

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Analýza edukačného procesu žiakov s ťažkým
a hlbokým mentálnym postihnutím**

Dizertačná práca

Brno 2012

Školiteľ:

doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.

Vypracovala:

PaedDr. Lucia Hrebeňárová

Prehlasujem, že som dizertačnú prácu vypracovala samostatne, len s využitím citovaných literárnych prameňov, ďalších informácií a zdrojov v súlade s *Disciplinárnym rádom pro studenty* Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity a so zákonom č. 212/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským. Súhlasím, aby bola dizertačná práca uložená na Masarykovej univerzite v knižnici Pedagogickej fakulty a sprístupnená k študijným účelom.

V Brne 28. 11. 2012

PaedDr. Lucia Hrebeňárová

Ďakujem svojej školiteľke, pani doc. PhDr. Jarmile Pipekovej, Ph.D. a vedúcej Katedry speciální pedagogiky PF MU v Brne, pani prof. PhDr. Marie Vítkovej, CSc. za odborné vedenie, cenné rady a pripomienky, ktoré mi poskytli v priebehu štúdia a tvorby dizertačnej práce. Moja vďaka patrí aj riaditeľom, učiteľom a rodičom žiakov, ktorí súhlasili s realizáciou výskumu a taktiež PaedDr. Veronike Palkovej, PhD. za pomoc pri štatistickom spracovávaní získaných dát.

Obsah

Úvod	6
1 Epistemologické východiská výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím.....	10
1.1 Terminologické a pedagogicko-psychologické východiská.....	10
1.2 Filozofické východiská.....	23
1.3 Historické východiská	24
1.4 Metodologické východiská skúmanej problematiky	29
2 Žiak s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v kontexte súčasného vzdelávania.....	35
2.1 Interdisciplinárnosť prístupu k výchove a vzdelávaniu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím.....	35
2.2 Systém výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku	37
2.3 Špecifiká a podmienky primárneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím.....	40
3 Inkluzívne vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím .	46
3.1 Inkluzívne vzdelávanie	46
3.2 Princípy inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k žiakom s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím.....	48
3.3 Výskumné zistenia v oblasti inkluzívneho vzdelávania	51
3.4 Možnosti inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím.....	54
4 Analýza skupiny žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách	59
4.1 Stanovenie výskumného problému.....	59
4.2 Stanovenie výskumných cieľov.....	60
4.3 Metodológia výskumu	61
4.4 Spracovanie a interpretácia výsledkov výskumu	66
4.5 Závery výskumu	80
5 Hodnotenie edukačného procesu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách na Slovensku	84
5.1 Stanovenie výskumného problému.....	84

5.2	Stanovenie výskumných cieľov a hypotéz	86
5.3	Metodológia výskumu	90
5.4	Spracovanie a interpretácia výsledkov výskumu	109
5.5	Závery výskumu	169
6	Závery výskumu a diskusia	181
6.1	Analýza skupiny žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku	181
6.2	Hodnotenie edukačného procesu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách	184
7	Odporúčania pre pedagogickú a špeciálnopedagogickú prax	194
	Záver	198
	Zhrnutie	202
	Summary.....	203
	Zoznam použitej literatúry	204
	Zoznam symbolov a skratiek	220
	Zoznam obrázkov a grafov	222
	Zoznam tabuliek	226
	Zoznam príloh	233

Úvod

U človeka, ako spoločenskej bytosti, dochádza v rámci spoločnosti k procesu humanizácie, socializácie a personalizácie. To isté platí aj u človeka s postihnutím. Záleží na jeho spoločenskom postavení, ktoré v spoločnosti zastáva a na tom, ako je spoločnosťou prijímaný (Jankovský, J. 2006). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠ SR) nariaďuje školám a školským zariadeniam dodržiavať zákaz všetkých foriem diskriminácie a segregácie, eliminovať problémy žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných skupín, ktoré komplikujú proces prijímania žiakov do bežných škôl¹ a školských zariadení a následný výchovno-vzdelávací proces a tak vytvárať vhodné podmienky na ich vzdelávanie s majoritnou populáciou (Pedagogicko-organizačné pokyny, 2011). Tieto základné princípy výchovy a vzdelávania sú ukotvené v čl. 1 § 3 zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní, ako aj vo viacerých medzinárodných dokumentoch. Marginalizovanú skupinu tvoria na základe zdravotného znevýhodnenia aj žiaci s ťažkým mentálnym postihnutím, ktorí predstavujú 3,5 % a žiaci s hlbokým mentálnym postihnutím, ktorí predstavujú 1,5 % všetkých osôb s mentálnym postihnutím (Handen, B. L. 2007). V minulosti sa ťažké a hlboké mentálne postihnutie považovalo za stav, ktorý znemožňoval vzdelávanie, prípadne umožňoval len v obmedzenej miere. Ide o žiakov, ktorí boli pred rokom 2000 na Slovensku často oslobodzovaní od povinnej školskej dochádzky. Závažnosť mentálneho postihnutia výrazne ovplyvňuje ich kognitívne fungovanie a komunikačné zručnosti a tým aj charakter edukácie a sociálne postavenie v spoločnosti. Ich intelektové schopnosti sa v školskom veku pohybujú na úrovni niekoľkých mesiacov až troch rokov, majú výrazne narušené psychické procesy, motoriku a správanie. U väčšiny z nich je častý výskyt pridružených postihnutí a porúch. Podľa M. Vítkovej (2004) ide o postihnutie celistvosti človeka, ktoré je tak ťažké, že vo väčšine oblastí životných výkonov sa len ťažko dosahuje hranica toho, čo v širokom zmysle slova môžeme považovať za normu. Podstatne sú obmedzené kognitívne, telesné, emocionálne, ale aj sociálne a komunikačné schopnosti. Vzhľadom k zložitosti postihnutia ide o žiakov, u ktorých sú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby často identifikované od detstva.

¹ MŠ SR používa termín bežná škola a bežná trieda na označenie školy a triedy pre intaktných žiakov. V niektorých dokumentoch synonymne používa aj označenie štandardná škola, štandardná trieda (Pedagogicko-organizačné pokyny, 2003). Označenie bežná škola v tomto kontexte považujeme za nevhodné označenie, nakoľko z neho iné než „bežné“, školy vystupujú negatívne.

Podľa dostupných štatistických údajov Ústavu informácií a prognóz školstva v Slovenskej republike (ÚIPŠ v SR) počet žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím stúpa nielen v špeciálnych základných školách, ale aj v základných školách. Na základe uvedených skutočností vyvstáva otázka ako prebieha ich edukácia v základných školách na Slovensku a do akej miery sme pripravení na vzdelávanie tejto skupiny žiakov v inkluzívnych podmienkach. Ide o čoraz silnejší trend nielen integrácie, ale najmä inklúzie, ako konceptu, ktorý na rozdiel od integrácie zasahuje do spoločnosti ako takej. V edukácii je inklúzia postavená na filozofii, že školy by mali poskytovať všetko podľa potrieb žiaka akéhokoľvek sociálneho pozadia, akýchkoľvek schopností alebo postihnutia (Foreman, P. 2011).

Výchovou a vzdelávaním žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím sa na Slovensku zaoberá len niekoľko autorov. V problematike ich inkluzívneho vzdelávania môžeme dokonca hovoriť o absencii výskumných a odborných štúdií. V zahraničí existujú viaceré výskumné a odborné štúdie zaoberajúce sa inkluzívnym vzdelávaním žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Ide predovšetkým o práce M. Arthura, P. Foremana, S. Pascoe, N. Butterfielda, D. Benneta (1999); M. Jahnukainena, A. Korhonena (2003); P. Foremana, M. Arthur-Kellyho, S. Pascoe, B. S. Kinga (2004); E. W. Cartera, C. Hughesa (2005); M. Arthur-Kellyho, P. Foremana, D. Benneta, S. Pascoe (2008); J. E. Downingovej (2005, 2008, 2010); P. Foremana (2011) a T. Alqurainiho, D. Guta (2012).

Dizertačná práca sa zaoberá edukačným procesom žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím so zameraním na ich primárne vzdelávanie v špeciálnych základných školách a základných školách na Slovensku. Predmetom výskumu dizertačnej práce je analýza a deskripcia skupiny žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku a hodnotenie edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách na základe vybraných determinantov.

Dizertačná práca je rozdelená do siedmich kapitol. V prvých troch kapitolách sú prezentované teoretické východiská skúmanej problematiky spracované monografickou procedúrou. Prvá kapitola sa zaoberá epistemologickými východiskami problematiky ťažkého a hlbokého mentálneho postihnutia a ich nositeľov. Vymedzuje terminológiu a spôsoby hodnotenia ťažkého a hlbokého mentálneho postihnutia v súčasnosti. Zaoberá sa historickými východiskami edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku, kde podrobne popisuje najmä kľúčové legislatívne zmeny v prístupoch k ich

vzdelávaníu. Súčasťou prvej kapitoly sú aj metodologické východiská, kde sú popísané súčasné výskumné zistenia dotýkajúce sa výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v slovenskom a predovšetkým medzinárodnom kontexte. Druhá kapitola vymedzuje systém výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku s dôrazom na možnosti a špecifiká ich výchovy a vzdelávania žiakov v súčasnosti. Analyzuje komplexnú rehabilitačnú starostlivosť o žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím a zdôrazňuje využívanie tzv. transdisciplinárneho modelu starostlivosti. Tretia kapitola teoreticky vymedzuje koncept inkluzívneho vzdelávania. Definuje a vymedzuje rozdiel medzi v súčasnosti najčastejšie používanými termínmi, a to integrácia, mainstreaming a inklúzia. Rozoberá princípy inkluzívneho vzdelávania v kontexte žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Ponúka prehľad najnovších výskumných štúdií týkajúcich sa inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím a analyzuje možnosti ich inkluzívneho vzdelávania na Slovensku.

Empirická časť dizertačnej práce sa skladá z dvoch súvisiacich, ale samostatných kvantitatívne orientovaných výskumov. Tvoria štvrtú a piatu kapitolu dizertačnej práce. Vzhľadom na ciele dizertačnej práce ich budeme označovať ako prvý a druhý výskum. Prvý výskum je rozpracovaný v štvrtej kapitole. Zaoberá sa postavením žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku v školskom roku 2010/2011. Hlavným cieľom prvého výskumu je analyzovať žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím a ich vzdelávanie v základných školách na Slovensku. Vo výskume bola použitá výskumná technika dotazníka, ktorý bol zostavený pre učiteľov žiaka s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základnej škole. Výskum zisťuje početnosť, výskyt a rozsah viacnásobného postihnutia a ďalšie informácie o priebehu výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách.

Súčasťou piatej kapitoly je druhý výskum dizertačnej práce, ktorého hlavným cieľom je analyzovať vybrané determinanty edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách na Slovensku. Ako výrazné determinujúce faktory edukácie u žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím sme si zvolili stav správania, komunikačné a sociálne interakcie žiaka. V výskume sme použili techniku nepriameho štruktúrovaného pozorovania. V kapitole sú stanovené ciele a hypotézy výskumu a metodológia výskumu. Výsledky

výskumu sú štatisticky spracované a prehľadne zobrazené vo viacerých tabuľkách a grafoch. V závere kapitoly sú sformulované závery výskumu. Šiesta kapitola zahŕňa výskumné závery prvého a druhého výskumu a diskusiu k najdôležitejším z výskumných záverov. Obsahom siedmej kapitoly sú, na základe získaných výsledkov, sformulované odporúčania pre špeciálnopedagogickú a pedagogickú prax.

1 Epistemologické východiská výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím

1.1 Terminologické a pedagogicko-psychologické východiská

Definovanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím je zložité vzhľadom na rôznorodosť prístupov k jeho terminologickému ako aj obsahovému vymedzeniu. V odbornej literatúre sa vyskytujú rozličné terminologické označenia, ktorých obsahový rozmer zohľadňuje jeden z možných prístupov nazerania na tieto osoby, prístup medicínsky, psychologický, pedagogický, špeciálnopedagogický, liečebno-pedagogický, sociálny a právny. V nasledujúcich podkapitolách sa pokúsime vymedziť ťažké a hlboké mentálne postihnutie a ich nositeľov z terminologického a pedagogicko-psychologického hľadiska, v súlade s platnou legislatívou vychádzajúc zo súčasnej domácej a medzinárodnej odbornej literatúry.

Termín **mentálne postihnutie** (MP) poukazuje na signifikantné problémy s myslením a riešením problémov. Definuje sa ako signifikantne podpriemerné intelektové fungovanie vyskytujúce sa súčasne s nedostatkami v adaptívnom správaní, manifestujúce sa počas vývinu dieťaťa, ktoré negatívne ovplyvňuje jeho vzdelávacie výsledky (Taylor, R., L., Smiley, L. R., Richards, S. B. 2009). Na označenie MP sa v špeciálnej pedagogike synonymne používa pojem častejšie používaný lekármi a psychológmi, a to mentálna retardácia. V medzinárodnom kontexte sa termín MP začal v roku 2007¹ nahrádzať termínom intelektové postihnutie². Odráža koncept postihnutia postavený AAIDD a WHO, je vhodnejší vzhľadom na súčasnú profesionálnu prax, poskytuje logickú základňu pre individualizovanú podporu, má menšiu ofenzívnosť a došlo k zosúladieniu s medzinárodnou terminológiou (Schalock, R. et al. 2007). Tento

¹ Americká asociácia mentálnej retardácie (AAMR) odporučila nahradiť termín mentálna retardácia pojmom „intellectual and developmental disabilities“. Na základe čoho sa následne zmenil aj názov tejto spoločnosti, a to na the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Definícia mentálneho postihnutia (mentálnej retardácie) z roku 2002 podľa AAMR (Definition of Intellectual Disability, 2010) je stále v platnosti (Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Pullen, P. C. 2009).

² Intellectual and developmental disabilities alebo intellectual disability (Wilmshurst, L., Brue, A. W. 2010). „Intellectual disability“ naznačuje limitácie v myslení, „developmental disability“ stav limitácie zasahujúci do vývinu funkcií (Foreman, P. 2011). V odbornej praxi sa používa skrátený pojem intellectual disability (Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Pullen, P. C. 2009).

pojmem sa začína používať aj v českých štúdiách¹ (Lejčárová, A. 2011; Lejčárová, A., Slavíková, S. 2011). Okrem tohto pojmu sa v zahraničnej literatúre používajú termíny ako napr. „cognitive disability“, „mental deficiency“, „mental subnormality“, „mentally handicapped“, „intellectually challenged“ (Beirne-Smith, Patton, Kim, 2006 In Mastropieri, M. A., Scruggs, T. S. 2007), Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Fischer, E., 2004), geistige Behinderung (Theunissen, G. 2005). Používanie termínu mentálna retardácia sa v odborných kruhoch stále pripúšťa (Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Pullen, P. C. 2009). V dizertačnej práci budeme používať termín mentálne postihnutie.

Identifikácia MP je postavená na skóre v inteligenčnom teste a hodnotení adaptívneho správania dieťaťa. Adaptívne správanie sa týka každodenného fungovania v porovnaní s inými deťmi rovnakého veku. Najpoužívanjšími inteligenčnými testami v školskom veku sú Stanford-Binetov inteligenčný test (5. vyd.) a Wechslerova inteligenčná škála pre deti (WISC-IV) (Foreman, P. 2011). Stupne MP sú klasifikované do štyroch stupňov (ICD-10, 2010):

- ľahký stupeň mentálneho postihnutia (69 - 50 IQ),
- stredný ťažký stupeň mentálneho postihnutia (49 – 35 IQ),
- ťažký stupeň mentálneho postihnutia (34 – 20 IQ),
- hlboký stupeň mentálneho postihnutia (pod 19 IQ).

P. Foreman (2011) považuje používanie poslednej kategórie MP za nepotrebné vzhľadom na problémy s diagnostikovaním danej úrovne IQ a negatívne dôsledky tohto označenia. S. Foster, K. M. Gray, J. Taffe, S. L. Einfeld a B. J. Tonge (2011) zase považujú časté spájanie týchto dvoch kategórií, či už v edukácii alebo výskume, za nevhodné. Nakoľko sa obidve skupiny prejavujú odlišným správaním a emocionálnymi prejavmi. V dizertačnej práci budeme vychádzať z legislatívy platnej na Slovensku, a to zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní a platnej desiatej revízie medzinárodnej klasifikácie chorôb (ICD-10, 2010). Za **žiaka s ťažkým mentálnym postihnutím** a **žiaka s hlbokým mentálnym postihnutím** budeme v tejto práci označovať žiaka s ťažkým stupňom MP a žiaka s hlbokým stupňom MP. Podľa zákona č. 254/2008 Z.z. patria títo žiaci medzi žiakov so zdravotným postihnutím a spolu s ďalšími kategóriami žiakov do veľkej skupiny žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami² (ŠVVP).

¹ V slovenských odbornej literatúre sme sa s týmto termínom nestretli. Skôr naopak niektorí autori začali používať starší termín duševná zaostalosť. Pozri J. Hučík, A. Hučíková (2012).

² Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba sa podľa zákona č. 245/2008 Z.z. chápe ako požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom

Postavenie ťažkého a hlbokého MP v terminológii vyplývajúcej zo zákona č. 245/2008 Z.z. uvádzame v tab. 1.

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	Žiak so zdravotným znevýhodnením	Žiak so zdravotným postihnutím	Žiak s mentálnym postihnutím
			žiak so sluchovým postihnutím
			žiak so zrakovým postihnutím
			žiak s telesným postihnutím
			žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou
			žiak s autizmom alebo s ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami
			žiak s viacnásobným postihnutím
		Žiak chorý alebo zdravotne oslabený	žiak chorý
			žiak zdravotne oslabený
			žiak s ochorením dlhodobého charakteru
		Žiak s vývinovými poruchami	žiak s poruchou pozornosti a aktivity
			žiak s vývinovou poruchou učenia
		Žiak s poruchou správania	žiak s poruchou správania
			žiak s narušením funkcií v emocionálnej oblasti
			žiak s narušením funkcií v sociálnej oblasti
	Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia		
	Žiak s nadaním alebo nadpriemernými schopnosťami	žiak s nadaním alebo s nadpriemernými schopnosťami v intelektovej oblasti	
		žiak s nadaním alebo s nadpriemernými schopnosťami v oblasti umenia	
		žiak s nadaním alebo s nadpriemernými schopnosťami v oblasti športu	

Tab. 1: Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa platnej legislatívy na Slovensku

Vzhľadom na fakt častého výskytu pridružených postihnutí a narušení sa žiaci s ťažkým a hlbokým MP považujú aj za žiakov s viacnásobným postihnutím, často žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím (Vančová, A. 2005). Termín naznačuje kombináciu ťažkého telesného, mentálneho a zmyslového postihnutia (Foreman, P. 2011). Asociácia pre osoby s ťažkým postihnutím (TASH) definuje osobu s ťažkým postihnutím ako osobu s postihnutím rôzneho veku, rasy, vyznania, pôvodu, pohlavia a sexuálnej orientácie, ktorá si vyžaduje neustálu podporu v jednej alebo viacerých z hlavných oblastí života (mobilita, komunikácia, sebaobsluha, vzdelávanie), aby mohla participovať v integrovanej komunite a mať kvalitu života podobnú kvalite väčšiny populácie (Alquraini, T., Gut, D. 2012).

Na označenie ťažkého a hlbokého MP a žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP sa v medzinárodnej terminológii používajú najčastejšie termíny *ťažké mentálne postihnutí* (Vítková, M. 2004), *severe retardation*, *profound retardation* (ICD-10, 2010, DSM-IV, 2012), *pupils profoundly or severely impaired* (Connard, P., Bradley-Johnson, S. 1998),

prostredí uplatnenie, ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.

pupils with severe multiple disabilities, pupils with severe intellectual and developmental disabilities, pupils with profound intellectual disability.

V podmienkach inkluzívneho vzdelávania patria žiaci s ťažkým a hlbokým MP ku žiakom s vysokým stupňom ďalšej podpory v triede (*pupils with high additional education support needs in the classroom*) (Foreman, P. 2011). Kategóriami vymedzujúcimi stupne MP sú ICD-10, DSM-IV¹, ICF a kategória podľa stupňa podpory. V špeciálnej pedagogike sú najviac používané **ICD-10** a **DSM-IV**, ktoré MP členia do štyroch stupňov a rovnako označujú aj sledované kategórie. Rozdiel medzi DSM-IV a ICD-10 je vo vymedzenom rozmedzí IQ v jednotlivých kategóriách. Ďalším klasifikačným systémom je **hodnotenie stupňa postihnutia v závislosti od stupňa podpory** (tab. 2). Podpora je pritom chápaná ako prirodzená, kam sa zaraďujú priatelia, rodina a inštitucionálna starostlivosť, kam sú zaradení odborníci, špeciálni pedagógovia, psychológovia a pod. (Hájková, V., Strnadová, I. 2010). Všeobecný rozsah požadovanej podpory v štyroch oblastiach určuje interdisciplinárny tím. Z hľadiska rozsahu tejto podpory sa uvádzajú štyri stupne (Mental retardation, definition, classification and systems of Supports, 1992).

občasný (intermittent)	Potrebná v prípade potreby a pri epizóde, má krátke trvanie. Môže mať vysokú alebo nízku intenzitu.
obmedzený (limited)	Intenzita podpory je síce charakteristická časovým obmedzením, ale nie je už občasného charakteru. Vyžaduje si menej profesionálov ako intenzívnejšie stupne podpory (napríklad časovo obmedzená príprava na zamestnanie alebo podpora pri prechode zo školy do pracovného procesu).
rozsiahly (extensive)	Charakteristická pravidelnou účasťou (napríklad každodennou) najmenej v niektorých prostrediach (ako práca alebo domov), časovo neobmedzená (napríklad dlhodobá podpora bývania a pod.)
stály (pervasive)	Charakteristická svojou stálosťou, vysokou intenzitou, potenciálne aj život udržujúcim prostredím. Poskytovaná širším okolím a vyšším počtom profesionálov.

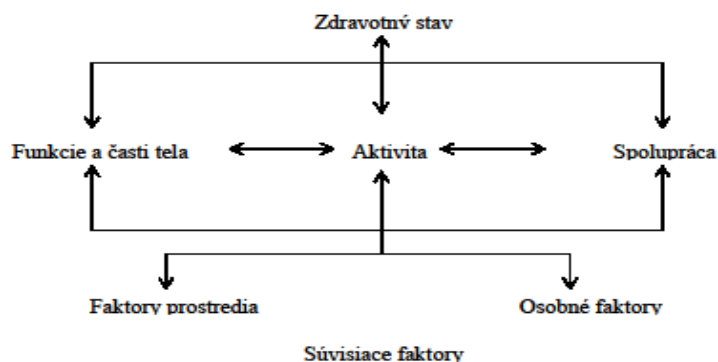
Tab. 2: Definície a príklady stupňov podpory (Mental retardation, definition, classification and systems of Supports, 1992)

V súčasnosti sa dostáva do popredia klasifikácia postihnutia **ICF²** (International Classification of Functioning, Disability and Health). Osobu hodnotí komplexne z hľadiska šiestich hlavných domén – kognície, mobility, sebaobslužných schopností, schopnosťou interakcie s inými ľuďmi, životnými aktivitami, schopnosťou participácie. Jej základom je bio-psychosociálny model postihnutia, ktorý integruje medicínsky a sociálny model a stanovuje ucelený pohľad na zdravie – biologický, individuálny a sociálny (International

¹ DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) je diagnostický a štatistický manuál mentálnych porúch, ktorý bol vo svojej 4 revízii vydaný Americkou psychiatrickou asociáciou (American Psychiatric Association) v roku 1994 a v roku 2000 v tlačenej podobe pod označením DSM-IV-TR. V tejto práci sme citovali elektronickú verziu, upravenú podľa DSM-IV-TR.

² Schválená 22. 01. 2011 Svetovou zdravotníckou organizáciou (WHO) (International classification of functioning, disability and health, 2011) dopĺňa klasifikáciu ICD-10 (2010). Odborníkom je k dispozícii v šiestich jazykových mutáciách. Verzia v slovenskom a českom jazyku je WHO avizovaná.

classification of functioning, disability and health, 2001). Neklasifikuje osobu alebo postihnutie. Jej zámerom je identifikácia a charakteristika celej rady ľudských funkcií a ich porúch v súvislosti s osobou (Foreman, P. 2011). Postihnutie a jeho funkcionovanie je výsledkom interakcií medzi zdravotným stavom (chorobami, postihnutím, poruchou) a súvisiacimi faktormi, ktoré môžu byť externé faktory prostredia (sociálne postoje, charakteristiky prostredia, právne a sociálne štruktúry, ale aj klíma, terén a pod.) a vnútorné osobné faktory, ktoré zahŕňajú pohlavie, vek, sociálne prostredie, vzdelávanie, profesiu, minulé a súčasné skúsenosti, celkové vzorce správania, charakter a ďalšie faktory, ktoré ovplyvňujú skúsenosti jednotlivca (tab. 3). Diagram zobrazuje tri úrovne ľudského funkcionovania, a to na úrovni tela alebo jeho častí, celej osoby a celej osoby v sociálnom kontexte (International classification of functioning, disability and health, 2001). Pre špeciálnych pedagógov, pedagógov a ďalších odborníkov ako aj výskumu v oblasti edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím je dôležitá najmä ICF verzia pre deti a mládež, tzv. **ICF-CY**¹, ktorá zjednotila používanie jazyka na označenie zdravia, edukačných a sociálnych služieb pre deti a mládež (ICF-CY, 2007).



Tab. 3: Model postihnutia podľa ICF (International classification of functioning, disability and health, 2001)

Výskyt ťažkého MP a hlbokého MP udáva DSM-IV-TR (2012) rovnako v rozmedzí od 10 % do 25 % všetkých prípadov MP. Podľa E. Malej (Hort, Vl., Hrdlička, M., Kocourková, J., Malá, E. 2000) sa ťažké a hlboké MP skôr vyskytujú približne v 5 % celkového počtu MP. I. Ruisel (2004) uvádza výskyt 3 až 4 % ťažkého MP a 1 až 2 % hlbokého MP z celkového počtu prípadov. B. L. Handen (2007) a J. M. Sattler (Černá, M. a kol. 2008) uvádzajú 3,5 % ťažkého MP a 1,5 % hlbokého MP z celej skupiny MP.

¹ The International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY) bola vytvorená WHO v roku 2007 (ICF-CY, 2007). Dostupné sú verzie kódov hodnotiacich vývin dieťaťa od 0 – 3, 3 – 5, 6 – 12 a 13 – 17. Pozri napríklad K. M. Eliingsen, R. J. Simeonsson (2011).

Ťažké mentálne postihnutie¹ predstavuje výrazné narušenie funkcionovania organizmu v bio-, psycho- a sociodimenzii (Vančová, A. 2005), ktoré je viditeľné už v predškolskom veku (Valenta, M., Müller, O. 2003). Stanovenie diagnózy je možné už v útlom detstve, na základe somatických odchýlok, postihnutia zmyslových orgánov, neurologických príznakov, tupého výrazu, charakteristickými automatickými kývavými pohybmi celého tela (Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006). Žiak s ťažkým MP dosahuje v školskom veku mentálny vek batolaťa (Janosiková, E. H., Daviesová, J. L. 1999). V dospelosti tento stupeň postihnutia zodpovedá orientačne mentálnemu veku od 3 do 6 rokov.

Vnímanie, pamäť, predstavy, asociačné schopnosti sú u žiakov s ťažkým MP minimálne, myslenie prakticky celkom chýba. Duševný vývin zostáva na úrovni nižšej nervovej činnosti (pudovej, afektívnej, vegetatívnej), prípadne na úrovni prechodných foriem, napríklad napodobňovania (Bajo, I., Vašek, Š. 1994). Všetky zmysly majú spoločné dve vlastnosti – citlivosť (na psychologickú úroveň) a senzorické kódovanie (biologická úroveň). Úroveň citlivosti zmyslových orgánov u detí s ťažkým MP je veľmi individuálna. Niekedy môže byť veľmi problematické určiť absolútny prah, tj. minimálnu veľkosť podnetu, ktorý je možné spoľahlivo odlíšiť od neprítomnosti podnetu. Môžeme taktiež predpokladať dlhší reakčný čas² vnímania a rozpoznania podnetu (Atkinson, R. L. 2003). Reč je chudobná, verbálna komunikácia nedostatočná (Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006). Môžu sa naučiť hovoriť, ale chybné a bez chápania obsahu. Častá je echolália (Bajo, I., Vašek, Š. 1994).

Prejavuje sa u nich ochudobnenie emočného a sociálneho uvedomovania (Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J., Malá, E. 2000). Môžu byť veľmi citlivé na emočné podnety z okolia, silne reagujú napríklad na aktuálne zvýšené napätie, prípadne konflikty v rodine. Pridružené psychické poruchy sú u nich ťažko rozpoznateľné, pretože sa prejavujú hlavne zmenami aktivity a fyziologických funkcií (napríklad zvýšeným nepokojom, emočnou labilitou alebo naopak pasivitou a útlmom). Vlastné pocity a obavy často takto postihnuté dieťa iným spôsobom prejavíť nedokáže, čo platí aj u dieťaťa s hlbokým mentálnym postihnutím (Říčan, P., Krejčířová, D. 2010).

¹ Niekedy označovaná ako ťažká oligofrénia alebo ťažká duševná retardácia, jednoduchá idiócia (Bajo, I., Vašek, Š. 1994), ťažká mentálna subnormalita (Slowík, J. 2007). V anglickej terminológii sa používa označenie *severe intellectual and developmental disability*, v nemecky hovoriacich krajinách *schwere geistige Behinderung*.

² Čas medzi začiatkom pôsobenia podnetu a začiatkom reakcie na podnet (Atkinson, R. L. 2003).

Väčšina žiakov s ťažkým MP trpí značným stupňom poruchy motoriky alebo inými pridruženými poruchami, ktoré preukazujú prítomnosť závažného organického poškodenia (Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006). Motorika sa prejavuje oneskoreným státím, sedením, chodením a nekoordinovanosťou hrubých pohybov (Bajo, I., Vašek, Š. 1994). Veľmi časté sú tiež poruchy správania nielen v podobe stereotypných pohybov, ale aj hry s fekáliami, sebapoškodzovanie, afekty a agresia (Valenta, M., Müller, O. 2009), a to pri eretickej forme. Pri torpídnej forme je prítomný nezáujem a tuposť (Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006).

Schopnosť učenia je u žiakov s ťažkým MP podľa viacerých autorov minimálna (Franiok, P. 2005; Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006). Podľa I. Baja (Bajo, I., Vašek, Š. 1994) dokážu vnímať a naučiť sa elementárnej sebaobsluhy, hygienickým návykom a jednoduchým manuálnym prácam. Pri možnostiach ich sociálneho zapojenia sa autori v názoroch rozchádzajú. Podľa I. Baja a Š. Vaška (1994) i keď sú závislí od starostlivosti, či už v rodine alebo v ústave, môžu byť prakticky aj sociálne užitoční. Podľa I. Ruisela (2004) sú pri sústavnej starostlivosti schopní adaptovať sa na život v komunite a rodine. Pri edukácii tak môžu reagovať na nácvik svojpomocných zručností (Janosiková, E. H., Daviesová, J. L. 1999). Naopak P. Zvolský a kol. (1996) tvrdili, že títo žiaci majú výrazne limitované možnosti sebaobsluhy, resp. nie sú schopní sebaobsluhy, ich potrava musí byť špeciálne upravovaná. Podľa E. Malej (Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J., Malá, E. 2000) sú dokonca neschopní sociálneho zapojenia. Perspektívou je rozvíjanie ich veľmi obmedzených schopností do maximálnej možnej miery podľa individuálnych možností. Ide najmä o podnecovanie a rozvíjanie motoriky, zmyslov, sebaobsluhy, chápania aspoň elementárnych vecí a dejov v ich okolí, veľmi jednoduchých pracovných činností a nájdenie vhodného komunikačného systému (Vančová, A. 2005). Podľa P. Říčana a D. Krejčírovej (2006) kvalitná stimulácia a emočná podpora má práve u týchto žiakov zreteľný efekt. Podľa neho sú takto vedení žiaci pokojnejší, mávajú menej pridružených problémov v správaní a v dospelosti môžu byť pod vedením zapojení do niektorých pracovných činností. Hlavný dôraz kladie na zvládnutie základnej komunikácie, nielen verbálnej, ale aj komunikácie pomocou metód alternatívnej a augmentatívnej komunikácie (AAK), základov sebaobslužných schopností a porozumeniu bežným sociálnym situáciám.

U žiakov s **hlbokým mentálnym postihnutím**¹ ide o hlbokú retardáciu vo všetkých vývinových etapách a o celkové obmedzenie neuropsychického vývinu súčasne s významným zaostávaním motoriky (Bajo, I., Vašek, Š. 1994). Je možné ho diagnostikovať už vo veku dojčat'a (Pipeková, J. 2007), resp. v ranom detstve (Rusiel, I. 2004). V školskom veku dosahuje žiak mentálny vek novorodenca (Janosiková, E. H., Daviesová, J. L. 1999), v dospelom veku tento stupeň MP zodpovedá približne mentálnemu veku do 3 rokov (Novotná, M., Kremličková, M. 1997; Franiok, P. 2005; Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006).

Psychické procesy sú narušené v celkovej šírke (Franiok, P. 2005). Vývin mentálnych schopností vzhľadom k norme zaostáva až o 80 %. Sexuálny pud ostáva u týchto žiakov nevyvinutý (Bajo, I., Vašek, Š. 1994). Reakcia na zrkové podnety býva obmedzená. Reč sa nevytvára, zostávajú len hlasové prejavy pudových a afektívnych reakcií (Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. 1995). Vydávajú neartikulované zvuky (Malá, E., Pavlovský, P. 2002). Komunikačná schopnosť je maximálne na úrovni porozumenia jednoduchým požiadavkám a nonverbálnych odpovedí (Valenta, M., Müller, O. 2009). Podľa P. Říčana a D. Krejčířovej (1995) globálnou komunikáciou dávajú najavo svoju spokojnosť celkovou relaxáciou a úsmevom a nespokojnosť stúpajúcim napätím a plačom. K emočným podnetom z okolia môžu byť veľmi citlivé. Citlivo reagujú na taktilné podnety, zvuky a na emočný tón hlasu (Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. 1995). Závažnosť MP koreluje aj s deficitom a výrazným znížením zručností v sociálnom správaní (Matson, J. L., Minshawi, N. F., Gonzales, M. L., Mayville, S. B. 2006).

Z hľadiska motoriky sú niektorí žiaci celkom imobilní, ostatní sú charakteristickí hlbokým zaostávaním motoriky, ktorá sa prejavuje oneskorením a poruchami sedenia, státia a lokomočných pohybov. Môže sa u nich vyskytnúť extrémna hypokinéza alebo zvýšený sklon ku stereotypným, kývavým pohybom hlavy a trupu (Bajo, I., Vašek, Š. 1994). Najčastejšími stereotypnými pohybmi so sklonom k sebapoškodzovaniu typickými pre hlboké a ťažké MP je pichanie do oka, udieranie do hlavy, tvárovej a telovej časti, udieranie hlavou, obtieranie sa časťou tela, kývanie rukou alebo objektom (Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafos, J. 2009). Opakované sebapoškodzujúce správanie, napríklad udieranie rukou do oblastí úst môže spôsobovať tržné rany rúk a úst, infekcie, ale

¹ Niekedy označovaná ako hlboká idiocia (Bajo, I., Vašek, Š. 1994). Tiež hlboká mentálna subnormalita (Slowik, J. 2007). V anglickej terminológii *profound intellectual and developmental disability*, v nemeckej odbornej literatúre *schwerste geistige Behinderung*.

aj znižuje úroveň interakcie s prostredím a narúša proces výchovy a vzdelávania (Swender, S. L., Matson, J. L., Mayville, S. B., Gonzalez, M. L., McDowel, D. 2006).

Žiaci s hlbokým MP vyžadujú celoživotnú starostlivosť aj v najzákladnejších životných úkonoch (Valenta, M., Müller, O. 2009). Možnosti socializácie sa obmedzujú na základnú diferenciáciu osôb, výnimočne na jednoduché návyky sebaobsluhy (Franiok, P. 2005). V rámci starostlivosti v školskom veku sa nácvik zameriava predovšetkým na vývin senzoricko-motorických schopností (Janosiková, E. H., Daviesová, J. L. 1999; Rusiel, I. 2004), podnecovanie analyzátorov a vyvolávanie pokusov o procesy aferencie a eferencie, dráždenia mozgových centier, funkcionovania mozgu a centrálnej nervovej sústavy (Vančová, A. 2005).

