. Pomocou nahriatej ihlice som po okrajoch fľaše a do vrchnákov urobila dierky. Pomocou pevného špagátu sme postupne priviazali vrchnáky k fľaši. Pri výrobe rumba gulí sme použili menšie fľaše, ktoré sme naplnili farebnými drobnými gombíkmi, ale je možné použiť aj napr. fazuľku. Vo fľaši je potrebné nechať miesto, aby pekne hrkotali. Na hrdlo sme navliekli

kúsok gumovej hadice a prilepili sme ju pevnou lepiacou páskou k fľaši. Tým sme si na ňu vyrobili rúčku, k ľahšej manipulácii.

**Odporúčania:** Pri manipulácii so zapaľovačom je potrebné byť zvlášť opatrný.

**Komparácia výsledkov získaných v akčnom výskume:** Na základe získaných hodnôt v testovaní žiakov Ozereckého testom motorických zručností autorka konštatovala mierne zlepšenie v motorickej oblasti pozorovaných žiakov. Pri vstupnom meraní nedosiahol ani jeden z pozorovaných žiakov motorickú úroveň štvorročného dieťaťa. Jeden z pozorovaných odmietal akúkoľvek motorickú činnosť aj spoluprácu pri nej. Pri výstupnom testovaní dosiahli všetci pozorovaní žiaci úroveň štvorročného dieťaťa. U všetkých sa jedná o ťažké motorické oneskorenie, ale aj napriek tomu sa u všetkých troch zlepšila nielen hrubá a jemná motorika, sebaobsluha, ale aj komunikačné zručnosti. Okrem testovania štandardizovaným testom pri komparácii autorka využila aj výsledky svojho pozorovania zapisované v pozorovacích hárkoch pracovných zručností, ktoré chcela pomocou navrhnutého súboru aktivít rozvíjať a zlepšovať. Aj na základe týchto zápisov je zrejmé, že došlo k miernemu zlepšeniu manipulačných a pracovných zručností u všetkých pozorovaných žiakov. Nakoľko je rozvoj manipulačných zručností u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia dlhodobá a systematická činnosť, je vhodné a potrebné v aktivitách aj testovaní pokračovať aj naďalej. Je dôležité vyberať aktivity primerané mentálnej úrovni a motorickým schopnostiam žiakov. Jednotlivé pracovné činnosti striedať a venovať im toľko času, aby žiaka neomrzeli a nepreťažovali jeho fyzické a mentálne schopnosti. Vo výchovno-vzdelávacích činnostiach klásť dôraz na aktivitu dieťaťa, v ktorej dominuje zážitkové učenie, učenie skúsenosťou a pod. Akákoľvek zručnosť, alebo schopnosť sa dá osvojiť iba v činnosti. Pre žiakov s mentálnym postihnutím je nutné podporovať zvedavosť a tvorivosť.

Dôležitým činiteľom v učebnom procese je osobnosť učiteľa. Mal by byť aktívny, sledovať vzťah žiakov k učeniu, práci a hľadať spôsoby, ktorými by ich pozitívne ovplyvňoval. Dôležité je dodržiavať bezpečnostné a hygienické zásady práce s materiálmi. Dbať na správne osvetlenie, pracovný stôl, sedenie a správne pomôcky. Dostatočný priestor treba venovať hodnoteniu zvládnutých úloh, pochvale a odmene, ktorou nemusí byť iba klasifikácia. Hodnotenie má v prvom rade pozitívne motivovať žiaka. Pri hodnotení žiaka má prednosť pozorovanie a porovnávanie jeho výkonu s vlastným predchádzajúcim výkonom, nie porovnávanie s výkonom spolužiakov. Nie je nutné známkovať každý výkon a prácu žiaka, ale je potrebné pochváliť každú snahu o zlepšenie. Tu nadmieru platí, že proces je dôležitejší ako výsledok.



Keď autorka porovnávala edukačný proces nielen pracovného vyučovania v období, v ktorom využívala len klasické techniky a pomôcky so súčasnosťou a využívaním inovovaných a vlastnoručne vyrobených pomôcok, jednoznačne konštatuje, že sú prínosom pre žiakov aj pre učiteľa. Obsah výučby s využitím súboru aktivít a vytvorených pomôcok sa snažila koncipovať pragmaticky, aby bol spôsob edukácie zábavný a zároveň využiteľný pri socializácii žiakov. Využitie týchto aktivít vo výučbe prispelo k zvýšenej motivácii a aktivizácii žiakov a následne ovplyvnilo lepšie zvládnutie praktických zručností, zapamätávanie si nového učiva, rozvoj estetického cítenia a kladného sebahodnotenia žiakov. Skúsenosti s využitím predstavovaného súboru aktivít na hodinách pracovného vyučovania v B variante špeciálnej školy sú pozitívne a vedú pedagóga k tomu, aby ich ďalej využíval a hľadal nové aktivity a pomôcky, ktoré by vedel prispôsobiť osobitostiam žiakov s mentálnym postihnutím. Z negatív možno spomenúť časovú náročnosť pri zhromažďovaní potrebného materiálu. V procese činnosti s drobným materiálom sa osvedčili tácky s vyšším okrajom, rôzne druhy nástrojov na nácvik správneho úchopu (naberačky, pinzety). Autorka preferovala recyklovateľné materiály, a preto boli niektoré finančne náročnejšie. Mnohé menšie špeciálne školy bojujú s finančným zabezpečením základných potrieb, preto nákup mnohých pomôcok a materiálov zostáva na pleciach pedagóga. Práca so žiakmi B variantu si vyžaduje dlhšiu prípravu činnosti a potrebu individuálnej pomoci každému žiakovi, preto by každý pedagóg privítal pomoc asistenta. Vhodná by bola i miestnosť s potrebným materiálom vybavením (nie trieda, v ktorej je žiak celý deň), kde by sa pracovným aktivitám mohli venovať.

### **3.2 Edukačné aktivity na zvýšenie úrovne orientácie žiaka s mentálnym a viacnásobným postihnutím v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii**

**Učiteľ:** Mgr., Mgr. Milica Mišáková

**Názov atestačnej práce:** Edukačné aktivity na zvýšenie úrovne orientácie žiaka s mentálnym a viacnásobným postihnutím v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii

**Odborno-metodický problém:** „*Ludia s mentálnym a viacnásobným postihnutím boli súčasťou môjho života už od detstva. Vnímala som ich rôznorodosť a inakosť s veľkým záujmom. Vždy ma zvláštnym spôsobom priťahovali. Nie vždy som si však k nim vedela nájsť cestu. Boli tu rôzne bariéry, ktoré to znemožňovali. Bariéra komunikačná, veková, emočná... Aj ja som musela dospieť a mnohým veciam porozumieť, či ich začať vnímať, prečítať.*

*Myslím, že aj oni to prežívali rovnako. Veľmi chceli byť našou súčasťou, ale nevedeli, ako sa priblížiť. Nerozumeli nášmu správaniu, našej komunikácii, či režimu dňa, aký sme viedli ako deti, žiaci, študenti... Tento fakt v mojej súčasnej profesionálnej praxi vnímam ako značný problém. Žiaci s mentálnym a viacnásobným postihnutím sa nevedia orientovať v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii. A toto je skutočnosť vyžadujúca pozornosť, nakoľko ovplyvňuje kvalitu života našich žiakov. Aj preto som sa rozhodla vniesť túto problematiku do atestačnej práce so snahou pochopiť naše zdanlivo odlišné svety a spojiť ich v jeden“ (Mišáková 2018).*

**Cieľ akčného výskumu:** Preukázať vplyv súboru navrhnutých edukačných aktivít s prvkami hry na zvýšenie orientácie žiaka v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii.

Ako **čiastkové ciele** akčného výskumu autorka stanovila:

- oboznámiť sa s potrebnými teoretickými poznatkami o témach využívaných v atestačnej práci,
- zistiť úroveň orientácie žiaka v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii pred aplikáciou súboru edukačných aktivít pomocou vytvoreného diagnostického nástroja (program ActiveInspire), pozorovania, štúdia prípadu, rozhovoru a diskusie,
- aplikovať súbor edukačných aktivít vychádzajúcich z prierezových tém s prvkami hry do edukačného procesu triedy C variantu,
- zistiť úroveň orientácie žiaka v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii po aplikácii súboru edukačných aktivít pomocou navrhnutého diagnostického nástroja (program ActiveInspire), pozorovania, štúdia prípadu, rozhovoru a diskusie,
- porovnať získané výsledky vstupnej a výstupnej diagnostiky, štúdia prípadu, pozorovania, rozhovoru a diskusie aplikácie súboru edukačných aktivít vychádzajúcich z prierezových tém s prvkami hry do edukačného procesu triedy C variantu,
- vyhodnotiť získané výsledky vstupnej a výstupnej diagnostiky, štúdia prípadu, pozorovania, rozhovoru a diskusie, zosumarizovať ich a vytvoriť záver a celkové zhodnotenie aplikácie súboru edukačných aktivít vychádzajúcich z prierezových tém s prvkami hry do edukačného procesu triedy C variantu.

**Diagnostika odbornometodického problému:** V akčnom výskume na získanie vstupných a výstupných dát o účastníkoch výskumu zvolila autorka výskumné metódy – vytvorený diagnostický nástroj (program ActiveInspire), pozorovanie, štúdium prípadu, rozhovor a diskusiu.

Diagnostický nástroj – nakoľko pre žiakov s MP a VP je len málo diagnostických testov, pre účely atestačnej práce sa rozhodla vytvoriť v programe *ActiveInspire* vlastný, elementárny diagnostický nástroj, zacielený presne na potreby akčného výskumu. Primárne sa diagnostickým nástrojom snažila zistiť úroveň orientácie žiakov v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii pred aplikáciou inovácie – súboru edukačných aktivít a následne po jej aplikácii – pre zaistenie relevantného porovnania zmien.

Pozorovanie – slúžilo k diagnostickým aj výskumným zámerom. Autorka volila neštruktúrované a priame pozorovanie, ktoré umožnilo autorku vstupovať do neho podľa potreby, zdalo sa pri realizácii akčného výskumu flexibilnejšie. Zároveň sa autorka zúčastňovala aktivít pozorovaných žiakov, čo môžeme chápať ako participačné pozorovanie. Výsledky z pozorovania zaznamenala denníkovou formou. Zamerala sa na pozorovanie konkrétnych poznatkov, prejavov a činností – striedanie ročných období, mesiace v roku, dni v týždni, striedanie dňa a noci, pojmy včera/dnes/zajtra, čas na hodinách, orientácia v škole, orientácia v okolí školy, orientácia v domácom prostredí, orientácia v okolí domáceho prostredia, orientácia na ploche, základné osobné údaje, mená príbuzných, časti tela, rozlíšiť ľudí podľa veku a pohlavia, rozlíšiť chorobu a zdravie, poznať pravidlá cestnej premávky, využívanie verejných a zdravotných služieb, poznať nebezpečenstvo, použitie mobilného telefónu.

Rozhovor a diskusia – metódu rozhovoru a diskusie použila sprostredkovanou formou, keďže žiaci sú nehovoriaci (Kastelová 2012), preto aktérom rozhovoru bol rodič, učiteľky žiakov, psychológ z ČŠPP a asistentka v triede C variantu. Túto metódu využívala často, určovala smerovanie a eventuálne zmeny práce so žiakmi. Rozhovory boli aj akýmsi meradlom dôvery a efektívnosti špeciálnopedagogických intervencií využitých v súbore edukačných aktivít. Zároveň autorku pomáhali pri vyhodnocovaní akčného výskumu.