	Ťažké mentálne postihnutie	Hlboké mentálne postihnutie
IQ	34 - 20	19 - 0
Výskyt z celkového počtu MP	od 3 % do 25 %	od 1 % do 25 %
Mentálny vek v školskom veku	na úrovni batolaťa	na úrovni novorodenca
Mentálny vek v dospelosti	od 3 do 6 rokov	do 3 rokov
Zreteľné príznaky	v predškolskom veku	vo veku dojčat'a
Poškodenie motoriky	áno	áno
Reč	chudobná, verbálna komunikácia nedostatočná, schopní sa naučiť hovoriť, ale chybné a bez chápania obsahu	sa nevytvára, hlasové prejavy pudových a afektívnych reakcií, neartikulované zvuky, komunikačná schopnosť na úrovni porozumenia jednoduchým požiadavkám a nonverbálnych odpovedí. Spokojnosť prejavovaná celkovou relaxáciou, úsmevom, nespokojnosť stúpajúcim napätím a plačom
Sebaobsluha	značná závislosť vo viacerých oblastiach sebaobsluhy	celková závislosť vo všetkých oblastiach sebaobsluhy
Pridružené diagnózy	syndróm fragilného x chromozómu, agresia, poruchy sexuálneho pudu, poškodenie zraku a sluchu, telesné postihnutie, sebapoškodzovanie	inkontinencia, poškodenie zraku, sluchu, telesné postihnutie epilepsia

Tab. 4: Prehľad charakteristických znakov ťažkého a hlbokého mentálneho postihnutia

Napriek tomu, že obidva stupne MP, majú viaceré podobné charakteristiky, v mnohom sa odlišujú. Osoby s hlbokým MP majú častejšie pridružené postihnutie a oproti osobám s ťažkým MP používajú v menšej miere symbolické formy AAK ako reč, obrázkové symboly, znakový jazyk (Valenta, M., Müller, O. 2009). Častejšie používajú nesymbolickú formu komunikácie (Best, S. J., Heller, K. W., Bigge, J. L. 2005). U žiakov s ťažkým MP odborníci veľmi často uvádzajú najmä poruchy správania nielen v podobe spomínaných stereotypných pohybov, hry s fekáliami, sebapoškodzovanie, afekty a agresia (Valenta, M., Müller, O. 2009) pri eretickej forme. Pri torpídnej forme je prítomný

nezáujem a tuposť (Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006). E. Emerson (2008) v súvislosti s ťažkým a hlbokým MP hovorí skôr o problémovom správaní než o poruchách správania. Medzi ďalšie pridružené postihnutie patrí telesné postihnutie, často mozgová obrna, poruchy zraku a sluchu, poruchy sexuálneho pudu (Murgaš, M. 2011). Ťažké MP je aj jedným z hlavných symptómov častého syndrómu fragility X chromozómu (Jariabková, K. 2000). U žiakov s hlbokým MP sa často stretávame s inkontinenciou, epilepsiou, poškodením zraku, sluchu a telesným postihnutím (Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006). Spomedzi všetkých žiakov s MP majú žiaci s ťažkým alebo hlbokým MP najnižšiu úroveň sebaurčenia, kvality života a sociálnych zručností (Nota, L., Ferrari, L., oresi, S., Wehmeyer, M. 2007) a častú prítomnosť afektívnych porúch správania a depresie (Mayille, S. B., Matson, J. L., Laud, R. B., Cooper, Ch., Kuhn, D. E. 2005; Matson, J. L., Lott, J. D., Mayville, S. B., Swender, S. L., Moscow, S. 2006; Matson, J. L., Minshawi, N. F., Gonzales, M. L., Mayville, S. B. 2006). Výskum v oblasti afektívnych porúch však potvrdzuje, že depresia nemá u osôb s ťažkým a hlbokým MP typický klinický obraz, ale môže obsahovať atypické symptómy, ako je práve sebaopoškodzovanie, agresivitu, zvýšenú dráždivosť (Ross, E., Oliver, Ch. 2002).

Pri obidvoch kategóriách ide o závažné narušenie všetkých oblastí centrálnej nervovej sústavy, senzorickej, motorickej aj oblasti spracovania informácií vrátane najvyšších nervových funkcií. Pre hodnotenie poškodenia je dôležité okrem posúdenia stupňa MP zistiť obmedzenia špecifických adaptívnych schopností – komunikácie, sebaobsluhy, sociálnych zručností, zdravie a bezpečnosť, akademické schopnosti, voľný čas a práca (Mental retardation, definition, classification and systems of Supports, 1992). V 70 % ťažkého MP je príčina na organickej alebo biologickej báze (Handen, B. L. 2007)

Vzhľadom na závažnosť postihnutia je diagnostika a použitie diagnostických nástrojov limitované na oblasť prejavov správania, motoriky, komunikácie a emocionálnych prejavov. Na ich hodnotenie bolo vyvinutých veľmi málo diagnostických nástrojov. Používané testy normatívnej diagnostiky, ktoré poskytujú skóre na popis výkonu, podľa P. Connarda a S. Bradley-Johnsona (1998), pravdepodobne nenaznačujú osobitné silné oblasti a oblasti vyžadujúce intervenciu pri týchto žiakoch. Na posúdenie vývinu je možné aplikovať vývinové škály a metódy používané pri dieťati raného veku, ako škály správania novorodenca a dieťaťa do tretieho veku života, pri rešpektovaní osobitosti uvedených vývinových období. Dôležité je posúdenie celkovej funkčnej nezávislosti. Škály funkčnej nezávislosti sledujú oblasti ako sebaobsluha (obliekanie, jedlo,

holenie), telesnú čistotu (umývanie, kúpanie, používanie toalety), komunikáciu (expresívnu reč a porozumenie reči), sociálne porozumenie (riešenie bežných konfliktov, sociálnu interakciu), lokomóciu (chôdza, lezenie, pohyb po schodoch) (Přinosilová, D. 2007).

	Otvorené oči	Pravidelný dych	Veľké pohyby	Plač
Stav 1 (pokojný spánok)	-	+	-	-
Stav 2 (paradoxný spánok)	-	-	-	-
Stav 3 (pokojné bdenie)	+	+	-	-
Stav 4 (bdenie s pohybmi)	+	-	+	-
Stav 5 (plač)	+ -	-	+	+

Tab. 5: Behaviorálne stavy novorodenca (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006)

U novorodencov podľa J. Dittrichovej a D. Krejčířovej (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006) si všímame predovšetkým závislosť výkonu od behaviorálneho stavu dieťaťa, tj. konštelácie určitých vzorcov fyziologických a behaviorálnych premenných, ktoré sú relatívne stále a v priebehu dňa sa opakujú. V novorodeneckom období sú prítomné vrodene formy správania (krik, vnímanie okolia). Emočne je veľmi významný najmä hmatový dotyk (dotyk, teplo atď.) a čuch (Šmarda, J. 2004). Pre klinické účely sa najčastejšie používa Prechtlove rozlíšenie behaviorálnych stavov (tab. 5).

Medzi používané metódy hodnotenia patrí aj Brazeltonova škála správania novorodenca, ktorá 26-timi položkami sleduje 4 dimenzie správania – interakčné správanie, motoriku, organizáciu správania z hľadiska riadenia behaviorálnych stavov a organizácie správania z hľadiska fyziologickej stability v odpovediach na stresové podnety. Nosnou dimenziou je tu okrem motoriky sledovanie interakčného správania, ktorým sa rozumie schopnosť dieťaťa odpovedať na sociálne podnety. V prípade detí raného veku sa do tohto okruhu zaraďujú aj podnety zrkové, sluchové a podnety zahrňujúce zložitejšie ukazovatele správania. Napriek istým výhradám sa odporúča vyžívať nielen v klinickej praxi, ale aj vo výskume (Dittrichová, J., Krejčířová, D. In Říčan, P., Krejčířová, D. 2006). Pri sledovaní emocionálnych prejavov u žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP je potrebné vychádzať z emócií ako komplexného stavu vznikajúceho v reakcii na určité afektívne zafarbené zážitky. Väčšina fyziologických zmien, ku ktorým dochádza v priebehu emočnej aktivácie je spôsobená aktiváciou nervového systému. Ide napríklad o zmeny ako zvýšenie krvného tlaku, zrýchlenie srdečnej frekvencie, zrýchlenie dýchania, zúženie zorníc, zvýšenie potenia a zníženie vylučovania slín a hlienu, zníženie hladiny glukózy, zvýšenie zrážanlivosti krvi (Atkinson, R. L. 2003). Intenzívne emócie

obsahujú prinajmenšom šesť zložiek¹ (Fridja, N. H. 1986; Lazarus, R. S. 1991, In Atkinson, R. L. 2003). Jednými z najčastejších sú podľa R. L. Atkinsonovej (2003) subjektívne prežívanie emócie, tzv. afektívny stav, či pocity spojené s emóciou, telesná reakcia a súbor myšlienok a presvedčení sprevádzajúcich emóciu. U osôb s ťažkým a hlbokým MP je možné hodnotiť a sledovať len niektoré zo všetkých šiestich zložiek, aj keď emócie vznikajú spolupôsobením všetkých zložiek². Podľa nás ide o vnútorné telesné reakcie (napr. tras hlasu, zvýšenie hlasu), výraz tváre, globálne reakcie na emóciu a tendencia ku istému konaniu vplyvom prežívania konkrétnych emócií.

Ďalším používaným v novorodeneckom veku je neurobehaviorálne hodnotenie nedonoseného dieťaťa podľa Kornerovej NAPI (Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. 1995) a neurobehaviorálne hodnotenie podľa Gardnerovej, Karmela a spol. (Dittrichová, Krejčířová In Říčan, P., Krejčířová, D. 2006). Odporúčané vývinové testy a škály v období od jedného mesiaca do troch rokov patria podľa odborníkov Bayleyovej škála (Přinosilová, D. 2007), Gesellova škála, určená deťom vo veku od 4 týždňov až 36 mesiacov a Mnichovská funkcionálna diagnostika (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006).

Významným diagnostickým nástrojom je APPSI: Assessment for Persons Profoundly or Severely Impaired³, formálne The Preverbal Assessment Intervention Profile (PAIP) autorov Patricie Connard a Sharon Bradley-Johnson. Podľa autorov (Connard, P., Bradley-Johnson, S. 1998) umožňuje získať údaje na plánovanie efektívnej intervencie pre osoby s najnižšou mentálnou úrovňou. Bol špeciálne zostavený pre odborníkov pracujúcich so žiakmi rôzneho veku, ktorých mentálny vek je od 0 do 8 mesiacov. Je použiteľný aj pri žiakoch s viacnásobným postihnutím. Administruje sa individuálne v rozsahu 30 až 60 minút. Taktiež definuje preferované metódy komunikácie žiaka, čo je užitočné pri plánovaní postupov na zvýšenie ich nezávislosti. Test je upravený podľa Piagetovho senzomotorického štádia vývinu poznávacích schopností detí. Ďalším používaným nástrojom na hodnotenie vývinu žiaka s ťažkým a hlbokým MP je

¹ Subjektívny precítenie emócie, vnútorné telesné reakcie (najmä tie, na ktorých sa podieľa autonómny nervový systém), kognitívne hodnotenie alebo presvedčenie, že sa odohráva pozitívna alebo negatívna udalosť, výraz tváre, reakcie na emóciu a tendencia konania (Atkinson, R. L. 2003).

² Výskumy mozgových štruktúr zvierat podieľajúcich sa na emočných procesoch (napr. amygdala) podporili teóriu, že môžu vyskytovať dva druhy emocionálnych zážitkov, tie ktoré sú založené na kognitívnom hodnotení a tie, ktoré predchádzajú kognitívnym procesom. Výskumy štúdiom amygdaly zistili spojenie medzi senzorickými kanálmi a amygdalou, ktoré neprechádzajú mozgovou kôrou Priame spojenie medzi senzorickými kanálmi a časťami mozgu tvoria biologický základ prekognitívnych emócií čiže emócií, ktoré nie sú založené na hodnotení. Aj napriek tomu, že tieto výskumy boli založené na zvieratách, existujú dôvody, že tieto dráhy existujú aj u človeka (Le Deox, J. E. 1989 In Atkinson, R. L. 2003).

³ Nie je štandardizovaným nástrojom. Bol pilotne overený v troch štátoch USA na 32 jedincoch (vek 2 až 24) s hlbokým alebo ťažkým postihnutím. Koeficient od 0.76 do 0.92 indikuje vysokú úroveň reliability testu (Connard, P., Bradley-Johnson, S. 1998).

aktualizovaný DASH-3¹ (Developmental Assessment for Individuals with Severe Disabilities) autorov M. K. Dykes a J. N. Erin (2012).

Názov	Obdobie	Sledované oblasti	Vyšetrenie
Prechtlove rozlíšenie behaviorálnych stavov	0 – 1 mesiac	behaviorálne stavy (postavenie očí, dych, veľké pohyby, plač)	bez určenia
Brazeltonova škála správania novorodenca	0 – 1 mesiac	interakčné správanie, motorika, organizácia správania z hľadiska riadenia behaviorálnych stavov, organizácia správania z hľadiska fyziologickej aktivity	30 min.
Neurobehaviorálne hodnotenie podľa Gardnerovej, Karmela a spol.	0 – 1 mesiac	neurologické (tonus končatín, kontrolu hlavy a šije, motorickú symetriu, výskyt trasov) psychologické (pozornosť, senzorickú symetriu, kontrolu behaviorálnych stavov)	bez určenia
Neurobehaviorálne hodnotenie podľa Kornerovej (NAPI)	0 – 1 mesiac	behaviorálne stavy (spánok, ospalosť, bdenie, plač), senzorická percepcia,	30 min.
APPSI	0 – 8 mesiacov	zraková percepcia, sluchová percepcia, taktilná percepcia, sociálna interakcia, komunikácia	30 – 60 min.
Mníchovská funkcionálna diagnostika	0 – 36 mesiacov	telesná pohyblivosť, jemná motorika, vnímanie, aktívna reč, porozumenie reči, sebestačnosť, sociálne správanie	bez určenia
Gesselova vývinová škála	1 – 36 mesiacov	hrubá motorika, jemná motorika, adaptívne správanie, reč, sociálne správanie	bez určenia
Škály N. Bayleyovej	2 – 30 mesiacov	mentálna oblasť (senzoricko-percepčné schopnosti, pamäť, učenie, úroveň vokalizácie, začiatky verbálnej komunikácie), motorika (stupeň kontroly tela, svalová koordinácia, manipulačné zručnosti rúk a prstov), správanie dieťaťa (interpersonálna oblasť, afektívna oblasť – sociálna orientácia, emočné ladenie, záujem dieťaťa)	bez určenia
Vinelandská škála sociálnej zrelosti	3 – 9 rokov	sociálne zručnosti, komunikácia, sebaobsluha, motorika	60 – 120 min.
DASH-3	6 mesiacov - dospelosť	senzomotorická oblasť, reč, sociálno-motorická oblasť, sebaobsluha, akademická oblasť	120 – 180 min.

Tab. 6: Prehľad metód hodnotenia detí s ťažkým mentálnym postihnutím

Pri hodnotení dieťaťa do troch rokov je podľa P. Říčana a D. Krejčířovej (1995) potrebné zohľadňovať niektoré špecifické odlišnosti, a to napríklad fyzický stav, ktorý môže negatívne ovplyvniť napr. únava, ospalosť, neprimeraná teplota v miestnosti, rekonvalescencia, možnosti nadviazania kontaktu a zaistenie motivácie. U detí s ťažkým a hlbokým MP sa môže pri vyšetrovaní vyskytnúť zvýšená unaviteľnosť, zvýšená dráždivosť, tendencia k úzkosti a ďalšie špecifické prejavy, ktoré môžu negatívne ovplyvniť ich výkon (Přinosilová, D. 2007).

¹ Taktiež použiteľná pre žiakov s poruchami autistického spektra, žiakov so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím. Uplatňuje sa aj u žiakov s ľahkým a stredným stupňom postihnutia a u intaktných detí vo veku od narodenia po 6 rokov (Dykes, M. K., Erin, J. N. 2012) .

1.2 Filozofické východiská

Výchova a vzdelávanie ako dominantná pedagogická problematika sa podľa P. Mühlpachra (2004) čoraz viac stáva aj fundamentálnym filozofickým problémom. Postihnutie jedinca ho predurčuje do sociálneho systému abnormít, v ktorom mu spoločnosť umožňuje mieru seberealizácie a plnenie sociálnych rolí v prostredí sociálnej izolácie. Podľa P. Franioka (2007a) je sociálny status žiakov s MP horší než u ostatných skupín žiakov a osôb s postihnutím. U žiakov s ťažkým a hlbokým MP sa predpokladá dokonca ochrana pred diskrimináciou a sociálnym vylúčením, nakoľko ťažké postihnutie predstavuje pre zúčastnených interakčných partnerov v sociálnej komunikácii obmedzenie a sťažuje základný kontakt medzi ľuďmi (Vítková, M. 2004). Prvou oblasťou, ktorú musia pokryť legislatívne dokumenty je vzdelávanie a školstvo (Ochrana ľudí s mentálnym postihnutím pred diskrimináciou, 2006). Princíp sociálnej spravodlivosti, zákaz diskriminácie a segregácie z hľadiska postihnutia je zakotvené vo viacerých medzinárodných a národných dokumentoch¹. Žiakovi s ťažkým alebo hlbokým MP tak deklarujú rovnocenný prístup ku vzdelaniu a starostlivosti ako takej.

Špeciálny pedagóg je aj napriek deklarovaným princípom v týchto dokumentoch vo svojej práci konfrontovaný zložitými filozofickými a morálnymi otázkami a etickými dilemami (Kauffman, J. M., Krouse, J. 1981). Ide najmä o oblasť výberu vhodného spôsobu vzdelávania žiakov so ŠVVP, spolupráce s rodičmi, inkluzívneho vzdelávania, riešenia sexualitý a výchovy k manželstvu a rodičovstvu, uplatňovania práv detí a možností pracovného uplatnenia v praxi, definovania a označovania osôb² so zdravotným postihnutím a oblasti výskumu v špeciálnej pedagogike (Dubayová, T., Hrebeňárová, L. 2011). Podľa K. Pančochu (2011) sa pri výskume zabúda najmä na jeho etické aspekty ako je napríklad prospech pre účastníka výskumu, dobrovoľný a informovaný súhlas, zapojenie osôb s postihnutím do realizácie výskumu a zachovávanie mlčanlivosti pri získaných informáciách. Všetky identifikované oblasti sa špecificky dotýkajú aj žiakov

¹ Významným medzinárodne platným dokumentom je vyhlásenie v Salamance v roku 1994, ktoré spolu s inými štátmi podpísala aj Slovenská republika (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994). Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní je základným dokumentom, ktorý deklaruje základné uznávané princípy výchovy a vzdelávania.

² Začiatkom minulého storočia sa v odbornej literatúre používal termín „blbé deti“ a považované za nevzdelávateľné (Mauer, J. 1936). V spoločnosti je negatívne vnímané aj označenie osôb s MP, ktoré sa častejšie oproti ostatným diagnózam, mení práve z dôvodu jeho pejoratívneho nádychu po istej dobe používania. S touto pejoratívnosťou významu mentálnej retardácie sa podľa G. Theunissen (2005) stretávajú odborníci nielen v psychiatrii, psychológii, ale aj v liečebnej pedagogike.

s ťažkým alebo hlbokým MP, predovšetkým otázka dobrovoľnosti a poskytnutia súhlasu s výskumom. D. P. Hallahan, J. M. Kauffman, P. C. Pullen (2009) upozorňujú tiež na problém označovania jedinca za MP. Podľa nich má diagnóza za následok stigma a vnímanie ostatnými v intenciách negatívnosti¹. Na horší sociálny status jedinca s MP oproti jedincom s iným druhom postihnutia upozorňuje aj P. Franiok (2007a, 2007b).

Etická a morálna problematika učiteľského povolania je podľa V. Gluchmana a M. Gluchamnovej (2008) na okraji záujmu pozornosti, čoho výsledkom je aj pomerne nízke uvedomovanie si etických a morálnych aspektov ich práce medzi samotnými učiteľmi. S etickými a morálnymi dilemami sa vo výchove a vzdelávaní žiakov s ťažkým a hlbokým MP nestretáva len špeciálny pedagóg, pedagóg a asistent učiteľa, ale aj rodič, sociálny pracovník² a psychológ. Práve v súvislosti s najťažšími stupňami MP je potrebné si uvedomovať ich úplnú závislosť na iných ľuďoch (Valenta, M., Müller, O. 2009), komunikačné problémy a problémy súvisiace s ich dôstojným zaobchádzaním (Bienstein, Ch., Fröhlich, A. 1991 In Franiok, P. 2007b).

1.3 Historické východiská

Právo na vzdelanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP je zakotvené vo viacerých právnych dokumentoch (Ústava SR, 1992; Všeobecná deklarácia ľudských práv, 1948; Deklarácia práv dieťaťa, 1959; Dohovor o právach dieťaťa, 1991; The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994; Európska sociálna charta, 1996 atď.). Dôležitá je Deklarácia o právach mentálne postihnutých³, v ktorej sa zdôrazňuje právo človeka s MP na vzdelanie, bez ohľadu na stupeň postihnutia (Pavlis, P. 2001). V porovnaní so Slovenskom sa začali u žiakov s MP tieto práva uplatňovať omnoho skôr. V Anglicku prestali byť osoby s mentálnym postihnutím bez ohľadu na stupeň postihnutia a prostredia označované ako osoby nevzdelávateľné od roku 1971 (Mittler, P. 2002).

¹ Problémom je diagnostikovanie MP použitím len inteligenčného testu. Súčasná úroveň vedomostí upozorňuje na to, že IQ testy sú ďaleko od ideálneho stavu a sú len jedným z indikátorov úrovne schopnosti osobnosti (Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Pullen, P. C. 2009).

² V sociálnej práci rezonuje napr. otázka dôstojnosti a autonómie človeka (Matulayová, T. 2011).

³ Vydaná Organizáciou spojených národov (OSN). V SR sú tieto práva vydané buď ako Deklarácia o právach mentálne postihnutých osôb (Rezolúcia 2856-XXVI, z 20.12.1971) alebo ako Deklarácia práv duševne postihnutých ľudí (VZ OSN 1971) (Pipeková, J. 2006).

Z historického pohľadu sa záujem spoločnosti o osoby s MP v porovnaní so záujmom o osoby s telesným, zmyslovým postihnutím a s narušenou komunikačnou schopnosťou prejavil až neskôr (Horňák, L., Kollárová, E., Matuška, O. 2002). Aktuálnu pozornosť si však podľa Š. Pikáleka (2003) vždy vynútili práve osoby s ťažkým MP, nakoľko ich signifikantné znaky boli také výrazné, že ich nebolo možné prehliadnuť. Prvé pokusy o organizovanú výchovu a vzdelávanie žiakov s postihnutím na Slovensku sú známe už z druhej polovice 18. storočia, prevažne zakladaním cirkevných alebo súkromných ústavov pre osoby so zmyslovým, mentálnym a telesným postihnutím. Tieto zariadenia mali predovšetkým charitatívny charakter (Chudý, M. 2004). Prvý ústav pre osoby s MP vznikol v roku 1898 v Plešivci zásluhou Samuela Bluma¹. Ďalším bol ústav v Petrovanoch pri Prešove, ktorý vznikol v roku 1924. Na Slovensku existovali aj dva ústavy pre deti s ťažkým MP. Prvým z nich bol ústav v Považskom Podhradí založený roku 1932, ktorý spravovali cyrilometodejské sestry. V roku 1938 bol premiestnený do Turzovky a v roku 1940 bol ústav zrušený. Druhý ústav (Útulňa Svätého Jozefa v Turzovke) bol zriadený ako jeho náhrada. Zanikol v roku 1950 (Horňák, L., Kollárová, E., Matuška, O. 2002).

V minulosti sa ťažšie MP považovalo za stav, ktorý znemožňoval vzdelávanie alebo ak, tak vo veľmi obmedzenej miere (Horňák, L. 2004). Deti s hlbokým MP, začiatkom minulého storočia označované ako blbé deti nižšieho stupňa, boli zaradované do ošetrovateľských ústavov a označované za nevzdelávateľné a nevychovateľné. Deti s ťažkým MP, označované v tomto období ako blbé deti vyššieho stupňa, boli zaradované do výchovných ústavov. Boli považované za osoby, u ktorých bolo možné výchovou docieľiť osvojenie základných sebaobslužných, hygienických a pracovných návykov² (Mauer, J. 1936). Narastajúci záujem odborníkov podnietil pri týchto ústavoch aj vznik škôl pre žiakov s MP, ktoré sa nazývali pomocné školy. Prvou pomocnou školou na Slovensku bola Súkromná škola v Petrovanoch, ktorá bola zriadená pri spomenutom ústave pre osoby s MP. Dôležitým pre pomocné školy bol zákon č. 86/1929 Z.z. o pomocných školách (triedach), ktorý vymedzil účel pomocnej školy, dôvody zriaďovania verejných a súkromných pomocných škôl, stanovil počet detí v triede³ a požiadavky pre učiteľa

¹ Ústav pre slabomyseľných. V roku 1925 bol premenovaný na Ústav pre duševne chorých, slabomyseľných a epileptikov (Blumov ústav) (Horňák, L., Kollárová, E., Matuška, O. 2002).

² „Stav blbých detí vyššieho stupňa možno výchovou zlepšiť potiaľ, že si zvyknú na poriadok a čistotu, poslušnosť, naučia sa chodiť a užívať rúk, viac menej samostatne sa myjú, obliekajú a pri jedení počínajú si ak nie dobre, teda aspoň znesiteľne. Naučia sa niektoré domáce práce.“ (Mauer, J. 1936, s. 62).

³ Najvyšší počet detí v jednej triede sa ustanovil na 20 (Mauer, J. 1936).

pomocnej školy (Horňák, L. 2004). Pomocná škola mala v tomto období charakter školy pre žiakov s ľahkým stupňom MP. Skupina žiakov s ťažkým MP nespĺňala kritéria vzdelávateľnosti a tým nároky na ich zaradenie a vzdelávanie v tejto škole. Podľa J. Mauera (1936) mohli byť do pomocnej školy zaradení aj žiaci so stredne ťažkým stupňom MP (slabomyselní nižšej úrovne), z dôvodu nedostatku ústavov. Na základe toho bol charakter vzdelávania zameraný pri tejto skupine žiakov viac na rozvoj praktických životných zručností.

Po druhej svetovej vojne sa podľa zákona č. 95/1948 Z.z. pomocné školy začlenili do jednotnej školskej sústavy pod názvom osobitné školy (Horňák, L., Kollárová, E., Matuška, O. 2002). Označenie pomocná škola sa podľa zákona č. 63/1978 Z.z. a školského zákona č. 29/1984 Z.z. zachovalo pre školy, ktoré vzdelávali žiakov v pásme stredného MP, v tej dobe chápané ako iba čiastočne vzdelávateľné. Výchovné pôsobenie v pomocných školách sa zameriavalo na upevňovanie sebaobsluhy, elementárnych poznatkov a rozvíjanie základných pracovných zručností a návykov. Deti v pásme ťažkého a hlbokého MP boli stále oslobodzované od vzdelávania (Horňák, L. 2004).

Koncom 20. storočia silnela na Slovensku požiadavka vytvoriť typ školy, resp. triedy s nižšou náročnosťou, ako mala v tom čase pomocná škola, v ktorom by bolo možné s využitím výchovno-vzdelávacích programov vzdelávať žiakov s ťažkým MP (Fecenková, M., Rašlová, M., Vladová, K. 1997). Táto početná skupina detí do 15 rokov, ktorej stupeň mentálnej retardácie neumožňoval absolvovať pomocnú alebo osobitnú školu, bola z rôznych príčin oslobodzovaná od povinnej školskej dochádzky, ako už bolo uvedené vyššie. Väčšine týchto detí nemohli rodičia zabezpečiť potrebné podmienky na primerané vzdelávanie (Vladová, K. 1998). Projekty na overovanie možností vzdelávania žiakov s ťažkým mentálnym a viacnásobným postihnutím umožnilo MŠ SR smernicou zo dňa 22.11.1993. Podľa tejto smernice o pokusnom overovaní organizácie, foriem a obsahu výchovy a vzdelávania a spôsobu riadenia škôl sa aj na špeciálnych školách mohlo uskutočniť pokusné overovanie organizácie, obsahu a foriem výchovy a vzdelávania. Cieľom overovania bolo získať poznatky, skúsenosti a podnety na zmeny v základných pedagogických dokumentoch, na vytvorenie alternatívnych programov a na overovanie zahraničných modelov, prípadne ich transformáciu na podmienky škôl v SR. Zovšeobecnené závery z pokusného overovania mali byť podľa smernice aj primeraným

obohatením teórie výchovy a vzdelávania¹. Z dôvodu zabezpečenia primeraného vzdelávania aj pre žiakov s ťažkým MP, redukcie príčin, ktoré boli dôvodom ich oslobodzovania od povinnej školskej dochádzky a vytvorenia primeraných podmienok pre vzdelávanie tejto skupiny detí prebehla v rokoch 1994 až 1995 rediagnostika detí vylúčených zo vzdelávania. V prieskume uskutočnenom v januári 1996 prostredníctvom pedagogicko-psychologických poradní sa zistilo, že v Slovenskej republike bolo spolu 1367 detí vo veku od šesť do pätnásť rokov oslobodených od povinnej školskej dochádzky (Chudý, M. 2001a). V roku 1995 MŠ SR odporúčalo (Pedagogicko-organizačné pokyny, 1995) pre žiakov s ťažkým MP zaradených v pomocnej škole vytvárať individuálne vzdelávacie programy a potrebné priestorové a materiálne podmienky a personálne zabezpečenie (pomocný vychovávateľ, relaxačný kútik, kompenzačné pomôcky).

Z týchto zistení silnela požiadavka vytvoriť typ triedy, v ktorej by bolo možné s využitím vhodných výchovno-vzdelávacích programov vzdelávať žiakov s ťažkým MP. V roku 1996 pracovníci oddelenia špeciálneho školstva Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) vypracovali návrh na vzdelávanie žiakov s ťažkým MP v školách (triedach) s individuálnym vzdelávacím programom, ktorý umožňoval dieťaťu postupovať individuálnym tempom, podľa vlastných schopností, bez toho aby bolo stresované ostatnými deťmi (Vladová, K. 1998). Tieto triedy sa začali experimentálne zriaďovať pri domovoch sociálnych služieb² a školách pre žiakov s MP³ (Chudý, M. 2001b). Do týchto tried boli zaradovaní žiaci, ktorí nezvládli pomocnú školu, žiaci oslobodení od povinnej školskej dochádzky v špeciálnej škole a žiaci, ktorí neboli umiestnení v ústavnej starostlivosti. V triede musel byť zabezpečený bezbariérový prístup, stála lekárska starostlivosť a špeciálne vybavenie (Fecenkova, M., Rašlová, M., Vladová, K. 1997). Vzdelávanie sa riadilo Učebnými osnovami pre vzdelávanie ťažko mentálne postihnutých žiakov vzdelávaných v triedach s individuálnym vzdelávacím programom, ktoré schválilo MŠ SR rozhodnutím číslo 785/97 – 15 zo dňa 2. septembra 1997 s platnosťou od 1. septembra 1997 (1997). Tie učebné osnovy sa odporúčali v ďalších rokoch využívať v ostatných špeciálnych školách, ktoré vzdelávali žiakov s ťažkým MP (Pedagogicko-

¹ Pokusné overovanie riadilo MŠ SR, za jeho priebeh boli zodpovední gestori (spravidla výskumné ústavy rezortu školstva, vysoké školy) Návrhy na pokusné overovanie mohli predkladať jednotlivci, skupiny pedagógov, alebo inštitúcie podieľajúce sa na výchove a vzdelávaní prostredníctvom gestora. Smernica stanovovala náležitosti, ktoré má návrh obsahovať (Vladová, K. 1998).

² V tom čase pri ústavoch sociálnej starostlivosti.

³ V tom čase pri pomocných alebo osobitných školách.

organizačné pokyny, 1999). O vzdelávaní žiakov s hlbokým MP sa uvedené zmeny priamo nedotýkali.

MŠ SR vo svojich pedagogicko-organizačných pokynoch už v tomto období neodporúčalo oslobodzovať žiakov od povinnej školskej dochádzky (Pedagogicko-organizačné pokyny, 1997). V roku 1998 sa na Slovensku žiaci s ťažkým MP vzdelávali v sedemnástich špeciálnych školách (Vladová, K. 1998). Trieda mohla byť zriadená pri špeciálnej základnej škole, domove sociálnych služieb, dennom stacionári pre deti s MP, príp. pri ďalších školách a zariadeniach pre deti s mentálnym alebo viacnásobným postihnutím (Fecenková, M., Rašlová, M., Vladová, K. 1997, Vladová, K. 1998). Žiakom s ťažkým MP, ktorí boli umiestnení v pomocných školách alebo pomocných triedach pri osobitných školách bolo umožnené vzdelávať sa podľa spomínaných Učebných osnov pre vzdelávanie ťažko mentálne postihnutých žiakov vzdelávaných v triedach s individuálnym vzdelávacím programom z roku 1997 (Pedagogicko-organizačné pokyny, 1999).

Na základe získaných skúseností vznikla potreba uskutočniť také úpravy legislatívnych noriem, ktoré by umožnili výchovu a vzdelávanie žiakov s ťažkým mentálnym a viacnásobným postihnutím. Zásadnou zmenou bola zmena školskej legislatívy v roku 2000 (Chudý, M. 2001a). Pozitívny posun nastal schválením zákona č. 229/2000 Z.z., ktorým sa zmenil a doplnil zákon č. 29/1984 Z.z. o sústave základných a stredných škôl, ktorý v paragrafe 37 zrušil možnosť oslobodzovania od povinnej školskej dochádzky¹. Následnou novelizáciou vyhlášky č. 212/1991 Z.z. o špeciálnych školách č. 63/2000 Z.z. sa § 5 doplnil o dva odseky², v ktorých sa hovorí, že pre žiakov s ťažkým MP a viacerými chybami môžu zriaďovať triedy s individuálnym vzdelávacím programom. Tieto triedy sa začali zriaďovať aj pri domovoch sociálnych služieb (Pedagogicko-organizačné pokyny, 2002). Vo vyhláške č. 364/2003 Z.z. sa už priamo hovorilo o špeciálnej základnej škole, ktorá sa začala vnútorne členiť na tri vzdelávacie varianty podľa stupňa postihnutia. Žiaci s ťažkým a hlbokým MP sa vzdelávali a doteraz vzdelávajú podľa vzdelávacieho variantu C.

¹ Zákonný zástupca dieťaťa vo veku plnenia povinnej školskej dochádzky, ktorému bolo vydané rozhodnutie o oslobodení od povinnej školskej dochádzky podľa predpisov platných pred 1.9.2000, mohol požiadať riaditeľa ŠZŠ o prehodnotenie a zrušenie rozhodnutia o oslobodení od povinnej školskej dochádzky (Pedagogicko-organizačné pokyny, 2001; Chudý, M. 2004).

² "(6) Pre ťažko mentálne postihnutých žiakov a žiakov s viacerými chybami, ktorí sa nemôžu vzdelávať iným spôsobom, sa v špeciálnych základných školách, osobitných školách a pomocných školách zriaďujú triedy s individuálnym vzdelávacím programom. Žiaci s viacerými chybami sa do týchto tried v jednotlivých typoch škôl zaraďujú podľa primárneho postihnutia. (7) V špeciálnych školách sa ťažko mentálne postihnutí žiaci a žiaci s viacerými chybami vzdelávajú podľa individuálnych vzdelávacích programov (Vyhláška č. 63/2000 Z.z.).

Školský rok	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Základné školy	7	2	35	40	37	63	78	88	97
Špeciálne školy	415	630	809	1169	1490	1716	1836	1880	1999
Celkom	422	632	844	1209	1527	1779	1914	1968	2096

Tab. 7: Početnosť žiakov s mentálnym postihnutím vzdelávaných podľa variantu C na Slovensku (podľa údajov Ústavu informácií a prognóz školstva v SR)

Podľa údajov Ústavu informácií a prognóz školstva v Slovenskej republike (ÚIPŠ v SR) ich bolo celkovo v roku 2002 422 a v roku 2010 už 2096 žiakov (tab. 7). Celkový nárast počtu žiakov s ťažkým a hlbokým MP môže podľa nás súvisieť s novelizáciou spomínaného zákona č. 29/1984 Z.z. o sústave základných a stredných škôl (tzv. školský zákon) v roku 2000, ktorou bola zrušená možnosť oslobodenia žiaka z povinnej školskej dochádzky. Zákonní zástupcovia žiakov vo veku 6 - 16 rokov, ktorí boli v minulosti oslobodzovaní od povinnej školskej dochádzky mohli po spomínanej novelizácii požiadať príslušný orgán štátnej správy o prehodnotenie rozhodnutia o oslobodení od povinnej školskej dochádzky a jeho následné zrušenie. Na základe toho začali byť žiaci zaradzovaní do výchovno-vzdelávacieho procesu v základných a špeciálnych školách. Nárast výskytu žiakov s MP je tiež zdôvodňovaný (Valenta, M., Müller, O. 2009) lepšou lekárskou starostlivosťou, presnejšou diagnostikou a evidenciou. Ďalším dôvodom môže byť narastajúca dynamika vývoja civilizácie, ktorá kladie náročnejšie požiadavky na miesto jedinca v spoločnosti. L. Wilmschurts a A. W. Brue (2010) uvádzajú ako fakt nárastu jedincov s postihnutím technickú vybavenosť, zvýšenie povedomia o postihnutí a farmakologickú intervenciu.

1.4 Metodologické východiská skúmanej problematiky

V súčasnej dobe je k dispozícii len niekoľko výskumných, odborných a prehľadových prác zaoberajúcich sa výchovou a vzdelávaním žiakov s ťažkým a hlbokým MP. Do výskumu edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým MP prispeli najmä M. Arthur, P. Foreman, S. Pascoe, N. Butterfield, D. Bennet (1999); M. Jahnukainen, A. Korhonen (2003); M. D. Saunders, J. P. Smagner, R. R. Saunders (2003); P. Foreman, M. Arthur-Kelly, S. Pascoe, B. S. King (2004); B. Simmons, P. Bayliss (2007); M. Arthur-Kelly, P. Foreman, D. Bennet, S. Pascoe (2008); J. E. Downing (2005, 2008, 2010); P. Foreman (2011); Alquraini, T., Gut, D. (2012). M. Arthur, P. Foreman, S. Pascoe, N.

Butterfield a D. Bennet (1999) sa zaoberali v Austrálii otázkami tvorby edukačných programov pre osoby s ťažkým postihnutím. Okolnostiam edukácie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím sa v Spojených štátoch amerických rozsiahlo venoval J. E. Downing vo svojich monografiách (2008, 2010) a odborných prácach (2005). M. D. Saunders, R. R. Saunders, A. Mulugeta, K. Henderson, T. Kedzierski, B. Hekker a S. Wilson (2005) overovali netradičné metódy testovania vzdelávania u desiatich dospelých osôb s hlbokým MP a ťažkým telesným postihnutím s minimálnou možnosťou pohybu. Otázkami výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým mentálnym a viacnásobným postihnutím sa v Českej republike zaoberala napr. M. Vítková (2004, 2005, 2007) a I. Švarcová (1997, 2000b).

Podľa K. Pančochu (2011) potreba realizácie výskumu rastie aj s rozvojom inkluzívneho vzdelávania, ktorá by dokázala zhodnotiť efektivitu opatrení na národnej, lokálnej a individuálnej úrovni, nové didaktické prístupy a používané metódy. Pričom sa s výskumom spájajú nové etické a metodologické otázky. Táto oblasť poskytuje širšie využitie kvalitatívneho výskumu. K. F. Punch (2008) podáva návrh kvalitatívneho výskumu integrácie žiakov s ťažkým MP v triedach základných škôl. Na základe použitia metódy zakotvanej teórie sformulovať návrh teórie o tom, ako učitelia základných škôl zvládajú edukáciu žiakov s ťažkým MP v podmienkach inkluzívneho vzdelávania.

Integráciou žiakov s ťažkým a hlbokým MP v kontexte školskej reformy vo Fínsku sa zaoberali M. Jahnukainen a A. Korhonen (2003). Aj keď povinné vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP v rámci komplexného školského systému bolo v tejto krajine organizované od roku 1970, do roku 1997 sa títo žiaci vzdelávali v rámci sociálnych služieb mimo školského systému. V roku 1998 rok po školskej reforme, bol autormi hodnotený prechod žiakov s ťažkým MP do komplexného školského systému. Dáta získané technikou dotazníka boli zhromaždené od 125 učiteľov 591 (65 %) žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP v školopovinnom veku. Podľa výsledkov sa integrácia vo Fínsku zvýšila, ale individuálna integrácia do celodenného hlavného prúdu vzdelávania sa nachádzala zriedka. Okolo 80 % oslovených učiteľov uviedlo ako optimálny spôsob edukácie týchto žiakov v špeciálnych triedach pri základných školách. Komponenty efektívneho procesu inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým MP zhrnuli vo svojej prehľadovej štúdií dostupných výskumných prác Alquraini, T., Gut, D. (2012).

V edukácii najmä žiakov s hlbokým mentálnym postihnutím vystupuje do popredia pozorovanie a miera ovplyvňovania bdelosti v multisenzorickom prostredí. V. Munde,

Vlaskamp, C., Post, W. J., Ruijsenaars, A. J. J. M. Maes, B., Nakken, H. (2012) zistili pri analýze videozáznamov 24 účastníkov výskumu, že najvýraznejším stimulom pre udržanie bdlosti osôb s hlbokým MP je zrakový stimul, optimálne v kombinácii so sluchovým stimulom.

M. Arthur, P. Foreman, S. Pascoe, N. Butterfield a D. Bennet (1999) vytvorili výskumný nástroj na hodnotenie edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým MP a neskôr P. Foreman, M. Arthur-Kelly a S. Pascoe (2004) porovnávali edukačné skúsenosti žiakov s ťažkým a hlbokým MP v inkluzívnych a segregatívnych podmienkach v Austrálii. Pri porovnávaní a hodnotení edukácie sledovali ako hlavné premenné stav správania, komunikačný indikátor, komunikačného partnera (učiteľ, asistent, rovesník), aktivitu, pozíciu a sociálny kontext. Podľa K. Perry a B. Maes (2006) na základe metodologických problémov existuje nedostatok spôsobov hodnotenia pocitov a preferencií osôb s hlbokým MP. Pokúsili sa taktiež zostaviť spôsob hodnotenia prejavov spokojnosti a nespokojnosti osôb s hlbokým a viacnásobným postihnutím. V mnohých prípadoch je nemožné posúdiť či vyjadrenie spokojnosti, či nespokojnosti je u dieťaťa afektívnym prejavom alebo zámernou komunikáciou. Vo výskume analyzovali pozorovanie zachytené videonahrávkou u šiestich osôb s hlbokým mentálnym a viacnásobným postihnutím v 14 kategóriách (smer pozorovania, výraz tváre, zvuky, držanie hlavy, pohyby hlavy, držanie tela, pohyby dolných končatín, pohyby horných končatín smerom k osobe samej alebo k objektu, pohyby pier, fyziologické reakcie, agresivita a konvenčné gestá), ktoré pozorovali každých 30 sekúnd. Medzi iným zistili, že najčastejšie svoju spokojnosť a aj nespokojnosť vyjadrujú prostredníctvom zvukov a výrazom tváre.

E. Ross a Ch. Oliver (2002) zisťovali súvislosť medzi príznakmi depresie a ovplyvňovaním správania dospelých s ťažkým a hlbokým MP použitím dotazníka na hodnotenie nálady, záujmu a spokojnosti, tzv. MIPQ (Mood, Interest and Pleasure Questionnaire). Z metodologického hľadiska potvrdili možnosť jeho ďalšieho a širšieho použitia u osôb s ťažkým a hlbokým MP s obmedzenou komunikačnou schopnosťou, prípadne bez expresívneho jazyka (Ross, E., Oliver, Ch. 2003). Diagnostike osôb s ťažkým postihnutím sa venoval aj P. Hanák (2005).

Prispôsobeniu sa životným podmienkam v dospelosti osôb s ťažkým a hlbokým MP po ukončení vzdelávania sa vo výskume zaoberali A. R. Frank, P. L. Sitlington a R. Carson (1992). Na základe zistení upozorňovali na potrebu obsahu vzdelávania, ktoré by sledovalo

funkcionovanie v komunite s dôrazom na rozvoj špecifických zručností pre čo najväčšiu samostatnosť v bývaní, interpersonálnych vzťahov a voľnočasových aktivít.

Dostupných je aj niekoľko štúdií (Ross, E., Oliver, C. 2002; Arvio, M., Sillanpää, M. 2003; Mayville, S. B., Matson, J. L., Laud, R. B., Cooper, Ch., Kuhn, D. E. 2005; Matson, J. L., Lott, J. D., Mayville, S. B., Swender, S. L., Moscow, S. 2006; Matson, J. L., Minshawi, N. F., Gonzales, M. L., Mayville, S. B. 2006; Swender, S. L., Matson, J. L., Mayville S. B., Gonzales, M. L., McDowell, D. 2006; Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J. 2009; Hayes, S., McGuire, B., O'Neill, M., Morrison, T. 2011) o prevalencii a komorbidite ťažkého a hlbokého MP, ktoré sú prínosom pre výchovu a vzdelávanie žiakov s týmto stupňom MP. J. L. Matson, J. D. Lott, S. B. Mayville, S. L. Swender, S. Moscow (2006) popisovali vzťah depresie a sociálnych zručností medzi osobami s ťažkým a hlbokým MP. Sociálne zručnosti sú podľa nich významne asociované s depresiou. U deprimovaných osôb sa vo všeobecnosti popisujú problémy s otvorenosťou, výrazom tváre, očným kontaktom a obsahom reči. Vo výskume porovnávali 16 osôb s ťažkým alebo hlbokým MP¹ so 16 osobami s ťažkým alebo hlbokým MP s afektívnou poruchou (najčastejšie depresiou). U týchto osôb zistili častejší výskyt celkovo negatívneho sociálneho správania ako u skupiny bez afektívnych porúch. J. L. Matson, N. F. Minshawi, M. L. Gonzales, S. B. Mayville (2006) zase vzťah medzi poruchami správania a sociálnymi zručnosťami žiakov s hlbokým MP. Pozorovaním² sociálnych zručností 120 participantov s hlbokým MP rozdelených do skupín podľa prítomnosti stereotypného správania, sebapoškodzujúceho správania, stereotypného správania so sebapoškodzujúcim správaním a bez sebapoškodzujúceho a stereotypného správania. Výskumom zistili súvislosť medzi komorbidnými poruchami správania a sociálnymi zručnosťami medzi žiakmi s hlbokým MP. G. E. Lancioni, N. N. Singh, M. F. O'Reilly, J. Sigafoos (2009) porovnaním dostupných výskumných štúdií popísali najčastejšie stereotypné a sebapoškodzujúce správanie osôb s ťažkým alebo hlbokým MP, ktoré sme popísali vyššie. M. Arvio a M. Sillanpää (2003) zisťovali prevalenciu, etiológiu a komorbiditu ťažkého a hlbokého MP vo Fínsku, ktoré bolo v čase realizácie výskumu identifikované na 461 prípadov v krajine (n = 242 s ťažkým MP a n = 219 s hlbokým MP). Uvedený údaj predstavuje podľa autorov 0,13 % populácie. Genetické alebo vrodené príčiny boli

¹ Ťažké MP malo 7 participantov, hlboké MP 11 participantov (Matson, J. L., Lott, J. D., Mayville, S. B., Swender, S. L., Moscow, S. 2006).

² Na hodnotenie prejavov správania použili DASH-II a MESSIER na hodnotenie sociálnych zručností (Matson Evaluation of Social Skills in Individual with Severe Retardation (Matson, J. L., Minshawi, N. F., Gonzales, M. L., Mayville, S. B. 2006).

identifikované u polovice zo sledovaných prípadov. Zo 461 sledovaných osôb (najmladší jedinec mal jeden rok, najstarší 72 rokov) 422 (92 %) malo od jednej až po šesť ďalších poškodení alebo porúch. Najčastejšími boli poruchy reči, epilepsia a telesné postihnutie.

V slovenských podmienkach sa otázky výskumu a výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým MP riešili okrajovo. K teoretickému a praktickému rozvoju problematiky na Slovensku prispeli M. Fecenková, M. Rašlová, K. Vladová (1997); K. Vladová (1998); M. Chudý (2001a, 2001b, 2004). Š. Pikálek (1998, 2001a, 2001b, 2003, 2004) sa zaoberal výchovnou a pracovnorehabilitačnou činnosťou a interdisciplinárnym prístupom vo vzťahu k osobám s ťažkým MP. Otázkami sexuálneho a partnerského života osôb ťažkým a hlbokým MP sa zaoberali S. Mandzáková, V. Palková (2010, 2011) a S. Mandzáková (2011). L. Hrebeňárová (2007) zisťovala najčastejšie problémy v triedach vzdelávacieho variantu C po desiatich rokoch od ich zriadenia. Podľa učiteľov to bolo nedostatočné materiálne a priestorové vybavenie, neprítomnosť asistenta učiteľa, nedostatok metodických materiálov, odbornej literatúry a možností na ďalšie vzdelávanie.

Edukácia žiakov s ťažkým a hlbokým MP ako objektívna realita obsahuje javy, ktoré je možné vnímať, pozorovať a registrovať použitím metód kvantitatívneho alebo kvalitatívneho výskumu. Pre výskum našej dizertačnej práce sme si zvolili kvantitatívny výskum. Výber výskumnej témy vychádzal zo štúdia odbornej literatúry, vlastnej praktickej skúsenosti, ale aj z diskusie s odborníkmi. Z výskumnej témy sme vychádzali pri formulácii výskumného problému a základných výskumných otázok. Výskum v oblasti edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým MP vzhľadom k ich charakteristikám, predovšetkým funkcionovaniu na nízkej mentálnej úrovni, častým výskytom pridružených postihnutí a neschopnosťou verbálne komunikovať, predpokladá obmedzené použitie výskumných techník. Dotazník ako výskumnú techniku sme si zvolili pre prvý výskum dizertačnej práce, ktorým sledujeme identifikáciu základných informácií o žiakoch s ťažkým a hlbokým MP v edukačnom procese v základných školách. Štruktúrované pozorovanie ako výskumná technika sa nám v empirickom výskume týkajúceho sa edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým MP javila ako základná vzhľadom k predmetu pozorovania. Predmetom pozorovania v našom výskume budú prejavy správania sa žiaka, komunikačné a sociálne interakcie žiaka s osobami v edukačnom procese, ktoré sú podľa P. Foremana a kol. (2004) možné použiť na objektívne posúdenie efektívnosti edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým MP.

Zhrnutie

Za žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP považujeme žiakov so zdravotným postihnutím s potrebou rozsiahleho alebo stáleho stupňa podpory. V edukačnom procese sú označovaní ako žiaci so ŠVVP. V procese inkluzívneho vzdelávania ide o žiakov s vysokým stupňom požadovanej podpory v triede. U žiaka s ťažkým MP je prítomné výrazné narušenie funkcionovania organizmu na úrovni nižšej nervovej činnosti, prípadne na úrovni prechodných foriem, napríklad napodobňovania; individuálna úroveň citlivosti zmyslových orgánov, nedostatočná verbálna komunikácia a vysoká citlivosť na emočné podnety z okolia. Motorika sa prejavuje oneskoreným státím, sedením, chodením a nekoordinovanosťou. Časté sú poruchy správania v podobe stereotypných pohybov, seba poškodzovania a agresie. U žiakov s hlbokým MP ide o hlbokú retardáciu vo všetkých vývinových etapách a celkové obmedzenie neuropsychického vývinu s významným zaostávaním motoriky, ktoré zasahuje do kognitívnych a komunikačných schopností žiaka. Reč sa nevytvára. Žiaci zostávajú len hlasové prejavy pudových a afektívnych reakcií. Komunikačná schopnosť je maximálne na úrovni porozumenia jednoduchým požiadavkám a nonverbálnych odpovedí. Citlivo reagujú na taktilné podnety, zvuky a na emočný tón hlasu. Pri možnostiach ich sociálneho zapojenia sa autori rozchádzajú. Perspektívou je rozvíjanie veľmi obmedzených schopností podľa individuálnych možností, rozvíjanie motoriky, senzomotorických schopností, sebaobsluhy, porozumenia elementárnych vecí a dejov z okolia, jednoduchých pracovných činností prostredníctvom vhodného komunikačného systému. V minulosti sa ťažké a hlboké MP považovalo za stav, ktorý znemožňoval vzdelávanie. Začiatkom minulého storočia boli označovaní ako za nevzdelávateľné a nevychovatel'né. Koncom 20. storočia silnela na Slovensku požiadavka vytvoriť typ školy, resp. triedy s nižšou náročnosťou, v ktorej by bolo možné ich vzdelávať. Išlo o početnú skupinu detí, ktorá bola v tom čase z rôznych príčin oslobodzovaná od povinnej školskej dochádzky. V roku 1996 Štátny pedagogický ústav SR vypracoval návrh na vzdelávanie žiakov s ťažkým MP v školách (triedach) s individuálnym vzdelávacím programom, ktorý umožňoval žiakovi postupovať individuálnym tempom, podľa vlastných schopností, bez toho aby bol stresovaný ostatnými žiakmi. Ďalšou zásadnou zmenou bola zmena školskej legislatívy v roku 2000, kedy sa na Slovensku zrušila možnosť oslobodzovania od povinnej školskej dochádzky a vytvoril sa vzdelávací program pre žiakov s ťažkým a hlbokým MP, tzv. variant C.

2 Žiak s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v kontexte súčasného vzdelávania

2.1 Interdisciplinárnosť prístupu k výchove a vzdelávaniu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím

Kým u žiakov s ľahkým MP predstavuje hlavný intervenčný program špeciálna pedagogika a ďalšie disciplíny predstavujú v komplexnom edukačnom procese skôr suportívne aktivity. U žiakov s ťažkým a hlbokým MP je nevyhnutná potreba interdisciplinárneho prístupu, a to najmä sociálnej intervencie, nakoľko na základe svojho postihnutia vo väčšine prípadov nemôžu v reálnom živote bez pomoci druhej osoby prakticky existovať¹ (Pikálek, Š. 2001a, 2003). Vzhľadom k postihnutiu celej osobnosti by mala byť výchova a vzdelávanie súčasťou komplexnej rehabilitačnej starostlivosti, s účasťou širšieho okruhu profesionálov (Končeková, L. 2004; Murgaš, M. 2011). Komplexná rehabilitačná starostlivosť má podobu výchovno-vzdelávacích, liečebno-preventívnych, pracovno-rehabilitačných a sociálnych aktivít, ktoré sú poskytované v závislosti od druhu a rozsahu postihnutia, podmienok postihnutého jedinca v rodine (Pikálek, Š. 2003). V modernom ponímaní predstavuje plynulé a koordinované úsilie o optimálne začlenenie ľudí s postihnutím do života (Švarcová, I. 2000b). Jej aktivity by sa mali vyznačovať individuálnym prístupom a konkrétnou adresnosťou a pružnosťou. Mali by podporovať prechod od segregácie k integrácii a inklúzii, od pasívneho prijímania k aktívnej existencii, spoluúčasti a nezávislosti osôb s postihnutím a narušením (Vančová, A. 2005).

Liečebné aktivity sú u žiakov s ťažkým a hlbokým MP nevyhnutné v prípadoch liečby druhotných prejavov, nepokoja, agresivity, sebapoškodzovania, farmakologickým alebo nefarmakologickým prístupom (Malá, E., Pavlovský, P. 2002). Nefarmakologický prístup tvoria podľa H. Kučerovej (Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. 2006) špeciálne psychoterapeutické prístupy, erudovaná komunikácia s rodinou, terapie pre rodičov a súrodencov a vypracovanie rehabilitačného plánu. J. Černay (2000) v

¹ Po dovŕšení 18. toho života sú v závislosti od hĺbky MP na návrh psychiatra rozhodnutím súdu zbavené spôsobilosti na právne úkony a zo zákona je im určený opatrovník. Spravidla je to rodič. Ak je žiak umiestnený v inštitucionálnom zariadení, opatrovníkom je najčastejšie riaditeľ (Pikálek, Š. 2003).

preventívnych a liečebných prístupoch vymedzuje zásadu postupnosti malých krokov, maximálnej koncentrácie na dieťa a poskytovanie odborných rád na jednom mieste a v jednom čase. U detí s ťažkým a hlbokým MP je dôležité poskytnutie adekvátnych služieb ranej starostlivosti. V súčasnosti sa stále viac pozornosti venuje vytváraniu špecifických terapeutických techník a postupov už aj u osôb s ťažšími stupňami mentálneho postihnutia (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006).

Sociálna oblasť komplexnej rehabilitačnej starostlivosti je riešená formou sociálnej pomoci, ktorá sa charakterizuje ako sociálna prevencia a riešenie hmotnej núdze alebo riešenie sociálnej núdze, v dôsledku ktorej si občan nemôže sám ani s pomocou rodiny zabezpečiť základné životné podmienky. Patrí tu aj riešenie sociálnej núdze občana s ťažkým mentálnym postihnutím kompenzáciou sociálnych dôsledkov ťažkého zdravotného postihnutia. Sociálna prevencia sa poskytuje vo forme vyhľadávacej, nápravnej, rehabilitačnej a resocializačnej činnosti a organizovaním výchovno-rekreačných táborov. Riešenie hmotnej núdze alebo sociálnej núdze sa v súvislosti so žiakmi s ťažkým MP realizuje prostredníctvom sociálno-právnej ochrany a sociálnych služieb (Zákon 195/1998 Z.z. o sociálnej pomoci), najmä opatrovateľskej služby a starostlivosťou v zariadeniach sociálnych služieb. Okrem nevyhnutnej starostlivosti (stravovanie, bývanie, zaopatrenie) sa v týchto zariadeniach poskytuje aj ďalšia starostlivosť (výchova, poradenstvo, záujmová činnosť, kultúrna činnosť, pracovná terapia, rekreačná činnosť a rehabilitačná činnosť), špeciálno-pedagogická diagnostika, psychologická diagnostika, lekárska diagnostika a sociálna diagnostika. Starostlivosť sa organizuje v skupinách s prihliadnutím na vek a schopností detí, mládeže a dospelých (Zákon č. 195/1998 Z.z.). Ciele a úlohy sociálnej rehabilitácie by mali byť rozpracované v programoch jednotlivých škôl a zariadení s ohľadom na stupeň a druh postihnutia (Jankovský, J. 2006). Sociálne poradenstvo sa ako odborná činnosť zameraná na zistenie rozsahu a charakteru sociálnej núdze a poskytnutie informácií o možnostiach riešenia (Zákon č. 195/1998 Z.z.) pre osoby s ťažkým zdravotným postihnutím vykonáva spravidla v rámci štátnej správy, samosprávy, neštátnych subjektov (občianskych združení) a v zariadeniach sociálnych služieb (Oláh, M., Schavel, M. rok). Žiaci s ťažkým a hlbokým MP sú takmer vždy s viacnásobným postihnutím, čo zvyšuje náročnosť sociálnych služieb z hľadiska kategorizácie poskytovania sociálnych dávok, ako aj vytvorenia aktivizačných podmienok takto postihnutým žiakom v zmysle bezbariérových priestorov a pod. Z hľadiska sociálno-právnej ochrany majú nárok na dôchodok, najmä invalidný dôchodok (Pikálek, Š. 2003).

Celosvetovým trendom je odklon od inštitucionálnej starostlivosti poskytovanej vo veľkých zariadeniach, k zriaďovaniu humánnejších foriem starostlivosti v zariadeniach rodinného typu, chránenom bývaní za pomoci osobných asistentov (Švarcová, I. 2000a). Dôležitú súčasť v starostlivosti o žiakov s ťažkým a hlbokým MP predstavujú charitatívne zariadenia a dobrovoľnícke organizácie. Pracovná rehabilitácia predstavuje prekonávanie zmenenej pracovnej schopnosti a vytvorenie vnútorných podmienok pre pracovné uplatnenie (Jesenský, J. 1995).

Podľa J. Slowíka (2007) má komplexná rehabilitačná starostlivosť v praxi isté nedostatky. Kritizuje najmä nedostatočne rozpracovaný systém ranej starostlivosti a pomoci rodinám, ktorá by mala byť v prípadoch ťažkého a hlbokého mentálneho postihnutia intenzívnejšia. Upozorňuje aj na nedostatočnú spoluprácu medzi odbornými lekármi, pracovníkmi poradenských zariadení, rodičmi. Multidisciplinárny model prístupu odborníkov k žiakovi sa považuje v súčasnosti za najmenej vhodný model pre žiakov s viacnásobným postihnutím práve z dôvodu nedostatočnej komunikácie medzi zúčastnenými odborníkmi. Služby a terapie jednotlivých odborov a ich odborníkov sú tak poskytované žiakovi izolovane. Ďalším modelom je tzv. interdisciplinárny model prístupu k žiakovi, ktorý síce predpokladá komunikáciu medzi jednotlivými odborníkmi, ale zodpovednosť vyplývajúca zo vzájomnej komunikácie v praktickej rovine je však zväčša rozptýlená. Preto sa ako najvhodnejší javí tzv. transdisciplinárny model. Na rozdiel od multidisciplinárneho a interdisciplinárneho modelu predpokladá v odbornom tíme určenie jednej alebo dvoch osôb, ktoré budú pôsobiť ako primárni sprostredkovatelia služieb a ďalší členovia ako poradcovia (Orelove, F. P., Sobsey, D. 1999).

2.2 Systém výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku

Na Slovensku sa podľa §94 zákona č. 245/2008 Z.z. žiaci s ťažkým a hlbokým MP vzdelávajú v:

- školách pre žiakov so zdravotným postihnutím, tj. v špeciálnych školách,

- ostatných školách, a to v špeciálnych triedach, ktoré sa zriaďujú pre žiakov s rovnakým druhom zdravotného postihnutia¹ alebo priamo v triedach spolu s ostatnými žiakmi školy.

Z hľadiska stupňov vzdelania je im umožnené dosiahnutie predprimárneho, primárneho a nižšieho stredného odborného vzdelania (tab. 8).

Stupne vzdelania	Formy výchovy a vzdelávania		
	segregované vzdelávanie	←————→	inkluzívne vzdelávanie
ISCED 0 Predprimárne vzdelanie	špeciálna materská škola	špeciálna trieda pri materskej škole	materská škola
ISCED 1 Primárne vzdelanie	špeciálna základná škola (variant c)	špeciálna trieda pri základnej škole	základná škola
ISCED 2c Nižšie stredné odborné vzdelanie	praktická škola	-----	-----

Tab. 8: Formy výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku podľa zákona č. 245/2008 Z.z.

Pri vzdelávaní žiaka s ťažkým a hlbokým MP v akejkoľvek forme a stupni vzdelávania, musí mať žiak vyplnený Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do materskej školy, do základnej školy a do strednej školy, ktorý je schválený MŠ SR pod číslom CD-2008-17271/37405-1:914. Vyhláška č. 322/2008 Z.z. stanovuje za špeciálne školy pre žiakov s mentálnym postihnutím:

- špeciálnu materskú školu,
- špeciálnu základnú školu,
- odborné učilište,
- praktickú školu.

Predprimárne vzdelávanie žiakov s MP sa realizuje v špeciálnej materskej škole alebo v špeciálnej triede pri materskej škole, prípadne v inkluzívnych podmienkach priamo v triede materskej školy. Predškolská výchova a vzdelávanie na Slovensku nie je povinný stupeň vzdelania. Podľa údajov ÚIPŠ v SR bolo v školskom roku 2011/2012 zriadených 26 špeciálnych materských škôl, a to najviac v Prešovskom kraji². Pri edukácii všetkých žiakov s MP v predškolskom veku sa vychádza zo Vzdelávacieho programu pre deti s mentálnym postihnutím : ISCED 0 predprimárne vzdelávanie, ktorý sa vnútorne nečlení na časti podľa stupňa postihnutia (2009).

¹ Pričom časť výchovno-vzdelávacieho procesu sa môže uskutočňovať v triede spoločne s ostatnými žiakmi školy (Zákon č. 245/2008 Z.z.).

² Podľa prehľadu špeciálnych materských škôl, ktoré poskytuje ÚIPŠ v SR. Pozri <http://www.uips.sk/prehlady-skol/prehľad-speciálnych-ms-a-speciálnych-tried-pri-ms>

Primárne vzdelávanie sa uskutočňuje v špeciálnej základnej škole, špeciálnej triede pri základnej škole alebo v triede základnej školy spolu s intaktnými žiakmi. Špeciálna základná škola pre žiakov s MP a štátny vzdelávací program pre žiakov s MP sa vnútorne členia podľa stupňa MP u žiakov na tri vzdelávacie varianty:

- variant A určený žiakom s ľahkým stupňom MP,
- variant B určený žiakom so stredne ťažkým stupňom MP,
- variant C určený žiakom s ťažkým alebo hlbokým MP alebo žiakom s MP, ktorí majú aj iné zdravotné postihnutie.

Na základe tohto delenia sa postupuje aj pri vzdelávaní žiaka s MP v špeciálnej triede pri základnej škole a v triede základnej školy. Podľa stupňa MP postupuje žiak podľa príslušného vzdelávacieho variantu a vzdelávacieho programu. Žiak s ťažkým a hlbokým MP postihnutím sa vzdeláva podľa vzdelávacieho variantu C v špeciálnej základnej škole, v špeciálnej triede pri základnej škole a triede základnej školy.

Špeciálna základná škola (ŠZŠ) sa zriaďuje pre najmenej desať žiakov s rovnakým zdravotným znevýhodnením. Trieda špeciálnej základnej školy sa môže zriadiť aj pri domove sociálnych služieb (DSS) pre jeho pre klientov v školskom veku. Najvyšší počet žiakov v triede variantu C v prípravnom až piatom ročníku je 5 žiakov, v šiestom až desiatom ročníku je 6 žiakov. Tento počet sa znižuje na 4 v prípade, ak sú so žiakmi variantu C vzdelávaní imobilní žiaci s telesným postihnutím. Žiak s ťažkým alebo hlbokým MP sa prijíma do školy na základe zdokumentovanom zdravotnom znevýhodnení po diagnostickom vyšetrení zariadením výchovného poradenstva a prevencie. V prípade viacnásobného postihnutia sa žiak s ťažkým alebo hlbokým MP môže podľa §2 ods. 7 vyhlášky č. 322/2008 Z.z. vzdelávať aj v:

- špeciálnej základnej škole pre žiakov so sluchovým postihnutím,
- špeciálnej základnej škole pre žiakov so zrakovým postihnutím,
- špeciálnej základnej škole pre žiakov s telesným postihnutím,
- špeciálnej základnej škole pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Odborné učilište a praktická škola sú školy poskytujúce žiakom s men MP na úrovni ISCED 2c, nižšie stredné vzdelanie, ktoré je súčasťou základného vzdelania. Vzhľadom na stupeň mentálneho postihnutia sa žiak s ťažkým a hlbokým MP nevzdeláva v odbornom učilišti. Žiaci sa môžu vzdelávať v praktickej škole, ktorá poskytuje vzdelávacie programy na vzdelávanie a prípravu na výkon jednoduchých pracovných činností žiakom s MP alebo žiakom s mentálnym a viacnásobným postihnutím, ktorým stupeň MP neumožňuje sa

vzdelávať v odbornom učilišti (Vzdelávací program pre praktickú školu, 2009). Dĺžka vzdelávania¹ sa mení v závislosti od rozsahu zdravotného postihnutia. Žiakovi s ťažkým viacnásobným postihnutím môže byť umožnené vzdelávanie až do konca školského roka, v ktorom dovŕšil 18. rok veku a v prípade potreby je možné dĺžku vzdelávania predĺžiť od dva roky (Zákon č. 245/2008 Z.z.).

Žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP je možné podľa §24 zákona č. 245/2008 Z.z. oslobodiť od povinnosti dochádzať do školy, ak mu jeho zdravotný stav po vyjadrení lekára neumožňuje sa vzdelávať v škole. Škola je povinná zabezpečiť žiakovi individuálne vzdelávanie, a to najmenej v rozsahu dvoch hodín týždenne. Pedagogický zamestnanec, ktorý zabezpečuje vzdelávanie žiaka štvrťročne predkladá riaditeľovi školy písomnú správu o postupe výchovno-vzdelávacej činnosti so žiakom².

2.3 Špecifiká a podmienky primárneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím

Žiaci s ťažkým a hlbokým MP si na základe ŠVVP vyžadujú špeciálnu edukáciu, ktorá je v medzinárodnom kontexte (Huefner, 2006 In Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Pullen, P. C. 2009) chápaná ako špeciálne navrhnuté vyučovanie, ktoré vyhovuje špeciálnym potrebám žiaka. Môže vyžadovať špeciálne materiály, vyučovacie techniky alebo pomôcky a zariadenie. Dôležitým cieľom špeciálnej edukácie je identifikovať a využiť schopnosti žiaka. Na Slovensku je špeciálna edukácia³ žiakov s MP definovaná ako proces zámerného formatívneho a informatívneho pôsobenia relevantného prostredia na osobnosť žiaka vyplývajúcimi z MP s cieľom zabezpečiť proces učenia, dosahovania pozitívnych zmien v kvalite a kvantite vychovanosti a vzdelanosti a rozvoja osobnosti na

¹ V Spojených štátoch amerických musia štátne školy podľa zákona IDEA poskytovať každému žiakovi s MP bezplatné vzdelávanie od 3 do 21 rokov (Council for Exceptional Children, 2012).

² Kontrolu kvality individuálneho vzdelávania vykonáva Štátna školská inšpekcia.

³ Pojem edukácia je chápaný ako najvšeobecnejší proces výchovy človeka a rozvíjania osobnosti (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 1995). Proces, v ktorom sa vyvíjajú a formujú vychovávané osoby a tiež vychovávaní, vzájomne sa ovplyvňujú v spoločnej činnosti, v pedagogickej interakcii a komunikácii, ktorá je osobitným druhom sociálnej interakcie a komunikácie (Čáp, J., Mareš, J. 2001). Výchovno-vzdelávací alebo edukačný proces chápeme pre potreby dizertačnej práce ako proces vyučovania prebiehajúci v školskej triede a zahrňujúci činnosti učenia na strane žiakov a činnosti vyučovania na strane učiteľov. V práci používame na označenie pojmu edukácia aj výchova a vzdelávanie.

základe komunikačno-informačných interakcií prostredníctvom špeciálnopedagogických intervencií (Vančová, A. a kol. 2010).

U žiakov s ťažkým MP ide podľa M. Vítkovej (2004) o postihnutie celistvosti človeka, ktoré je tak ťažké, že vo väčšine oblastí životných výkonov sa len ťažko dosahuje hranica toho, čo v širokom zmysle slova môžeme považovať za normu. Podstatne sú obmedzené kognitívne, telesné, emocionálne, ale aj sociálne a komunikačné schopnosti. Vzhľadom k zložitosti postihnutia ide o žiakov, u ktorých sú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby často identifikované od detstva. Výchova a vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP sa zameriava na rozvoj komunikačných a sebaobslužných činností, prostredníctvom špeciálnych prístupov, ktoré ich budú adekvátne stimulovať (Franiok, P. 2007b; Vančová, A. 2010). Cieľom výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP je podľa platnej legislatívy (Zákon č. 245/2008 Z.z., Vyhláška č. 322/2008 Z.z. o špeciálnych školách) spoznávať svoje možnosti, postupovať podľa vlastných schopností a individuálnym tempom na základe individuálnych vzdelávacích programov (IVP). Vzdelávanie musí rešpektovať psychické a motorické osobitosti, ktorými sa líšia aj od žiakov v pásme strednej mentálnej retardácie. Ide o neschopnosť vykonávať pohyby koordinovaným spôsobom, prípadne samostatný pohyb, častú neschopnosť sedenia bez opory a udržania hlavy bez pomoci, uchopenia predmetu, neschopnosť žuvania, hryzenia, prehĺtania, nesamostatnosť v osobnej hygiene, umývaní, stravovaní, neschopnosti verbálnej komunikácie atď. (Švarcová, I. 2000).

Výchova a vzdelávanie si vyžaduje zvýšenú starostlivosť, individuálny a špeciálnopedagogický prístup. P. Zvolský a kol. (1996) zdôrazňuje využívanie takých momentov, ktoré žiaka najviac priblížia do obdobia vnútromaternicového vývinu a poskytnú mu návrat k vývinovému štádiu zodpovedajúcemu jeho postihnutiu. Ďalšou požiadavkou, ktorú je potrebné rešpektovať je realizácia vyučovania, v ktorom je stredobodom pozornosti žiak a jeho životná situácia, usporiadať proces vyučovania ako otvorený, variabilný proces. Zaistenie atmosféry istoty a bezpečnosti ako základu pre vytvorenie vzťahov a orientácie k osobám a veciam (Vítková, M. 2004). Podľa G. Hatosa (Vašek, Š., Vančová, A., Hatos, G. 1999) je potrebné zamerať sa na pomoc, ktorá smeruje k vlastnej skúsenosti, ako sú telesné zážitky a skúsenosti (pohyb v prostredí, rovnováha, pohyb častí tela a ich funkcie, adekvátne rozlíšenie pohybov). Pomoc pri prejavoch vlastnej aktivity. Poznanie psychofyzického napätia a jeho odbúranie. Vytváranie dobrého pocitu a prekonanie úzkosti. Schopnosť byť samostatný pri stravovaní, udržiavaní čistoty,

získavaní kontaktov, rozpoznávaní nebezpečenstva a zabezpečenie spôsobu komunikácie. Koncentrácia záujmu sa posúva od otázok výchovy, vzdelávania a pracovnej prípravy tiež do oblastí terapií, diagnostiky a poradenstva (Ludíková, L. 2005). Ťažké a hlboké mentálne postihnutie ovplyvňuje mieru socializácie žiakov a tým aj nástup do školy. Skúsenosti, ktoré tam získajú a požiadavky, s ktorými sa musia vyrovnávať, stimulujú rozvoj určitých sociálnych zručností a osobnostných vlastností (Vágnerová, M. 2001). F. O. Orelove a D. Sobsey (1999) zdôrazňujú v edukácii žiakov s ťažkým a viacnásobným postihnutím zabezpečenie vhodného materiálno-technického zabezpečenia, metód komunikácie, možnosť voľby a dodržiavanie emocionálnych a sociálnych potrieb žiakov.