Štúdium prípadu – Š. Vašek (2004, s. 92) ju opisuje ako metódu, ktorá „*pozostáva zo starostlivého štúdia a zhodnotenia všetkých dostupných poznatkov, materiálov o danom jednotlivcovi, ktoré sú pre tvorbu intervencií kľúčové*“. Ide tu o retrospektívnu diagnostiku, na základe ktorej môžeme identifikovať patogénne faktory ovplyvňujúce negatívne vývin jednotlivca. Danú metódu autorka využila najmä na začiatku akčného výskumu.

Analýza výsledkov činnosti – na základe tejto metódy sa podľa A. Vančovej (2005) zisťuje stupeň osvojenia si poznatkov, zručností, návykov, hodnotí sa a klasifikuje, zisťujú sa záujmy jednotlivca so špeciálnymi edukačnými vlastnosťami. Túto metódu autorka použila na overenie dosiahnutej úrovne orientácie žiakov v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii pred aplikáciou inovácie a následne po jej aplikácii.

Aplikáciou opísaných metód sa snažila o vytvorenie čo najširších poznatkov, faktov a vedomostí o žiakoch – účastníkoch akčného výskumu. Na ich základe sa pokúsila o tvorbu špeciálnopedagogických intervencií, ktoré sa stali základom súboru špeciálnopedagogických edukačných aktivít. Pomocou rovnakých metód overovala aj účinky aplikácie inovácie.

**Návrh a uplatnenie významnej inovácie:** Slovo hra je asi pre každého z nás spojené s príjemnými spomienkami, zážitkami či s istou dávkou vzrušenia. Hra je neodmysliteľnou súčasťou života každého z nás a v každom veku. Postihnutie žiakov má, samozrejme, vplyv na vnímanie, prežívanie a priebeh nimi realizovaných hrových aktivít. J. Štvartáková a M. Podhájecká (In: Viktorová a Šebeňová 2013, s. 2) uvádzajú, že „*deti s postihnutím sa potrebujú naučiť hrať ešte predtým, ako sa začnú prostredníctvom hry učiť.*“ E. Viktorová a I. Šebeňová (2013) s týmto tvrdením súhlasia. Považujú hru jednotlivcov s MP za neoddeliteľnú súčasť edukácie. Pre jej etablovanie do edukačného procesu platia isté časové, obsahové i metodické požiadavky. Autorky ich ďalej opisujú tak, že „*pri využívaní hry ako jednej z metód vyučovania je potrebné voliť hry na základe špecifického cieľa formulovaného pre konkrétnu vyučovaciu hodinu, poznať časové trvanie hry, vedieť etapu vyučovacej hodiny, kde bude hra za istým didaktickým účelom zaradená a v neposlednom rade vychádzať z úrovne jednotlivých strán osobnosti žiakov, ktorú aktuálne dosiahli. Vedieť využiť hry v edukačnom procese primárneho vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím vyžaduje od špeciálneho pedagóga profesionálne vedomosti z teórie a metodiky hier, špeciálnej didaktiky vyučovacieho predmetu i zvládnutie celého radu činností, ktoré vyplývajú pre pedagóga z role v hre (poradca, pozorovateľ, facilitátor a pod.)*“. Typy hier, ktoré ovplyvnili súbor edukačných aktivít v predloženej atestačnej práci:

- **„manipulačné hry** – zisťujeme primeranosť manipulácie s hračkami a správne používanie predmetov na každodenné použitie;
- **konštrukčné hry** – sledujeme celkovú schopnosť manipulácie s materiálom a zhotovovanie podľa postupu, resp. podľa vlastného návrhu;
- **tematické hry** – sledujeme schopnosť stvárniť v hre rôzne úlohy, spôsoby napodobňovania, slovnú zásobu, tvorivosť;
- **intelektové hry** – zisťujeme schopnosť nájsť rozdiely a zhody na základe určitých kritérií, schopnosť triediť, priradiť, klasifikovať, tieto hry učia zúčastnených rešpektovať pravidlá;
- **senzorické hry** – zisťujeme schopnosť rozlíšiť vonkajšiu stránku vecí, senzorické hry dávajú možnosť odhaliť prípadné zmyslové ťažkosti;

- **slovné hry** – slúžia na diagnostiku reči, na zisťovanie formálnych a obsahových nedostatkov rečového prejavu;
- **rytmicko-hudobné hry** – sú zamerané na zisťovanie schopnosti reprodukcie rytmu, melódie, zapamätania si hudobných a rytmických celkov;
- **dramatické hry** – sú vhodné na zisťovanie emócií a prežívania, v hre sú prejavované city, vzťahy k ostatným, záujmy, priania a túžby“ (Pipeková a Spáčilová In: Viktorová a Šebeňová 2013, s. 3).

Edukácia žiakov vzdelávaných v C variante je náročná práca, vyžadujúca dostatok vedomostí i času potrebného na jej prípravu. Zoskupenie žiakov v triede býva veľmi heterogénne, čo sa týka veku, druhov, stupňov či kombinácií postihnutí. Z toho plynie značná nutnosť flexibility pedagóga a nejednotnosť prípravy a tvorby špeciálnopedagogických intervencií. Navyše vhodných edukačných materiálov, ktoré máme v špeciálnych školách k dispozícii, je žalostne málo. Aj obsah vzdelávania podľa štátnych vzdelávacích programom nie je plne koncipovaný podľa potrieb žiakov s MP a VP. Medzi žiakmi samotnými existujú veľké diskrepancie, ktoré veľakrát ťažko korelujú s obsahom vzdelávania, preto musí byť práca učiteľa – špeciálneho pedagóga v C variante veľmi tvorivá, empatická, odborná a zameraná na aktuálne potreby dieťaťa/žiaka. Učiteľ musí vytvárať stále nové, inovatívne postupy edukácie pre žiakov s ohľadom na všetky ich špecifiká a špeciálne edukačné potreby. Pre všetky tieto fakty sa autorka atestačnej práce v minulosti rozhodla lepšie sa oboznámiť s konceptom bazálnej stimulácie, Snoezelenu-MSE, AAK komunikácie, IKT technik či s orofaciálnou stimuláciou a s možnosťami ich využitia v edukácii žiakov s MP a VP, aby získala ďalšie efektívne edukačné nástroje. Tieto prvky využívala aj v súbore edukačných aktivít.

### ***Ukážky realizácie aktivít (Mišáková 2018)***

#### ***Téma: Slniečko***

***Podmienky:*** Snoezelen kútik/trieda C variantu v ŠZŠ

***Organizácia/forma práce:*** časové trvanie – 4 vyučovacie hodiny, zmiešaná forma.

***Špecifické ciele:*** podporovať záujem o pohybovú a hudobnú aktivitu; pestovať kladný vzťah k sebe samému, k spolužiakom, učiteľkám, k pohybu, k hudbe; rozvíjať vnímanie svojej telesnej schémy; utvárať schopnosť chápať a rešpektovať pravidlá hry; rozvíjať hrubú a jemnú motoriku rúk; rozvíjať zmyslové vnímanie a tvorivosť; osvojiť si jednoduché piesne a hudobno-pohybové hry; zdokonaľovať si vytváranie „pamäťovej stopy“ uvedomenia si vlastného tela; prežívať radosť z predkladanej činnosti; osvojovať si rituálne prvky stretnutia; porozumieť najjednoduchším časovým údajom; reagovať na pokyny a výzvy učiteľky;

poznávať prírodu okolo nás; zdokonaľovať očný kontakt; prehľbiť sluchové vnímanie, sluchovú diferenciáciu; prehľbiť orientáciu v čase, v priestore, a v základnej osobnej orientácii; rozvíjať komunikačné, sociálne, zručnosti; osvojiť si dodržiavanie zdravého životného štýlu; rozvíjať grafomotorické a matematické poznávanie; dosiahnuť svalovú relaxáciu aj lepšiu respiráciu a obohatiť citový život žiakov.

**Učebné pomôcky a technické vyučovacie prostriedky:** dotykový počítač/interaktívna tabuľa, tablet – hudobný nosič, PL s tematikou slniečka, trojhranné ceruzky, veľké voskové gule na kreslenie, mäkké froté ponožky na masáž, polohovací matrac na ležanie, deky, podušky, látkové slniečko, sun drum, aromadifúzer, vonný olej, svetielka, AAK komunikátor/kartičky/denný režim.

**Priebeh prvej edukačnej aktivity:**

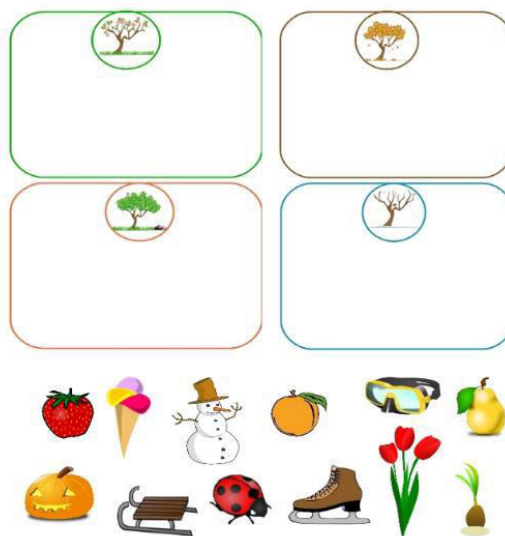
**Organizačná časť:** pred začatím stretnutia som pripravila miestnosť, vyvetrala, pripravila som si všetky pomôcky vychádzajúce z témy, skontrolovala pripravenosť žiakov na stretnutie. (Pretože je organizačná časť totožná v každej edukačnej aktivite, uvediem ju iba pri prvej z nich).

**Motivačná časť:** Začiatok edukačnej aktivity bol spojený s pozdravom. Učím tak žiakov k základom spoločenského správania, k spolupatričnosti. Každú edukačnú aktivitu začíname pozdravom v téme. Do triedy som prišla prezlečená za slniečko, čím som okamžite zaujala pozornosť žiakov, nakoľko ma takúto nepoznajú. „Slniečko“ pozdravilo žiakov podaním ruky – horúceho slnečného lúča (v ruke som mala vložené horúce, nahriate pohánkové vrecúško). Slniečko zaspievalo každému žiakovi krátku „Ahoj pesničku“ s jeho menom a s podaním ruky, za zvukového sprievodu – sun drum. Po pozdrave „slniečko“ stručne verbalizovalo, aká nás čakala spoločná „práca“. Podporila som slová obrázkami uchytenými suchým zipsom na dennom pláne, aby sa žiaci vedeli zorientovať v tom, čo ich ešte čaká. Ide o neznáme aktivity, vymykajúce sa klasickému učeniu a takáto časová forma štrukturalizácie pri edukácii osvedčila. Používala som aj komunikátor a posunky. Následne som žiakom vysvetlila, prečo malo slniečko taký horúci lúč/ruku, aké vlastnosti má skutočné slnko. Tým som premostila na ďalšiu aktivitu.

**Expozičná časť:** Po motivačnej časti som deťom na interaktívnej tabuli ukázala reálne a kreslené obrázky slnka. Stručne som im vysvetlila jeho funkciu pre život na Zemi, kedy vychádza a zapadá a (obr. 4) čo tým ovplyvňuje, spomenuli sme aj rôznu intenzitu slnečného žiarenia počas jednotlivých ročných období, čo patrí k jednotlivým obdobiam (obr. 5), či kde slnko nájdeme v realite.