Špeciálnopedagogické prístupy a vzdelávacie programy sa diferencujú podľa rozsahu mentálneho postihnutia. Pri žiakoch s ťažkým a hlbokým MP je potrebné ich zamerať viac na funkčné než akademické zručnosti. Podľa D. P. Hallahana, J. M. Kauffmana a P. C. Pullena (2009) má vzdelávanie prebiehať v prirodzených situáciách, s použitím reálnych materiálov a má byť založené na funkčnom posudzovaní správania a jeho pozitívnej intervencii. Žiaci musia byť pri vzdelávaní často nasmerovaní (verbálne, dotyk, pohyb) na správanie, ktoré sa od nich očakáva.

Vzdelávanie žiaka s ťažkým a hlbokým MP v primárnom vzdelávaní prebieha na Slovensku na základe Vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím, tzv. variant C, ktorý vymedzuje ciele, stupeň vzdelania, profil absolventa a jeho kompetencie. Ide o štátny vzdelávací program, z ktorého sa vychádza pri tvorbe školského vzdelávacieho programu a IVP pre jednotlivého žiaka. Školský vzdelávací program je vypracovaný pre každého žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP osobitne a tvorí súčasť IVP.

Vzdelávacie oblasti	Predmety
JAZYK A KOMUNIKÁCIA	Rozvíjanie komunikačných schopností Rozvíjanie sociálnych zručností Rozvíjanie grafomotorických zručností
PRÍRODA A SPOLOČNOSŤ	Vecné učenie
ČLOVEK A HODNOTY	Etická/náboženská výchova
MATEMATIKA A PRÁCA S INFORMÁCIAMI	Matematika Informatická výchova
ČLOVEK A SVET PRÁCE	Pracovné vyučovanie
UMENIE A KULTÚRA	Výtvarná výchova Hudobná výchova
ZDRAVIE A POHYB	Zdravotná telesná výchova

Tab. 9: Predmety a vzdelávacie oblasti v primárnom vzdelávaní žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím : ISCED 1, 2009)

Obsah primárneho vzdelávania rozdeľuje do siedmich vzdelávacích oblastí a ich jednotlivých predmetov (tab. 9). Pre žiakov s ťažkým a hlbokým MP nie sú vypracované

vzdelávacie štandardy, ako je to pri intaktných žiakoch. Vyučovacie hodiny sa odporúča vzhľadom na psychické osobitosti žiakov členiť do kratších časových úsekov. Rámcový učebný plán pre žiaka s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v primárnom vzdelávaní uvádza ako Prílohu A.

V prípade, že je u žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP diagnostikované viacnásobné postihnutie, primárne vzdelávanie sa riadi podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s viacnásobným postihnutím, ktorý vymedzuje špecifické potreby a požiadavky na komplexnú odbornú starostlivosť. Obsah primárneho vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím a ťažkým alebo hlbokým MP je rozdelený do vzdelávacích oblastí, ktoré vychádzajú z obsahu vzdelávania pre žiakov s ťažkým a hlbokým MP, nakoľko stupeň mentálneho postihnutia je podmieňujúcim prvkom celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Podľa konkrétnej kombinácie postihnutia sa do programu zaraďujú špecifické predmety (Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím : ISCED 1 primárne vzdelávanie, 2009). Podľa A. Vančovej (2010) je potrebné edukačné aktivity vo väčšej, či menšej miere dopĺňať aktivitami stimulačnými, reedukačnými, kompenzačnými, korekčnými, relaxačnými a terapeutickými.

IVP pre žiaka s viacnásobným postihnutím obsahuje základné informácie, požiadavky na úpravu prostredia školy a triedy, modifikáciu obsahu vzdelávania, aplikáciu špeciálnych vzdelávacích postupov, špecifiká organizácie a foriem vzdelávania, požiadavky na zabezpečenie kompenzačných pomôcok a špeciálnych učebných pomôcok a zabezpečenie servisu odborníkov (Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím : ISCED 1 primárne vzdelávanie, 2009).

Povinné personálne zabezpečenie primárneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým MP tvoria pedagogickí zamestnanci, vedúci pedagogickí zamestnanci, asistent učiteľa¹, školský logopéd, školský psychológ, rehabilitačný pracovník (fyzioterapeut) a pomocný zdravotnícky personál. Žiaci sú v priamom každodennom kontakte najčastejšie s učiteľmi a asistentmi učiteľa. Učiteľ musí spĺňať kvalifikačné požiadavky stanovené všeobecne záväznými právnymi predpismi. Musí preukázať odborné a osobnostné spôsobilosti pre pedagogickú komunikáciu, motiváciu žiakov, ich diagnostiku, hodnotenie

¹ Je pedagogickým zamestnancom školy. Označenie asistent učiteľa patrí spolu s asistentom vychovávateľa a asistentom majstra odbornej výchovy pod širší termín, a to pedagogický asistent. Pedagogický asistent sa podľa zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu základnej školy alebo špeciálnej školy alebo výchovného programu najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní, na prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych a kultúrnych bariér.

a pozitívne riadenie triedy. Asistent učiteľa pracuje v triede so žiakmi s ťažkým a hlbokým MP ak si to vyžaduje ich výchova a vzdelávanie (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím : ISCED 1, 2009). Podľa vyhlášky č. 322/2008 Z.z. ide predovšetkým o prípady, v ktorých bez jeho prítomnosti nie je možné garantovať bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov. V triede pre žiakov s viacnásobným postihnutím majú podľa MŠ SR pracovať spravidla dvaja špeciálni pedagógovia alebo jeden učiteľ a jeden asistent učiteľa (Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím : ISCED 1 primárne vzdelávanie, 2009). Asistent učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese okrem iného bezprostredne spolupracuje a spoluorganizuje s učiteľom a s pedagogickými zamestnancami školy činnosti žiaka, má uľahčovať adaptáciu žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného postihnutia, pomáha pri príprave učebných pomôcok, vykonáva pedagogický dozor počas prestávok (Metodický pokyn č. 184/2003).

Školská legislatíva sa stručne vyjadruje aj k základnému povinnému materiálno-technickému a priestorovému vybaveniu, ktoré má napomáhať dosahovať stanovené ciele primárneho vzdelávania a podporovať komplexný proces výchovno-vzdelávacej rehabilitácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. V rámci edukácie má byť zabezpečená samostatná rehabilitačná miestnosť, logopedická miestnosť s vybavením, bezpodnetová miestnosť, špeciálne vybavená počítačová miestnosť, kuchynský kútik a hygienická miestnosť s kompletným vybavením. Všetky priestory majú spĺňať kritérium bezbariérovosti. Materiálno-technické vybavenie rozdeľuje pri výchove a vzdelávaní žiakov na vzdelávacie, kompenzačné, relaxačné pomôcky a pomôcky osobnej hygieny (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím : ISCED 1, 2009).

Vzdelávací program pre žiakov s ťažkým a hlbokým MP (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím : ISCED 1, 2009) definuje aj podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov, ktoré majú byť zabezpečené napríklad vhodnou štruktúrou pracovného, odpočinkového, stravovacieho a pitného režimu žiakov, s dostatkom relaxácie a aktívneho pohybu. Ďalším prostriedkom má byť zdravé prostredie tried a priestorov, najmä v súvislosti so svetlom, teplom, nehučnosťou, čistotou, veľkosťou sedacieho a pracovného nábytku. Upozorňuje sa taktiež na zvýšenú ochranu žiakov pred úrazmi, a to vhodným vybavením priestorov školy na bezpečný pohyb žiakov, označením nebezpečných predmetov, pravidelnou kontrolou zariadení a dostupnosťou prostriedkov prvej pomoci.

Zhrnutie

Výchova a vzdelávanie sa u žiakov s ťažkým a hlbokým MP zameriava na rozvoj komunikačných a sebaobslužných činností, prostredníctvom špeciálnych prístupov, ktoré ich budú adekvátne stimulovať. Požiadavkou, ktorú je potrebné rešpektovať je realizácia vyučovania, v ktorom je stredobodom pozornosti žiak a jeho životná situácia, usporiadať proces vyučovania ako otvorený, variabilný proces. Koncentrácia záujmu sa posúva od otázok výchovy, vzdelávania a pracovnej prípravy do oblastí terapií, diagnostiky a poradenstva. Vzhľadom k postihnutiu celej osobnosti by mala byť výchova a vzdelávanie súčasťou komplexnej rehabilitačnej starostlivosti a tzv. transdisciplinárny model starostlivosti. Na Slovensku sa podľa platnej legislatívy žiaci s ťažkým a hlbokým MP vzdelávajú v školách pre žiakov so zdravotným postihnutím, tj. v špeciálnych školách alebo v ostatných školách, a to v špeciálnych triedach, ktoré sa zriaďujú pre žiakov s rovnakým druhom zdravotného postihnutia alebo priamo v triedach spolu s ostatnými žiakmi školy. Primárne vzdelávanie sa uskutočňuje v špeciálnej základnej škole, špeciálnej triede pri základnej škole alebo v triede základnej školy. Špeciálna základná škola pre žiakov s MP sa vnútorne člení podľa stupňa mentálneho postihnutia u žiakov na tri vzdelávacie varianty. Variant C je určený žiakom s ťažkým alebo hlbokým MP alebo žiakom s mentálnym postihnutím, ktorí majú aj iné zdravotné postihnutie.

3 Inkluzívne vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím

3.1 Inkluzívne vzdelávanie

Inkluzívne vzdelávanie vychádza zo špeciálnej pedagogiky, ktorá prechádzala viacerými zmenami edukačných prístupov ku žiakom so ŠVVP. V niektorých prípadoch mala podobu podporných edukačných služieb v systéme hlavného prúdu vzdelávania, v iných prípadoch sa realizovala celkom oddelene. Už dlhší čas sa stretávame so značnou diverzitou organizačných modelov, odbornosťou a skúsenosťami v pokusoch o redukciu segregácie v edukácii (The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education, 1994; Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. 1995; Guidelines for Inclusion, 2005). Inkluzívne vzdelávanie je chápané ako časovo neobmedzené členstvo skupiny žiakov so zdravotným postihnutím v skupine rovesníkov rovnakého veku s nevyhnutnou mierou podpory a služieb so zámerom profitovať z edukačných aktivít (Lipsky, Gartner, 1992; Ryndak, Jakcson, Bilingsley, 2000 In Downing, J. E. 2010). Má byť súčasťou sociálnej inklúzie, podporovať ju a zabrániť tak vzniku sociálnej exklúzie žiakov. Žiak vyčlenený z hlavného vzdelávacieho prúdu je po ukončení školskej dochádzky v segregovaných podmienkach náchylný k vyčleňovaniu aj v ďalších obdobiach svojho života (Pančocha, K. 2008).

V súvislosti s inklúziou a inkluzívnym vzdelávaním sa používajú aj ďalšie termíny ako inkluzívna a integratívna edukácia, integrácia, školská integrácia, začlenenie, mainstreaming. P. Foreman (2011) pojmy ako integrácia, mainstreaming a inklúzia obsahovo odlišuje. Za integráciu považuje široký pojem označujúci dochádzku do školy, alebo participáciu na ich aktivitách. Termín môže taktiež označovať aj proces prechodu žiaka k menej segregatívnym podmienkam vzdelávania. Ide napríklad o prípad, kedy je žiak umiestnený v špeciálne upravenom prostredí alebo špeciálnej triede pri základnej škole. Aj napriek tomu, že je umiestnený v špeciálnej triede, príležitosti na interakciu s ostatnými členmi školy a školskej komunity má väčšie ako pri jeho vzdelávaní v špeciálnej škole, izolovanej od škôl pre intaktných žiakov. S pojmom integrácia sa tiež

stretneme v medzinárodnom kontexte skôr v staršej literatúre¹. Mainstreaming označuje situáciu, v ktorej je žiak zapísaný alebo participuje v štandardnej triede v istom časovom úseku. Napríklad žiaci vzdelávaní v špeciálnej triede pri základnej škole na prvých, hodinách, sa v poobedných hodinách zúčastňujú aktivít spolu s intaktnými žiakmi. Termín sa často používa aj na označenie podporného komunitne založeného servisu služieb, napríklad pre dospelých s postihnutím dostupnosť mainstreamových služieb, ako je verejná knižnica, športové podujatia a zdravotnícke služby. Inklúzia alebo inkluzívne vzdelávanie² vychádza na rozdiel od integrácie a mainstreamingu z rozdielneho filozofického základu. Je konceptom, ktorý výrazne rozširuje vzdelávanie do samotnej spoločnosti. V edukácii je inklúzia založená na filozofii, že každá škola by mala bez otázok, poskytovať pre potreby dieťaťa čokoľvek s ohľadom na jeho schopnosti a postihnutie. UNESCO (Guidelines for Inclusion, 2005) vníma inklúziu ako proces, ktorý rešpektuje a reaguje na rôznorodosť potrieb všetkých žiakov prostredníctvom zvyšovania príležitostí na vzdelávanie, zapojenia do kultúrnych aktivít a komunity a na znižovaní vylúčenia z nich. Tento proces si vyžaduje zmeny v obsahu, vzdelávacích prístupoch a stratégiách. Podľa P. Foremana (2011) základným rozdielom medzi integráciou a inklúziou je, že kým pri integrácii si školy kladú otázku, či môžu zabezpečiť potreby žiaka so ŠVVP, pri inklúzii sa školy priamo zamýšľajú ako zabezpečia potreby tohto žiaka.

Na Slovensku sa v legislatívnej rovine používajú termín školská integrácia a začlenenie. Školskou integráciou sa podľa §2 ods. s) zákona č. 245/2008 Z.z. rozumie výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so ŠVVP v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Individuálne začleneným žiakom je žiak vzdelávaný v triede školy pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. V primárnom vzdelávaní ide teda o vzdelávanie žiaka so ŠVVP v triede základnej školy spolu s intaktnými žiakmi. Vzdelávanie žiaka so ŠVVP v špeciálnej triede pri základnej škole sa za školskú integráciu podľa zákona č. 245/2008 Z.z. nepovažuje.

¹ Pozri napríklad S. J. Pijl, C. J. W. Meijer, 1995. Pojem inklúzia začal nahrádzať pojem integrácia koncom 80-tych rokov 20. storočia (Tomas, G., Walker, D., Webb, J. 1998).

² Alebo inkluzívna edukácia (Foreman, P. 2011).

3.2 Princípy inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k žiakom s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím

Inklúzia je postavená na viacerých princípoch, z ktorých by sa podľa P. Foremana (2011) malo vychádzať nielen pri tvorbe systémových pravidiel, ale aj riaditeľmi škôl pri tvorbe školského poriadku a učiteľmi pri tvorbe a implementácii vzdelávacích programov. Ide o:

- princíp sociálnej spravodlivosti a ľudských práv,
- každé dieťa je schopné sa vzdelávať,
- normalizácia,
- najmenej obmedzujúce prostredie (LRE),
- veku primerané správanie.

Podľa princípu sociálnej spravodlivosti a ľudských práv je inklúzia viac otázkou práva dieťaťa než otázkou čo a aký systém vzdelávania poskytovať. Zmeny v postoji spoločnosti k ľuďom s postihnutím a právo na rovnocennosť vo vzdelávaní je potvrdené aj viacerými medzinárodnými a národnými dokumentmi v jednotlivých krajinách (Foreman, P. 2011). Dôležitým dokumentom prechodu k inkluzívnemu vzdelávaniu bolo vyhlásenie v Salamance v Španielsku počas svetovej konferencie o špeciálnej edukácii. Podporu inkluzívnemu vzdelávaniu vtedy deklarovalo podpísaním vyhlásenia 92 krajín (The Salamanca Statement, 1994). Na Slovensku sú princípy výchovy a vzdelávania zakomponované v zákone č. 245/2008 Z.z., kde sa v §3 zdôrazňuje dodržiavanie rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie. Školy by mali byť pripravené na prijatie každého žiaka z ich najbližšieho sociálneho prostredia a učitelia zase schopní prispôbovať organizáciu v triede, vyučovacie metódy a prístupy (Foreman, P. 2011).

Ďalším princípom je rešpektovanie schopnosti každého dieťaťa vzdelávať sa. V minulosti sa najmä deti s ťažkým mentálnym a viacnásobným postihnutím považovali za nevzdelávateľné, a to nielen na Slovensku, ale pred rokom 1970 aj vo viacerých iných krajinách. Na Slovensku bol významný rok 2000, kedy sa novelizáciou zákona č. 29/1984 Z.z. zrušila možnosť oslobodenia od povinnej školskej dochádzky a systém výchovy a vzdelávania a doplnil aj o vzdelávací program pre žiakov s ťažkým a hlbokým MP. Školský systém poskytoval dovtedy vzdelávacie programy len žiakom s ľahkým alebo

stredne ťažkým MP, v minulosti označovaných aj ako vzdelávateľní, prípadne vychovávateľní¹ žiaci. Tento princíp bol významný najmä pre žiakov s ťažkým a hlbokým MP, ktorých sa oslobodzovanie od povinnej školskej dochádzky dotýkalo najviac.

Podľa J. Pipekovej (2006) sú v oblasti starostlivosti o osoby s mentálnym postihnutím v posledných rokoch kľúčové pojmy ako normalizácia a integrácia. Koncept normalizácie, ako princíp inkluzívneho vzdelávania, zahŕňa v sebe presvedčenie, že ľudia majú právo žiť pokiaľ možno „normálnym“ životom v prostredí svojej komunity. Za normálne sa v tomto prípade chápe to, čo robí väčšina ľudí v danej kultúre, prípadne čo by preferovala robiť. Za normálne sa potom nemôže považovať žiť permanentne v internátnych a sociálnych zariadeniach, nemať rozhodovacie právo o charaktere svojich každodenných aktivít, mať zabraňované intímne sexuálne kontakty a pod. V súvislosti s edukáciou znamená princíp normalizácie umožnenie žiakovi navštevovať aj školu vo svojom okolí, alebo naopak súkromnú školu, ak to bude jeho práním alebo práním jeho rodiny. Podľa J. Kysučana a J. Kuja (1998) je normalita relatívnym pojem, ktorý nezávisí len od nášho vnímania normálna, ale od kontextu, na ktorého pozadí vynášame svoje závery. Preto nemôže byť úzko vymedzeným údajom. Spája sa aj so sociálnymi rolami, ktoré sú u osôb s postihnutím hodnotené veľmi nízko. Pričom spôsob akým ostatní hodnotia naše sociálne role ovplyvňuje spôsob akým vnímame samých seba. Preto je dôležité, aby po prijatí dieťaťa s postihnutím do školy, prípadne iného prostredia, boli ich sociálne role valorizované. Je potrebné im dávať úlohy a príležitosti, ktoré sú pozitívne hodnotené aj ostatnými členmi v rámci skupiny (Foreman, P. 2011). Heterogenita môže byť podľa M. Vítkovej (2009) chápaná ako príležitosť k učeniu. Žiaci majú byť vychovávaní k vzájomnej pomoci a solidarite. Kontakt zdravých žiakov so žiakmi s postihnutím môže priniesť ich akceptovanie a vybudovať toleranciu. J. E. Downing (2010) zdôrazňuje, že žiaci so zdravotným postihnutím a najmä s ťažkým zdravotným postihnutím si vyžadujú špecifické edukačné prístupy na dosiahnutie požadovaných zručností a schopností. Umiestnenie do úzkeho kruhu k rovesníkom bez postihnutia nebude, ale podľa nej viesť k sociálnej interakcii a rozvoju dieťaťa, pokiaľ k tomu, ale nebude nikto systematicky vedený.

¹ V anglicky hovoriacich krajinách bola používaná klasifikácia na žiakov *educable*, *trainable* a *custodial* (Foreman, P. 2011) a neskôr pojmy *educable mentally retarded* a *trainable mentally retarded* (Heward, W. L. 1996). U nás je táto klasifikácia známa z obdobia začiatku 20. st. kedy K. Herfort (Horňák, L., Kollárová, E., Matuška, O. 2002) delil osoby s MP na vzdelávateľných a vychovateľných, nevzdelávateľných, ale vychovateľných a nevzdelávateľných a vychovateľných.

Princíp najmenej obmedzujúceho prostredia (LRE¹) je založený na princípe, že niektoré prostredie je pre žiaka viac obmedzujúce než iné. Pravdepodobne najviac obmedzujúcim prostredím je internátna škola. Z hľadiska foriem edukácie žiakov so ŠVVP sa niektoré z nich považujú za najviac obmedzujúce (1) a niektoré najmenej obmedzujúce (7) (Foreman, P, 2011):

1. internátna škola,
2. špeciálna škola,
3. špeciálna škola v areáli školy pre intaktných žiakov,
4. špeciálne oddelenie (s viacerými triedami), ktoré sa nachádza v škole pre intaktných žiakov,
5. jedna špeciálna trieda v škole pre intaktných žiakov,
6. jedna špeciálna trieda v škole pre intaktných žiakov s čiastočným vyučovaním v triede spolu s intaktnými žiakmi,
7. trieda školy pre intaktných žiakov.

Výber jednotlivých foriem má vychádzať z individuálnych potrieb každého žiaka. Rozhodnutie pre vhodné edukačné umiestnenie má mať komplexný charakter, založený predovšetkým na rozhodnutí rodiča po profesionálnom poradenstve (Foreman, P. 2011). Pre edukáciu v špeciálnych školách sa spravidla berie do úvahy fakt, že umožňuje homogenizáciu triedy z hľadiska druhu a stupňa zdravotného postihnutia, postup rovnakým tempom, odbornosť pedagóga, špecifickú úpravu priestorov, väčší pocit spolupatričnosti v rámci skupiny (Vašek, Š. 1996).

Posledným princípom inkluzívneho vzdelávania, ktorý spomína P. Foreman (2011) je princíp veku primeraného správania. Princíp normalizácie a valorizácie sociálnych rolí predpokladá, že aktivity zadávané žiakovi budú veku primerané. Inkluzívne školy by podľa L. Giocelliho (1995 In Foreman, P. 2011) mali vítať a oslavovať rozmanitosť schopností rovnako v kontexte kultúrneho, rasového, etnického alebo sociálneho zázemia. Inklúzia ako koncept a filozofia sa stala predmetom značnej diskusie a debát. Učitelia prezentujú silné názory v jej prospech, iní naopak proti nej.

¹ Skratka LRE vychádza z anglického označenie najmenej obmedzujúceho prostredia (least restrictive environment).

3.3 Výskumné zistenia v oblasti inkluzívneho vzdelávania

V oblasti inkluzívneho vzdelávania existuje veľké množstvo výskumných prác. V súčasnosti sa väčšina z nich zaoberá otázkami procesu a hodnotenia inkluzívneho vzdelávania (Filová, H., Havel, J., Kratochvílová, J. 2008; Havel, J., Kratochvílová, J. 2009; Janoško, P. 2009; Pančocha, K., Vaďurová, H. 2010; Vaďurová, H., Pančocha, K. 2010; Vítková, M. 2010; Zborteková, K. 2010; Bartoňová, M. 2011 a ďalší), hodnotenia postojov, názorov a príprave učiteľov a ďalších zúčastnených osôb na inkluzívne vzdelávanie, a to vo viacerých krajinách (Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. 2000; Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. 2009; Mattson, E. H., Hansen, A. M. 2009; Symeonidou, S., Phtiaka, H. 2009; Havel, J., Filová, H. 2010; Potměšil, M. 2010, Tarcsiová, D. 2010; Golmic, B. A., Hansen, M. A. 2012 a ďalší). Ďalšia skupina výskumných prác je zameraná na inkluzívne vzdelávanie žiakov s určitým druhom zdravotného postihnutia (napr. Bartoňová, M. 2010; Fialová, I. 2010; Hricová, L., Klenková, J. 2010; Klenková, J., Švojgrová, P. 2010; Knopová, B. 2010; Opatřilová, D. 2010; Doležalová, L., Hricová, L. 2011; Hučík, J. 2011; Opatřilová, D. 2011 a ďalší).

Inkluzívnym vzdelávaním žiakov s ťažkým a hlbokým MP sa zaoberá menej autorov. Významnými prácami sú napríklad v Austrálii M. Arthur, P. Foreman, S. Pascoe, N. Butterfield, D. Bennet, D. (1999); P. Foreman, M. Arthur-Kelly, S. Pascoe, B. S. King (2004); M. Arthur-Kelly, P. Foreman, D. Bennet, S. Pascoe (2008); vo Fínsku M. Jahnukainen, A. Korhonen (2003); v Spojených štátoch amerických J. E. Downing (2005, 2008, 2010); E. W. Carter, C. Hughes (2005); E. W. Carter, C. K. Moss, A. Hoffman, Y. Chung, L. Sisco (2011); T. Alquraini, D. Gut, (2012). V minulých rokoch sa učiteľmi negatívne vnímalo aj inkluzívne vzdelávanie žiakov so stredne ťažkým MP. Žiakov s ťažkým MP väčšina výskumných prác napríklad pri zisťovaní postojov a názorov učiteľov nezaraďovala do výskumného súboru¹.

Výskumné štúdie porovnávajúce vzdelávanie žiakov s ťažkým postihnutím v segregovaných² a inkluzívnych podmienkach potvrdili viac pozitívnych vplyvov na žiaka v inkluzívnych podmienkach (Downing, J. E. 2005). Výskumy G. McGregora a R. T. Vogelsberga (1998 In Foreman, P. 2011) zisťujúce vplyvy viacerých aspektov na inkluzívne vzdelávanie žiakov s postihnutím preukázali vysokú úroveň sociálnej

¹ Pozri napríklad H. Lifshitz, R. Glaubman, R. Issawi (2004).

² Toto označenie používame v práci ako synonymum vzdelávania žiakov so ŠVVP v špeciálnych školách.

interakcie, aj keď niektorí žiaci sa cítili byť v týchto podmienkach izolovaní. Prítomnosť žiakov s postihnutím v triede neohrozuje akademické výsledky žiakov bez postihnutia. Ďalej zistili zlepšenie sociálnych a komunikačných kompetencií žiakov, rozvoj priateľstva medzi žiakmi s postihnutím a bez postihnutia, aj keď aj tu vyjadrili niektorí zo študentov stigmatizáciu a izoláciu. Interakcia so zdravými rovesníkmi podľa E. W. Cartera a C. Hughesa (2005) pomáha žiakovi s ťažkým postihnutím v rozvoji akademických, funkčných a sociálnych zručností a prispieva k zvyšovaniu sociálnej kompetencie, dosahovaní edukačných cieľov, rozvoju priateľských vzťahov a zlepšeniu kvality života. Rola zdravého rovesníka je pre žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP kritická. Poskytuje model rôznych spôsobov výmeny komunikačných významov. Rovesník môže byť pripravovaný na rozpoznávanie nekonvenčných foriem komunikácie, byť citlivým komunikačným partnerom pre žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP a jeho tútorom (Downing, J. E. 2005). J. M. Hendrickson, M. Shokohi-Yekta, S. Hamre-Nietupski, R. A. Gable (1996, In Wong, D. K. P. 2006) u 1137 žiakov 2. stupňa základnej školy a študentov stredných škôl zisťovali ich názory na formovanie priateľstva s rovesníkom s ťažkým postihnutím. Väčšina z nich prejavila záujem na vytvorení priateľstva s touto skupinou. Ostatní žiaci prejavili pocity nekompetentnosti, nepohodlia až úzkosti. Uviedli taktiež stratu akceptácie zo strany priateľov pri interakcii so spolužiakom s postihnutím. E. W. Carter, C. K. Moss, A. Hoffman, Y. Chung a L. Sisco (2011) vo svojom výskume sledovali formy pomoci a asistencie rovesníkov študentom s ťažkým mentálnym a viacnásobným postihnutím na stredných školách. Medzi najčastejšie formy podpory v oblasti akademickej zistili pomoc pri kontrole správnosti zadania, pomoc alebo striedanie sa vo vytváraní poznámok, povzbudzovanie do akademického výkonu, pomoc pri participácii na skupinovej aktivite, vysvetľovanie spôsobu ako vyriešiť problém, prerozprávanie výkladu. V sociálnej oblasti sa vyskytlo najčastejšie povzbudzovanie do interakcie s ostatnými v triede, povzbudzovanie ostatným v triede na interakciu so žiakom s ťažkým postihnutím, poskytovanie emocionálnej podpory a dávanie rád. V ďalšej oblasti to bola pomoc so zvládaním prejavov správania a vysvetľovaním rozvrhu dňa.

P. Foreman, M. Arthur-Kelly, S. Pascoe, B. S. King (2004) hodnotením a porovnávaním správania, sociálnych a komunikačných interakcií 8 žiakov s ťažkým a hlbokým MP v inkluzívnych a 8 žiakov s ťažkým a hlbokým MP v segregovaných podmienkach zistili, že žiaci v inkluzívnych podmienkach boli častejšie v bdelom a aktívnom stave a menej často v neaktívnom, ospalom stave, až spánku ako žiaci

v segregovaných podmienkach. Taktiež zistili štatisticky významný rozdiel v komunikačných interakciách, častejšie sa do komunikačných interakcií zapájali žiaci s ťažkým a hlbokým MP v inkluzívnych podmienkach. Pri sledovaní komunikačného partnera zistili, že kým žiaci v špeciálnych školách komunikovali častejšie s učiteľmi, žiaci v základných školách komunikovali častejšie s asistentom učiteľa a mali viac komunikačných interakcií s rovesníkmi než žiaci v špeciálnych školách. Žiaci v triedach špeciálnych škôl boli častejšie osamotení, kým žiaci v inkluzívnych podmienkach mali v užšej blízkosti minimálne jednu osobu dlhší čas.

V procese uľahčovania priateľstva medzi žiakmi s postihnutím a ich rovesníkmi hrajú kritickú rolu učitelia. V tejto súvislosti E. H. Mattson, A. M. Hansen (2009) upozorňovali z pohľadu riaditeľov škôl na narastajúcu dôležitosť tzv. team-teaching a otázku supervízie a koordinovania práce špeciálnych pedagógov s učiteľmi. Napriek pozitívnym vplyvom inkluzívneho vzdelávania aj pre žiaka s ťažkým postihnutím podľa J. E. Downingovej (2010) výskumy v tejto oblasti naznačujú, že zúčastnené strany tohto procesu požadujú zvýšenie kvalifikovanosti a efektivity. Žiaci s ťažkým MP si vyžadujú špecifické edukačné prístupy na dosiahnutie požadovaných zručností a schopností. Umiestnenie do úzkeho kruhu k rovesníkom bez postihnutia nebude viesť k sociálnej interakcii a rozvoju dieťaťa, pokiaľ k tomu nebude nikto systematicky vedený.

T. Alquraini a D. Gut (2012) sa aj z tohto dôvodu zaoberali práve komponentmi úspešnej inklúzie žiakov s ťažkým postihnutím z pohľadu všetkých zúčastnených strán, učiteľov, rodičov, poskytovateľov podporných edukačných služieb, administratívnych a riadiacich pracovníkov a pod. Spracovaním dostupných výskumných a odborných publikácií týkajúcich sa žiakov s ťažkým postihnutím zhrnuli výhody ich inkluzívneho vzdelávania do oblasti akademickej, sociálnej a komunikačnej (tab. 10).

Oblasť	Výhody
akademická	zvýšenie výkonov v hlavných akademických oblastiach
sociálna	vytváranie sociálnych zručností, nadväzovanie vzťahov s rovesníkmi, vyššia úroveň sociálnej interakcie s rovesníkmi ako v separovaných podmienkach, progres v sociálnych kompetenciách po dvoch rokoch inkluzívneho vzdelávania
komunikačná	väčšia príležitosť na rozvoj komunikačných zručností v interakcii so zdravým rovesníkom, viac komunikačných interakcií, prostredníctvom komunikácie dokázané zlepšenie koordinácie tela a sociálnych zručností

Tab. 10: Výhody inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým postihnutím (Alquraini, T., Gut, D. 2012)

Inkluzívny edukačný trend zastihol väčšinu pedagógov nepripravených, a to nielen po osobnostnej stránke, ale aj vedomostnej stránke. Ambivalentnosť pedagógov, nedostatočná informovanosť, obavy, rozpaky a minimálna praktická skúsenosť môžu byť dôvodom jeho neúspechu (Vítková, M., Lechta, V. 2010). Na Slovensku sa v roku 2010

konala medzinárodná vedecká konferencia s názvom Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky, ktorá rozpracovala aktuálne návrhy na zlepšenie realizácie inkluzívneho vzdelávania. Išlo napríklad o zosúladenie terminológie v legislatíve všetkých zastúpených krajín s cieľom zlepšenia vzájomnej komunikácie, zapájať do diskusie a výskumu v oblasti inkluzívneho vzdelávania čo najviac pedagógov štandardných škôl, personálne a materiálne posilniť poradenské zariadenia a školy školskými špeciálnymi pedagógmi. Vypracovať filozofiu inkluzívnej pedagogiky ako teoretickú platformu zmeny v myslení spoločnosti, nielen v oblasti výchovy a vzdelávania, ale aj občianskej, politickej, ekonomickej, sociálnej a ďalších oblastí (Požár, L., Kudláčová, B. 2010). V kontexte rozvoja inkluzívnej pedagogiky ako vedného odboru silnejú na Slovensku diskusie zo strany špeciálnych pedagógov, ktorí sa vplyvom narastajúcej filozofie inklúzie obávajú zrušenia špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru. Pričom v našich podmienkach koncept inklúzie a integrácie nie je ničím novým. Termín integrácia bol použitý M. Sovákom (Kysučan, J., Kuja, J. 1988) na označenie najvyššej miery zapojenia osoby so zdravotným postihnutím do pracovného a spoločenského života. Čím bola integrácia chápaná ako najvyšší a konečný cieľ špeciálnej výchovy. Podľa J. Horvatha (2008) môže špeciálna pedagogika skôr rozhodujúcim spôsobom prispieť ku kreatívnemu a efektívnemu rozvoju koncepcie inkluzívnej pedagogiky. Podľa neho inklúzia nespôsobuje zbytočnosť a koniec špeciálnej pedagogiky, ale rozširuje a zintenzívňuje jej pracovný a akčný rádius.

3.4 Možnosti inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím

Žiaci s ťažkým postihnutím majú vo viacerých krajinách oproti minulým rokom zvýšený prístup ku vzdelávaniu v inkluzívnych podmienkach, pri ktorom je, ale potrebné klásť dôraz na identifikovanie účinných vzdelávacích a podporných stratégií, umožňujúcich prístup k vzdelávacím možnostiam spolu s rovesníkmi (Carter, E. W., Moss, C. K., Hoffman, A., Chung, Y., Sisco, L. 2011). V našich podmienkach sa o ich inkluzívnom vzdelávaní vzhľadom na zložitosť ťažkého a hlbokého MP hovorí najmenej, resp. vôbec. Za optimálny spôsob sa považuje vzdelávanie v špeciálnych školách, respektíve špeciálne upravených priestoroch s dominanciou špeciálnopedagogického

podpory a erudovaným prístupom špeciálnych pedagógov. Podľa M. Vítkovej (Lechta, V. a kol. 2010) ide o skupinu 1-5 % žiakov, ktorí potrebujú k realizácii svojho vzdelávania špeciálne vzdelávacie programy uskutočnené väčšinou v špeciálnych školách alebo zariadeniach. V procese ich inkluzívneho vzdelávania je podľa M. Vítkovej (2009) nevyhnutné pochopiť charakter potrebnej špeciálnopedagogickej podpory a rešpektovať jej organizáciu. Potrebujú rezonanciu a odozvu na svoje fyzické, emocionálne, komunikačné a vzdelávacie potreby. Podpora ich výrazových signálov, ktoré sa prejavujú skôr telesne, než verbálne, pomáha k ďalšiemu komunikačnému správaniu. Prostriedkom je podľa nej integrovaná starostlivosť, uľahčenie pohybu, striedanie polôh a umožnenie vlastnej skúsenosti.

Stav inkluzívneho vzdelávania na Slovensku celkovo odráža kultúrne, historické, ale aj geografické pozadie než v iných krajinách, kde inkluzívne vzdelávanie prebieha už dlhšie. V našich podmienkach sa inkluzívnym vzdelávaním väčšina autorov¹ zaoberala len v kontexte ľahkého MP vzhľadom na vyšší výskyt žiakov s ľahším postihnutím v základných školách. Alebo sa otázkami školskej integrácie zaoberali špeciálni pedagógovia vo všeobecnej rovine. Významný, pre pochopenie stavu inkluzívneho vzdelávania na Slovensku, je podľa nás aj geografický kontext. V porovnaní s Austráliou, Spojenými štátmi americkými a škandinávskymi krajinami je Slovensko v hustote obyvateľstva na najvyšších priečkach². Pri rozlohe a hustote obyvateľstva má tak špeciálne školy pre žiakov s MP takmer v každom väčšom meste a ani z historického pohľadu nebolo nútené sa inklúziou ako takou zaoberať.