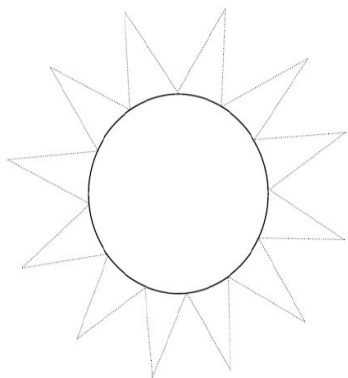
Obr. 4 Deň a noc



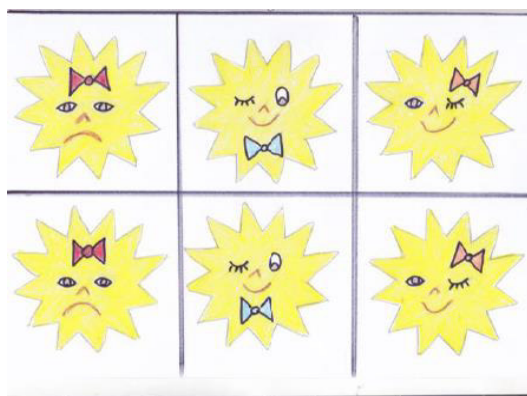
Obr. 5 Ročné obdobia

(Zdroj: Atestačná práca)

Vyšli sme na chvíľku von, aby sme si ukázali slniečko. Pohyb a presun žiaci obľubujú. Následne po návrate do triedy som im pustila pieseň o Slniečku od Spievankova, kvôli motivácii, upokojeniu sa, oboznámení sa s ňou, nakoľko s piesňou ešte budeme pracovať. Potom sme sa vrátili k práci za stolom. Žiakov tam čakali pracovné listy zamerané na rozvoj grafomotoriky, vytvorené na mieru, podľa ich schopností a možností. Žiaci na nich mali obťiahnuť slniečko (obr. 6), vyfarbiť ho.



Obr. 6 Pracovný list



Obr. 7 Hra „Ukazuj na slniečko“

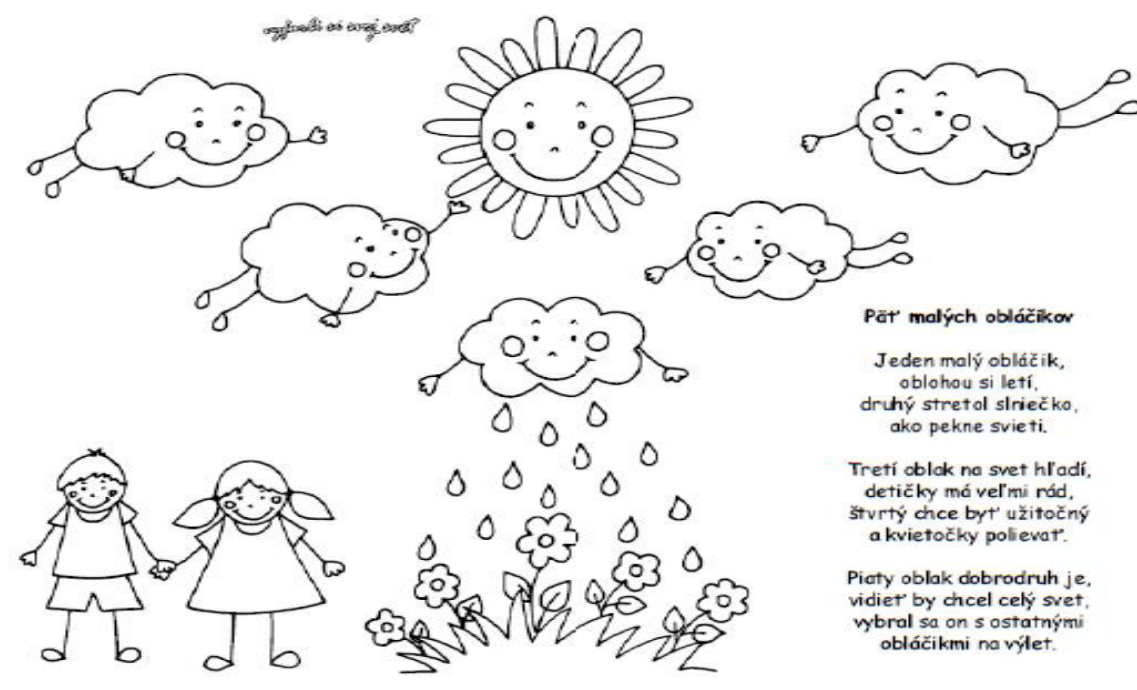
(Zdroj: Atestačná práca)

Posledná aktivita pred veľkou prestávkou bola hra – „Ukazuj na slniečko“ (obr. 7). Pri tejto hre si mal každý zo žiakov možnosť vybrať slniečko, aké sa mu páči. Sedeli sme v kruhu na zemi a postupne každý žiak ukázal svoju kartičku so slniečkom. Rozprávali sme sa o tom, aké

emócie slniečko ukazuje, aké emócie dnes prežívame, my, vzájomne. Hľadali sme, kde má slnko mašličku – určovali sme tak jej polohu v priestore, opisovali sme, akej farby je mašlička.

Po veľkej prestávke, ktorú žiaci zvyknú tráviť vonku na školskom dvore prechádzaním sa, som so žiakmi satureovala ich hygienické a biologické potreby a následne sme sa prepracovali k hudobno-pohybovej aktivite – opäť sme si pustili pesničku Slniečko od Spievankova. Žiakov som upozornila na to, že si majú pri sledovaní piesne všímať, ako budem pri nej tancovať – jednoduché, viackrát sa opakujúce pohyby, súvisiace s textom piesne. Po odznení piesne, sme si ju spoločne zatancovali, pričom sme spolu s asistentkou pomáhali striedavo jednotlivým žiakom.

Po spievaní som žiakov upozornila na to, koľko kamarátov malo slniečko v klipe piesne. Tak sme sa opäť posadili za lavice, aby sme spočítali a porozprávali sa o obláčikoch na pracovných listoch (obr. 8), ktoré mali žiaci nachystané. Následne som im prečítala báseň o obláčikoch, porozprávali sme sa o nej a číselnými pečiatkami sme si ich v diáde učiteľ/žiak označili. Spočítali a pečiatkami sme označili aj deti na obrázku, kvety, slnko. Na záver sme vyfarbili obrázok slniečka a kto stihol aj obláčiky.



Obr. 8 Pracovný list – počítanie

(Zdroj: Atestačná práca)



Posledná aktivita bola relaxačná. „Zoznámila“ som žiakov s látkovým slniečkom (obr. 9) a predviedla som, čo slniečko so svojimi lúčmi/rukami dokáže – pohladkať žiakov. Uložili sme žiakov do ležiacej polohy na ležadlo a za zvukov piesne “Slniečko sa zobudilo” sme spolu s asistentkou zrealizovali suchú upokojujúcu somatickú stimuláciu. Počas stále opakujúcej sa piesne o slniečku sme taktilno-hapticky stimulovali žiakov pomocou „rúk“ slniečka, ktorými sme ich hladili podľa zásad bazálnej stimulácie. Po somatickej stimulácii sme spolu s asistentkou uložili žiakov do polohy „hniezda“, kde sme ich nechali oddychovať a do rúk sme im vložili nahriate pohánkové poduštičky pre umocnenie pocitu tepla, ktoré im slniečko odovzdalo. Triedu sme zatemnili, zapli sme jemné, farebné svetielka, pustili aromadifuzér s vonným levanduľovým olejčekom a nechali sme žiakov oddychovať za zvukov jarnej prírody plynúcich z tabletu.



*Obr. 9 Látkové slniečko*

*(Zdroj: Atestačná práca)*

**Diagnostická časť:** Na záver sme si posadali do kruhu na koberec a verbalizovali sme spoločne celý priebeh našich edukačných aktivít. Nezabudli sme sa venovať aj našim pocitom z aktivít, či sa nám páčili, či nie. Ak áno, čo konkrétne sa nám páčilo, ak sa nám niečo nepáčilo, tiež sme o tom hovorili. Tu som sa snažila okomentovať aj mnou sledované reakcie žiakov, popísala som ich a pomohla som tak vyjadriť ich názor. Ako pomôcku sme používali aj „smajlikové“ emotívne kartičky. Pochválila som všetkých za ich aktivitu, vyzdvihla som radosť zo spoločnej práce a na záver sme si zaspievali „Ahoj pesničku“.

**Komparácia výsledkov získaných akčným výskumom:** Pri komparácii výsledkov akčného výskumu atestačnej práce autorka vychádzala zo získaných vstupných a výstupných dát účastníkov výskumu. Samotnú autorku prekvapilo, že pozitívne zmeny spôsobené aplikáciou edukačných aktivít boli takmer identické u oboch sledovaných žiakov. Vysvetľuje si to *podobnou mierou mentálneho postihnutia a tendenciou zapamätať si skôr to, čo sa žiakov*

v živote bežne dotýka. Takéto, týkajúce sa bežného života žiakov, sú pre nich najbližšie a zároveň najpodstatnejšie. Aj preto ich sama zavádzala do súborov edukačných aktivít. Ich vplyv a zmysluplnosť pre život sledovaných žiakov považuje za jednoznačný až bazálny. Za obrovskú devízu pri takýchto aktivitách považuje aj vysokú mieru motivácie žiaka k činnosti, ktorá mu je blízka.

**Obaja žiaci po zrealizovaní súboru edukačných aktivít s prvkami hry zaznamenali pozitívne zmeny v oblastiach:**

- *Orientácia v čase:* žiaci poznajú a vedia sa orientovať a priradiť činnosti a charakteristiky k správne ročnému obdobiu. Rovnako vedia priradiť, či správne časovo určiť jednotlivé činnosti dňa na režime dňa, rozumejú ich postupnosti. Vedia priradiť ľudí podľa veku i pohlavia.
- *Orientácia v priestore:* u oboch žiakov sa zlepšila orientácia v škole a v okolí školy. V domácom prostredí sa obaja žiaci orientovali dobre, u jedného zo sledovaných žiakov sa však rapídne zvýšil záujem o vykonávanie domácich a záhradných prác. Zlepšil sa vzťah a spolupatričnosť s ostatnými členmi domácnosti, ktoré pri týchto aktivitách pociťuje a zároveň zažíva pocit úspechu a pochvaly. Aj keď vykonávanie jeho aktivít nemá vždy pozitívny výsledok, lebo ich motoricky nevie správne zrealizovať. Nepamätá si jednotlivé kroky, akými dosiahne úspešný výsledok danej aktivity.
- *Základná osobná orientácia:* u žiakov sa aj v tejto oblasti objavili pozitívne zmeny. Išlo o zlepšenie zapamätania si mien príbuzných a spolužiakov, vedeli označiť svoje obľúbené aktivity, zdokonalili sa vo vykonávaní osobnej hygieny. Jeden žiak dokáže vykonávať niektoré aktivity samostatnejšie a aj hlbšie pochopil ich podstatu. Obaja žiaci sa zhodne neposunuli v tých istých oblastiach (orientácia na ploche, rozlíšenie ne/bezpečných situácií ohrozujúcich život, orientácia podľa pravidiel cestnej premávky a podobne).

**Odporúčania pre prax:** „Zoznámenie žiakov s realizovaným súborom edukačných aktivít opísaných v atestačnej práci bolo hladké a hneď malo príjemnú odozvu vo forme plného zaujatia žiakov a prejavovanej radosti pri edukácii. Žiaci rýchlo a bez väčších problémov reagovali na predkladané činnosti. Tento fakt ma utvrdil v správnom výbere jednotlivých techník a metodík práce, čo sa následne utvrdzovalo postupom realizácie akčného výskumu. Žiaci zažívali pocity radosti, súdržnosti, sebanaplnenia a úspechu, čo považujem za najväčší úspech práce“ (Mišáková 2018).

Na základe výsledkov akčného výskumu autorka zadefinovala jeho prínos v odporúčaníach pre pedagogickú prax:

- úprimný, vrelý a dôverný *vzťah* medzi žiakom a učiteľom, ktorý umocnia *interaktívne aktivity* medzi žiakom a učiteľom, ale aj medzi žiakmi samotnými,
- cieľom jednotlivých aktivít by malo byť rozširovanie zručností žiaka, rozvíjanie jeho osobnosti, stavanie na tom, čo sa mu už darí, v čom si je istý, aby zažíval ten nesmierne dôležitý *pocit úspechu* spojený s *pochvalou, odmenou*,
- vyberať také aktivity, ktoré majú v sebe *vysoký motivačný náboj* a udržujú tak pozornosť žiaka dlhšie bdelú,
- správne identifikovanie a vychádzanie zo žiakovej aktuálnej úrovne, z jeho individuálnych potrieb, záľub a záujmov, čiže *individuálny prístup*,
- efektívne je *podporovať žiakove reakcie*, nadväzovať na ne, ony bývajú cestou k žiakovi,
- nerobiť nič, čo žiakovi nie je *príjemné*,
- podporenie, zvýšenie či rozvoj oblasti orientácie v priestore, v čase, či v základnej osobnej orientácii musí byť realizovaný *citlivým výberom a kombináciou jednotlivých špeciálnopedagogických techník metód a intervencií*, napríklad kombináciou recepcie hudby, AAK techník, ale aj techník bazálnej stimulácie, Snoezelen-MSE, či techník IKT v nakombinovaní a prepojení s obsahom vzdelávania pre žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím a tiež s doplnením o vhodné prierezové témy, s využitím medzipredmetových vzťahov,
- je vhodné voliť *názorné ukážky*, vychádzať z konkrétnych a prípadne aj obľúbených, či známych situácií (keď hovoríme o starých rodičoch, zavoláme si ich do školy, alebo budeme pracovať s ich fotografiami),
- potrebné je časté *opakovanie* niektorých činností, aby sa dosiahlo ich pochopenie, či zautomatizovanie, preto je dôležitá *trpezlivosť, tolerantnosť a empatia*,
- vždy *chváliť* za vykonané aktivity a *povzbudzovať* vo všetkom pozitívnom,
- sledovať unaviteľnosť žiakov, ich aktuálne prežívanie a reagovať na ne – *striedanie práce a odpočinku*,
- *zapojenie rodičov a najbližšieho okolia žiaka* do edukácie, vytvárať spoločné aktivity a utvoriť tak skutočný tím – žiak, rodič a učiteľ, v ktorom sa treba snažiť o pochopenie a vzájomnú súčinnosť a pomoc.

### 3.3 Spevníčky a rozprávková hudobná knižka na zníženie výskytu negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky s ťažkým mentálnym postihnutím na hudbu

**Učiteľ:** Mgr. Tünde Horváthová

**Názov atestačnej práce:** Spevníčky a rozprávková hudobná knižka na zníženie výskytu negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky s ťažkým mentálnym postihnutím na hudbu

**Odborno-metodický problém:** „Hudba v živote detí a žiakov zohráva dôležitú rolu. Vidíme to v meste, v autobuse, v obchodoch, ako neustále počúvajú svoju obľúbenú hudbu na svojich telefónoch so slúchadlami v ušiach, doma pri učení, pri oddychu a zároveň aj v škole. Radi sa rozprávajú o obľúbených skupinách, spevákoch a je to pre nich aj forma relaxu, ktorá ich upokojí. Iné je to u tých detí/žiacov, ktorých hudba vyslovene znervózňuje. Nie preto, že nepočujú svojho obľúbeného speváka alebo práve nehrá ich štýl, resp. hudobný nástroj, jednoducho sú veľmi citlivé na zvuky, na hudbu každého druhu. Či je to spev spolužiaka, vypočutá hudba v rádiu, v televízii, v obchode, na trhovisku, v kostole alebo zvuk hudobného nástroja, je to pre nich pocit priam bolestivý. Spomenutý problém vznikol na hodinách hudobnej výchovy, kde sa zistilo, že žiačka vzdelávaná vo variante C má zvýšenú citlivosť na hudbu a odmieta sa zúčastniť akýchkoľvek sociálnych aktivít spojených s hudbou.“

**Cieľ akčného výskumu:** Hlavným cieľom akčného výskumu bolo overiť vplyv spevníčkov a rozprávkovej hudobnej knižky na zníženie negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky vzdelávanej vo variante C na hudbu. K tomu, aby sa hlavný cieľ splnil, bolo treba určiť ďalšie, konkrétnejšie, ktorých splnenie sa počas práce sledovalo. Boli to nasledujúce **čiastkové ciele:**

- Zistiť úroveň výskytu negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky vo variante C na hudbu pred aplikáciou spevníčkov a rozprávkovej hudobnej knižky.
- Aplikovať spevníčky a rozprávkovú hudobnú knižku do vyučovacieho procesu.
- Zistiť úroveň výskytu negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky vo variante C na hudbu po aplikácii spevníčkov a rozprávkovej hudobnej knižky.
- Porovnať výsledky vstupnej a výstupnej diagnostiky, štruktúrovaného pozorovania, pedagogických denníkov, psychologickéj diagnostiky, aplikácie spevníčkov a rozprávkovej hudobnej knižky.
- Vyhodnotiť získané výsledky vstupnej a výstupnej diagnostiky, štúdia prípadu, štruktúrovaného pozorovania, pedagogických denníkov, psychologickéj diagnostiky,

zosumarizovať ich, vytvoriť záver a celkové hodnotenie aplikácie spevníčkov a rozprávkovej hudobnej knižky vo vyučovacom procese v triede C variantu.

**Diagnostika odbornometodického problému:**

Autorka atestačnej práce si vybrala nasledujúce diagnostické metódy používané v špeciálnej pedagogike, ktorých využitie zároveň dôkladne preštudovala:

- a) Metódu *rozhovoru a diskusie* použila sprostredkovanou formou (Kastelová 2012), pretože sledovaná žiačka patrí do C variantu a má komunikačné ťažkosti. Rozhovory preto uskutočnila s matkou žiačky, triednou učiteľkou žiačky, psychológom a špeciálnym pedagógom z ČŠPP a asistentkou v triede C variantu. Túto metódu využívala často a sledovala ňou zmeny v správaní a učení sa žiačky.
- b) Po všetkých rozhovoroch a preštudovaní dokumentácie autorka vytvorila *špeciálnopedagogickú kazuistiku*. Túto metódu definujú J. Hučík a A. Hučíková (2010, s. 20) nasledovne – je to „*prevažne kvalitatívna metóda, metóda opisu a rozboru špeciálnopedagogického problému a procesu, pri ktorom sa zhromažďujú, analyzujú všetky dostupné materiály, doplnené rozhovorom, pozorovaním, vlastným skúmaním, analýzou výsledkov činnosti jednotlivca za pomoci logicky vypracovanej kauzistickej stratégie pre každého jednotlivca s postihnutím či narušením samostatne, s vyvodením záverov a pracovných hypotéz*“.
- c) Ďalšou veľmi dôležitou diagnostickou metódou, ktorú autorka využívala na každej hodine so žiačkou, bolo *pozorovanie*. Podľa A. Kastelovej (2012, s. 35) *spočíva v zámernom a plánovitom vnímaní, ktoré je cieľavedome zamerané na dosiahnutie určitého cieľa. Zámerné (štruktúrované) pozorovanie* – opisuje A. Kastelová (2012, s. 36) ako „*obmedzené a riadené vopred stanovenou schémou, plánom. Pozornosť je sústredená na výskyt jednotlivých hľadísk a neregistrujeme údaje, ktoré nie sú podstatné pre náš zámer.*“ Zaznamenáva sa pri ňom priebeh a výsledky riadeného systematického pozorovania (Vašek 2006, s. 45). V septembri 2015 vytvorila k pozorovaniu *pozorovací hárok* s prejavmi, akými žiačka reagovala na hudobné činnosti. Takisto vo februári 2016 vytvorila hárok na činnosti, ktoré žiačke postupne pridávala.
- d) *Metóda denníka* podľa slov Š. Vaška (2006, s. 44) „*umožňuje zaznamenávať priebeh a výsledky voľného a orientačného pozorovania. Je dôležitou súčasťou učiteľovej dokumentácie*“. Môže byť aj súčasťou polročného alebo

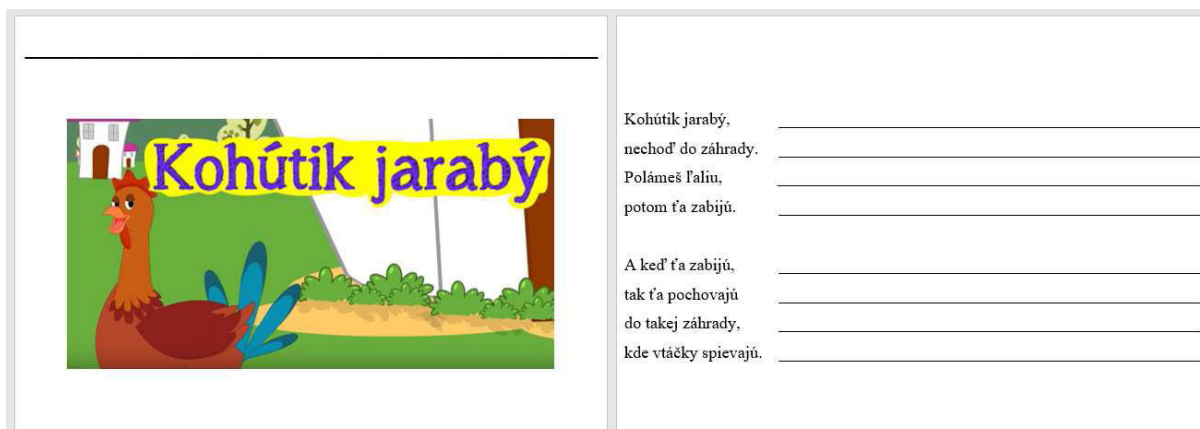
koncoročného hodnotenia žiaka triednym učiteľom. Pedagogický denník vytvorila triedna učiteľka každý polrok, kde konkretizovala každý predmet, reakcie žiačky, správanie i menšie či väčšie pokroky, preto bol veľkou pomôckou pri realizácii akčného výskum. Od septembra 2015 autorka pedagogický denník každý polrok preštudovala a porovнала so svojimi záznamami a dosiahnutými výsledkami žiačky.

- e) Spolupracovala s odbornými zamestnancami ČŠPP, ktoré žiačku diagnostikovali pred začatím spolupráce a akčného výskum v septembri 2015, ako aj po celej cieľenej intervencii v júni 2018.