Š. Vašek (1996) koncom 20. st. opisoval tri formy integrovanej výchovy a vzdelávania detí a žiakov s postihnutím, ktoré boli rozdielne svojim rozsahom a kvalitou, a to miestnu, sociálnu a funkčnú. Pri miestnej forme boli žiaci vzdelávaní v tom istom areáli ako žiaci intaktní, ale vo vyhradených priestoroch, takže ich spoločné kontakty boli značne obmedzené. Sociálna forma označovala výchovu a vzdelávanie síce v odlišných priestoroch, ale s pomerne bohatým a pravidelným stretávaním sa obidvoch skupín žiakov. Pri funkčnej integrácii navštevovali žiaci so ŠVVP triedu spolu s intaktnými žiakmi. Aj vnímanie pojmov inklúzia a integrácia vo vzdelávaní sa v priebehu rokov menilo. V roku 2001 vnímal M. Valenta (Müller, O. a kol. 2001) integráciu v školskom kontexte a inklúziu skôr v spoločenskom zmysle. V. Lechta (2010) upozorňuje na dlhodobosť procesu

¹ Pozri napr. Müller, O. a kol. 2001.

² Hustota obyvateľstva v roku 2010 - Austrália 3, Nórsko 15, Fínsko 16, Švédsko 21, Spojené štáty americké 32, Slovensko 111 (Demographic Yearbook, 2011).

inklúzie, podobne ako dlhodobo prebiehal proces inštitucionalizácie osôb s postihnutím. Podmienkou úspechu daného trendu a jeho perspektív musí byť podľa neho všeobecný konsenzus – akceptovanie filozofie inkluzívnej edukácie v teórii a praxi. Ďalej upozorňuje na odlišnosť etického rámca v našom stredoeurópskom regióne, ktorý vychádza z iných skúseností a udalostí v historickom kontexte. Celkovo zdôrazňuje (Lechta, V. a kol. 2009) jeho etický, sociologický, profesijný, politický a aplikačný komponent. Podľa M. Vítkovej a V. Lechtu (2010) zastihol väčšinu pedagógov v našich podmienkach nepripravených nielen po osobnostnej stránke, ktorá je pre prijatie filozofie inklúzie mimoriadne dôležitá, ale aj vedomostnej. Zdôrazňujú najmä ambivalentnosť postojov pedagógov, nedostatočnú informovanosť, obavy, rozpaky a minimálnu praktickú skúsenosť. Problémom na Slovensku môže byť nedostatočná informovanosť učiteľov a riaditeľov s procesom diferenciácie a individualizácie, ktoré sa významne prejavujú v kvalite individuálneho prístupu k žiakovi. Stres učiteľom, ktorí inkluzívne vzdelávajú žiakov s MP, pritom nespôsobujú len samotní žiaci, ale aj časová náročnosť celého procesu a nedostatočné pracovné podmienky (Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., Eloff, I. 2003).

Inkluzívne vzdelávanie žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP v základnej škole na Slovensku upravuje § 29 zákona č. 245/2008 Z.z. na základe, ktorého je možné žiaka s ťažkým a hlbokým MP vzdelávať aj v špeciálnej triede pri základnej škole alebo ho začleniť do triedy základnej školy so žiakmi bez ŠVVP. Za každého žiaka so zdravotným znevýhodnením zaradeného v triede základnej školy spolu s ostatnými žiakmi sa počet žiakov v triede podľa §13 od. 2 vyhlášky č. 320/2008 Z.z. znižuje z najvyššieho určeného počtu žiakov v triede o dvoch. Ak riaditeľ školy alebo príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie zistí, že vzdelávanie nie je v prospech začlenenému žiakovi alebo žiakom, ktorí sú účastníkmi výchovy a vzdelávania, musí navrhnúť zákonnému zástupcovi žiaka iný spôsob vzdelávania. Výkonom práv začleneného žiaka so ŠVVP nemôžu byť podľa ods. 11 § 29 tohto zákona obmedzené práva ostatných žiakov, ktorí sú účastníkmi výchovy a vzdelávania.

Podľa O. Müllera (2001) patria medzi základné faktory ovplyvňujúce úspešnosť inkluzívneho vzdelávania rodičia a rodina, škola, učitelia, poradenstvo a diagnostika a zvolená forma inkluzívneho vzdelávania. Ďalej sú to, ale podľa neho aj prostriedky špeciálnopedagogickej podpory, ako asistent učiteľa, osobný asistent, doprava žiaka, rehabilitačné, kompenzačné a učebné pomôcky, úprava vzdelávacích podmienok, architektonické bariéry, sociálno-psychologické mechanizmy a organizácia žiakov. Medzi

rozhodujúce oblasti, v ktorých je potrebné upraviť podmienky inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým postihnutím patrí podľa T. Alquraini a D. Gut (2012) ubytovanie a adaptácia, vzdelávacie stratégie, pomocné technické prostriedky, spolupráca medzi odborníkmi a zúčastnenými stranami, administratívna podpora, profesijný rast a ďalšie vzdelávanie, postavenie rovesníka a podpora rodiny.

Implementovanie inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje dobre trénovaných a vysoko zručných členov tímu, ktorí budú vedieť ako identifikovať vzdelávacie možnosti, prispôbovať obsah vzdelávania, podporu, uľahčovať interakciu medzi rovesníkmi a vysvetľovať dôvody a požadované výsledky ostatným zúčastneným (Downing, J. E. 2005). Pri vzdelávaní žiaka s viacnásobným a mentálnym postihnutím v základnej škole je podľa MŠ SR nevyhnutné zabezpečiť spoluprácu so školským špeciálnym pedagógom, pracovníkmi centra špeciálnopedagogického poradenstva a rodičmi žiaka (Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím : ISCED 1 primárne vzdelávanie, 2009). Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie na Slovensku tvorí centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPaP) a centrum špeciálnopedagogického poradenstva (CŠPP). K ďalším dôležitým zložkám výchovného poradenstva pri inkluzívnom vzdelávaní žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím pôsobiacim priamo na školách patrí školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg.

Individuálne začlenený žiak so ŠVVP postupuje podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu (IVVP). Pri vzdelávaní žiaka s ťažkým a hlbokým MP v základnej škole sa pri zostavovaní IVVP vychádza zo Vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím : ISCED 1, 2009), tzv. vzdelávacieho variantu C. Inkluzívne vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP nie je možné požadovať a realizovať za každých podmienok. V každom prípade je však potrebné aj pri žiakoch s ťažkým alebo hlbokým MP pokúšať sa o najmenej obmedzujúce prostredie tzv. LRE.

Zhrnutie

Inkluzívne vzdelávanie je chápané ako časovo neobmedzené členstvo skupiny žiakov so zdravotným postihnutím v skupine rovesníkov rovnakého veku s nevyhnutnou mierou podpory a služieb so zámerom profitovať z edukačných aktivít. Ide o proces, ktorý rešpektuje a reaguje na rôznorodosť potrieb všetkých žiakov prostredníctvom zvyšovania príležitostí na vzdelávanie, zapojenia do kultúrnych aktivít a komunity a na znižovaní

vyľúčenia z nich. Tento proces si vyžaduje zmeny v obsahu, vzdelávacích prístupoch a stratégiách. Na Slovensku sa v legislatívnej rovine používa termín školská integrácia a začlenenie. Školskou integráciou sa rozumie výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so ŠVVP v triedach škôl určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Individuálne začleneným žiakom je žiak vzdelávaný v triede školy pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. V primárnom vzdelávaní ide teda o vzdelávanie žiaka so ŠVVP v triede základnej školy spolu s intaktnými žiakmi. Vzdelávanie žiaka so ŠVVP v špeciálnej triede pri základnej škole sa za školskú integráciu podľa zákona č. 245/2008 Z.z. nepovažuje.

Výskumné štúdie porovnávajúce vzdelávanie žiakov s ťažkým MP v segregovaných a inkluzívnych podmienkach potvrdili viac pozitívnych vplyvov na žiaka v inkluzívnych podmienkach, preukázali vysokú úroveň sociálnej interakcie, zlepšenie komunikačných a sociálnych kompetencií žiakov. Pričom prítomnosť žiakov s postihnutím v triede neohrozuje akademické výsledky žiakov bez postihnutia. Rola zdravého rovesníka je pre žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP kritická. Poskytuje model rôznych spôsobov výmeny komunikačných významov. Rovesník môže byť pripravovaný na rozpoznávanie nekonvenčných foriem komunikácie a byť citlivým komunikačným partnerom a tútorom.

Žiaci s ťažkým a hlbokým MP sú v našich podmienkach stále samostatne stojacou skupinou, pri ktorej sa hovorí vzhľadom k zložitosti postihnutia najmenej o inkluzívnom vzdelávaní. Za optimálny spôsob vzdelávania sa považuje vzdelávanie na základe programov realizovaných v špeciálnych školách, respektíve špeciálne upravených priestoroch, v ktorých pracujú erudovaní špeciálni pedagógovia. Ide o skupinu žiakov, ktorí potrebujú k realizácii svojho vzdelávania špeciálne vzdelávacie programy uskutočnené väčšinou v špeciálnych školách alebo zariadeniach. V procese ich inkluzívneho vzdelávania nevyhnutné pochopiť charakter potrebnej špeciálnopedagogickej podpory a rešpektovať jej organizáciu. Nakoľko sa žiaci s ťažkým postihnutím môžu vyvíjať v nemenných, priateľských vzťahoch. Potrebujú rezonanciu a odozvu na svoje fyzické, emocionálne, komunikačné a vzdelávacie potreby. Podpora ich výrazových signálov, ktoré sa prejavujú skôr telesne než verbálne, pomáha k ďalšiemu komunikačnému správaniu.

4 Analýza skupiny žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách

4.1 Stanovenie výskumného problému

Koncept inkluzívneho vzdelávania je vo viacerých krajinách akceptovaný ako humánny spôsob edukácie, na ktorý majú právo všetci žiaci so ŠVVP. Nemá byť vnímaný ako spôsob, ktorý sa má násilne uplatňovať pri všetkých žiakoch so ŠVVP, ale ako koncept, ktorý sú školy v prípade potreby a zhodnotenia stavu a okolností každého žiaka schopné zabezpečiť. Pripravenosť na inkluzívne vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP v mnohých krajinách súvisí podľa nášho názoru nielen s kultúrnymi, historickými, ale najmä geografickými podmienkami. V Austrálii je väčšina takýchto žiakov zaradzovaná do škôl pre intaktných na menej osídlených miestach Austrálie¹. Na Slovensku sa každým rokom zvyšuje počet žiakov s ťažkým a hlbokým MP vzdelávaných v tzv. variante C na základných školách. Pričom absentujú odborné a výskumné práce popisujúce tento stav, charakter, potreby žiakov s ťažkým a hlbokým MP, názory a postoje pedagogických zamestnancov, vedúcich zamestnancov a všetkých zúčastnených k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov s ťažkým a hlbokým MP na Slovensku.

Pri formulácii výskumného problému prvého výskumu sme vychádzali zo štúdia odborných a výskumných prác týkajúcich sa edukácie a základných informácií o inkluzívnom vzdelávaní žiakov s ťažkým a hlbokým MP v zahraničí, narastajúceho počtu žiakov s ťažkým a hlbokým MP na základných školách a nedostatkom odborných a výskumných prác, reflektujúcich tento stav. Vo Fínsku stav inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým MP zisťovali M. Jahnukainen, A. Korhonen (2003). M. Arthur, P. Foreman, S. Pascoe, N. Butterfield, D. Bennet (1999), P. Foreman, M. Arthur-Kelly, S. Pascoe, B. S. King (2004) a M. Arthur-Kelly, P. Foreman, D. Bennet, S. Pascoe (2008) a P. Foreman (2011) významne prispeli k problematike inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým MP v Austrálii. Otázkami inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým mentálnym a viacnásobným postihnutím v Spojených štátoch amerických sa vo viacerých prácach zaoberá J. E. Downing (2005, 2008, 2010) a T. Alquraini a D. Gut (2012). Väčšie množstvo výskumných a odborných prác sa inkluzívnemu vzdelávaniu

¹ Pozri P. Foreman, M. Arthur-Kelly, S. Pascoe, B. S. King (2004).

žiacov a študentov s ťažkým MP venuje E. W. Carter, C. Hughes (2005) a E. W. Carter, C. K. Moss, A. Hoffman, Y. Chung, L. Sisco (2011).

Podľa údajov ÚIPŠ v SR sa v školskom roku 2010/2011 na základných školách vzdelávalo podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým a hlbokým stupňom mentálneho postihnutia: ISCED 1 primárne vzdelávanie (2009) 97 žiakov (Prehľad špeciálnych ZŠ a špeciálnych tried pri ZŠ, 2010), na rozdiel od roku 2002 kedy to bolo len 7 žiakov. Ako sme uviedli v prvej kapitole, ide o vzrastajúci trend vo všeobecnosti u všetkých žiakov s MP, najvýraznejšie u žiakov s ľahkým MP.

Žiaci s ťažkým a hlbokým MP si v edukačnom procese vyžadujú špecifický a veľmi individualizovaný prístup, modifikované metódy a stratégie atď., a to aj oproti žiakom s ľahkým, prípadne stredne ťažkým MP. Na základe absencie výskumných a odborných štúdií popisujúcich stav inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách na Slovensku a vzhľadom na ich zvyšujúci sa počet je hlavným zámerom prvého výskumu analýza a deskripcia vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách na Slovensku a určenie do akej miery má ich vzdelávanie v základných školách prvky inkluzívneho vzdelávania. Náš výskumný problém bude mať deskriptívny charakter. Preto v tomto výskume nebudeme stanovovať hypotézy, ale len výskumné otázky a ciele. Zaujímalo nás aká je početnosť žiakov s ťažkým a žiakov s hlbokým MP v ZŠ na Slovensku¹? Ako sa títo žiaci odlišujú z hľadiska veku, pohlavia, formy vzdelávania a rozsahu vyučovacích hodín? Sú oslobodzovaní od povinnosti dochádzať do školy? Aké vzdelanie a dĺžku pedagogickej praxe majú učitelia týchto žiakov? Majú skúsenosti s vyučovaním žiakov so ŠVVP? Aké majú názory na výchovu a vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách?

4.2 Stanovenie cieľov výskumu

Hlavným cieľom výskumu je analyzovať žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím a ich vzdelávanie v základných školách na Slovensku.

Parciálnymi cieľmi výskumu bolo:

¹ ÚIPŠ v SR poskytuje informácie o žiakoch vzdelávaných podľa vzdelávacieho programu pre MP vo variante C v ZŠ Vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia : (2009), nerozlišuje koľko z týchto žiakov má ťažký stupeň MP a koľko žiakov hlboký stupeň MP.

- analyzovať žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách z hľadiska pohlavia, veku, početnosti, výskytu viacnásobného postihnutia, príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu;
- analyzovať žiakov s ťažkým a hlbokým MP z hľadiska školskej dochádzky, zaradenia, formy organizácie výchovy a vzdelávania a rozsahu vyučovania;
- analyzovať skupinu učiteľov vzdelávajúcich žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách (vek, vzdelanie, pedagogická a špeciálnopedagogická prax, názory na vzdelávanie žiaka s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách, úroveň spolupráce so špeciálnym pedagógom a ďalšími odborníkmi).

4.3 Metodológia výskumu

Výskum má charakter teoretický, analytický a monografický. Cieľom výskumu bola deskripcia a klasifikácia skúmaných javov. Bol orientovaný kvantitatívne. Pri jeho realizácii sme postupovali podľa P. Gavoru (2000, 2010), M. Chráska (2007a), J. Pelikána (2011). Výskumnou technikou bol dotazník. Analytickou jednotkou bol žiak s ťažkým alebo hlbokým MP a učiteľ žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách.

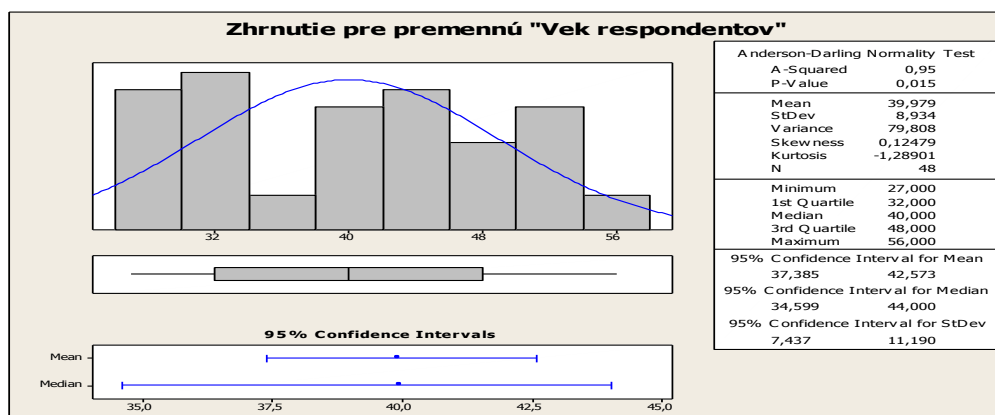
Charakteristika výskumného súboru

Základný súbor výskumu tvorili učitelia základných škôl (ZŠ), ktorí v školskom roku 2010/2011 vzdelávali žiakov podľa vzdelávacieho variantu C. Dotazníkom a žiadosťou o jeho vyplnenie sme oslovili všetkých učiteľov na všetkých základných školách, ktoré vzdelávali žiakov s ťažkým a hlbokým MP na Slovensku v danom školskom roku, teda celý základný súbor.

Zo základného súboru sme získali zámerným dostupným výberom výberový súbor, ktorý tvorilo 48 učiteľov, z toho 91,67 % žien a 8,33 % mužov. Väčšina z opýtaných učiteľov (34) v školskom roku 2010/2011 učila len na prvom stupni (70,83 %), 11 (22,92 %) na druhom stupni a traja (6,25 %) učili na prvom aj druhom stupni ZŠ. Vek bol uvedený u všetkých 48 respondentov. Najstarší respondent bol vo veku 56 rokov, najmladší mal 27 rokov (obr. 1). Vzhľadom k tomu, že podľa Anderson-Darling testu normality údaje rovnako ako v predchádzajúcom prípade, nevykazovali normálne rozdelenie¹ za strednú hodnotu sme považovali medián s hodnotou 40 rokov. Rozptyl veku

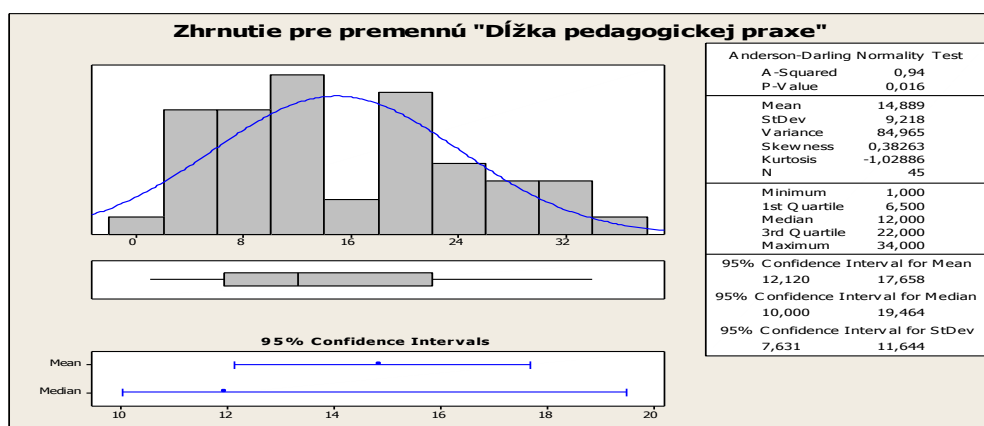
¹ Vypočítaná p hodnota bola menšia ako stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

bol 8,934 rokov, čo znamená, že približne 2/3 opýtaných respondentov bolo v intervale od (40 - 8,934) rokov do (40 + 8,934) rokov; teda od 31,066 roka do 48,934 roku.



Obr. 1: Priemerný vek respondentov

Väčšina opýtaných respondentov uviedla magisterský stupeň vysokoškolského vzdelania (91,67 %), jeden respondent doktorandský (2,08 %), jeden respondent bakalársky stupeň vysokoškolského vzdelania (2,08 %). Jeden respondent mal ukončené inžinierske štúdium (2,08 %). Jeden respondent stupeň vysokoškolského vzdelania neuviedol (2,08 %). Vzdelanie v oblasti špeciálnej pedagogiky uviedlo 21 respondentov (43,75 %) a ďalších 25 (52,08 %) respondentov si ho rozširovalo. Traja respondenti (6,25 %) vzdelanie v oblasti špeciálnej pedagogiky neuviedli. Podľa zistených informácií má alebo bude mať v najbližšom čase vzdelanie v špeciálnej pedagogike 95,83 % respondentov.



Obr. 2: Priemerná dĺžka pedagogickej praxe respondentov

Dĺžku pedagogickej praxe uviedlo všetkých 48 respondentov. Maximálna dĺžka praxe bola 34 rokov, minimálna 1 rok. Vzhľadom k tomu, že podľa Anderson-Darling testu normality údaje nevykazovali normálne rozloženie, za strednú hodnotu sme považovali medián s hodnotou 12 rokov. Rozptyl v dĺžke praxe bol 9,061 rokov, čo

znamená, že približne 2/3 opýtaných respondentov bolo v intervale od (12 - 9,061) rokov do (12 + 9,061) rokov; teda od 2,939 roka do 21,061 roka (obr. 2).

Harmonogram a priebeh výskumu

Výskum sme realizovali v piatich fázach. V **prvej fáze výskumu** bol zvolený dotazník ako výskumná technika a skonštruovaný *Dotazník pre učiteľa žiaka vzdelávacieho variantu C v základnej škole*. V **druhej fáze výskumu** sme nami zostavený dotazník overili v predvýskume na súbore piatich učiteľov ZŠ. V **tretej fáze výskumu** sme dotazník administrovali. Dotazníky boli rozposlané poštou spolu so sprievodným listom všetkým ZŠ na Slovensku, ktoré podľa ÚIPŠ v SR vykazovali v školskom roku 2010/2011 minimálne jedného žiaka vzdelávaného podľa vzdelávacieho variantu C. O rozposlaní dotazníkov sme informovali riaditeľov vopred. V telefonickom rozhovore sme vysvetlili zámery výskumu a požiadali o spoluprácu. Vo väčšine prípadov nám bola sľúbená spolupráca. Učiteľom sme na vyplnenie nechali dostatočný časový priestor. Podľa počtu žiakov¹ na jednotlivých školách bolo rozposlaných 94 dotazníkov do 34 ZŠ, z ktorých sa nám vrátilo 76 vyplnených, teda 80,85 % rozposlaných dotazníkov. Do výskumu sa zapojilo 27, tj. 79,41 % z 34 oslovených základných škôl.

Kraj	Základná škola	Počet škôl	Počet žiakov	Počet učiteľov vo výskume	
				n	%
Bratislavský kraj	Rohožník, Záhorská Ves	2	2	2	4,17
Trnavský kraj	-	0	0	0	0
Nitriansky kraj	Dolný Pial	1	1	1	2,08
Trenčiansky kraj	Nemšová	1	4	3	6,25
Žilinský kraj	Čierne, Liptovská Osada, Novoť, Turčianske Teplice	4	12	5	10,42
Banskobystrický kraj	Hriňová, Gemer, Muránska Dlhá Lúka, Poltár, Rimavská Sobota, Šumiac, Telgárt, Žiar nad Hronom	8	20	11	22,92
Prešovský kraj	Čirč, Jakubany, Rakúsy, Raslavice, Lomnička, Mirkovce, Nižný Hrabovec, Pečovská Nová Ves, Stropkov, Svinia, Šuňava, Veľký Šariš, Vrbov	13	41	19	39,58
Košický kraj	Čerhov, Drienovec, Jasov, Lastovce, Seňa, Slovenské Nové Mesto	6	15	7	14,58
Celkom		34	94	48	100

Tab. 11: Početnosť žiakov vzdelávaných podľa variantu C v základných školách v školskom roku 2010/2011 podľa krajov na Slovensku

Tab. 11 zobrazuje prehľad základných škôl podľa krajov a počtu žiakov vzdelávaných podľa variantu C, teda počty žiakov s mentálnym, prípadne viacnásobným postihnutím, bez porúch autistického spektra. Vo väčšine prípadov ide o menšie mestá

¹ Z počtu žiakov vzdelávaných podľa variantu C sme vyčlenili žiakov s poruchami autistického spektra.

a obce. Ani v jednom z krajov nebola ZŠ so žiakmi variantu C umiestnená v krajskom meste. Táto skutočnosť naznačuje potvrdenie predpokladu, že ide o prípady, v ktorých nebolo možné žiakov umiestniť v špeciálnej základnej škole, nakoľko sa vo väčšine uvedených miest a obcí nevyskytuje. Tab. 12 naznačuje zvyšujúci sa počet žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ so zvyšujúcou sa rozlohou kraja a jeho znižujúcou sa hustotou osídlenia. Najviac žiakov umiestnených v ZŠ vykazovali kraje východného Slovenska a najmenej kraje západného Slovenska. V Bratislavskom a Nitrianskom kraji boli umiestnení v ZŠ len dvaja žiaci. V Trnavskom kraji dokonca žiaden. Naopak najviac žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ boli v Prešovskom a Banskobystrickom kraji. Podľa údajov Štatistického úradu SR sú práve tieto dva kraje s najnižšou hustotou obyvateľstva. Hustota obyvateľstva v Prešovskom kraji¹ dosahuje druhú najnižšiu hodnotu hneď po Banskobystrickom kraji². Hustota Banskobystrického kraja je najnižšia zo všetkých krajov. Najnižší počet žiakov variantu C mali na základných školách kraje s najvyššou hustotou obyvateľstva, Bratislavský, Trnavský, Trenčiansky a Nitriansky kraj. Medzi hustotou obyvateľstva a výskytom inkluzívneho vzdelávania existuje teda vzťah nielen na úrovni krajín³, ale aj pri hodnotení frekvencie zaradenia žiakov s ťažkým a hlbokým MP v rámci jednotlivých krajov SR (tab. 12).

Kraj	Počet žiakov	Rozloha*	Počet obyvateľov*	Hustota osídlenia (obyvatelia na km ²)*
Bratislavský kraj	2	2 052,5 km ²	606 537	295,5
Trnavský kraj	0	4 147,0 km ²	563 081	135,8
Trenčiansky kraj	1	4 502,0 km ²	594 186	132
Košický kraj	6	6 755,0 km ²	792 991	117,4
Nitriansky kraj	1	6 343,8 km ²	689 564	111,1
Žilinský kraj	4	6 809,0 km ²	698 274	102,5
Prešovský kraj	13	8 974,0 km ²	815 806	91
Banskobystrický kraj	8	9 455,0 km ²	652 218	69,1

Legenda: * podľa údajov z polohy a demografických východísk jednotlivých krajov zo Štatistického úradu Slovenskej republiky z roku 2012.

Tab. 12: Porovnanie počtu žiakov variantu C v základných školách v školskom roku 2010/2011 podľa hustoty obyvateľstva v jednotlivých krajoch Slovenska

Stopercentná návratnosť dotazníkov bola z Bratislavského a Nitrianskeho kraja. V nich bol podľa údajov z ÚIPŠ v SR najnižší počet žiakov s ťažkým a hlbokým MP umiestnených v základných školách. Najviac dotazníkov sme obdržali z Prešovského kraja (39,58 %) a Banskobystrického kraja (22,92 %), vzhľadom aj k najvyššiemu počtu žiakov

¹ 91 obyvateľov na km² (Demografické východiská, 2012a).

² 69,1 obyvateľov na km² (Demografické východiská, 2012b).

³ Pozri podkapitolu 3.4. Hustota obyvateľstva v krajinách s vysokým stupňom implementácie inkluzívneho vzdelávania dosahuje nízke hodnoty hustoty obyvateľstva, napr. Austrália 3, Nórsko 15, Fínsko 16, Švédsko 21, Spojené štáty americké 32. V porovnaní so Slovenskom 111 (Demographic Yearbook, 2011).

s ťažkým a hlbokým MP na základných školách. Najmenej dotazníkov sme obdržali z Nitrianskeho kraja, a to len 2,08 % z celkového počtu.

V štvrtej fáze výskumu prebehlo spracovanie a štatistické vyhodnotenie dát. V piatej fáze výskumu sme výsledky interpretovali a formulovali závery a odporúčania do praxe.

Fáza 1	Výber a konštruovanie výskumnej metódy a metodiky výskumu	10/2010 – 01/2011
Fáza 2	Predvýskum	02/2011
Fáza 3	Administrácia dotazníka riaditeľom a učiteľom základných škôl	02/2011 – 3/2011
Fáza 4	Spracovanie a štatistické vyhodnotenie dát	04/2011 – 05/2011
Fáza 5	Interpretácia výsledkov výskumu a formulácia záverov a odporúčaní pre prax	06/2011 – 07/2011

Tab. 13: Fázy prvého výskumu

Charakteristika výskumnej techniky

Vo výskume bola vzhľadom na stanovené ciele použitá exploratívna metóda a **výskumná technika dotazníka**, ktorá je podľa J. Pelikána (2011) najpoužívanejšou technikou v pedagogickom výskume. Respondentom bol učiteľ základnej školy. Súčasťou nami zostaveného *Dotazníka pre učiteľa žiaka vzdelávaného podľa variantu C v základnej škole* (Príloha A.2) bol krátky sprievodný text s pokynmi na vyplnenie dotazníka a štyri oblasti s položkami zisťujúce:

- A.1, A.2 základné údaje o učiteľovi,
- B.1, B.2 základné údaje o žiakovi,
- C. výchova a vzdelávanie,
- D. názory učiteľov na školskú integráciu.

Prvá časť obsahovala položky zisťujúce základné údaje o učiteľovi, stupeň a oblasť vysokoškolského vzdelania, prítomnosť asistenta učiteľa v triede, skúsenosti so vzdelávaním žiaka so ŠVVP a pod. V druhej časti dotazníka mal učiteľ vyplňať 20 položiek týkajúcich sa konkrétneho žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP vzdelávaného podľa variantu C v jeho triede. Ak mal vo svojej triede viac než jedného žiaka, bol požiadaný, aby vyplňal túto časť dotazníka samostatne za každého žiaka. Táto časť zisťovala okrem základných údajov aj prípadné viacnásobné postihnutie, úroveň motoriky, sebaobsluhy a verbálnych schopností, zaradenie žiaka, rozsah edukácie a pod. V tretej časti dotazníka sa nachádzali položky zisťujúce informácie o vzdelávaní žiaka. Poslednou časťou dotazníka sme sa zisťovali názory učiteľov na vzdelávanie žiakov so ŠVVP vo všeobecnosti.

Vyplnenými dotazníkmi sme získali údaje o 76 zo všetkých 94 žiakov vzdelávaných podľa variantu C v základných školách na Slovensku v školskom roku 2010/2011, čo

predstavovalo 80,85 % z celkového počtu žiakov vzdelávaných podľa tohto variantu. Získané údaje sme vyhodnocovali v numerickej a grafickej podobe. Hodnoty boli vyjadrené aj percentuálne. Vek žiakov a vzdialenosť dochádzania do školy bola vyjadrená formou histogramu a základnými popisnými štatistikami analyzovaných súborov, teda priemer, modus, medián, rozptyl, smerodajná odchýlka, maximálne a minimálne hodnoty. Tieto súbory boli analyzované aj z pohľadu normality prostredníctvom *Anderson-Darling testom normality*. Výpočty a grafické zhodnotenia sme robili v programoch *Minitab 15 Statistical Software* a *Microsoft Excel 2007*.

4.4 Spracovanie a interpretácia výsledkov výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo analyzovať žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím a ich vzdelávanie v základných školách na Slovensku. Údaje získané spracovaním dotazníka budeme vyhodnocovať podľa postupnosti stanovených parciálnych cieľov výskumu:

- analyzovať žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách z hľadiska pohlavia, veku, početnosti, výskytu viacnásobného postihnutia, príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu;
- analyzovať žiakov s ťažkým a hlbokým MP z hľadiska roku školskej dochádzky, zaradenia, formy organizácie výchovy a vzdelávania, rozsahu vyučovania;
- analyzovať skupinu učiteľov vzdelávajúcich žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách z hľadiska veku, vzdelania, pedagogickej praxe, názorov na vzdelávanie žiaka s ťažkým a hlbokým MP v základných školách a úrovne spolupráce so špeciálnym pedagógom.

Žiaci s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku

Na základe vyplnených dotazníkov¹ učiteľmi základných škôl sme získali informácie o 76 (80,85 %) žiakoch vzdelávaných v školskom roku 2010/2011 podľa vzdelávacieho variantu C pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP v základných školách na Slovensku. Ťažký stupeň MP bol podľa udania respondentov u väčšiny žiakov (84,21 %). Hlboký

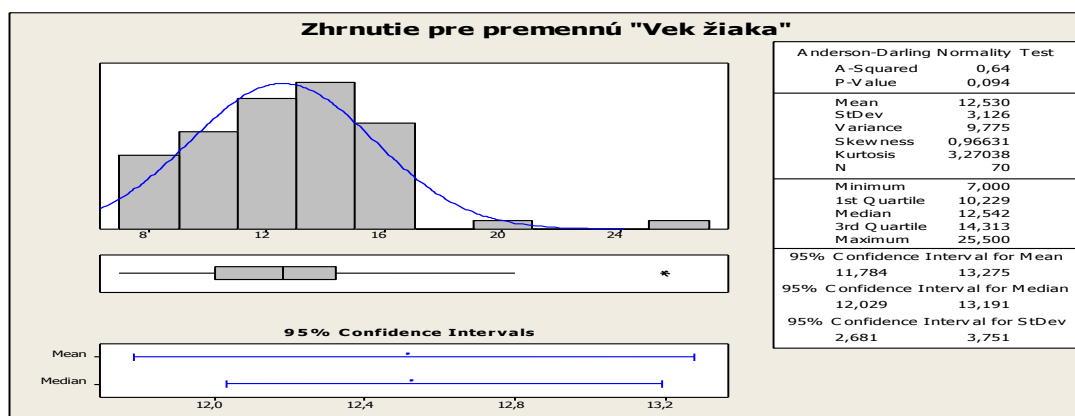
¹ 21 položiek v časti B1 a B2 dotazníka týkajúcich sa žiaka vzdelávaného podľa variantu C na ich škole.

stupeň MP malo diagnostikovaných 8 (10,53 %) žiakov. V troch prípadoch učitelia určili stredný stupeň MP. Jeden učiteľ na túto položku neodpovedal. Vzhľadom k zameraniu výskumu sme do súboru žiakov zahrnuli len žiakov s ťažkým a hlbokým stupňom MP, tj. 72 žiakov. Z upravenej skupiny 72 žiakov, malo 64 žiakov ťažký stupeň MP a 8 žiakov hlboký stupeň MP (tab. 14).

Žiak	n	%
s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia	64	88,89
s hlbokým stupňom mentálneho postihnutia	8	11,11

Tab. 14: Početnosť žiakov základných škôl na Slovensku v školskom roku 2010/2011 z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia

Vek bol uvedený u 70 zo 72 žiakov. Najmladší žiak mal 7 rokov, najstarší mal 25 rokov a 6 mesiacov. Vzhľadom k tomu, že podľa Anderson-Darling testu normality údaje vykazovali normálne rozdelenie¹, za strednú hodnotu sme považovali priemer s hodnotou 12,503 roka (obr. 3).