### **Návrh a uplatnenie významnej inovácie:**

#### **Obrázkový spevníček**

Pri vytvorení obrázkového spevníčka autorku inšpirovala zbierka „Slovenské detské pesničky“ na [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Na tejto internetovej stránke sú jednoduché detské pesničky vo video formáte. Celé pesničky sú znázornené peknými, farebnými, jednoduchými a hlavne pochopiteľnými obrázkami, prostredníctvom ktorých inšpirujú mladších žiakov a taktiež aj žiakov so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím. Videá obsahujú aj texty pesničiek, pričom sú farebne znázornené presne tie slabiky a slová, ktoré treba spievať. Texty sú veľkou pomôckou pre učiteľov, ale aj pre deti, ktoré vedia už čítať. Tieto videá inšpirovali autorku, aby k nim vytvorila „Spevníček“ (obr. 10), a tým vytvorila súbor videí, obrázkov a textov. Obrázky videí na klávesnici pomocou tlačidla „PrtSc“ odfotila, následne v programe „Word“ obrázkov orezala a upravila na formát A4.



*Obr. 10 Spevníček*

*(Zdroj: Atestačná práca)*

Keďže v prvom rade išlo o pomôcku pre žiačku, ktorá v tej dobe len prepisovala text, spevníček doplnila aj pomocným čiarami na prepisovanie pesničky. Tým sa vytvoril súbor piesní presne na mieru, keďže celý spevníček bol dotvorený rukopisom žiačky. Žiačka, aj keď pesničky ešte počúvala len obmedzene, mala pocit, že má svoj vlastný súbor pesničiek. Obrázok, ktorý videla vo videu, mala aj pred sebou a pri tom mala vlastným písmom napísanú každú pesničku. Videá autorka stiahla do notebooku vo formáte mp3 alebo mp4 a postupne ich so žiačkou počúvali z počítača.

Ďalším motivačným súborom bola „*Proxikova euroakadémia*“. Je to celoslovenský vzdelávací projekt, ktorý je určený primárne pre deti predškolského veku a je dostupný na webstránke [www.proxik.sk](http://www.proxik.sk). Videá sú tiež prístupné na internetovej stránke [www.youtube.sk](http://www.youtube.sk). Jej cieľom je zaujímavou a hravou formou naučiť žiakov, prečo si majú vážiť a šetriť peniažky, ako aj to, že treba dobre porozmýšľať, na čo našetrené peniažky použijú. Delfin Proxík sa snaží deti a žiakov motivovať, aby peniažky míňali na dobré a správne veci alebo činnosti. Zatiaľ majú vytvorené a dostupné 3 náučné videá:

- o hudobných nástrojoch (obr. 11),
- o cestovaní,
- o športovej výbave.

Na webovej stránke sú dostupné materiály na stiahnutie, ako video s pesničkou, pesnička v karaoke verzii, text a pracovné listy k pesničke. Obrázky sú jednoduché, farebné, ako keby boli živé. Hoci sú primárne určené pre deti predškolského veku, sú využiteľné aj pre žiakov v špeciálnych základných školách.

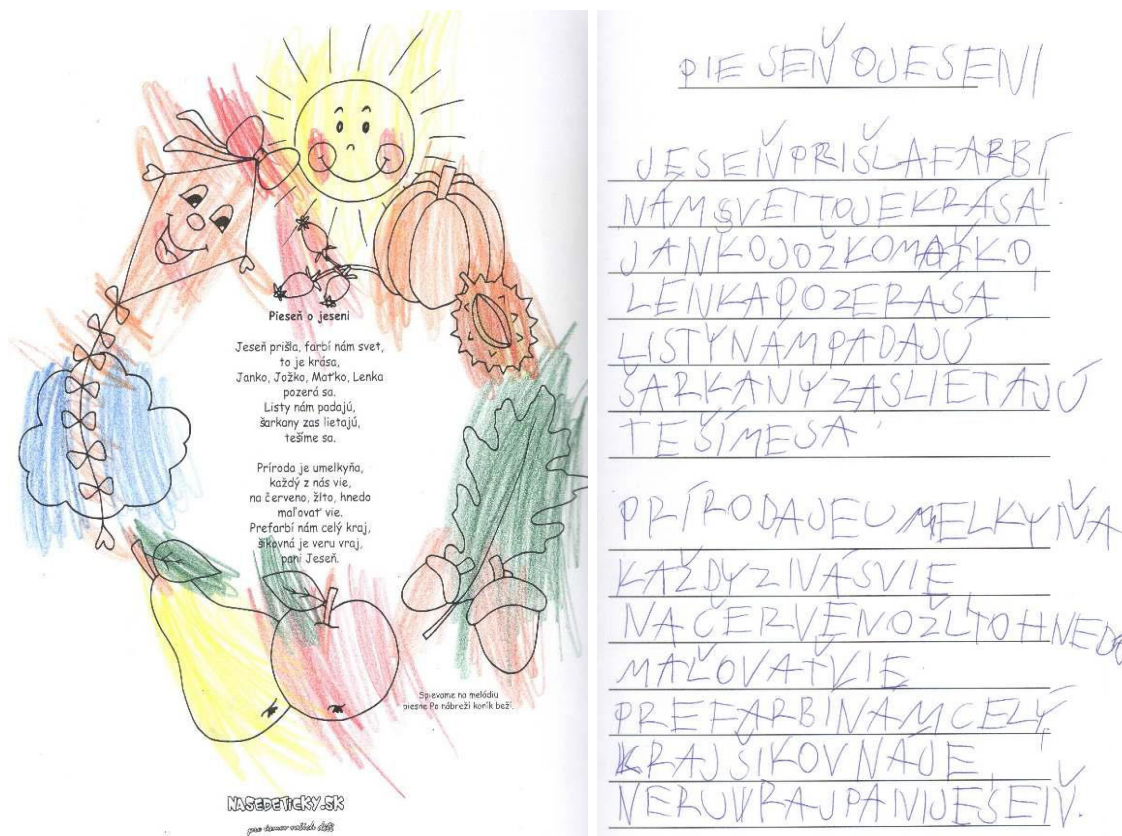
DYCHOVÉ NÁSTROJE	
	<p>Na dychovom nástroji hrať? _____</p> <p>Treba sa viac snažiť! _____</p> <p>Podme spolu fúkať, čo nám _____</p> <p>lička budú stačiť! _____</p> <p>Máme tu aj klarinety, _____</p> <p>máme xylofón. _____</p> <p>Na flaute už hrali všetci, _____</p> <p>každý dáky tón. _____</p> <p>Zatrúbme na lesnom rohu _____</p> <p>a na trúbke tiež. _____</p> <p>Na pišťalke zopár tónov _____</p> <p>zahrať krásne vieš! _____</p>

Obr. 11 Výučbový text *Hudobné nástroje*  
(Zdroj: *Atestačná práca*)



## Spevníček s maľovankou

Pri vytvorení spevníčka s maľovankou chcela autorka docieľiť, aby si žiačka postupne zvykla už aj na hudbu, a tým sa viac začlenila do skupiny spolužiakov. Vytvorila som preto už inú formu spevníčka, ktorú používala celá trieda. Spevníček obsahoval text piesne ako doteraz, s pridaním obrázkového materiálu formou maľovanky (obr. 12) na tematiku preberanej piesne. Inšpirovala som sa obrázkami z internetu, pričom som ich vyhľadávala pomocou obrázkového vyhľadávača [www.google.sk](http://www.google.sk).



Obr. 12 Text piesne s maľovankou

(Zdroj: Atestačná práca)

Výber pesničiek prebiehal vždy podľa aktuálneho ročného obdobia a sviatkov, pričom do nich autorka časom zahrnula aj ukazovačky a pesničky vhodné na cvičenie, poznávanie tela, pravo-ľavej orientácie a jednoduché tanečné kroky.

## Modifikovaná rozprávka „Hudobné kráľovstvo“

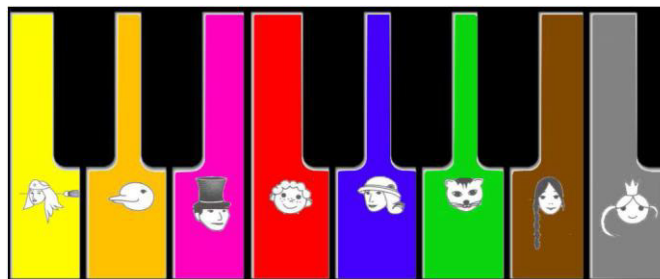
Pri vytvorení rozprávkovej knižky sa autorka inšpirovala dvomi knihami:



1. Prvou bola kniha s pracovnými listami „*Krajina Hudba a jej obyvatelia I*“, ktorá opisuje rozprávkovou formou názvy nôt a učí žiakov hudobnú abecedu. Použila z tejto knižky len obrázky rozprávkových postavičiek, pričom ich mená modifikovala.
2. Druhá, podľa autorky veľmi motivujúca, bola online publikácia „*Klavírne začiatky Rozprávково hravo 1. časť*“, ktorá učí tiež rozprávkovou tematikou názvy a miesto základných tónov na notovej osnove a na klaviatúre. V rozprávke vystupujú zvieratá, ktoré zároveň hrajú názvy tónov, pričom sa autorka inšpirovala rozprávkou „*Rukavička*“. V tomto prípade sa zvieratká nasťahujú do opustenej notovej osnovy. Z tejto publikácie autorku motivoval hlavne dej rozprávky, ktorý modifikovala.

Vo vytvorenej knižke nebolo autorkiným cieľom naučiť žiačku názvy nôt (vzhľadom k jej postihnutiu), len jej vysvetliť, že klaviatúra má 8 základných tónov, preto spojila dve preštudované knihy, ktorých dej a postavy ju motivovali vytvoriť niečo inovatívne a zaujímavé. Farebný klavír vytvorila pomocou programov RNA a Word. Dejom modifikovanej rozprávky nebola opustená rukavička, ani opustená notová osnova, ale opustený klavír, ktorý mal dúhové klávesy. Klavír patril dievčatku, ktoré časom na svoj obľúbený klavír zabudlo, pričom sa dúhový klavír dostal na povalu ich domu. Tam ho našli rozprávkové postavičky.

Každý kláves označoval jednu notu rôznej farby, kde bývala jedna postavička z rozprávky (obr. 13). Pri „nasťahovaní“ sa jednotlivých postavičiek do klavírneho domčeka sa pridali do domčeka príslušnej farby, pričom žiačku čakala jedna pesnička na klavíri s už prebranými farebnými notami. Všetky pesničky boli priamo zakomponované do deja rozprávky. Postupne autorka žiačke vyhľadávala pesničky v základnej hudobnej abecede, pričom jej farebné noty pripravovala v notačnom programe MuseScore 2. Zalaminované noty postupne zakladala a vytvárala takým spôsobom ďalší súbor pesničiek s farebnými notami – „*Notovníček*“.



Obr. 13 Dúhový klavír

(Zdroj: Atestačná práca)

## ***Vyučovacia hodina s využitím spevníčka s maľovankami (Horváthová 2018)***

***Školský rok:*** 2016/2017

***Ročník:*** 7.

***Téma:*** Ako mama

- Kognitívny cieľ: Memorovať text piesne.
- Afektívny cieľ: Spolupracovať s kolektívom spolužiakov počas práce.
- Psychomotorický cieľ: Vyfarbiť obrázok a pieseň vyjadriť pohybom.