Obr. 3: Vek žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách v školskom roku 2010/2011

Ďalšie údaje o 72 žiakoch s ťažkým a hlbokým MP v základných školách sú zhrnuté v tab. 15. Viacnásobné postihnutie bolo identifikované u 51 (70,83 %) žiakov. Bez pridruženého postihnutia bolo podľa odpovedí respondentov 20 (27,78 %) žiakov. Pri jednom žiakovi učiteľ na túto položku neodpovedal (1,39 %). Najčastejšie učitelia určovali telesné, zrakové a sluchové postihnutie. U 34 (47,22 %) žiakov sa vyskytuje problémové správanie. Najčastejšie uvádzali učitelia agresívne správanie, stereotypné správanie a sebapoškodzovanie. Veľká časť žiakov bola mobilná (47,22 %) alebo čiastočne mobilná (23,61 %) a schopná nadviazať očný kontakt (80,56 %). Učitelia uvádzali vysoký počet (95,83 %) žiakov odkázaných na pomoc v sebaobslužných činnostiach pričom, ale

¹ Vypočítaná p hodnota bola menšia ako stanovená hladina významnosti $\alpha=0,05$.

v obliekaní to bolo len 26,39 % žiakov a plienkovaných bolo len 45,83 % žiakov. Zo sociálne znevýhodneného prostredia pochádzalo 70,83 % sledovaných žiakov¹.

		n = 72	(%)
Stupeň mentálneho postihnutia	<i>ťažký stupeň mentálneho postihnutia</i>	64	(88,89)
	<i>hlboký stupeň mentálneho postihnutia</i>	8	(11,11)
Pohlavie	<i>dievča</i>	34	(47,22)
	<i>chlapec</i>	37	(51,39)
	<i>bez uvedenia</i>	1	(1,39)
Problémové správanie	<i>áno</i>	34	(47,22)
	<i>nie</i>	38	(52,78)
Viacnásobné postihnutie	<i>áno</i>	51	(70,83)
	<i>nie</i>	20	(27,78)
	<i>bez uvedenia</i>	1	(1,39)
U žiaka sú prítomné	<i>zvyšky zraku</i>	6	(8,33)
	<i>zvyšky sluchu</i>	4	(5,56)
	<i>ťažké poškodenie jemnej motoriky</i>	42	(58,33)
	<i>ťažké poškodenie hrubej motoriky</i>	33	(45,83)
Žiak	<i>verbalizuje</i>	13	(18,06)
	<i>verbalizuje s ťažkosťami</i>	31	(43,06)
	<i>vydáva len nešpecifické zvuky</i>	26	(36,11)
	<i>používa náhradné formy komunikácie</i>	2	(2,78)
	<i>nadväzuje očný kontakt</i>	58	(80,56)
	<i>nenadväzuje očný kontakt</i>	14	(19,44)
Žiak je	<i>mobilný</i>	34	(47,22)
	<i>čiastočne mobilný</i>	17	(23,61)
	<i>imobilný</i>	21	(29,17)
	<i>plienkovaný</i>	33	(45,83)
	<i>bez plienok</i>	39	(54,17)
Žiak je závislý od pomoci v oblasti	<i>celkovo v sebaoblužných činnostiach</i>	69	(95,83)
Je žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia	<i>áno</i>	51	(70,83)
	<i>nie</i>	21	(29,17)

Tab. 15: Charakteristika žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku v školskom roku 2010/2011

Porovnaním sledovaných žiakov z hľadiska stupňa MP sme zistili percentuálne rozdiely týkajúce sa rozsahu závažnosti postihnutia. Žiaci s hlbokým MP mali častejšie viacnásobné postihnutie (87,50 %) než žiaci s ťažkým MP (68,75 %). Problémové správanie sa taktiež vyskytovalo častejšie u žiakov s hlbokým MP (62,50 %) než u žiakov s ťažkým MP (45,31 %). U žiakov s hlbokým MP bolo v 100 % prípadov prítomné ťažké poškodenie jemnej aj hrubej motoriky, kým u žiakov s ťažkým MP to bolo len v 53,13 % pri poškodení jemnej a 39,06 % pri poškodení hrubej motoriky. V skupine žiakov s hlbokým MP bol každý žiak plienkovaný, pokým v skupine žiakov s ťažkým MP bolo plienkovaných len 39,06 % žiakov. V skupine žiakov s ťažkým MP neverbalizovalo len 28,13 % žiakov, v skupine žiakov s hlbokým MP neverbalizoval ani jeden žiak. Imobilných bolo 75 % žiakov s hlbokým MP a len 23,44 % žiakov s ťažkým MP (tab. 16).

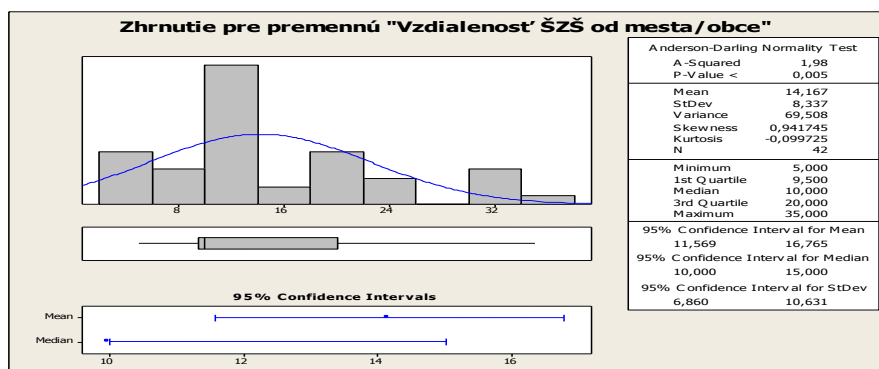
¹ Napriek tomu, že správnym označením je sociálne znevýhodňujúce prostredie, v práci používame termín používaný platnou legislatívou na Slovensku, a to sociálne znevýhodnené prostredie.

		stupeň mentálneho postihnutia			
		ťažký		hlboký	
		n = 64	(%)	n = 8	(%)
Pohlavie	dievča	30	(46,88 %)	4	(50 %)
	chlapec	33	(51,56%)	4	(50 %)
	neuvedené	1	(1,56 %)	-	-
Viacnásobné postihnutie	áno	44	(68,75 %)	7	(87,50 %)
	nie	19	(29,69 %)	1	(12,50 %)
	bez uvedenia	1	(1,56 %)	-	-
Problémové správanie	áno	29	(45,31 %)	5	(62,50 %)
	nie	35	(54,69 %)	3	(37,50 %)
U žiaka je prítomné	ťažké poškodenie jemnej motoriky	34	(53,13 %)	8	(100 %)
	ťažké poškodenie hrubej motoriky	25	(39,06 %)	8	(100 %)
	neverbalizuje	18	(28,13 %)	8	(100 %)
Žiak	nadväzuje očný kontakt	53	(82,81 %)	5	(62,50 %)
	nenadväzuje očný kontakt	11	(17,19 %)	3	(37,50 %)
Žiak je	mobilný	34	(53,13 %)	-	-
	čiastočne mobilný	15	(23,44 %)	2	(25 %)
	imobilný	15	(23,44 %)	6	(75 %)
	plienkovaný	25	(39,06 %)	8	(100 %)
	bez plienok	39	(60,94 %)	-	-
	závislý v sebaoblužných činnostiach	61	(95,31 %)	8	(100 %)
Sociálne znevýhodnené prostredie u žiaka	áno	47	(73,44 %)	4	(50 %)
	nie	17	(26,56 %)	4	(50 %)

Tab. 16: Porovnanie skupiny žiakov z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia

Vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách

Všetky školy zapojené do výskumu sú podľa odpovedí respondentov ZŠ so špeciálnymi triedami. Až v 89,58 % sa špeciálna základná škola nachádza v inom meste, prípadne obci ako ZŠ. Len u 4 (8,33 %) respondentov sa špeciálna základná škola nachádzala v tom istom meste ako ZŠ. Jeden respondent na túto otázku neodpovedal.



Obr. 4: Vzďialenosť základnej školy k najbližšej špeciálnej základnej škole

Vzďialenosť najbližšej špeciálnej základnej školy od miesta bydliska bola uvedená u 42 (87,5 %) respondentov. Minimálna uvedená vzdialenosť bola 5 km, maximálna 35

km. Priemerná hodnota je hodnota mediánu 10 km. Rozptyl je 8,337 km; 2/3 z opýtaných uviedlo, že vzdialenosť najbližšej špeciálnej základnej školy od 1,663 do 18,337 km (obr. 4).

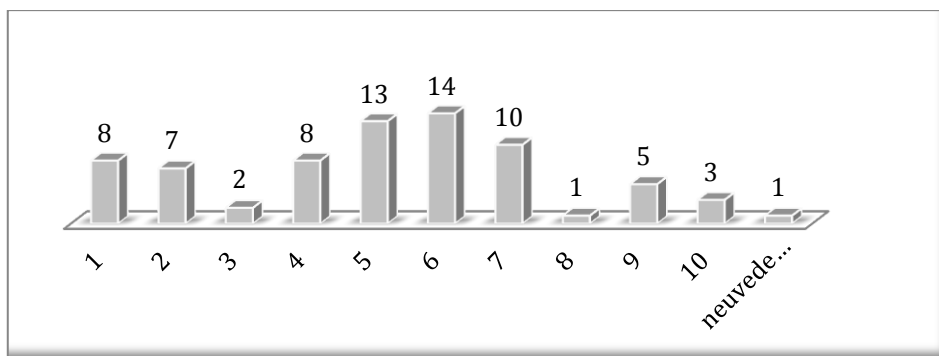
Väčšina, v našom výskume pozorovaných žiakov, bola v ZŠ v školskom roku 2010/2011 zaradená do špeciálnej triedy pri ZŠ. Na otázku neodpovedali všetci opýtaní respondenti a do výskumu sa nezapojili všetky školy so žiakmi s ťažkým a hlbokým MP, no žiaden zo sledovaných žiakov s ťažkým a hlbokým MP nebol začlenený do triedy spolu s intaktnými. Na základe čoho môžeme predpokladať, že najvyšší stupeň inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým MP sa na Slovensku nerealizuje. Najviac žiakov s ťažkým a hlbokým MP bolo zaradených do špeciálnych tried spolu so žiakmi variantu A (38,89 %) alebo sa nachádzali v samostatných špeciálnych triedach zriadených pre žiakov variantu C (31,94 %). Niektorí zo žiakov boli zaradení aj do tried spolu so žiakmi variantu A a B (6,94 %) alebo dokonca všetkých troch vzdelávacích variantov A, B a C (4,17 %) (tab. 17). Zaradenie ťažko a hlboko MP do tried so žiakmi variantu A, teda spolu so žiakmi s ľahkým MP, môže napĺňať požiadavku tzv. čo najmenej obmedzujúceho prostredia, ale stále nenapĺňa charakteristiky inkluzívneho vzdelávania.

Zaradenie žiaka	Počet	% podiel
trieda s intaktnými žiakmi	0	0,00 %
špeciálna trieda so žiakmi variantu A	28	38,89 %
špeciálna trieda so žiakmi variantu A, B	5	6,94 %
špeciálna trieda so žiakmi variantu A, B, C	3	4,17 %
špeciálna trieda so žiakmi variantu B	3	4,17 %
špeciálna trieda so žiakmi variantu C	23	31,94 %
neuvedené	10	13,89 %
spolu	72	100,00 %

Tab. 17: Zaradenie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základnej škole

Triedy ZŠ, v ktorých sa vzdelávajú žiaci s ťažkým a hlbokým MP boli umiestnené prevažne v budove základnej školy (72,92 %). V 25 % prípadov sú umiestnené dokonca mimo budovu ZŠ. Jeden respondent na túto položku neodpovedal (2,08 %). Školského špeciálneho pedagóga nemá na ZŠ k dispozícii 50 % opýtaných respondentov. Jeho prítomnosť na základnej škole potvrdilo 43,75 % respondentov. Traja respondenti na túto položku neodpovedali (6,25 %). Asistenta učiteľa mali v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu k dispozícii len učitelia 45,83 % žiakov.

Najviac žiakov vzdelávaných podľa variantu C v základných školách dosahovalo šiesty rok školskej dochádzky, nasledoval piaty (n = 13) a siedmy rok (n = 14) školskej dochádzky (obr. 5).



Obr. 5: Rozloženie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách v školskom roku 2010/2011 podľa roku školskej dochádzky

O inkluzívnom vzdelávaní žiakov s ťažkým a hlbokým MP nenasvedčujú ani informácie získané o forme organizácie výchovy a vzdelávania žiakov vo výskume. Zo 72 žiakov bolo od povinnosti dochádzať do školy oslobodených až 18 (25 %) žiakov. Pričom 10 (13,89 %) z nich je vzdelávaných v domácich podmienkach, ostatní žiaci prichádzajú do školy na presne vymedzený čas a väčšina z nich sa vzdeláva formou individuálneho vzdelávania (52,78 %), tj. ich vzdelávanie neprebíha spolu s inými žiakmi školy. Dennú formu vzdelávania v rozsahu piatich dní v týždni malo len 23 (31,94%) žiakov. V rozsahu menej ako tri dni v týždni sa vzdelávalo 11 (15,28 %) žiakov (tab. 18).

	Počet	% podiel
denná forma (poldenné vyučovanie v dopoludňajších hodinách v rozsahu 5 dní v týždni)	23	31,94 %
denná forma (poldenné vyučovanie v dopoludňajších hodinách v rozsahu 1, 2 alebo 3 dní v týždni)	11	15,28 %
forma individuálneho vzdelávania	38	52,78 %
spolu	72	100,00 %

Tab. 18: Organizácia výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách

Pri 18 žiakoch určili učitelia 20 alebo viac ako 20 vyučovacích hodín ako rozsah hodín do týždňa, 53 žiakov sa vzdelávalo menej ako 20 hodín do týždňa, najčastejšie respondenti uvádzali 2 hodiny týždenne (52,78 % všetkých žiakov). Rozsah hodín do týždňa vyhovoval učiteľom v 67 (93,06 %) prípadoch. Len v štyroch prípadoch (5,56 %) učitelia prejavili nespokojnosť s určeným rozsahom hodín v týždni¹. Jeden učiteľ neodpovedal (1,39%).

Porovnaním získaných výsledkov z hľadiska stupňa MP sme zistili rozdiely pri forme vzdelávania, rozsahu hodín a oslobodení od povinnosti dochádzať do školy. Žiaci s hlbokým MP boli percentuálne výrazne častejšie oslobodzovaní od povinnosti dochádzať

¹ V týchto prípadoch traja učitelia prejavili záujem o zvýšenie rozsahu hodín v týždni nasledovne: z 15 na 20 hodín, z 2 na 10 a z 1 hodiny na 5 hodín.

do školy (75 %), než to bolo u žiakov s ťažkým MP (18,75 %). Taktiež mali žiaci s hlbokým MP (87,50 %) percentuálne častejšie znížený rozsah vyučovania na 2 hodiny týždenne než žiaci s ťažkým MP (48,44 %). Žiaci s hlbokým MP (62,50 %) sa oproti žiakom s ťažkým MP (48,44 %) percentuálne častejšie vzdelávali formou individuálneho vzdelávania, bez príležitosti vstupovať do komunikačných a sociálnych interakcií s ďalšími zúčastnenými osobami okrem učiteľa (tab. 19).

		stupeň mentálneho postihnutia	
		ťažký n = 64 (% podiel)	hlboký n = 8 (% podiel)
Oslobodenie od povinnosti dochádzať do školy	áno	12 (18,75 %)	6 (75 %)
	nie	52 (81,25 %)	2 (25 %)
Rozsah hodín	2 hodiny týždenne	31 (48,44 %)	7 (87,50 %)
	individuálne vzdelávanie	33 (48,44 %)	5 (62,50 %)
Forma vzdelávania	vzdelávanie v triede	31 (51,56 %)	3 (37,50 %)
	s ostatnými žiakmi		

Tab. 19: Porovnanie formy a rozsahu vzdelávania žiakov z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia

Učitelia žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku

Skupinu 72 žiakov s ťažkým a hlbokým MP zahrnutých do výskumu vzdelávali v ZŠ v školskom roku 2011/2012 prevažne ženy (91,67 %). Väčšina z učiteľov 34 (70,83 %) učila na prvom stupni ZŠ. Najstarší učiteľ mal 56 rokov a najmladší 27. Vzdelanie v odbore špeciálna pedagogika malo 21 (43,75 %) učiteľov a ďalších 25 (52,08 %) si vzdelanie v odbore špeciálna pedagogika rozširovalo. Traja (6,25 %) učitelia na túto položku neodpovedali.

Až na jedného učiteľa, všetci respondenti boli učiteľmi v špeciálnych triedach pri základných školách (97,92 %), čo vysvetľuje vyššie percento vzdelania v špeciálnej pedagogike u respondentov¹. Podľa 29 (60,41 %) opýtaných učiteľov ich vysokoškolské štúdium dostatočne pripravilo na výchovu a vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP, 12 (25,00 %) označilo odpoveď skôr nie a 4 (8,33 %) si myslí, že určite nie. Traja (6,25 %) z učiteľov na túto položku neodpovedali. Pri zisťovaní názorov týkajúcich sa pripravenosti učiteľov po ukončení pregraduálneho štúdia na inkluzívne vzdelávanie žiakov so ŠVVP väčšina učiteľov odpovedala určite áno (12,50 %), áno (25,00 %) alebo skôr áno (33,33 %). Možnosť skôr nie označili 12 (25,00 %) učitelia, jeden (2,08 %) učiteľ označil možnosť určite nie a jeden (2,08 %) učiteľ neodpovedal.

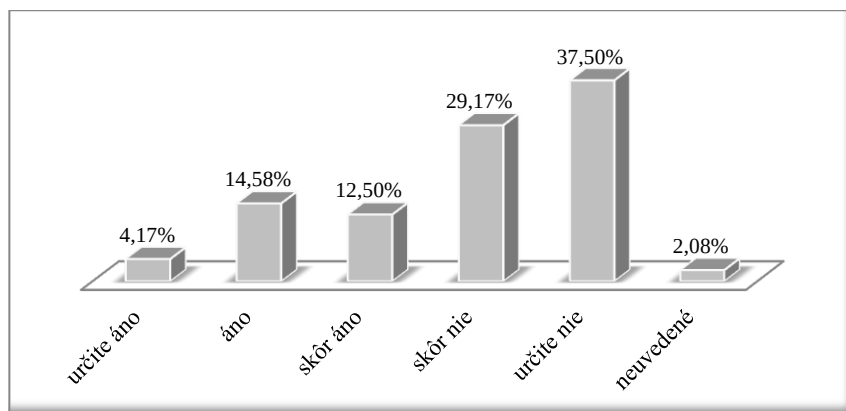
¹ Podľa platnej legislatívy musí mať učiteľ špeciálnej triedy pri základnej škole na Slovensku vysokoškolské vzdelanie v odbore špeciálna pedagogika.

Jeden respondent učil v aj triede základnej školy a taktiež v špeciálnej triede (2,08 %). Skúsenosť s predchádzajúcim vzdelávaním žiakov s MP v špeciálnej triede pri ZŠ uviedlo 45 (93,75 %) respondentov. Niektorí učitelia potvrdili skúsenosť so vzdelávaním žiakov so ŠVVP aj na základe telesného, viacnásobného, zrakového, sluchového postihnutia, porúch autistického spektra a porúch správania (tab. 20).

Vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vyplývajúcimi z:	n	(% podiel)
mentálneho postihnutia	45	(93,75 %)
telesného postihnutia	5	(10,42 %)
viacnásobného postihnutia	5	(10,42 %)
zrakového postihnutia	3	(6,25 %)
sluchového postihnutia	2	(4,17 %)
porúch autistického spektra	2	(4,17 %)
porúch správania	1	(2,08 %)
bez uvedenia	1	(2,08 %)

Tab. 20: Skúsenosť učiteľov so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v špeciálnej triede pri základnej škole

Žiaka so ŠVVP začleneného do triedy spolu s intaktnými žiakmi vzdelávalo raz alebo niekoľko krát 29 (60,41 %) opýtaných respondentov. S individuálnou začlenením žiaka nemalo skúsenosť 11 (22,92 %) opýtaných respondentov a 8 (16,67 %) respondentov na túto položku neodpovedalo. So vzdelávaním v špeciálnej základnej škole malo skúsenosť 25 % učiteľov a v špeciálnej základnej škole nikdy neučilo 66,67 % učiteľov. Štyria učitelia na túto otázku neodpovedali.

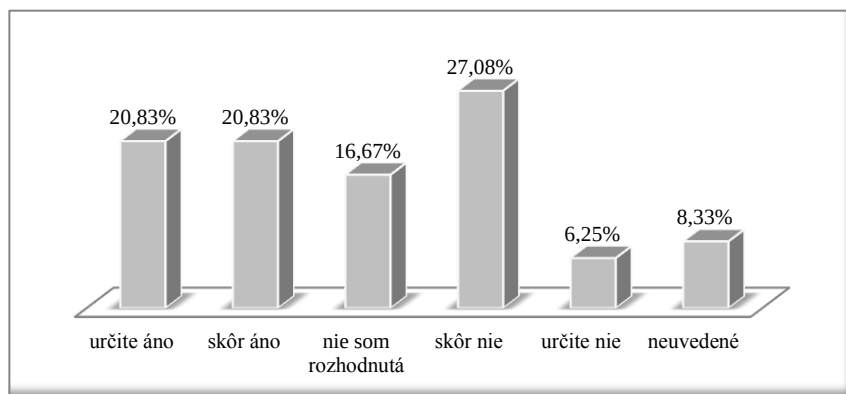


Obr. 6: Názory respondentov na vzdelávanie žiakov vzdelávacieho variantu C v základných školách

Učiteľov sme sa pýtali na ich názor na vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ. S ich vzdelávaním v ZŠ učitelia skôr nesúhlasili. Možnosť určite nie uviedlo 18 (37,50 %) opýtaných respondentov a možnosť skôr nie 14 (29,17 %) respondentov. Len dvaja (4,17 %) respondenti uviedli možnosť určite áno, 6 (12,50 %) skôr áno a možnosť

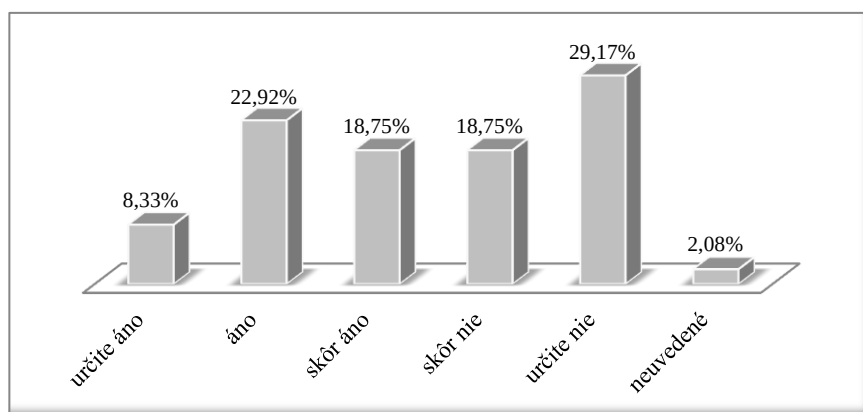
áno 7 (14,58 %) respondentov. So vzdelávaním žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP v ZŠ súhlasilo 15 respondentov (31,25 %) (obr. 6).

Pri zisťovaní názoru učiteľov na začleňovanie žiakov so ŠVVP¹ sa k nemu priklonilo výrazne viac opýtaných učiteľov, 10 (20,83 %) učiteľov označilo možnosť určite áno a 10 (20,83 %) možnosť skôr áno. Skôr pre vzdelávanie žiakov v špeciálnych školách sa rozhodlo 13 (27,08 %) učiteľov a možnosť určite označili 3 (6,25 %) učitelia. Nevedelo sa rozhodnúť 8 (16,67 %) učiteľov a 4 (8,33 %) učitelia neodpovedali (obr. 7).



Obr. 7: Názory respondentov k začleňovaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách

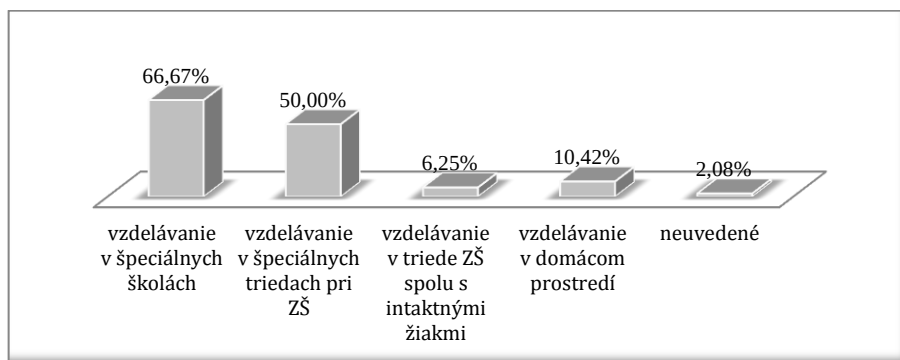
Respondentov sme sa pýtali aj na názor kolegov v ZŠ na vzdelávanie žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP v ZŠ. Pri tejto položke sa odpovede respondentov odlišovali výraznejšie. V porovnaní s odpoveďami učiteľov žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ si ostatní učitelia skôr vedia predstaviť ich vzdelávanie na ZŠ (obr. 7), aj keď veľká časť z nich stále nesúhlasí s ich vzdelávaním v ZŠ (49,72 %). Najviac učiteľov 14 (29,17 %) uviedlo možnosť určite nie a 9 (18,75 %) skôr nie. Jeden (2,09 %) učiteľ neodpovedal.



Obr. 8: Názory ostatných učiteľov na vzdelávanie žiakov vzdelávacieho variantu C v základných školách

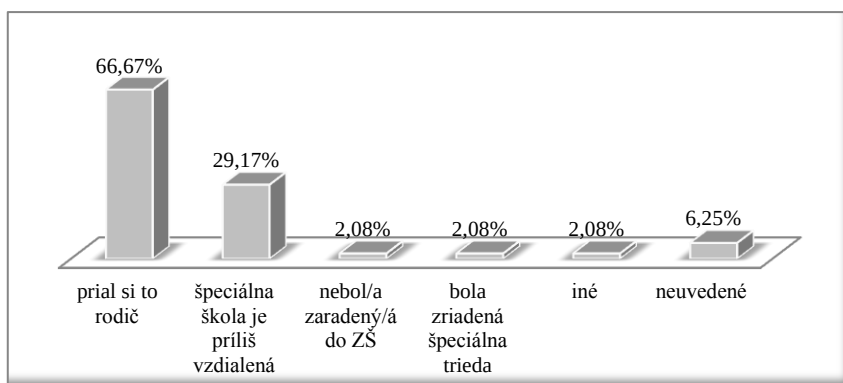
¹ V dotazníku sme použili pojem integrácia, nakoľko ho v školách v čase administrácie dotazníka učitelia poznali a používali viac ako termín inklúzia.

V ďalšej položke mali učitelia určiť podľa nich vhodné formy vzdelávania žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP. Podľa názoru väčšiny z nich, a to 32 (66,67 %) učiteľov, je najvhodnejšie vzdelávať týchto žiakov v špeciálnych školách, prípadne podľa ďalších 24 (50,00 %) učiteľov vzdelávanie v špeciálnych triedach pri základných školách. Len 3 (6,25 %) učitelia označili možnosť vzdelávania v triede ZŠ spolu s intaktnými žiakmi. Päť učiteľov (10,42 %) označilo možnosť vzdelávania v domácom prostredí a 1 (2,08 %) učiteľ na túto položku neodpovedal (obr. 8).



Obr. 9: Názory učiteľov na optimálne formy vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím

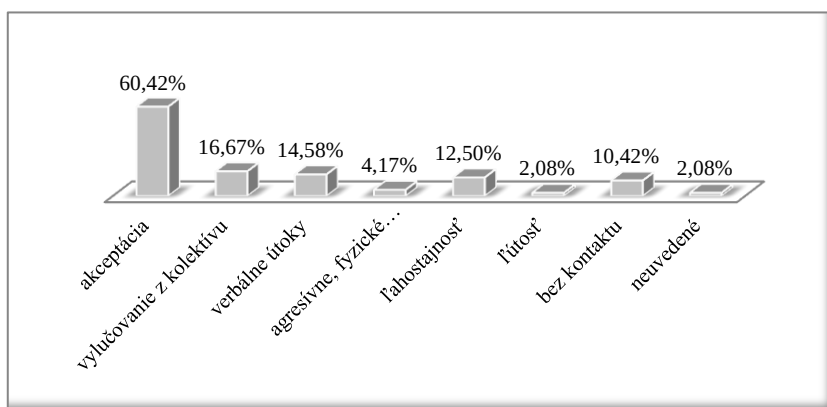
Pri zisťovaní dôvodov zaradenia žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách 32 (66,67 %) učitelia uviedli, že si to priala rodič. Veľkú vzdialenosť špeciálnej základnej školy od bydliska žiaka uviedlo 14 (29,17 %) učiteľov. Pričom tento dôvod uvádza P. Foreman, M. Arthur-Kelly, S. Pascoe, B. S. King (2004) ako častý dôvod zaraďovania žiakov s ťažkým a hlbokým MP do inkluzívnych škôl v Austrálii. Ako ďalšie dôvody učitelia uvádzali zriadenie špeciálnej triedy pri základnej škole, kde bol žiak umiestnený a iné dôvody. Na túto položku 3 (6,25 %) učitelia neodpovedali (obr. 9).



Obr. 10: Dôvody zaradenia žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základnej škole

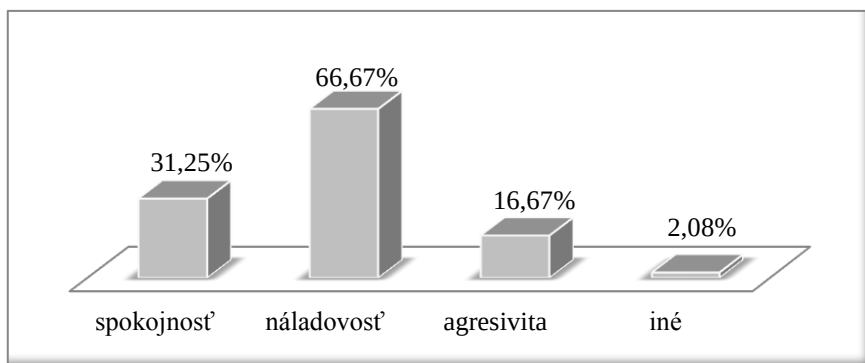
Napriek tomu, že žiaci s ťažkým a hlbokým MP sa v základných školách vzdelávajú podľa odpovedí učiteľov v špeciálnych triedach pri základných školách, dochádza v rôznej miere ku stretávaniu sa aj s intaktnými žiakmi. Podľa odpovedí učiteľov sa zo strany

intaktných žiakov a spolužiakov s ľahším MP v špeciálnych triedach stretávajú prevažne s akceptáciou (60,42 %) skupiny žiakov s ťažkým a hlbokým MP na ich základnej škole. V nižších hodnotách učitelia uvádzali na druhej strane aj vylučovanie z kolektívu (16,67 %), verbálne útoky (14,58 %), ľahostajnosť (12,50 %), agresívne až fyzické útoky (4,17 %) a ľútosť (2,08 %). V 10,42 % boli žiaci s ťažkým a hlbokým MP bez kontaktu s ostatnými žiakmi školy (obr. 11).



Obr. 11: Prejavy žiakov základných škôl k žiakom s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím

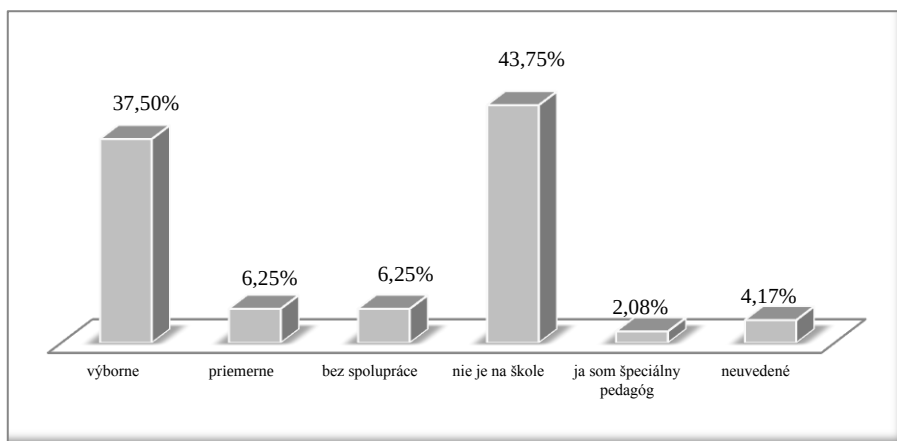
Pri hodnotení správania žiakov sa podľa odpovedí učiteľov u žiakov s ťažkým a hlbokým MP stretávajú s náladovosťou (66,67 %). Agresivita bola popísaná v 16,67 % prípadov. V 31,25 % prípadov sa učitelia stretávali u žiakov s ťažkým a hlbokým MP s celkovou spokojnosťou. V 2,08 % prípadov učiteľ neodpovedal (obr. 12).



Obr. 12: Prejavy žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základnej škole

Pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP v inkluzívnych podmienkach je dôležitá spolupráca so špeciálnym pedagógom, či už v pozícii školského špeciálneho pedagóga alebo v zariadení výchovného poradenstva. Pýtali sme sa preto učiteľov akou formou prebieha ich spolupráca so špeciálnym pedagógom v poradenských zariadeniach (CPPaP alebo CŠPP). Pravidelné odborné konzultácie učiteľa so špeciálnym pedagógom označilo 19 (39,58 %) respondentov. Jednorazovú spoluprácu učiteľa so špeciálnym pedagógom

v poradenskom zariadení označilo 14 (29,17 %) respondentov. Návštevy žiaka v jednom z poradenských zariadení označilo 8 (16,67 %) respondentov a 5 (10,41 %) označilo možnosť iné, kde uviedli konzultácie so špeciálnym pedagógom podľa potreby. Poskytovanie špeciálnopedagogických, terapeutických a iných služieb v procese vyučovania uviedli 4 (8,33 %) respondenti. Traja (6,25 %) na túto položku neodpovedali.



Obr. 13: Hodnotenie spolupráce učiteľov so školským špeciálnym pedagógom

Zaujímala nás aj hodnotenie spolupráce učiteľa so školským špeciálnym pedagógom v procese výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Až 21 (43,74 %) učiteľov uviedlo, že školský špeciálny pedagóg nie je na škole. Jeden učiteľ (2,08 %) zastávala zároveň aj pozíciu školského špeciálneho pedagóga. Výborne hodnotilo spoluprácu 18 (37,50 %) učiteľov a priemerne 3 (6,25 %) učiteľov. Dvaja (4,17 %) respondenti na túto položku neodpovedali a 3 (6,25 %) respondenti uviedli možnosť bez spolupráce (obr. 13).

Oslovení učitelia žiakov s ťažkým a hlbokým MP boli v dotazníku požiadaní aj o zhodnotenie spolupráce s ďalšími odborníkmi, a to lekárom, psychológom, sociálnym pracovníkom, rehabilitačným pracovníkom. Pri tejto položke dostali učitelia priestor zhodnotiť spoluprácu aj s ďalším odborníkom, jeho doplnením do priestoru „Iný“.

	lekár		psychológ		sociálny pracovník		rehab. pracovník		iný (špec. pedagóg)		iný (logopéd)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
výborná	7	14,58	17	35,42	5	10,42	1	2,08	4	8,33	1	2,08
uspokojivá	7	14,58	9	18,75	3	6,25	0	0,00	1	2,08	0	0,00
priemerná	11	22,92	7	14,58	1	2,08	2	4,17	0	0,00	0	0,00
neuspokojivá	0	0,00	0	0,00	2	4,17	1	2,08	0	0,00	0	0,00
nevyhovujúca	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,08	0	0,00	0	0,00
žiadna	22	45,83	14	29,17	36	75,00	42	87,50	0	0,00	0	0,00
neuvedené	1	2,08	1	2,08	1	2,08	1	2,08	0	0,00	0	0,00
celkom	48	100	48	100	48	100	48	100	5	100	1	100

Tab. 21: Hodnotenie spolupráce učiteľov s ďalšími odborníkmi

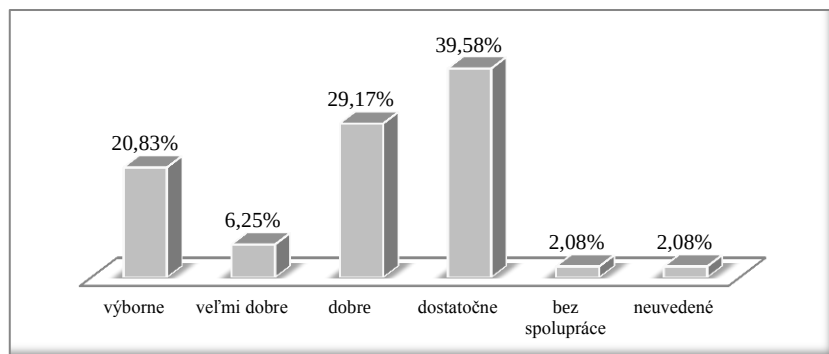
Učitelia túto možnosť využili len minimálne a doplnili špeciálneho pedagóga a logopéda. S lekárom nemá žiadnu spoluprácu 22 učiteľov (45,83 %), 11 (22,92 %) učiteľov ju hodnotilo ako priemernú. Po 7 (14,58 %) učiteľov ako uspokojivú až výbornú. So psychológom hodnotilo 17 (35,42 %) učiteľov spoluprácu ako výbornú a 9 (18,75 %) učiteľov ako uspokojivú. Až 14 (29,17 %) so psychológom nespupracuje. So sociálnym pracovníkom nespupracuje 36 (75 %) oslovených učiteľov. Výborne hodnotilo spoluprácu s ním 5 (10,42 %) učiteľov, uspokojivo 3 (6,25 %) učitelia a 1 (2,08 %) ju hodnotil ako priemernú. S rehabilitačným pracovníkom spolupracuje najmenej učiteľov, až 42 (87,50 %) učiteľov označilo túto možnosť. Jeden (2,08 %) učiteľ sa k spolupráci s lekárom, psychológom, sociálnym pracovníkom, rehabilitačným pracovníkom nevyjadril vôbec (tab. 21).

Zaujímali nás názor oslovených učiteľov na proces inkluzívneho vzdelávania vo všeobecnosti, koho odporúčajú inkluzívne vzdelávať, aké majú skúsenosti s rodičmi začlenených žiakov a aké sú podľa nich najčastejšie problémy vzdelávania žiakov so ŠVVP v inkluzívnych podmienkach. Na tieto položky mali učitelia odpovedať v poslednej časti dotazníka. Na otázku, ktorých žiakov so ŠVVP by odporúčali vzdelávať v základných školách najčastejšie uvádzali žiakov s telesným postihnutím (72,92 %), vývinovými poruchami učenia (66,67 %) a s poruchou reči (60,42 %). Najmenej učiteľov (16,67 %) označilo žiakov s ľahkým viacnásobným postihnutím. Žiakov s viacnásobným postihnutím neodporúčala vzdelávať v inkluzívnych podmienkach väčšina oslovených učiteľov (72,92 %). Nasledovala skupina žiakov so zrakovým (52,08 %) a sluchovým (50,00 %) postihnutím. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že väčšina učiteľov odporúča inkluzívne vzdelávať skôr žiakov s ľahšími stupňami postihnutia a narušenia. Pri ťažkých stupňoch postihnutí a narušení učitelia udávali výrazne nižšie hodnoty (tab. 22).

Žiak	ľahký stupeň		ťažký stupeň		neodporúčam integrovať	
	n	%	n	%	n	%
s telesným postihnutím	35	72,92 %	7	14,58 %	6	12,50 %
so zrakovým postihnutím	19	39,58 %	4	8,33 %	25	52,08 %
so sluchovým postihnutím	20	41,67 %	4	8,33 %	24	50,00 %
s mentálnym postihnutím	26	54,17 %	2	4,17 %	20	41,67 %
s poruchami správania	23	47,92 %	2	4,17 %	23	47,92 %
s poruchou reči	29	60,42 %	5	10,42 %	14	29,17 %
s viacnásobným postihnutím	8	16,67 %	5	10,42 %	35	72,92 %
s vývinovými poruchami učenia	32	66,67 %	2	4,17 %	13	27,08 %

Tab. 22: Názory učiteľov na inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Väčšina učiteľov, 19 (39,58 %) hodnotila spoluprácu s rodičmi individuálne začlenených žiakov ako dostatočnú a 14 (29,17 %) učiteľov ako dobrú. Výborne ju hodnotilo 10 (20,83 %) učiteľov a veľmi dobre 3 (6,25 %) učiteľov. Jeden učiteľ (2,08 %) bol bez spolupráce s rodičom žiaka a jeden (2,08 %) na túto otázku neodpovedal (obr. 14).



Obr. 14: Hodnotenie spolupráce učiteľov s rodičmi integrovaných žiakov

Za najčastejšie problémy spojené s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so ŠVVP v ZŠ učitelia považujú nedostatočné materiálne vybavenie, túto možnosť označilo 34 (66,67 %) učiteľov, nedostatočné finančné ohodnotenie ($n = 24$, 50,00 %), nedostatočné vybavenie kompenzačnými pomôckami označilo 23 (47,92 %) učiteľov, nedostatočný priestor na edukáciu ostatných žiakov v triede ($n = 21$, 43,75 %) a problematická spolupráca s rodičmi žiakov so ŠVVP ($n = 19$, 39,58 %). V menšej miere učitelia uvádzali nedostatočný priestor na prípravu ($n = 3$, 6,25 %), nezáujem zo strany vedenia školy a nedostatočná pripravenosť učiteľa.

	n	%
Nedostatočné materiálno-technické vybavenie	19	39,58
Nedostatok kompenzačných pomôcok	8	16,67
Nedostatočná spolupráca s rodičmi	7	14,58
Chýbajúci bezbariérový prístup	6	12,50
Komunikačný problém	6	12,50
Nedostatočné priestorové vybavenie	5	10,42
Nedostatočné personálne obsadenie	5	10,42
Nezáujem zo strany rodičov	5	10,42
Zlá dochádzka žiaka do školy	5	10,42
Vylučovanie z kolektívu a nevhodné správanie ostatných žiakov	4	8,33
Náročnosť prípravy pre učiteľa	3	6,25
Nedostatočný priestor na edukáciu ostatných žiakov	2	4,17
Nedostatok priestoru na vzdelávanie žiaka variantu C	2	4,17
Finančne neodmenený učiteľ	1	2,08
Žiaden problém	4	8,33
Bez odpovede	10	20,83

Tab. 23: Najčastejšie problémy spojené so vzdelávaním žiaka variantu C v základnej škole podľa odpovedí učiteľov

Pričom učiteľov sme sa pýtali aj na tri najčastejšie problémy, ktoré sa podľa nich spájajú so vzdelávaním žiakov s ťažkým a hlbokým MP prostredníctvom variantu C v ZŠ

(tab. 23). Túto položku dotazníka sme nechali otvorenú, aby sme neovplyvňovali výber troch najčastejších problémov. V 19-tich prípadoch (39,58 %) učitelia uviedli materiálne vybavenie. Najčastejšie pritom uvádzali chýbajúce učebnice, pracovné zošity a učebné pomôcky pre žiakov variantu C. Nasledoval nedostatok kompenzačných pomôcok (16,67 %) a nedostatočná spolupráca s rodičmi (14,58 %). Chýbajúcu bezbariérovosť na škole uviedlo 6 (12,50 %) učiteľov. Problém s komunikáciou so žiakom uviedlo taktiež 6 (12,50 %) učiteľov. V troch prípadoch išlo o žiaka z rómskeho etnika, ktoré nehovorilo a ani nereagovalo na slovenské slová. Nedostatočné priestorové vybavenie školy, nedostatočné personálne obsadenie nezáujem rodiča o edukáciu svojho dieťaťa a zlú dochádzku žiaka do školy označilo 5 (10,42 %) učiteľov. Iba v štyroch prípadoch (8,33 %) uviedli učitelia ako problém vylučovanie žiaka z kolektívu a nevhodné správanie zo strany ostatných žiakov. Traja učitelia (6,25 %) uviedli náročnosť prípravy edukácie s takýmto žiakom. Dvaja učitelia (4,17 %) uviedli nedostatočný priestor na edukáciu ostatných žiakov, ale na druhej strane aj nedostatočný priestor na samotného žiaka variantu C popri iných žiakoch v triede. Iba jeden učiteľ (2,08 %) uviedol ako problém nedostatočné finančné ohodnotenie práce učiteľa. Podľa 4 (8,33 %) sa v edukácii žiaka variantu C v základnej škole nestretávajú so žiadnym problémom. Na túto otázku neodpovedalo 10 (20,83 %) učiteľov.

4.5 Závery výskumu

Cieľom prvého výskumu realizovaného prostredníctvom výskumnej techniky dotazníka bolo analyzovať žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP vzdelávaných v základných školách v školskom roku 2010/2011 na Slovensku a ich učiteľoch. Analyzovať a porovnať ich z hľadiska pohlavia, veku, početnosti, výskytu viacnásobného postihnutia, analyzovať a porovnať rozdiely medzi žiakmi z hľadiska školskej dochádzky, zaradenia, formy organizácie výchovy a vzdelávania, rozsahu vyučovania a analyzovať skupinu učiteľov vzdelávajúcich žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách.

Získanými údajmi z *Dotazníka pre učiteľa žiaka vzdelávacieho variantu C v základnej škole* sme získali informácie o 72 žiakoch, z toho 64 žiakov s ťažkým MP a 8 žiakov s hlbokým MP. Najviac ZŠ sa nachádzalo v Prešovskom a Banskobystrickom kraji, v krajoch s najnižšou hustotou osídlenia. V 89,58 % prípadov sa spolu so ZŠ v meste nevyskytovala zároveň aj špeciálna základná škola.

Najmladší žiak mal 7 rokov, najstarší žiak 25 a 6 mesiacov. Do výskumu sa zapojilo 27 z 34 oslovených ZŠ na Slovensku, ktoré vzdelávali v danom školskom roku žiaka podľa

vzdelávacieho variantu C. S viacnásobným postihnutím sa v skupine nachádzalo 51 (70,83 %) žiakov. Najčastejšie učitelia udávali telesné, zrakové, sluchové postihnutie a poruchy správania. Problémové správanie sa vyskytovalo 34 (47,22 %) žiakov. Väčšina žiakov bola mobilná (n = 34, 47,22 %), bez plienok (n = 39, 54,17 %), s ťažkým poškodením jemnej motoriky (n = 42, 58,33 %) a celkovo závislá od pomoci v sebaobslužných činnostiach (n = 69, 95,83 %). Väčšina žiakov zo skupiny verbalizovala (n = 13, 18,06 %) alebo verbalizovala s ťažkosťami (n = 31, 43,06 %) a nadväzovala očný kontakt (n = 58, 80,56 %). Až 51 (70,83 %) žiakov pochádzalo zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Porovnaním žiakov z hľadiska stupňa MP, vznikli medzi žiakmi s ťažkým MP a žiakmi s hlbokým MP výraznejšie rozdiely. Žiaci s hlbokým MP mali percentuálne častejšie závažnejší stav než žiaci s ťažkým MP. U žiakov s hlbokým MP sa percentuálne častejšie vyskytovalo viacnásobné postihnutie (87,50 %) a problémové správanie (62,50 %) než u žiakov s ťažkým MP (viacnásobné postihnutie 68,75 %, problémové správanie 45,31 %). U žiakov s hlbokým MP v 100 % prípadov prítomné ťažké poškodenie jemnej aj hrubej motoriky, kým u žiakov s ťažkým MP to bolo len v 53,13 % pri poškodení jemnej a v 39,06 % pri poškodení hrubej motoriky. Ani jeden zo žiakov s hlbokým MP neverbalizoval, v 100 % prípadoch boli plienkovaní, imobilní a závislí na pomoc v sebaobsluže. V 37,50 % nenadväzovali očný kontakt.

Podľa zistených výsledkov aj napriek tomu, že ide o vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ, nemôžeme hovoriť o ich inkluzívnom vzdelávaní. Žiaci s ťažkým a hlbokým MP zahrnutí do výskumu boli umiestnení podľa odpovedí učiteľov do špeciálnych tried pri ZŠ, prípadne vzdelávaní individuálne v škole alebo domácom prostredí. Ani jeden zo žiakov sa nevzdelával v triede ZŠ s intaktnými žiakmi, tj. nebol individuálne začlenený. V 25 % boli tieto špeciálne triedy umiestnené dokonca mimo budovu ZŠ. Väčšina sledovaných žiakov (n = 28, 38,89 %) bola umiestnená v špeciálnych triedach so žiakmi s ľahkým MP (špeciálna trieda so žiakmi variantu A). Päť (6,94 %) žiakov bolo zaradených do špeciálnych tried so žiakmi variantu A a B, 3 (4,17 %) žiaci do špeciálnych tried variantu A, B a C a 3 (4,17 %) žiaci do špeciálnych tried so žiakmi variantu B. Zaradenie žiakov s ťažkým a hlbokým MP do tried so žiakmi s ľahšími stupňami postihnutia (ľahkým MP a stredne ťažkým MP) hodnotíme pozitívne. Prostredie takejto triedy a s takýmto zložením žiakov môže byť viac stimulujúcim a podnecujúcim k sociálnym a komunikačným interakciám a výkonom vo väčšom rozsahu než pri individuálnom vzdelávaní, prípadne pri vzdelávaní v špeciálnej triede len so žiakmi

variantu C, a teda napĺňa kritéria najmenej obmedzujúceho prostredia. Ďalšia väčšia skupina žiakov bola zaradená do špeciálnej triedy pre žiakov variantu C (n = 23, 31,94 %).

Väčšina (n = 38, 52,78 %) žiakov s ťažkým a hlbokým MP sa v ZŠ vzdelávala individuálnou formou a časť z nich malo rozsah vyučovania znížený na 3, 2 alebo iba na 1 deň v týždni (n = 11, 15,28 %). Iba 23 (31,94 %) žiakov sa vzdelávalo dennou formou v rozsahu 5 dní v týždni. Znížený rozsah hodín do týždňa je podľa nás ďalší, pre vzdelávanie žiaka nevyhovujúci fakt. V 52,78 % všetkých žiakov to boli len 2 hodiny do týždňa. Alarmujúce je pre nás zistenie, že v 67 (93,06 %) prípadoch žiakov učiteľom tento stav vyhovoval. Rozdiely týkajúce sa rozsahu vzdelávania sme zistili aj pri porovnaní skupiny žiakov z hľadiska stupňa MP. Až 75 % žiakov s hlbokým MP bolo oslobodených od povinnosti dochádzať do školy, pokým u žiakov s ťažkým MP to bolo len v 18,75 %. Rozsah 2 hodín vyučovania do týždňa bol u žiakov s hlbokým MP stanovený v 87,50 % a u žiakov s ťažkým MP v 48,44 %.

Učitelia žiakov s ťažkým a hlbokým MP boli prevažne ženy (91,67 %). Všetci oslovení učitelia mali vzdelanie v odbore špeciálna pedagogika (43,75 %), prípadne si ho rozširovali (52,08 %), čo im vyplýva z platnej legislatívy (Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch). Skoro všetci respondenti boli učiteľmi v špeciálnych triedach pri ZŠ (97,92 %), čo vysvetľuje vyššie percento vzdelania v špeciálnej pedagogike u respondentov. Žiaka so ŠVVP v procese individuálneho začlenenia vzdelávalo raz alebo niekoľko krát väčšina opýtaných respondentov (60,41 %). So vzdelávaním individuálne začleneného žiaka nemalo vôbec skúsenosť 22,92 % opýtaných respondentov. So vzdelávaním v špeciálnej základnej škole malo skúsenosť len 25 % učiteľov.

Vysoké percento učiteľov si myslí, že žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP určite nie je vhodné (37,50%) alebo skôr nie je vhodné (29,17 %) vzdelávať v ZŠ. Len časť učiteľov si myslí, že je to určite vhodné (4,17 %), vhodné (14,58 %) a skôr vhodné (12,50 %). Podľa názoru väčšiny z opýtaných učiteľov (66,67%) je najvhodnejšie vzdelávať týchto žiakov v špeciálnych školách, prípadne v špeciálnych triedach pri ZŠ (50,00%) a dokonca podľa 5 (10,42 %) v domácom prostredí. Len niekoľko učiteľov (6,25%) uviedlo ako možnosť vzdelávanie v triede ZŠ spolu s intaktnými žiakmi. Najčastejšími dôvodmi zaradenia žiaka do ZŠ bolo pranie rodičov (66,67 %) a vzdialenosť špeciálnej školy od miesta bydliska žiaka (29,17 %).

V 43,74 % prípadov nemali opýtaní učitelia k dispozícii školského špeciálneho pedagóga, nakoľko táto funkcia na škole nebola zriadená. Učitelia, ktorí mali na škole

k dispozícii školského špeciálneho pedagóga hodnotili spoluprácu s ním ako výbornú (37,50 %) alebo ako priemernú (6,25 %). Učitelia majú v procese edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým MP možnosť využiť služby špeciálneho pedagóga v poradenskom zariadení. Pravidelné odborné konzultácie využívalo 39,58 % učiteľov. Návštevy učiteľa so žiakom v poradenskom zariadení využilo 16,67 % učiteľov a konzultácie podľa potreby 10,41 % učiteľov. Spoluprácu so psychológom hodnotili ako výbornú (35,42 %), uspokojivú (18,75 %) a priemernú (14,58 %). Učitelia menej spolupracujú s lekármi a so sociálnymi pracovníkmi a rehabilitačnými pracovníkmi.

V poslednej časti dotazníka sme sa učiteľov pýtali na ich názor na inkluzívne vzdelávanie žiakov so ŠVVP vo všeobecnosti. V porovnaní s názorom na inkluzívne vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP, s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so ŠVVP súhlasilo viac učiteľov. Najčastejšie by odporúčali inkluzívne vzdelávať žiakov s ľahším stupňom postihnutia alebo narušenia, konkrétne s telesným postihnutím (72,92 %), vývinovými poruchami učenia (66,67 %), poruchami reči (60,42 %) a s MP (54,17 %). Žiakov s viacnásobným postihnutím neodporúčala inkluzívne vzdelávať väčšina respondentov (72,92 %). Za najčastejšie problémy spojené s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so ŠVVP uvádzali učitelia nedostatočné materiálne vybavenie (66,67 %) a vybavenie kompenzačnými pomôckami (47,92 %), finančné ohodnotenie (50,00 %) a nedostatočný priestor na edukáciu ostatných žiakov v triede (43,75 %). Medzi najväčšie problémy edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým MP označili nedostatočné materiálne vybavenie (39,58 %) učebnicami, pracovnými zošitmi a metodickým materiálom, nedostatok kompenzačných pomôcok (16,67 %), spolupráca s rodičmi (14,58 %), bezbariérovosť (12,50 %), problém s komunikáciou so žiakom (12,50 %), priestorové vybavenie školy (10,42 %), personálne obsadenie (10,42 %), nezáujem rodiča o edukáciu svojho dieťaťa (10,42 %), dochádzka žiaka do školy (10,42 %). Iba v 4 prípadoch (8,33 %) uviedli učitelia ako problém vylučovanie žiaka z kolektívu a nevhodné správanie zo strany ostatných žiakov. Náročnosť prípravy edukácie s takýmto žiakom uviedlo 6,25 % učiteľov, nedostatočný priestor na edukáciu ostatných žiakov 4,17 % učiteľov, ale na druhej strane aj nedostatočný priestor na samotného žiaka variantu C popri iných žiakoch v triede (4,17 %).

5 Hodnotenie edukačného procesu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách na Slovensku

5.1 Stanovenie výskumného problému

Osoby s ťažkým a hlbokým MP sú často charakterizované ako osoby so zvýšenými ŠVVP, prítomnosťou ďalších postihnutí a narušení, častým výskytom stereotypného a sebapoškodzujúceho správania, ktoré zasahujú do ich kognitívnych a komunikačných schopností. Podľa údajov ÚIPŠ v SR dochádza v posledných rokoch k zvyšovaniu žiakov s ťažkým a hlbokým MP nielen v špeciálnych základných školách¹, ale aj v základných školách. Tento nárast prináša potrebu zmien v systéme ich vzdelávania, v pripravenosti pedagogických zamestnancov a vôbec pripravenosti škôl v zmysle nielen personálneho, ale aj z materiálneho a sociálneho hľadiska. S realizáciou konceptu inklúzie sa v našom školskom systéme viaže nielen mnoho výziev, ale stále veľa problémov, a to aj pri vzdelávaní žiakov s ľahším postihnutím. Vo viacerých krajinách sa oproti minulým rokom presadzuje zvýšený prístup ku vzdelávaniu v inkluzívnych podmienkach aj žiakov s ťažkým postihnutím pri dôslednom identifikovaní účinných vzdelávacích a podporných stratégií (Carter, E. W., Moss, C. K., Hoffman, A., Chung, Y., Sisco, L. 2011). Viacerí autori popisujú pozitívne vplyvy inkluzívneho vzdelávania aj na žiakov s ťažkým a hlbokým MP (Arthur, M., Foreman, P., Pascoe, S., Butterfield, N., Bennet, D. 1999; Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., King, B. S. 2004; Downing J. E. 2005, 2008, 2010; Carter, E. W., Hughes, C. 2005; Carter, E. W., Moss, C. K., Hoffman, A., Chung, Y., Sisco, L. 2011; McGregor, G., Vogelsberg, R. T. 1998 In Foreman, P. 2011; Alquraini, T., Gut, D. 2012).

Zámerom druhého výskumu dizertačnej práce je hodnotenie vybraných determinantov edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým MP v špeciálnych základných školách a v základných školách. Pri hodnotení edukačného procesu žiakov

¹ Informácie o konkrétnom počte žiakov s ťažkým a hlbokým MP sme rozpísali v tab. 4 v prvej kapitole. Vychádzali sme z údajov ÚIPŠ v SR. Nárast počtu žiakov vzdelávaných podľa variantu C vzdelávacieho programu pre žiakov s MP bol výrazný tak ZŠ ako aj v ŠZŠ. V roku 2002 sa vzdelávalo v ZŠ 7 žiakov variantu C a 415 v ŠZŠ, v roku 2010 to už bolo 97 žiakov v ZŠ a 1999 v ŠZŠ.

s ťažkým a hlbokým MP sme vychádzali z výskumu autorov P. Foremana, M. Arthur-Kellyho a kol. (Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., King, B. S. 2004, Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennet, D., Pascoe, S. 2008), ktorý za kritérium efektívnosti edukácie žiakov s ťažkým mentálnym a viacnásobným postihnutím považovali najmä výskyt komunikačných a sociálnych interakcií a stavu správania sa žiaka. Porovnávaním dvoch veľmi podobných skupín žiakov¹ vzdelávaných v inkluzívnych a segregovaných podmienkach v Austrálii vyššie uvedení autori zistili, že skupina žiakov v inkluzívnych podmienkach má štatisticky významne vyšší výskyt komunikačných interakcií než skupina žiakov v segregovaných podmienkach. Štatisticky významný rozdiel sa preukázal aj pri sledovaní druhu komunikačného partnera. Žiaci s ťažkým a hlbokým MP vzdelávaní v inkluzívnych podmienkach komunikovali častejšie s ostatnými žiakmi v triede než žiaci v segregovaných podmienkach. Žiaci v segregovaných podmienkach boli taktiež štatisticky významne viac osamotení a súčasťou menšej skupiny osôb v triede než ich rovesníci vzdelávaní v inkluzívnych podmienkach. Výsledky, ku ktorým dospeli ukazujú, že žiaci v inkluzívnych podmienkach strávia v škole viac aktívneho času než ich rovesníci v špeciálnych školách a preukázali vyšší počet komunikačných interakcií žiaka s komunikačnými partnermi v triede (rovesník, učiteľ, asistent učiteľa). Podľa výsledkov štúdie žiaci s ťažkým a hlbokým MP získavajú viac výhod zo vzdelávania v inkluzívnych než v segregovaných podmienkach v zmysle komunikačno-sociálnych interakcií. Podľa nich je však dôležité sa nad získanými informáciami zamyslieť v kontexte zabezpečených podmienok na prijatie takéhoto žiaka, prípravy a zvyšovania odbornosti učiteľov, asistentov učiteľa a rozvoja inkluzívneho vzdelávania na danej škole (Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., King, B. S. 2004).

Nakoľko sme v prvom výskume zistili², že na Slovensku sa ani jeden žiak s ťažkým alebo hlbokým MP v 79,41 % všetkých ZŠ na Slovensku nevzdeláva spolu s intaktnými rovesníkmi v štandardnej triede základnej školy, je otáznne, či budeme môcť hovoriť v druhom výskume o inkluzívnych podmienkach vzdelávania žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP v ZŠ na Slovensku³. Vzhľadom na uvedené skutočnosti je zámerom druhého výskumu hodnotenie edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým MP v špeciálnych

¹ Z hľadiska veku, pohlavia, ale predovšetkým stupňa MP, poškodenia jemnej a hrubej motoriky, sebaobslužných schopností, verbálnych schopností a neprítomnosti ťažkého zmyslového postihnutia. Pozri P. Foreman, M. Arthur-Kelly, S. Pascoe, B. S. King (2004).

² Kapitola 4.

³ V predchádzajúcom výskume sme získali informácie o 80,85 % všetkých žiakov vzdelávacieho variantu C na Slovensku.

základných škôl (ŠZŠ) a v základných školách (ZŠ) na Slovensku s dôrazom na komunikačné príležitosti a rozvoj komunikačných a sociálnych zručností žiakov. Nakoľko sa táto skupina žiakov vzdeláva na Slovensku prevažne v segregovaných podmienkach ŠZŠ, zaujímalo nás tiež, aké sú charakteristické prejavy správania sa žiakov, komunikačné a sociálne interakcie z hľadiska ich zaradenia v týchto školách. Na základe relačného typu výskumného problému sme si kládli nasledujúce výskumné otázky:

Aké sú prejavy správania sa a charakter komunikačných a sociálnych interakcií v edukácii žiaka s ťažkým a hlbokým MP v špeciálnych základných školách? Od akých premenných budú závisieť? Ako sa bude výskyt komunikačných interakcií a druh komunikačného partnera odlišovať v závislosti od prítomnosti asistenta učiteľa v triede, dĺžky pedagogickej praxe učiteľa? Bude rozdiel v komunikačných interakciách závisieť od rozsahu edukácie a počtu žiakov v triede?

Budú existovať štatisticky významné rozdiely v správaní sa, komunikačných a sociálnych interakciách medzi žiakmi s ťažkým a hlbokým MP vzdelávanými v podmienkach ŠZŠ a v podmienkach ZŠ? Bude v skupine žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ štatisticky významný rozdiel vo výskyte komunikačných interakcií? Budú sa tieto skupiny žiakov štatisticky významne odlišovať vo výskyte komunikačných partnerov? Preukáže sa štatisticky významný rozdiel v stave správania žiakov v ZŠ a ŠZŠ? Budú žiaci s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ častejšie súčasťou väčšej sociálnej skupiny než žiaci s ťažkým a hlbokým MP v ŠZŠ?

5.2 Stanovenie výskumných cieľov a hypotéz

Hlavným cieľom je analyzovať vybrané determinanty¹ edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách na Slovensku. Pri stanovení nasledujúcich parciálnych cieľov výskumu sme vychádzali z hlavného cieľa:

¹ Determinant chápeme ako určujúci činiteľ. Podľa K. Pančochu (2008) je možné ho chápať aj v užšom zmysle ako nezávislú premennú. V našom prípade bude nezávislými premennými prítomnosť asistenta učiteľa v triede; rozsah edukácie; počet žiakov v triede; dĺžka pedagogickej praxe, umiestnenie žiaka v ŠZŠ a ZŠ. Závislou premennou budú v našom prípade prejavy správania, úroveň a druh komunikačnej a sociálnej interakcie žiaka.

1. analyzovať stav správania, komunikačných a sociálnych interakcií žiakov s ťažkým a hlbokým MP vzdelávaných v špeciálnych základných školách na základe týchto premenných:
 - prítomnosť asistenta učiteľa v triede;
 - rozsah edukácie;
 - počet žiakov v triede;
 - dĺžka pedagogickej praxe učiteľa.
2. Analyzovať a komparovať rozdiely v stave správania, komunikačných interakciách a sociálnych interakciách medzi žiakmi s ťažkým a hlbokým MP v špeciálnych základných školách a základných školách.

Na základe výskumných otázok a cieľov sme si stanovili nasledujúce **hypotézy**:

H1 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách budú štatisticky významne častejšie v aktívnom stave než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách.

Zdôvodnenie hypotézy:

Ľudské správanie je prejavom životných aktivít jednotlivca a odpoveďou na zmeny prostredia či situácie (Vláčil, J. 1996). Vzhľadom na nižší počet žiakov v triede ŠZŠ a odlišnú formu organizácie edukačného procesu predpokladáme rozdiel v stave správania žiakov. Učiteľ a asistent učiteľa pracujú so žiakmi v ŠZŠ častejšie individuálnou formou a tak predpokladáme, že žiaci v ŠZŠ sa častejšie dostanú do neaktívneho stavu než to bude v ZŠ, kde s takýmto žiakom bude častejšie pracovať asistent učiteľa, kým učiteľ sa bude venovať ostatným žiakom. V ZŠ bude taktiež dochádzať k väčšiemu počtu sociálnych interakcií so spolužiakmi. Priemerne vyšší výskyt aktívneho bdelého stavu správania v tejto skupine žiakov zistil aj P. Foreman a kol. (2004) vo svojej štúdii.

H2 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách budú mať štatisticky významne viac komunikačných interakcií než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách.

Zdôvodnenie hypotézy:

Sociálna komunikácia, verbálna, či neverbálna, prebieha v sociálnej interakcii. Vzhľadom na vyšší počet žiakov v triede ZŠ a iné zloženie žiakov než v ŠZŠ predpokladáme zvýšený výskyt komunikačných interakcií v skupine žiakov vzdelávaných v ZŠ. V skupine žiakov v ZŠ bude mať tak sledovaný žiak viac príležitostí na komunikáciu a viac komunikačných podnetov zo strany týchto žiakov. V triedach ŠZŠ so 4 až 6 žiakmi

s relatívne rovnako závažnou úrovňou postihnutia nebude umožnené žiakom natoľko spontánne iniciovať komunikáciu, a tak predpokladáme aj znížené možnosti na komunikačnú interakciu. Štatisticky významne viac komunikačných interakcií u žiakov v inkluzívnych podmienkach sa štatisticky potvrdilo aj v štúdií P. Foremana a kol. (2004).

H3 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách budú štatisticky významne častejšie bez odpovede komunikačného partnera na ich komunikačný podnet než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách.

Zdôvodnenie hypotézy:

Predpokladáme, že žiaci v ŠZŠ budú vzhľadom na menšiu príležitosť ku komunikačnej interakcii a nižší počet prítomných komunikačných partnerov štatisticky významne častejšie ostávať bez odpovede komunikačného partnera na ich komunikačný podnet. U týchto žiakov predpokladáme aj vyšší výskyt nesymbolickej komunikácie pozostávajúcej zo správania, základných znakov, výrazov a manipulácie s objektom napríklad vo forme ukazovania, zdvíhania niečoho, odkláňania, ťahania niečoho cez niečo, stonania, nariekania (Best, S. J., Heller, K. W., Bigge, J. L. 2005), kedy môže byť snaha o komunikáciu žiaka často zle interpretovaná alebo ostane nepovšimnutá.

H4 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách budú štatisticky významne častejšie bez komunikačného partnera než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách.

Zdôvodnenie hypotézy:

Tým, že u žiakov v ŠZŠ predpokladáme menšiu príležitosť ku komunikačnej interakcii a vzhľadom na nižší počet žiakov a celkovo komunikačných partnerov v triede predpokladáme, že budú častejšie ostávať bez komunikačného partnera. Taktiež už spomínanou formou nesymbolickej komunikácie žiakov s ťažkým a predovšetkým hlbokým MP môže byť snaha o komunikáciu žiaka často zle interpretovaná alebo nepovšimnutá.

H5 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách budú štatisticky významne častejšie komunikovať s rovesníkmi v triede a asistentom učiteľa než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách.

Zdôvodnenie hypotézy:

Komunikujúci je spojený s ďalším účastníkom (účastníkmi) komunikačného aktu v interpersonálnej komunikácii. Pod interpersonálnou komunikáciou sa spravidla rozumie

dyadická komunikácia a skupinová komunikácia. Dyadická aj skupinová komunikácia môže byť ako formálna, tak neformálna. Pri skupinovej komunikácii ide o komunikáciu v malých skupinách, v ktorých môže byť splnená základná podmienka interpersonálnej komunikácie – priamy, individualizovaný vzťah medzi účastníkmi komunikačného procesu (Jiráček, J. 1996). Vzhľadom na vyšší počet žiakov v triedach ZŠ a prítomnosť intaktných žiakov v triede predpokladáme vyšší počet komunikačných interakcií s rovesníkmi v triede u žiakov ZŠ než u žiakov ŠZŠ. Vo výskume P. Foreman a kol. (2004) zistil štatisticky významný rozdiel v komunikačných partneroch medzi skupinami žiakov v inkluzívnych a segregovaných podmienkach. Rozdiel môže súvisieť s potrebou odlišnej edukačnej stratégie pri týchto dvoch formách vzdelávania. V ŠZŠ má učiteľ v triede od 4 do 6 z hľadiska zdravotného postihnutia relatívne homogénnych žiakov. Zväčša je v triede aj asistent učiteľa. Predpokladáme, že v ZŠ bude v triedach vzdelávaný spolu s inými žiakmi len jeden žiak s ťažkým alebo hlbokým MP, čo sa odrazí aj na odlišnej organizácii práce učiteľa a asistenta učiteľa. Asistent učiteľa bude pravdepodobne častejšie pracovať a vstupovať do komunikačných a sociálnych interakcií so žiakom s ťažkým alebo hlbokým MP v triede ZŠ než v triede ŠZŠ, kde bude takýchto žiakov viac a kde bude s týmto žiakom častejšie komunikovať učiteľ než asistent učiteľa.

H6 Medzi žiakmi s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách a žiakmi s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách bude štatisticky významný rozdiel v sociálnych interakciách s rovesníkmi, učiteľom a asistentom učiteľa.

Zdôvodnenie hypotézy:

Za sociálnu interakciu sa považujú procesy, ktoré spočívajú v pôsobení jedného konajúceho (alebo jednej skupiny) na iného konajúceho (alebo skupinu). Môže ísť o pôsobenie zámerné alebo nezámerné. Sociálna interakcia zahŕňa sociálnu komunikáciu, procesy vplyvu a moci, kooperáciu a sociálny konflikt (Strmiska, Z. 1996). Vzhľadom na vyšší počet žiakov v triedach ZŠ predpokladáme, že sledovaní žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím budú častejšie súčasťou väčšej sociálnej skupiny než žiaci v ŠZŠ, kde budú skôr súčasťou malej sociálnej skupiny. Žiaci, ktorí sú súčasťou väčšej sociálnej skupiny, budú mať viac sociálnych interakcií s prítomnými osobami.

5.3 Metodológia výskumu

Pri realizácii výskumu sme vychádzali predovšetkým z prác P. Gavoru (2000, 2010), M. Chrásku (2007), J. Hendla (2006), J. Pelikána (2011). Použili sme **kvantitatívny výskum a behaviorálnu metódu** pedagogického výskumu, ktorá podľa J. Pelikána (2011) patrí medzi najčastejšie používané metódy opierajúce sa o pozorovanie určitých javov, situácií, správania jednotlivcov a skupín a ich vzájomnej interakcie. **Výskumnou technikou** použitou vo výskume bolo **nepriame štruktúrované pozorovanie**. **Analytickou jednotkou výskumu** bol žiak s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím vzdelávaný podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia (2009) pre primárne vzdelávanie, tzv. vzdelávacieho variantu C v základných a špeciálnych základných školách na Slovensku.

Charakteristika výskumného súboru

Základný súbor v druhom výskume tvorili žiaci s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím vzdelávaní podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia (2009) pre primárne vzdelávanie, tzv. vzdelávacieho variantu C v základných a špeciálnych základných školách.

Zo základného súboru sme zámerným dostupným výberom vytvorili výberový súbor, ktorý tvorilo 40 žiakov s ťažkým MP. V oslovených ZŠ sa žiaci s hlbokým MP nenachádzali, preto sme ich do výberového súboru nezaradili. V ŠZŠ išlo prevažne o žiakov nachádzajúcich sa v DSS a žiakov vzdelávaných v domácych podmienkach, kde špeciálny pedagóg takéhoto žiaka podľa zákona č. 245/2008 Z.z. vzdelával dve hodiny týždenne. Taktiež sme po získaní súhlasu od zákonných zástupcov a riaditeľa školy na niektorých školách zistili, že aj napriek našej požiadavke ťažkého a hlbokého MP u žiaka, boli v triedach variantu C umiestnení aj žiaci so stredne ťažkým MP. Rozsah výberového súboru bol v druhom výskume¹ ovplyvnený celkovo rozsahom malým základným súborom, ale aj časovou náročnosťou realizácie výskumnej techniky a spracovaním

¹ So žiadosťou o možnosť realizácie nepriameho štruktúrovaného pozorovania sme oslovili viac škôl a ich riaditeľov telefonicky alebo osobne. Vo viacerých prípadoch sme sa s nevôľou realizovať výskum stretli už u samotných riaditeľov. V ďalších prípadoch sme aj napriek súhlasu riaditeľov s realizáciou výskumu a informovaným súhlasom zákonných zástupcov žiaka museli viacerých žiakov vylúčiť z dôvodu diagnostikovaného stredne ťažkého stupňa MP, prítomnosti zrakového a sluchového postihnutia, porúch autistického spektra, ktoré by mohlo ovplyvniť výsledky výskumu. Samotné pozorovanie, ale aj spracovanie pozorovaním získaného materiálu vo výskume bolo aj časovo náročnejšie. Jeden 50 minútový záznam sme spracovávali od 3 do 4 hodín.

získaných dát, zvýšenou chorobnosťou žiakov a ochotou škôl a zákonných zástupcov participovať na výskume. Na realizáciu výskumu sme žiadali aj informovaný súhlas zákonných zástupcov ostatných žiakov v triede. Čo bolo v mnohých prípadoch dôvodom nerealizovania výskumu s konkrétnym žiakom v ZŠ alebo ŠZŠ, aj keď s ním jeho zákonní zástupcovia súhlasili.

Z celkového počtu 40 žiakov sa vo výberovom súbore nachádzalo 36 žiakov vzdelávaných v špeciálnych základných škôl (skupina A) a 4 žiaci vzdelávaní v základných škôl (skupina B). Disproporcia týchto dvoch skupín vyplývala z nižšieho počtu žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ZŠ¹, a tým aj zúženie možností získania súhlasu s realizáciou výskumu².

Pri výbere žiakov vzdelávaných v triedach ZŠ sme vychádzali z prvého výskumu, uvedeného v kapitole 4. Týmto výskumom sme zistili, že ani jeden zo žiakov nebol vzdelávaný v triede s intaktnými rovesníkmi, preto sme predpokladali problém s porovnaním vybraných determinantov edukácie žiakov v segregovaných a inkluzívnych podmienkach. Vysoké percento žiakov (31,94 %) s ťažkým a hlbokým MP bolo vzdelávaných v špeciálnych triedach pri ZŠ a 52,78 % žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP bolo vzdelávaných formou individuálneho vzdelávania prevažne v domácich podmienkach. Pri oslovovaní riaditeľov ZŠ sme prejavili záujem o realizáciu výskumu žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP vzdelávaných z pohľadu konceptu inkluzívneho vzdelávania v triedach s intaktnými žiakmi alebo v čo najmenej obmedzujúcom prostredí, tj. napríklad žiakov zaradených a vzdelávaných síce v špeciálnych triedach, ale so žiakmi variantu A, teda žiakmi s ľahkým MP.