***Zásady:*** zásada individuálneho prístupu, zásada veku primeranosti, zásada postupnosti., zásada názornosti, zásada motivácie, uvedomelosti a aktivity

***Formy:*** podľa počtu žiakov – hromadná, podľa miesta – vyučovacia hodina v triede, podľa stupňa samostatnosti – skupinová

***Pomôcky:*** bábičky, šaty pre bábičky, kočík, postieľka, kresba rodiny, pripravený pracovný list, zošit, farbičky, notebook, internet

***Medzipredmetové vzťahy:*** rozvíjanie komunikačných schopností, informatická výchova, výtvarná výchova, rozvíjanie grafomotorických zručností

### ***ŠTRUKTÚRA VYUČOVACEJ HODINY***

***Motivačná:***

Hodina sa začala motivačným rozhovorom o mame. Katka sa už zapojila do kolektívu. Sadli sme si spolu na koberec. Povedala som žiakom, že dnes sa budeme učiť pesničku o mamke. Takže najprv sa musíme porozprávať o tom, kto je to mama. Rozprávali sme sa o tom, ako sa volá ich mama, v čom im pomáha, čo spolu robia. Niektorí žiaci mali aj pred sebou fotku mamy v komunikačnej knižke, tak sme si ich prezreli. Žiaci na hodinách výtvarnej výchovy mali nakresliť svoju rodinku do domčekov, na ktorých sme vyhľadávali mamku.

Po úvodnom rozhovore nasledovala situačná hra na rodinku. Máme v triede bábičky, oblečenie pre bábičky, kočík a postieľku. Nachystali sme spoločne všetky pomôcky a žiakom som rozdala úlohu: zahrajte sa na rodinku. Katka dostala úlohu mamky.

***Expozičná***

Po úspešnom zvládnutí situačnej hry si žiaci urobili poriadok v triede a sadli si na svoje miesta, kde ich čakala na lavici nová pesnička. Pesnička sa volala *Ako mama*. Ja som im najprv prečítala text a následne sme si prerozprávali, o čom je naša nová pesnička. Potom som im na youtube pustila pesničku, ktorú spieva Katarína Válovcová v štúdiu. Pesnička teda nebola ilustrovaná alebo zahratá, ale len spievaná do mikrofónu. Takto žiaci videli, ako sa nahrávajú pesničky, aby sme ich mohli púšťať a počúvať aj my. Po vypočutí hudby prečítala žiakom pesničku Katka, keďže bola jediná, ktorá vedela v triede čítať. Aby sa nám pesnička

lepšie učila, vymysleli sme si spoločne pohyby, zahráli sme si ju. Viackrát sme si text hovorili ako básničku, pri tom sme ukazovali, aby sa nám pesnička lepšie zafixovala. A na konci sme si pesničku zaspievali bez hudby aj s ukazovaním. Žiačka už zvládla počúvanie piesne, zapojila sa aj do recitácie a skúšala spievať v spoločnosti spolužiakov.

### Fixačná

Po naučení pesničky sme si oddýchli. Každý si vybral farbičky a vyfarbil si maľovanku, kde si dievčatko vo veľkom srdiečku objíma svoju maminku (obr. 14). Žiaci dostali presné zadanie farieb:

- srdiečko – červené,
- vlasy dievčatka – žlté,
- vlasy mamičky – hnedé,
- oblečenie – ružové,
- tvár, krk, ruky – telové.

Katke som musela naznačiť okraje obrázkov príslušnými farbami, v tom prípade vyfarbuje pekne a dáva veľký pozor. Snažila sa dávať veľký pozor, aby na ňu bola triedna učiteľka a maminka pyšná. Počas vyfarbovania maľovanky žiaci počúvali pesničku, aby sa im lepšie zafixovala. Situáciu zvládla už aj Katka, hudba jej pri práci nevadila, aj si občas pospevovala.

#### AKO MAMA

Obúvam si topánky, hoci sú mi veľké,  
a jej nové šaty aj na mne sú pekné.  
Že som ešte malá, veľmi dobre viem,  
ale roky letia a ja narastiem.

//: Keď narastiem, budem ako moja mama.  
Usilovná, šikovná a všetkým známa.  
Veselá a pekná, presne ako ona,  
tak sa vidím v zrkadle, keď sama som doma. ://

Viem, kde drží voňavky, aj šnaličky kde sú,  
rada si ich vložím do účesu.  
Trochu líčka nafarbím a som si milá.  
Viem, že by sa mama zo mňa potešila.

//: Keď narastiem, budem ako moja mama.  
Usilovná, šikovná, všetkým známa.  
Veselá a pekná, presne ako ona,  
tak sa vidím v zrkadle, keď sama som doma. ://



Obr. 14 Maľovanka „Ako mama“

(Zdroj: Atestačná práca)

### *Diagnostická*

Po vyfarbení obrázku sme si pustili pesničku ešte raz a zopakovali sme si ju, postavili sme sa všetci, a spoločne sme si zaspievali pesničku aj s ukazovaním. Následne žiaci dostali dôležitú úlohu, a to po jednom mi zaspievajú pesničku s ukazovaním. Katka sledovala spolužiakov, či to zvládnu. Videla, že im dávam pochvaly a jednotky do žiackej knižky. Sledovanú žiačku som do toho nechcela nútiť, ale sama povedala, že už chce spievať aj ona sama. Zobrala si pred seba zošit, čítala si text, spievala pesničku a pri tom jej tiekli slzy. Veľmi sa trápila, ale už sa vedela prekonať. Povedala som jej, že stačí len kúsok, ale chcela to dotiahnuť do konca. Motivovali ju spolužiaci, ktorí to tiež zvládli, tak mi chcela ukázať, že to zvládne aj ona. Keď dospievala, hneď sa pýtala, či bude odmena a či dostane jednotku. Pred ostatnými žiakmi som ju pochválila, že zvládla veľmi ťažkú situáciu, dostala jednotku a za odmenu dostala obľúbený časopis. Od tej hodiny som sa snažila žiačku neustále chváliť za každý malý krok. Dala som jej knižku, do ktorej po zvládnutej pesničke mohla nalepiť pripravené nálepky, pričom si o nich všetko prečítala.

### *Pedagogická reflexia na realizovanú intervenciu*

Hodiny hudobnej výchovy v 7. ročníku som s Katkou začala opakovaním pesničiek z minulého roka. Na hodinách stále sledovala spolužiakov, ako spievajú, a čakala, kedy sa pesnička skončí. Bola pritom rozrušená, ale časom som na nej videla, že už potláča „bolest“, ktorú pritom cítila, a už sa snažila prijať spev ako činnosť, ktorá patrí do hodín hudobnej výchovy. Následne som spojila prepisovanie textu s maľovankou, alebo občas dokresľovanie vlastného obrázku. Ešte nespievala, ale hudbu si už bola schopná vypočuť, následne prepisovala a vyfarbovala obrázok. Keďže pochopila úlohu, bola samostatnejšia, nepotrebovala stále usmernenie a pomoc.

Katke som potom vysvetlila, že od nasledujúcej hodiny už nebudeme písať, ale len vyfarbovať. A budeme sa snažiť začať spievať. Najprv len jedenkrát. Túto informáciu som jej hovorila každý deň do ďalšieho týždňa. Katka zmenu prijala, pri speve sa trápila, ale jedenkrát vydržala spievať. Snažila sa obrázky čo najkrajšie vyfarbiť a dodržať líniu, aby sa pochválila triednej učiteľke a maminke.

Katka časom prijala túto formu hudobnej výchovy. Už nepotrebovala text prepisovať, tým sme ušetrili čas na pridanie a vyskúšanie ďalších činností. Na začiatku hodín sme si text pesničky prečítali, ukazovali sme si ich a spoločne ich zaspievali. Potom sme si pesničku pustili na CD prehrávači alebo na youtube a zaspievali sme si spoločne s pôvodnou pesničkou. Až na záver hodiny sme si vyfarbili maľovanku. Katka si na tento systém postupne

zvykala, už vymizli „hisáky“ a záchvaty, nepotrebovala už ani prepisovať text, aby sa upokojila. Keď mala horší deň, vtedy som si zvolila iný typ hodiny a zminimalizovala som počúvanie hudby.

V druhom polroku u Katky nastali aj iné veľké zmeny: v prvom polroku zvládla počúvať hudbu len krátko, v druhom polroku už aj viackrát za sebou. Vedela už aj pracovať, keď pri tom hrala hudba. Už nepotrebovala na celej hodine individuálny prístup, ale už bola schopná zapojiť sa do triedneho kolektívu a spolupracovať, či sme počúvali hudbu alebo spievali. Tento polrok nastala asi najväčšia zmena, a to zvládla vystupovanie na besiedke ku Dňu matiek. Na jednej hodine sme nacvičovali pesničku, ktorú som opisovala v príprave. Pritom som bola zavolaná do autistickej triedy na krátke zastupovanie, preto som aj mojich žiakov zobrala so sebou. Prišla aj Katka a sadla si na stoličku. Keďže s autistickou triedou som tiež nacvičovala túto pieseň, tiež sme si ju spolu zaspievali, lebo zhodou okolností mali tiež hudobnú výchovu. Za chvíľu sa aj Katka postavila do radu medzi ostatných žiakov. Len tam stála a pozorovala situáciu. Na ďalšiu skúšku s nami išla už sama od seba, postavila sa do radu medzi žiakov a pri spievaní už otvárala ústa a recitovala pesničku, ktorú si pamätala z predchádzajúceho náviku. Na poslednú skúšku sme išli do inej triedy, kde sa neskôr vystupovalo. Aj tento krok urobila bez nútenia a bez problémov išla s nami. Generálku zvládla. Nespievala, len otvárala ústa. Na vystúpení sme ju postavili na kraj k dverám do zadného radu, aby v prípade potreby mohla bez problému ísť von. Nahlas ešte nespievala, ale stála tam celý čas a otvárala ústa na text pesničky, pričom sa na obecenstvo nepozerala. Matka stála za dverami a len odtiaľ sa pozerala na vystúpenie, lebo sa bála, že keď ju dcéra uvidí, bude rozrušená. Bolo to jej prvé vystúpenie pred obecenstvom, ktorá zvládla. Keď si za odmenu mohli vybrať ich obľúbené piesne, Katka si vždy vybrala z tých piesní, ktoré sme sa učili. Vedela všetky naspamäť. Postupne sme pridávali tleskanie a hru na orffových hudobných nástrojoch, ale ešte ich nezvládala. To už bolo veľa. Tanec sme ešte ani neskúšali. Pred hodinami hudobnej výchovy už hovorievala triednej učiteľke, že sa na mňa teší, od rána spomínala, že prídem, a vymenovala, čo všetko budeme spolu robiť. Po našej spoločnej hodine s radosťou oznamovala triednej učiteľke, že spievala, počúvala hudbu, dostala smajlik alebo jednotku. Povedala jej takisto, keď mala neúspech alebo horší deň, a sľúbila, že nabudúce to bude lepšie.

### ***Komparácia výsledkov získaných počas akčného výskumu:***

Po 2,5-ročnej aktívnej spolupráci autorka pozorovala u sledovanej žiačky badateľný posun. Ako vyplýva z postupnej diagnostiky, pedagogického denníka a štruktúrovaného pozorovania,

vzťah žiačky k hodinám hudobnej výchovy sa úplne zmenil. Negatívne prejavy (hádzanie sa o zem, odchod z miestnosti, odmietnutie spolupráce, krik, plač, úzkostné stavy, zapchávanie si uší) zmizli. Tento proces bol, samozrejme, postupný. Občas, pri horšej nálade alebo vyskúšaní si nových činností ešte negatívne prejavy pretrvávajú, ale na hodinách hudobnej výchovy dokáže pracovať v spoločnosti spolužiakov bez problému. Nepotrebuje individuálny prístup, je zapojená do všetkých činností: spieva, počúva hudbu, tancuje, ukazuje, tleska, hrá na vybraných orffových hudobných nástrojoch. Deň v triede so žiakmi vzdelávanými v C variante sa už môže začať spevom „Ahoj pesničky“, pričom s klavírnym sprievodom sa privítacia pesnička zaspieva každému spolužiakovi.

Sledovaná žiačka celý čas pozorovala klavír, preto bola pre ňu časom vytvorená hudobná rozprávková knižka „Hudobné kráľovstvo“, pomocou ktorej sa naučila hrať aj na klavíri. Ku koncu školského roka 2017/2018 sa natoľko osmelila, že občas hrá klavírny sprievod k spomínanej piesni v rannom kruhu (obr. 15), už naspamäť a správne do rytmu.



*Obr. 15 Klavírny sprievod*

*(Zdroj: Atestačná práca)*

Je schopná vstúpiť do inej miestnosti plnej žiakov alebo rodičov, vystupovať pred obecnstvom alebo zúčastniť sa besiedky. Jej socializácia sa tiež natoľko zlepšila, že bola prítomná aj v kultúrnom dome na hudobnom divadielku, ktoré zvládla. Bola to dlhá cesta, ktorá trvá až dodnes. Pomocou správne vybraných a načasovaných náhradných činností prekonala žiačka prejavy jej zvýšenej citlivosti na hudbu, zapadla do kolektívu a je schopná spolupracovať. Sledovaná žiačka zvláda zahrať na klavíri už aj v poradni. Z toho dôvodu špeciálna pedagogička počas výstupnej diagnostiky vyskúšala zo Súboru špecifických skúšok a testov, test audiomotorickej koordinácie. Znamená to vnímanie a určovanie rytmu, dlhých a krátkych tónov, pričom sa vyžaduje schopnosť zapamätať rytmus a následne jeho zopakovanie. Pri spočítaní vypočítaných tónov sa žiačke darilo. Identifikáciu dlhých a krátkych

tónov a ich zopakovanie už ale nepochopila. Bolo to pre ňu náročné, pretože rytmus s ňou ešte nebol nacvičovaný, ale bolo zreteľné, že po vysvetlení a ďalšej spolupráce je schopná sa naučiť už aj náročnejšie a nové úlohy z oblasti hudobnej výchovy.

**Odporúčania pre prax:** Vytvorené spevníčky boli pre autorku a výchovno-vzdelávací proces u sledovanej žiačky veľkou pomôckou a zároveň motiváciou na zvládnutie precitlivenosti na hudbu. Ponúknuté písanie, čítanie, memorovanie vo forme básničky, prezeranie obrázkov, vyfarbovanie, kreslenie sú dobrým začiatkom k zvládnutiu a k samotnému prijatiu hodín hudobnej výchovy. Najprv len ako upokojujúca náhradná činnosť, neskôr ako oddychová činnosť a nakoniec vytvorená vlastná knižka ako prostriedok vtiahnutia žiačky do činnosti. Ukázalo sa, že takou formou – a trpezlivým prístupom – sa dá docieľiť postupné prijatie a zvládnutie všetkých hudobných činností, zároveň aj hru na klavíri s ponúknutou rozprávkou. Pripravenú a realizovanú inováciu okrem sledovanej žiačky autorka používa aj v iných triedach, a to v triedach C variantu, v autistickej triede, v triedach B variantu, aj v triede pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím vzdelávaných v A variante na 1. stupni. Z vlastnej skúsenosti vyjadruje, že pri ponúknutí spevníčkov, ako doplnkového materiálu k vyučovaniu, ju privítala v každej triede jednoznačná radosť. Žiaci majú pocit, že v ruke majú niečo, čo patrí len im, čo môžu ukázať triednej učiteľke, mame, otcovi, kamarátom, môžu si spevníčky zobrať aj domov a môžu ich ďalej tvoriť podľa vlastnej fantázie. Aj keď vo viacerých prípadoch žiaci nevedia ešte čítať, sú spevníčky aj socializačným prostriedkom, nakoľko s čítaním im môžu pomôcť práve rodičia a učitelia, keďže už majú pred sebou texty, ktoré spolu memorujú.

V spevníčkoch sú motivačné obrázky, ktoré upútajú pozornosť. Odkedy žiaci používajú vytvorené materiály, majú oveľa pozitívnejší prístup k učeniu. Snažia sa do nich aj pekne písať, pekne vyfarbovať, aby mali svoj vlastný spevníček, s ktorým sa môžu naozaj chváliť. Žiakov veľmi zaujímajú aj hudobné nástroje, hlavne hra na klavíri. Keď sú podané základy hry na nástroj rozprávkovou formou, je to pre nich veľmi motivujúce, pričom farebnosť kláves vyhovuje všetkým, bez rozdielu postihnutia, pri hudobných začiatkoch.

Autorka vytvorené materiály používa aj v autistickej triede, kde majú žiaci vo veľkej miere problém s precitlivosťou, ruší ich zvuk, hluk, krik, niektorých aj hudba, a tým sú hodiny hudobnej výchovy veľmi obmedzujúce. Žiaci reagujú rôzne a navzájom sa vyrušujú. Ponúknutá náhradná činnosť – spevníček – sa osvedčil pri zvýšenej citlivosti ako náhrada pre nich nepríjemnej zvukovej činnosti. Takisto po vypočutí a naučení sa pesničky aj ako oddychová činnosť – písanie alebo vyfarbovanie.

V školách je veľkým problémom nedostatok učebníc a pomôcok na vyučovanie. V predmete hudobná výchova to platí ešte viac. Na hodinách pre najmenších žiakov vôbec nie je vytvorená učebnica ani pracovné listy. Pre väčších sú síce učebnice vytvorené, no v školách chýbajú. Okrem toho nie sú pre žiakov s postihnutím motivujúce. Ďalším problémom je to, že pre žiakov vzdelávaných v B a C variante učebnice hudobnej výchovy neexistujú vôbec. Týka sa to aj pracovných zošitov, spevníkov, zaujímavých metodík pre hru na hudobnom nástroji, rytmických cvičení alebo príručiek. Žiaci nemajú dostatok motivácie, a učiteľ taktiež nemá pomôcky, prostredníctvom ktorých by motiváciu zvyšoval. Jediným riešením je, vytvoriť si vhodné motivujúce vlastné pomôcky, spevníky, rozprávkové knižky. Keď chce učiteľ svojich žiakov dostatočne naučiť, musí byť kreatívny a vytvárať pomôcky svojimi rukami. Autorka verí, že ponúknutý a vytvorený materiál bude dostatočne motivovať žiakov aj naďalej a učiteľom, kolegom ukáže cestu, po ktorej môžu vykročiť, keď chcú svojim žiakom zabezpečiť príjemné spostenie hodín hudobnej výchovy.



## Záver

Pedagogický výskum a jeho spracovanie by malo byť neodmysliteľnou súčasťou vzdelávania i napredovania pedagogických zamestnancov. Je to síce vedecká činnosť, no hlavným cieľom je poznanie, vysvetlenie a rozvíjanie javov a procesov výchovy a vzdelávania tak, aby sa dosiahli čo najlepšie výsledky v praxi. Akčný výskum je jedným z druhov pedagogického výskumu, v ktorom praktici systematicky skúmajú svoju prax s jediným cieľom – skvalitniť ju. Zvyčajne ho vykonávajú pedagogickí zamestnanci sami, niekedy v spolupráci s výskumníkmi. Akčný výskum je dôležitý najmä preto, že je vykonávaný priamo v rámci praxe, je súčasťou vyučovacieho a výchovného procesu a reaguje na aktuálne potreby pedagogickej praxe. Niekedy to môžu byť iba drobné problémy, ktorými sa profesionálni výskumní pracovníci nezaoberajú, pretože ich považujú za nepodstatné, ale pre efektívnu realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu je ich riešenie nevyhnutné.

V učebnom zdroji sme uviedli ukážky realizácie akčných výskumov, ktoré boli vydané formou atestačných prác. V jednotlivých prácach autorky predstavili možnosti uplatnenia inovatívnych metód, prostriedkov a postupov v praxi pedagogického zamestnanca v školách a zariadeniach pre žiakov so ŠVVP, ktorými riešili vzniknutý a diagnostikovaný odbornometodický problém. Prostredníctvom týchto aktivít žiaci poznávali svet okolo seba, zdokonaľovali svoje manipulačné zručnosti, vytvárali si trvalé zručnosti a návyky, rozvíjali svoje tvorivé schopnosti. Žiaci nielen získali určité množstvo informácií a zručností, ale aj stimulovali svoje sebavedomie zaujímavou a hravou formou. Spoločná manuálna činnosť má vplyv aj na vzťahy v skupine. Žiaci sa vedia tešiť nielen z vlastných úspechov, ale dokážu oceniť a pochváliť aj prácu svojich spolužiakov. Pri spoločnej činnosti viac medzi sebou komunikujú a učia sa spolupracovať. Na vyučovacích hodinách boli aktívnejší, vydržali sústredenejšie a dlhšie vykonávať zadanú činnosť a získali pozitívnejší vzťah k svojej vlastnej činnosti a k jej výsledkom.

Práca učiteľa v špeciálnej základnej škole je krásna a náročná zároveň. Má mnoho úskalí, radostí, ale i prekážok a problémov. Samotní žiaci s mentálnym a viacnásobným postihnutím sú často konfrontovaní s rôznymi vyšetreniami odborníkov, ktoré bývajú veľa krát nepríjemné a bolestivé. Aj ich celkový zdravotný stav býva, žiaľ, rovnako prepojený s nepríjemnými a bolestivými situáciami, obmedzujúcimi každodenné fungovanie a samostatnosť. Oklieštené sú možnosti spoločenskej komunikácie, samostatného zapojenia sa do spoločnosti, ale aj úplné základy sebaobslužných aktivít. Takíto jednotlivci potrebujú výraznú interdisciplinárne orientovanú pomoc odborníkov a aj svojho okolia, preto je činnosť

učiteľa v špeciálnej základnej škole v tomto celku veľmi dôležitá. Pomáha žiakovi prekonávať jeho denné problémy, učí ho pochopiť život a nájsť si v ňom svoje miesto s výraznou snahou o veľkú mieru samostatnosti a sebauspokojenia. Pozitívom a motivačným faktorom pre učiteľa je aj to, že žiaci s rôznym druhom a stupňom postihnutia či oslabenia sú za vyučovacie hodiny a aktivity s využitím inovatívnych metód a prostriedkov vďační a užívajú si ich naplno.

Výsledky akčných výskumov ukazujú, že pedagogickí zamestnanci sú schopní realizovať výskumnú činnosť, ktorá prospieva praxi. Každý učiteľ, vychovávateľ, pedagogický asistent a školský špeciálny pedagóg sa počas svojho pôsobenia stretáva so situáciami, ktoré si vyžadujú riešenie a hľadanie zmeny. Dobrý učiteľ urobí pre svojho žiaka všetko, aby sa plnohodnotne začlenil do školského, výchovného a sociálneho prostredia. Veríme, že naše doterajšie skúsenosti a ponúknuté námety pomôžu aj iným pedagogickým zamestnancom v školách a zariadeniach pre žiakov so ŠVVP dosiahnuť zmeny svojou trpezlivou pracovnou činnosťou.

## Zoznam bibliografických odkazov

- ATKINSON, R. L., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- BAČÍKOVÁ, M. a A. JANOVSÁ, 2018. *Základy metodológie pedagogickopsychologického výskumu*. E-publikácia. Košice: ŠafárikPress. ISBN 978-80-8152-695-4. Dostupné z: <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/zaklady-metodologie-ped-psych-vyskumu-web.pdf>
- BÖHMOVÁ, P., 2011. Deti a mládež s poruchami správania a sociálna kuratela. In: 6. medzinárodná konferencia doktorandov z odborov *Psychológia a Sociálna práca: zborník príspevkov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, s. 255-259. ISBN 978-80-8094-936-5.
- ĎURIČ, L. et al., 1997. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.
- FRANKOVÁ, A., 2007. *Analýza procesu integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Žilinskom kraji* [online]. Diplomová práca. Brno: MU. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/qfwqf/DP\\_A.Frankova.pdf](https://is.muni.cz/th/qfwqf/DP_A.Frankova.pdf)
- FRANKOVÁ, A., 2014. *Analýza prístupov k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia z pohľadu učiteľov v Slovenskej republike* [online]. Dizertačná práca. Brno: MU. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/bs9bv/frankova\\_disertace\\_final\\_04.pdf](https://is.muni.cz/th/bs9bv/frankova_disertace_final_04.pdf)
- GABARÍK, M., 2016. *Asistent učiteľa a pedagogická realita*. Dostupné z: <https://www.direktor.sk/sk/aktuality/asistent-ucitela-a-pedagogicka-realita.a-3386.html>
- GAVORA, P. a kol., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- GOGOLOVÁ, D. a J. VEREŠOVÁ, 2016. *Prípravné atestačné vzdelávanie k prvej atestácii pre vychovávateľa*. Bratislava: MPC. [online]. Dostupné z: [https://vzdelavanie.mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/uz\\_pripavne\\_atest\\_vzdel\\_k\\_prvej\\_atestacii\\_pre\\_vychov\\_veresova.pdf](https://vzdelavanie.mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/uz_pripavne_atest_vzdel_k_prvej_atestacii_pre_vychov_veresova.pdf)
- HAPÁKOVÁ, E., 1990. Konceptia súčasnej prípravy vychovávateľov pre osoby vyžadujúce osobitnú starostlivosť. In: *Paedagogica specialis 16*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo
- HELD, Ľ. a kol., 2006. *Teória a prax výchovy k zdravej výžive v školách* [online]. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 80-224-0920-0.

- HLEBOVÁ, B. a kol., 2016. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov*. Prešov: PU. ISBN 978-80-555-1644-8
- HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178927-5.
- HORT, V. et al., 2000. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál. ISBN 8071784729.
- HORVÁTHOVÁ, T., 2018. *Spevníčky a rozprávková hudobná knižka na zníženie výskytu negatívnych prejavov sprevádzajúcich zvýšenú citlivosť žiačky vo variante C na hudbu*. Bratislava: MPC, 2018. Písomná práca k druhej atestácii.
- HRDLIČKOVÁ, V. a J. PÁVKOVÁ, 1989. *Výchovno-vzdelávacia práca v detských domovoch*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HUČÍK, J. a A. HUČÍKOVÁ, 2010. *Kazuistika v špeciálnej pedagogike*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. ISBN 978-80-555-0143-7.
- ISCED 1, 2016. Dostupné z: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1\\_spu\\_uprava.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf)
- KASÁČOVÁ, B., 1998. *Pedagogická diagnostika ako významná súčasť pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov* [online]. Library of Congress, International Conference. Dostupné z: <http://www.pdf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/kasacova.html>.
- KASTELOVÁ, A. a O. NÉMETH, 2013. *Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky a základy špeciálnopedagogického poradenstva*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-86-6
- KASTELOVÁ, A., 2012. *Diagnostika v špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Sapia. ISBN 978-80-89229-24-6.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2004. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: UK, 2004. ISBN 80-223-1930-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol., 2007. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: PdF TU, 2007. ISBN 978-80-8082-145-6.
- KUBINOVÁ L., 2017. Pripravenosť budúcich výchovných poradcov a sociálnych pedagógov k vykonávaniu praxe na úrovni ich základných osobných motivácií. In: *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis. Ročník 2, číslo 2, 2017.
- LABUDOVÁ, M., 2002. Starostlivosť špeciálneho pedagóga o žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: *Špeciálnopedagogické poradenstvo*. Informačný bulletin, č. 6, Bratislava: MCMB, 2002, s. 50-51.
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- MIKLOŠKO, J., 2011. *Náhradná starostlivosť*. 2. vyd. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. 94 s. ISBN 978-80-89271-36-8.

- MIŠÁKOVÁ, M., 2018. *Edukačné aktivity na zvýšenie úrovne orientácie žiaka s mentálnym a viacnásobným postihnutím v čase, v priestore a v základnej osobnej orientácii*. Bratislava: MPC, 2018. Písomná práca k druhej atestácii.
- MURÍNOVÁ, L., 2009. Práca s rodinou detí s poruchami správania v diagnostickom centre. In: *Križovatky I 2009*. Bratislava: Maclix. 121s. ISBN 978-80-969253-1-5.
- NÉMETH, O. a M. ŠTEFKOVÁ, 2005. Perspektíva ranej starostlivosti o zdravotne postihnuté deti v zariadeniach špeciálnopedagogického poradenstva. Súčasný stav ranej starostlivosti na Slovensku. In: *Zborník: Pracovný seminár Quo vadis špeciálnopedagogické poradenstvo*. Vrútky: Advent-Orion. ISBN 80-8071-073-2
- OPATŘILOVÁ, D., 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 146 s. ISBN 80-210-3819-5.
- OROSOVÁ, R. a K. ŠMAJDOVÁ BÚŠOVÁ, 2012. Zefektívnenie výchovného pôsobenia triedneho učiteľa implementáciou prvkov zážitkovej pedagogiky do mimoškolských aktivít. In: *Naša škola*. Roč. XV., č. 5, s. 14-19. ISSN 1335 –2733.
- PALČEKOVÁ, K., 2018. *Súbor manipulačných aktivít s využitím netradičných pomôcok na zvyšovanie úrovne jemnej motoriky u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia*. Bratislava: MPC, 2018. Písomná práca k druhej atestácii.
- PASTERNAKOVÁ, L., 2010. Povzbudzovanie a odmeny uplatňované v rodinnej výchove. In: *Psychologické poradenstvo po transformácii v školstve*. Zborník z odbornej konferencie. Košice: CPPPaP, 2010. ISBN 978-80-970464-6-0
- PÁVKOVÁ, J. a kol., 1999. *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál.
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B. a B. HOFBAUER, 2008. *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7376-423-6.
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu jevů pedagogických*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-24-619-16-3.
- PINČÁKOVÁ, M. a T. USTOHALOVÁ, 2015. *Špecifika edukácie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1173-2. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/specifika-edukacie-ziakov-so-strednym-stupnom-mentalneho-postihnutia>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RIGOVÁ, S. a M. ZAHATŇANSKÁ, 2014. *Plánovanie osobného rozvoja pedagogického asistenta*. Bratislava: MPC, 2014, ISBN 978-80-565-0196-2.
- RUSNÁK, J., 2016. *Špeciálna didaktika vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia*. Ružomberok: Pedagogická fakulta, IJP Levoča [PowerPoint]. 2016, [cit.2018-11-18]

- RYCHNAVSKÁ, M. a D. BAČOVÁ, 2015. *Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe* [online]. [cit. 2020-03-17]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1357-6. Dostupne z: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/rychnavska\\_bacova\\_akcny\\_vyskum.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/rychnavska_bacova_akcny_vyskum.pdf)
- SMIKOVÁ, E. a A. KOPÁNYIOVÁ, 2013. *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-478-4.
- SLOWÍK, J. 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-2710095-8.
- ŠIDLÍKOVÁ, M. a V. BRHELOVÁ, 2011. *Realizácia výchovného programu v školskom zariadení 1. časť*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-388-6.
- Štátny vzdelávací program. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/>
- ŠVARCOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.
- ŠVEC, Š. 1971. *Didaktika I*. Bratislava: Filozofická fakulta UK.
- TUREK, I., 2008. *Všeobecná didaktika*. 1. vydanie. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VALENTA, M. a O. MÜLLER, 2004. *Psychopedie: Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2004. 443 s. ISBN 80-7320-063-5.
- VANČOVÁ, A., 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiientia, 2005, 1. vyd. ISBN 80-968797-6-6.
- VAŠEK Š., 2005. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Vydavatelství Univerzita J. A. Komenského Praha. 142 s. ISBN 80-86-72313-6.
- VAŠEK, Š. 2003. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 80-968797-0-7.
- VAŠEK, Š., 2004. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapiientia. 4.vyd. ISBN 80-969112-0-1.
- VAŠEK, Š., 2006. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, s. r. o. ISBN 80-86723-21-6.
- VAŠEK, Š., 2007. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 978-80-89229-05-5.
- VAŠEK, Š. a kol., 1995. *Špeciálna pedagogika terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 245 s. ISBN: 80-08-00864-4.
- VEREŠOVÁ, J., 2015. *Aktivity v jednotlivých oblastiach výchovy vo voľnom čase*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-5651168-8

VIKTOROVÁ, E. a I. ŠEBEŇOVÁ, 2013. *Zborník príspevkov zo študentskej medzinárodnej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*. [online]. Bratislava: Študent na ceste k praxi II. 2013. [Citované 13. septembra 2018]. Dostupné z: [https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dubayova2/subor/Viktorova\\_Sebenova.pdf](https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dubayova2/subor/Viktorova_Sebenova.pdf)

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 43/ 1996 Z. z o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2009 o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách. Dostupné z: <https://www.epi.sk/zz/2008-322>

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/323/20080901>

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/15401.pdf>

Zákon č. 229/2000 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2000/229/20000901.html>

Zákon č. 245/2008 Z. z o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov. Dostupné z: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/36134/1/2/zakon-c-29-1984-zb-o-sustave-zakladnych-a-strednych-skol-skolsky-zakon>

Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: <https://www.epi.sk/zz/2005-305>

ZELINA, M., 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

ZELINA, M., 2010. Didaktika – spory o vymedzenie pojmu. In: *Didaktika*. IURA Edition Bratislava, 11.-12. 2010, s. 2-5, ISSN 1338-2845.

ŽIGOVÁ, B., 2013. *Rozvoj pracovných kompetencií u žiakov s kombinovaným postihnutím na základnej škole špeciálnej* [online]. Diplomová práca. Brno: Masarykova univerzita.

Dostupné z:

[https://is.muni.cz/th/uqg1g/Rozvoj\\_pracovnych\\_kompetencii\\_u\\_ziakov\\_s\\_kombinovanym\\_postihnutim\\_na\\_Zakladnej\\_skole\\_specialnej- diplomova\\_praca.pdf](https://is.muni.cz/th/uqg1g/Rozvoj_pracovnych_kompetencii_u_ziakov_s_kombinovanym_postihnutim_na_Zakladnej_skole_specialnej- diplomova_praca.pdf)