So žiadosťou o možnosť realizácie výskumu sme oslovili 12 ZŠ na Slovensku, ktoré sa zúčastnili aj predchádzajúceho výskumu, z toho 8 vyjadrilo záujem o výskum (Čirč, Jakubany, Rakúsy, Raslavice, Nižný Hrabovec, Pečovská Nová Ves, Svinia a Vrbov). Na základe získaných informovaných súhlasov zákonných zástupcov žiakov sme výskum realizovali v štyroch ZŠ (Rakúsy, Nižný Hrabovec, Pečovská Nová Ves, Svinia)³ a zaznamenali vyučovací proces u 8 žiakov. Do výskumného súboru v triedach ZŠ sme

¹ Celkové počty žiakov sme uviedli vo výskume v prechádzajúcej kapitole.

² Vzhľadom k vyššiemu počtu žiakov s ťažkým MP v ŠZŠ, sa nám podarilo získať viac informovaných súhlasov zákonných zástupcov žiakov v týchto školách a výskum zrealizovať.

³ Dôvodom nerealizovania výskumu na ďalších školách bola chorobnosť žiakov, prípadne nesúhlas zákonných zástupcov ostatných žiakov v triede s videozáznamom vyučovacieho procesu. Ďalším dôvodom bola chorobnosť žiakov, napriek tomu, že informovaný súhlas zákonných zástupcov sme získali.

napokon vybrali 4 žiakov s ťažkým MP. Vylúčili sme žiakov vzdelávaných individuálnou formou, a to buď v domácich podmienkach alebo v špeciálne upravenom prostredí ZŠ.

Skupinu žiakov vzdelávaných v ZŠ (skupina B) tvorili 4 žiaci s ťažkým MP mužského pohlavia. Najmladší žiak mal v čase zberu dát 7 rokov a 1 mesiac, najstarší žiak mal 11 rokov a 10 mesiacov. Dvaja zo štyroch žiakov boli zaradení do triedy spolu so žiakmi vzdelávacieho variantu A, teda s ľahkým MP a ďalší dvaja do triedy so žiakmi vzdelávacieho variantu B, teda žiakmi so stredne ťažkým MP. V tab. 24 sú žiaci charakterizovaní z hľadiska verbálnych schopností, prítomnosti ťažkého zmyslového postihnutia, poškodenia motoriky a sebaobsluhy (tab. 24).

Žiak	Vek (rok a mesiac)	Pohlavie	Zaradenie	Variant	Verbálne schopnosti	Ťažké zmyslové postihnutie		Poškodenie motoriky		Úroveň sebaobsluhy			
						Zraku	Sluchu	Hrubej	Jemnej	Stravovanie	Obliekanie	Hygiena	
B1	7,1	M	ZŠ	A	nie	nie	nie	stre.	ťaž.	veľ. záv.	veľ. záv.	veľ. záv.	veľ. záv.
B2	11,8	M	ZŠ	A	nie	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
B3	11,9	M	ZŠ	B	áno	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
B4	11,1	M	ZŠ	B	áno	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.	mier. z.

M – chlapec, ZŠ – základná škola, A – pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, B – pre žiakov so stredne ťažkým mentálnym postihnutím.
 Poškodenie motoriky – bez poškodenia, ľahké, stredné, ťažké.
 Úroveň sebaobsluhy – celkovo závislý (celk.z.), veľmi závislý (veľ.z.), mierne závislý (mier.z), nezávislý

Tab. 24: Charakteristika skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách

Priebežne s oslovením riaditeľov ZŠ sme so žiadosťou o realizáciu výskumu oslovili riaditeľov 11 špeciálnych základných škôl. Po získaní súhlasu od riaditeľov a zákonných zástupcov žiakov sme výskum realizovali v 9 ŠZŠ (ŠZŠ Humenné, SŠ¹ Chminianske Jakubovany, ŠZŠ Kežmarok, SŠ Poprad, SŠ Masarykova Prešov, ŠZŠ Sabinov, ŠZŠ Spišská Belá, SŠ Stará Ľubovňa, ŠZŠ Toporec)². Vyučovací proces v ŠZŠ, prípadne triedach pri DSS sme zaznamenávali u 47 žiakov. Z výskumu sme vylúčili 11 žiakov vzdelávaných individuálnou formou, prevažne pri DSS, jedného žiaka vzdelávaného v ŠZŠ vzhľadom na to, že pri videozázname vyučovacieho procesu v daný deň bolo v triede z dôvodu chorobnosti len jeden ďalší žiak, čo mohlo ovplyvniť výsledky výskumu. Skupinu žiakov v ŠZŠ tvorilo napokon 36 žiakov s ťažkým MP. V tab. 25 sú žiaci usporiadaní podľa veku a ďalších charakteristík (pohlavia, zaradenia, verbálnych schopností, ťažkého

¹ Spojená škola. Označuje právne spojenie viacerých organizačných zložiek, napr. špeciálnej materskej školy, ŠZŠ, praktickej školy a pod.

² V jednej ŠZŠ sme aj napriek súhlasu riaditeľa školy, nezískali súhlas zákonných zástupcov. V ďalšej ŠZŠ sme sa k žiakovi nedostali kvôli chorobnosti. Ostatní žiaci variantu C na tejto škole nespĺňali základnú podmienku výberu, a to stupeň MP. Do variantu C boli zaradení žiaci so stredne ťažkým MP.

zmyslového postihnutia, poškodenia motoriky a sebaobsluhy), ktoré sa zohľadňovali pri výbere žiakov so výberového súboru.

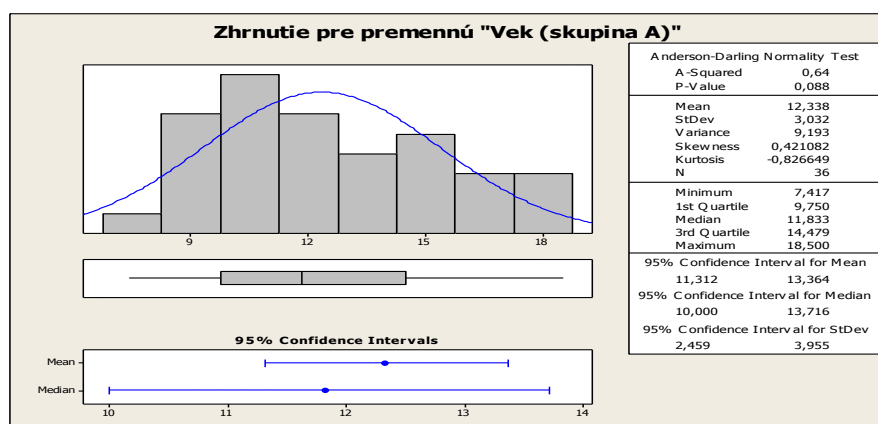
Žiak	Vek (rok, mesiac)	Pohlavie	Zaradenie	Variant	Verbálne schopnosti	Ťažké zmyslové postihnutie		Poškodenie motoriky		Úroveň sebaobsluhy		
						Zraku	Sluchu	Hrubej	Jemnej	Stravovanie	Obliekanie	Hygiena
A1	7,5	M	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A2	8,3	M	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	stre.	ťaž.	veľ. záv.	veľ. záv.	veľ. záv.
A3	8,4	Ž	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A4	8,6	M	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	stre.	stre.	veľ. záv.	veľ. záv.	veľ. záv.
A5	9,7	Ž	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	stre.	stre.	veľ. záv.	veľ. záv.	veľ. záv.
A6	9,8	Ž	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A7	9,8	M	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	ťaž.	veľ. záv.	veľ. záv.	mier. z.
A8	9,9	M	ŠZŠ	A, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A9	9,9	M	ŠZŠ	A,B,C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A10	9,9	Ž	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A11	9,11	Ž	DSS	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A12	10,0	M	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A13	10,0	M	DSS	C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A14	10,8	Ž	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A15	10,11	Ž	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	ťaž.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A16	11,3	Ž	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A17	11,6	M	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A18	11,9	Ž	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A19	11,11	Ž	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A20	12,0	M	ŠZŠ	C	nie	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	veľ. záv.	veľ. záv.
A21	12,3	Ž	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A22	13,5	Ž	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A23	13,5	Ž	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	ťaž.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A24	13,7	M	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	ťaž.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A25	14,1	M	DSS	C	nie	nie	nie	stre.	ťaž.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A26	14,4	M	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	ťaž.	mier. z.	veľ. záv.	veľ. záv.
A27	14,5	Ž	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	veľ. záv.	veľ. záv.
A28	14,6	M	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A29	14,10	Ž	DSS	A,B,C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A30	15,5	Ž	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A31	15,11	M	DSS	A,B,C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A32	16,3	M	ŠZŠ	C	áno	nie	nie	ťaž.	ťaž.	mier. z.	veľ. záv.	celk. záv.
A33	16,11	M	DSS	A,B,C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A34	17,10	Ž	ŠZŠ	C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.
A35	17,11	M	DSS	C	nie	nie	nie	stre.	stre.	mier. z.	mier. z.	mier. z.
A36	18,6	Ž	ŠZŠ	C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk. záv.	celk. záv.	celk. záv.

M – chlapec, Ž – dievča, A – pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, B – pre žiakov so stredne ťažkým mentálnym postihnutím, C – pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím.

Poškodenie motoriky – bez poškodenia, ľahké, stredné, ťažké. Úroveň sebaobsluhy – celkovo závislý (celk. z.), veľmi závislý (veľ. záv.), mierne závislý (mier. z), nezávislý.

Tab. 25: Charakteristika žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách

Vek žiakov bol uvedený u všetkých 36 pozorovaných. Najmladší mal 7 rokov a 5 mesiacov, najstarší 18 rokov a 5 mesiacov. Vzhľadom k tomu, že podľa Anderson-Darling testu normality údaje vykazovali normálové rozloženie (vypočítaná p hodnota bola vyššia ako stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,05$), za strednú hodnotu sme považovali priemer s hodnotou 12,338 rokov. Vek približne 2/3 pozorovaných bol v intervale od 9,306 po 15,37 roka (obr. 15).



Obr. 15: Charakteristika žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska veku

Skupinu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska parciálneho cieľa charakterizujeme aj na základe sledovaných premenných v tab. 26.

Premenné		Počet	% podiel
Pohlavie	dievča	18	50,00 %
	chlapec	18	50,00 %
Asistent učiteľa	áno	30	83,33 %
	nie	6	16,67 %
Rozsah edukácie	do 4 hodín týždenne	5	13,89 %
	nad 4 hodiny týždenne	31	86,11 %
Počet žiakov v triede	3	9	25,00 %
	4	8	22,22 %
	5	7	19,44 %
	6	12	33,33 %
Dĺžka praxe učiteľa	do 10 rokov	14	38,89 %
	nad 10 rokov	22	61,11 %
Zaradenie	DSS	7	19,44 %
	ŠZŠ	29	80,56 %
Variant	A, B, C	5	13,89 %
	B, C	24	66,67 %
	C	7	19,44 %
Verbalizácia žiaka	áno	10	27,78 %
	nie	26	72,22 %
Poškodenie motoriky a sebaobsluhy	ťažké	17	47,22 %
	stredné	19	52,78 %
Sociálne znevýhodnené prostredie	áno	10	27,78 %
	nie	26	72,22 %
Rómske etnikum	áno	18	50,00 %
	nie	18	50,00 %

Legenda: A – pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, B – pre žiakov so stredne ťažkým mentálnym postihnutím, C – pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím, DSS – domov sociálnych služieb, ŠZŠ – špeciálna základná škola.

Tab. 26: Zobrazenie početnosti žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím z hľadiska premenných

Skupinu tvorilo 18 (50 %) dievčat a 18 (50 %) chlapcov. V ŠZŠ sa vzdelávalo 29 (80,56 %) žiakov a 7 (19,44 %) žiakov sa vzdelávalo v triedach ŠZŠ pri DSS. Išlo

prevažne o klientov týchto domovov s nariadenou ústavnou starostlivosťou. Iba jeden žiak triedy pri DSS nebol klientom DSS. Vo väčšine prípadov ($n = 24$; 66,67 %) sa žiaci vzdelávali v triedach spolu so žiakmi variantu B, tj. žiakmi so stredne ťažkým MP, 7 (19,44 %) žiakov bolo súčasťou triedy s variantom C a 5 (13,89 %) sa vzdelávalo so žiakmi A a B variantu. Celkový počet v triedach so sledovaným žiakom sa pohyboval od 3 do maximálne šiestich žiakov. Najviac sledovaných (12, 33,33 %) žiakov bolo umiestnených v triedach s celkovým počtom 6 žiakov.

Pri rozsahu edukácie sme skupinu žiakov rozdelili do dvoch skupín. V prvej skupine s rozsahom edukácie do 4 hodín týždenne bolo 5 (13,89 %) žiakov. Najčastejšie išlo o 2 alebo 4 hodiny do týždňa. U ostatných žiakov ($n = 31$; 86,11 %) bol rozsah od 12, 15 až po 20 hodín za týždeň.

U 30 (83,33 %) žiakov bol počas zberu dát v triede prítomný asistent učiteľa. U zvyšných 6 (16,67 %) v čase výskumu asistent učiteľa prítomný v triede nebol. Skupinu sme si rozdelili aj podľa dĺžky praxe učiteľa. Prax nad 10 rokov mali učitelia u 22 (61,11 %) žiakov. U 14 (38,89 %) mali učitelia prax do 10 rokov. Väčšina žiakov, 26 (72,22 %) neverbalizovala. Z hľadiska závažnosti poškodenia jemnej, hrubej motoriky a sebaobsluhy (stravovanie, obliekanie, hygiena) sme si žiakov rozdelili do dvoch skupín – so stredným a ťažkým poškodením. Pri 17 (47,22 %) sa poškodenie motoriky a sebaobslužných schopností klasifikovalo ako ťažké. Zvyšní 19 (52,78 %) mali určené stredne ťažké poškodenie motoriky a sebaobslužných schopností. V skupine žiakov s ťažkým poškodením (47,22 %) ani jeden zo žiakov neverbalizoval.

V skupine žiakov bolo 18 (50 %) z rómskeho etnika, pričom len 10 (27,78 %) žiakov z celej skupiny pochádzalo zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Pre vyhodnotenie časti cieľov a všetkých hypotéz bolo potrebné vytvoriť čo najidentickejšie dvojice žiakov zo skupiny A a B. V tab. 27 sú prezentované dvojice žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ZŠ a žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ŠZŠ. Dvojice sme zostavovali na základe identického stupňa MP, verbálnych schopností, neprítomnosti ťažkého zrakového a sluchového postihnutia a s približne rovnakou úrovňou jemnej a hrubej motoriky a úrovňou sebaobsluhy. Pokúšali sme sa dvojice utvárať aj podľa pohlavia, čo pri dvojici č. 3 nebolo možné. Taktiež bolo náročné utvoriť dvojicu podľa veku. V štúdií P. Foremana a kol. (Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., King, B. S. 2004) bol hlavným kritériom výberu okrem pohlavia aj rovnaký vek žiaka. Preto budeme skupinu žiakov analyzovať aj z hľadiska veku pomocou korelačnej analýzy.

Žiak	Vek (rok a mesiac)	Pohlavie	Zaradenie	Variant	Verbálne schopnosti	Ťažké zmyslové postihnutie		Poškodenie motoriky		Úroveň sebaobsluhy		
						Zraku	Sluchu	Hrubej	Jemnej	Stravovanie	Oblekanie	Hygiena
A1	7,5	M	ŠZŠ	B, C	nie	nie	nie	ťaž.	ťaž.	celk.záv.	celk.záv.	celk.záv.
B1	7,1	M	ZŠ	A	nie	nie	nie	stre.	ťaž.	veľ.záv.	veľ.záv.	veľ.záv.
A20	12,0	M	ŠZŠ	C	nie	nie	nie	stre.	stre.	mier.z.	mier.z.	mier.z.
B2	11,8	M	ZŠ	A	nie	nie	nie	stre.	stre.	mier.z.	mier.z.	mier.z.
A21	12,3	Ž	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	stre.	mier.z.	mier.z.	mier.z.
B3	11,9	M	ZŠ	B	áno	nie	nie	stre.	stre.	mier.z.	mier.z.	mier.z.
A24	13,7	M	ŠZŠ	B, C	áno	nie	nie	stre.	ťaž.	mier.z.	mier.z.	mier.z.
B4	11,10	M	ZŠ	B	áno	nie	nie	stre.	stre.	mier.z.	mier.z.	mier.z.

Legenda: M – chlapec, Z – dievča, ŠZŠ – špeciálna základná škola, ZŠ – základná škola, A – pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, B – pre žiakov so stredným mentálnym postihnutím, C – pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím. Poškodenie motoriky – bez poškodenia, ľahké, stredné, ťažké. Úroveň sebaobsluhy – celkovo závislý (celk.z.), veľmi závislý (veľ.z.), mierne závislý (mier.z.), nezávislý.

Tab. 27: Porovnanie dvojíc žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách

Harmonogram a priebeh výskumu

Výskum prebiehal v šiestich fázach (tab. 28). V **prvej fáze** sme po teoretickej analýze problematiky vybrali a zostavili výskumný nástroj. Rozhodli sme sa vo výskume použiť hodnotiace kategórie autorov P. Foremana, M. Arthura-Kellyho a kol. (Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., King, B. S. 2004) P. Foremana¹ sme oslovili s písomnou žiadosťou použiť pre naše štruktúrované pozorovanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ a ŠZŠ na Slovensku a hodnotenie vybraných determinantov edukácie kategórie, kódy a definície, ktoré spolu s kolektívom autorov zostavili a použili vo svojej štúdii (tamtiež). Po získaní súhlasu s použitím metodológie P. Foremanom a M. Arthur-Kellym na hodnotenie efektívnosti edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým MP v segregovaných a inkluzívnych podmienkach sme pozorovací hárok a kategórie sledovaných oblastí preložili do slovenského jazyka. Správnosť odborného prekladu sme preverovali ďalším špeciálnym pedagógom a psychológom. Súčasťou prvej fázy bola teoretická príprava na použitie kategórií, najmä štúdium prejavov správania, komunikačnej, sociálnej interakcie a komunikácie u osôb s ťažkým postihnutím, štúdium odbornej literatúry o základoch fyziológie procesu vnímania, senzorických procesov, vedomia a správania, komunikácie,

¹ Prof. Phil Foreman je emeritným profesorom na Univerzite v Newcastle v Austrálii. Je odborníkom v problematike inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým MP, možnosťami zapojenia žiakov s postihnutím do štandardných tried a inkluzívneho vzdelávania žiakov so ŠVVP vo všeobecnosti. Pozri http://www.newcastle.edu.au/staff/research-profile/Phil_Foreman/

interakcie ako takej a dostupných zdrojov o možnostiach ich hodnotenia (Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. 1995; Arthur, M., Foreman, P., Pascoe, S., Butterfield, N., Bennet, D. 1999; Koukolík, F. 2000; Hort, V., Hrdlička, M., Kocouková, J., Malá, E. a kol. 2000; Čáp, J., Mareš, J., 2001; Atkinson, J., E. 2003; Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., King, B. S. 2004; Best, S. J., Helle, K. W., Bigge, J. L. 2005, 2010; Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Benner, D., Pascoe, S. 2008; Martin, P., Bateson, P. 2009 a ďalších).

Fáza 1	Výber a konštruovanie výskumnej techniky	06/2010 – 04/2011
Fáza 2	Zber dát v základných a špeciálnych základných školách	09/2010 – 06/2012
Fáza 3	Analýza kontrolného videozáznamu	04/2012
Fáza 4	Spracovanie dát	05/2012 – 07/2012
Fáza 5	Vyhodnotenie dát	08/2012
Fáza 6	Interpretácia výsledkov výskumu a formulácia záverov a odporúčaní pre prax	09/2012 – 11/2012

Tab. 28: Fázy druhého výskumu

V **druhej fáze** výskumu, ktorá sa začala v priebehu prvej fázy, prebehol zber dát v ZŠ a ŠZŠ na Slovensku. Po oslovení 12 ZŠ so žiadosťou o realizáciu výskumu a súhlasu riaditeľa s výskumom (príloha C1) sme školám zasielali informované súhlasy pre zákonných zástupcov žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP (príloha C2). Po získaní informovaných súhlasov zákonných zástupcov sme kontaktovali učiteľov žiakov v ZŠ a dohodli sa na zbere dát, ktorý prebiehal od septembra 2010 do júna 2011. Priebežne so zberom dát v ZŠ sme s podobným procesom oslovili riaditeľov ŠZŠ a požiadali ich o možnosť realizácie výskumu. Zber dát v ŠZŠ prebiehal od septembra 2010 do júna 2012. Zber dát bol časovo náročný vzhľadom na potrebu získania videozáznamu, s čím súvisel súhlas riaditeľov ZŠ a ŠZŠ, učiteľov a najmä rodičov, príp. zákonných zástupcov žiakov. Časová náročnosť výskumu bola ovplyvnená aj podmienkou zaznamenať vyučovací proces od prvej vyučovacej hodiny, resp. vyučovacieho bloku. Čo znamenalo každú triedu so sledovaným žiakom navštíviť v iný deň aj napriek tomu, že na niektorých školách sme zaznamenávali viacerých žiakov, ale v rôznych triedach.

V **tretej fáze výskumu** sme urobili predvýskum analyzovaním dvoch videozáznamov s dĺžkou 50 minút. Cieľom spracovania dát na videozázname bolo porovnanie a kontrola správnosti vyhodnocovania sledovaných kategórií hlavným a kontrolným výskumníkom. V **štvrtej fáze výskumu** prebehlo spracovanie získaných dát v skupine žiakov v ZŠ a v skupine žiakov v ŠZŠ. V tejto fáze sme z množstva získaných videozáznamov vyselektovali záznamy edukačného procesu v skupine žiakov v ŠZŠ a v skupine žiakov v ZŠ. Aby sme neovplyvnili spracovanie dát zo skupiny získaných videozáznamov, vylúčili sme záznamy edukačného procesu s individuálnym vzdelávaním

žiacov a záznamy, na ktorých bol v čase výskumu jeden, prípadne dvaja žiaci na jedného učiteľa. Spracovanie dát prebiehalo v obidvoch skupinách od mája do júla 2012.

V **piatej fáze výskumu** sme spracované dáta vyhodnocovali podľa stanovených cieľov a hypotéz výskumu. Najprv sme analyzovali dáta získané v skupine žiakov vzdelávaných v ŠZŠ v závislosti od stanovených premenných (prítomnosť asistenta učiteľa v triede, dĺžka praxe učiteľa, počet žiakov v triede, rozsah vzdelávania). Vzhľadom k tomu, že formovaním skupiny žiakov v ŠZŠ vyvstali ďalšie zaujímavé premenné, ktoré mohli podľa nás ovplyvniť výskyt komunikačných interakcií, rozdiely v komunikačných partneroch a stav správania, rozhodli sme sa pre vyhodnotenie tejto skupiny aj podľa ďalších nezávislých premenných:

- poškodenia motoriky a sebaobslužných schopností,
- zaradenia do tried v ŠZŠ a tried pri DSS,
- príslušnosti k rómskemu etniku,
- prítomnosti sociálne znevýhodneného prostredia.

V ďalšej časti sme podľa stanovených hypotéz porovnali a zisťovali štatisticky významné rozdiely v kategóriách sledovaných závislých premenných (stav správania, indikátor komunikácie, komunikační partneri, sociálna oblasť, učiteľova interakcia, interakcia asistenta učiteľa) medzi skupinami žiakov vzdelávaných v ŠZŠ a žiakmi v ZŠ. Piata fáza prebehla v auguste 2012. V **šiestej fáze výskumu** bola uskutočnená interpretácia získaných výskumných údajov a formulácia záverov a odporúčaní pre prax.

Charakteristika výskumnej techniky

Hlavnou **výskumnou technikou** bolo *štruktúrované nepriame pozorovanie*. Vzhľadom na to, že predmetom pozorovania boli sociálne vzťahy (učiteľ - žiak, žiak - ostatní žiaci triedy, žiak - asistent učiteľa) a činnosti žiaka a učiteľa (verbálne aj neverbálne) v prostredí školskej triedy. Pri pozorovaní sme vždy robili videonahrávku a z nej sme urobili podrobné pozorovanie. Podobný postup odporúča aj P. Gavora (2000, 2010) a M. Chráska (2007a, 2007b).

Objektom pozorovania bol žiak s ťažkým MP vzdelávaný v ZŠ alebo v ŠZŠ. Zameranosť pozorovania bola zacielená na jeho komunikačno-sociálne interakcie s osobami v triede a stav jeho správania počas edukačného procesu. Základom štruktúrovaného pozorovania boli pozorované kategórie, ktoré podľa P. Gavoru a kol. (2010) predstavujú javy rovnakých vlastností. Existujú pozorované kategórie, ktorých javy sa identifikujú ľahšie a kategórie, kde sa javy identifikujú ťažšie. P. Gavora a kol. (tamtiež)

hovorí o tzv. škále náročnosti identifikovania týchto kategórií, kde na jednej strane škály sú kategórie s nízkym stupňom vyvodzovania a na druhej strane kategórie s vysokým stupňom vyvodzovania. Pod vyvodzovaním sa rozumie myšlienková aktivita pozorovateľa pri identifikovaní kategórie (napr. usudzovanie o znakoch sledovaného javu, analýza kontextu, odlišenie kategórie od iných kategórií).

Pri našom štruktúrovanom nepriamom pozorovaní sme vychádzali z kategórií a pozorovacieho hárku *Codes and Definitions for Behaviour state, Communication, Social, and Partner Interaction for use with the Observation Sheet 2008* (Arthur-Kelly, M. 2011)¹, na ktorého použitie vo výskume sme získali písomný súhlas od autora M. Arthura-Kellyho². Sledované kategórie boli rozdelené do hlavných oblastí:

- správanie (kategória: stav správania),
- komunikácia (kategórie: komunikačné indikátory, komunikační partneri),
- sociálna oblasť (sociálny kontext),
- interakcia (interakcia medzi učiteľom a žiakmi, interakcia medzi asistentom učiteľa a žiakmi).

Súčasťou získaných *Kódov a definícií správania, komunikácie, sociálnej interakcie pre použitie s pozorovacím hárkom 2008* (Arthur-Kelly, 2011) boli aj obsiahle definície jednotlivých kategórií. Napr. v kategórii stav správania žiaka sa za osobu bdelú, ale neaktívnu (subkategória AWI v kategórii stav správania žiaka) pre výskumníka v kódovaní považuje osoba bdelá, ale nezapojená do aktivity, bez interakcie s osobou alebo objektom. Oči môžu byť otvorené alebo zatvorené. Ak sú oči otvorené môže byť prítomná zraková alebo sluchová orientácia, prejavované zaostrovanie alebo sledovanie (orientácia/zameranie na podnety, otáčanie hlavy, pozeranie za podnetom, sledovanie podnetu). Ak sú zatvorené, musí sa prejavovať aspoň nejaká orientácia (usmievanie, nakláňanie sa, odkláňanie sa, otáčanie hlavy). Nezámerné motorické pohyby môžu byť prítomné (krátke pohyby tela/končatín, vyľakanie). Pravidelné dýchanie: vokalizácie môžu byť prítomné. Slovenský preklad *Kódov a definícií správania, komunikácie, sociálnej interakcie pre použitie*

¹ Prvý krát publikované v štúdií Arthur, M., Foreman, P., Pascoe, S., Butterfield, N. and Bennet, D. 1999. Educational programming for students with high support needs: A report of work in progress. Australian Journal of Special Education, 23, 1, 64-74.

² So žiadosťou o možnosť ich použiť v našej dizertačnej práci sme požiadali prof. P. Foremana, emeritného profesora z Faculty of Education and Arts, University of Newcastle v Austrálii. Na základe tejto žiadosti sme dostali vo februári 2011 písomný súhlas od assoc. Prof. M. Arthura-Kellyho spolu s originálom kódov a definícií a pozorovacím hárkom (*Codes and Definitions for Behaviour state, Communication, Social and Partner Interaction for use with the Observation sheet 2008*) v anglickom jazyku.

s pozorovacím hárkom 2008 uvádzame ako Prílohu C3. V tab. 29 sú hlavné kategórie uvedené spolu s ich subkategóriami a stručnými definíciami.

Kategória	Subkategória	Kód	Stručná definícia
Stav správania žiaka	Spánok neaktívny	AI	Zatvorené oči, ustálené dýchanie, svalový tonus uvoľnený.
	Spánok aktívny	AA	Zatvorené oči, neustálené dýchanie so sporadickými pohybmi.
	Ospalý	DR	Oči sú otvorené alebo sa pravidelne otvárajú a zatvárajú, s ťažkými viečkami.
	Omámený	DA	Prevláda nezameranosť na podnety. Pravidelné dýchanie.
	Bdelý – neaktívny	AWI	Osoba bdelá, ale nezapojená a bez interakcie s osobou/objektom.
	Bdelý - aktívny	AWA	Osoba zapojená/interakcia s osobou alebo objektom.
	Bdelý - aktívna sebastimulácia	ASS	Autostimulačné/stereotypné správanie (kývanie, pohyby hlavou).
	Bdelý – aktívne sebaopoškodzovanie	ASI	Zraňujúce správanie na tele.
	Plač	CR	Intenzívna vokalizácia, plač, nárek.
	Záchvaty	Z	Záchvatové správanie.
Komunikačná interakcia	Komunikačná interakcia	CI	Výmena významu medzi partnermi so zvedavým a reagujúcim správaním.
	Študentov komunikačný podnet	SC	Preukázaný podnet ku komunikácii bez reakcie partnera.
	Partnerov komunikačný podnet	PC	Preukázaný partnerov podnet bez reakcie žiaka.
	Bez komunikácie	NC	Bez komunikačného správania so sledovaným žiakom.
Komunikační partneri	Bez partnera	NP	Žiaden komunikačný partner.
	Učiteľ	T	Učiteľ alebo špeciálny pedagóg.
	Asistent	A	Asistent učiteľa.
	Rovesník	P	Žiak.
	Iný	O	Môže ísť o dobrovoľníka, rodiča alebo inú osobu participujúcu na triednych aktivitách.
Sociálna oblasť	Osamelý	SO	Žiadna osoba nie je od sledovaného žiaka na 1,5 metra.
	Užšia blízkosť	CP	Nejaká osoba je na 1,5 metra od sledovaného žiaka.
	Malá skupina	SG	Žiak je v skupine 3 až 4 osôb na 1,5 metra od seba.
	Veľká skupina	LG	Žiak je v skupine minimálne 5 osôb na 1,5 metra od seba.
Interakcia medzi partnermi ¹	Komunikačné stratégie so sledovanou skupinou	TC	Partner používa komunikačné stratégie so sledovaným žiakom.
	Iné programy so sledovanou skupinou	TP	Partner pracuje so sledovaným žiakom na základe iných programov.
	Komunikačné stratégie s ostatnými žiakmi	OC	Partner používa komunikačné stratégie s ostatnými žiakmi, nie so sledovaným žiakom.
	Iné programy s ostatnými žiakmi	OP	Partner pracuje s ostatnými žiakmi na základe iných programov, nie so sledovaným žiakom.
	Bez práce so žiakmi	NS	Príprava na vyučovanie, robenie poznámok a pod.
	Absencia	A	Partner je mimo triedy.

Tab. 29: Stručné definície kategórií, subkategórií a kódov na pozorovanie stavu správania, komunikácie, sociálnej interakcie M. Arthura-Kellyho, P. Foremana a kol. (Athur-Kelly, M. 2011)

¹ Táto kategória bola vyhodnocovaná dva krát, prvý krát ako interakcia učiteľa (medzi ním a žiakmi v triede) a po druhý krát ako interakcia asistenta učiteľa (medzi ním a žiakmi v triede).

V prvej kategórii, stav správania žiaka, ide o sledovanie širokej škály správania žiakov, a to od spánku až po plač a záchvaty. Osoby s ťažkým a hlbokým MP sú často charakterizované výskytom stereotypného až sebapoškodzujúceho správania, ktoré môže vážne komplikovať edukačný proces, a to ovplyvňovaním s už aj tak obmedzeným adaptívnym správaním a edukačnými možnosťami. Sebapoškodzujúce správanie spôsobuje zdravotné problémy a zranenia a ovplyvňuje ich sociálne vnímanie a akceptovanie (Lancioni, G. E., Singh, N. N. O'Reilly, M. F., Sigafoos, J. 2009).

V kategóriách komunikačná interakcia, komunikační partneri a interakcia medzi partnermi sme vychádzali z predpokladu, že komunikácia zahŕňa recipročný proces medzi žiakom a komunikačným partnerom, ktorý je dôležitý pre jej rozvoj a rozvoj sociálnej interakcie (Best, S. J., Heller, K. W., Bigge, J. L. 2010). Kritériami zámernej komunikácie u sledovaných žiakov boli pre nás jej tri znaky, ktoré vymedzil S. Warren, S., P. Yoder, G. Gazdag, K. Kyounggran, H. Jones (1993 In Petry, K., Maes, B. 2006), a to interakcia s druhou osobou (blízkosť komunikačných partnerov), zámernosť komunikácie (očakávanie zmeny správania u partnera a vyjadrenie spokojnosti v dosiahnutí cieľa) a nasmerovanie komunikácie (nasmerovanie správania na inú osobu). U žiakov s ťažkým MP budeme očakávať výskyt skôr nesymbolickej komunikácie, ktorá môže mať podľa S. J. Besta, K. W. Hellerovej a J. L. Bigge (2005) niekoľko funkcií, ako napríklad žiadanie o vec alebo činnosť napríklad formou očného kontaktu, odmietanie, protestovanie proti nejakej činnosti, veci v jeho blízkosti alebo víťanie osoby, komentovanie, prijímanie nejakej činnosti alebo veci. Tieto funkcie sa viažu u žiaka na reguláciu správania, sociálnej interakcie alebo snahu o pozornosť. Ak je nesymbolická komunikácia jedinou formou komunikácie, komunikačná informácia môže byť ľahko prehliadnutá alebo zle interpretovaná.

Po realizácii kontrolnej analýzy dvoch videozáznamov v predvýskume sme vychádzajúc z našich požiadaviek upravili poslednú kategóriu – Interakcia medzi partnermi. Konkrétne zmeny uvádzame v tab. 30 tučným písmom. Ostatné kategórie vyhovovali našim požiadavkám. Zmeny v poslednej kategórii spočívali v zameraní na sledovaného žiaka úprave OC a OP subkategórie a vložením subkategórie CG (tab. 30).

Kategória	Subkategória	Kód	Stručná definícia
Stav správania žiaka	Spánok neaktívny	AI	Zatvorené oči, ustálené dýchanie, svalový tonus uvoľnený.
	Spánok aktívny	AA	Zatvorené oči, neustálené dýchanie so sporadickými pohybmi.
	Ospalý	DR	Oči sú otvorené alebo sa pravidelne otvárajú a zatvárajú, s ťažkými viečkami.
	Omámený	DA	Prevláda nezameranosť na podnety. Pravidelné dýchanie.
	Bdelý - neaktívny	AWI	Osoba bdelá, ale nezapojená a bez interakcie s osobou/objektom.
	Bdelý - aktívny	AWA	Osoba zapojená/interakcia s osobou alebo objektom.
	Bdelý - aktívna sebastimulácia	ASS	Autostimulačné/stereotypné správanie (kývanie, pohyby hlavou).
	Bdelý – aktívne sebapoškodzovanie	ASI	Zraňujúce správanie na tele.
	Plač	CR	Intenzívna vokalizácia, plač, nárek.
	Záchvaty	Z	Záchvatové správanie.
Komunikačná interakcia	Komunikačná interakcia	CI	Výmena významu medzi partnermi so zvedavým a reagujúcim správaním.
	Žiakov komunikačný podnet	SC	Preukázaný podnet ku komunikácii bez reakcie partnera.
	Partnerov komunikačný podnet	PC	Preukázaný partnerov podnet bez reakcie žiaka.
	Bez komunikácie	NC	Bez komunikačného správania so sledovaným žiakom.
Komunikační partneri	Bez partnera	NP	Žiaden komunikačný partner.
	Učiteľ	T	Učiteľ alebo špeciálny pedagóg.
	Asistent učiteľa	A	Asistent učiteľa.
	Rovesník	P	Žiak.
	Iný	O	Môže ísť o dobrovoľníka, rodiča alebo iná osoba participujúca na triednych aktivitách.
Sociálna oblasť	Osamelý	SO	Žiadna osoba nie je od sledovaného žiaka na 1,5 metra.
	Užšia blízkosť	CP	Nejaká osoba je na 1,5 metra od sledovaného žiaka.
	Malá skupina	SG	Žiak je v skupine 3 až 4 osôb na 1,5 metra od seba.
	Veľká skupina	LG	Žiak je v skupine minimálne 5 osôb na 1,5 metra od seba.
Interakcia medzi partnermi (učiteľom a žiakom a asistentom učiteľa a žiakom)	Komunikačné stratégie so sledovaným žiakom	TC	Partner používa komunikačné stratégie so sledovaným žiakom.
	Iné programy so sledovaným žiakom	TP	Partner pracuje so sledovaným žiakom na základe iných programov.
	Komunikačné stratégie s iným žiakom	OC	Partner používa komunikačné stratégie s iným žiakom, nie so sledovaným žiakom.
	Iné programy si iným žiakom	OP	Partner pracuje s iným žiakom na základe iných programov, nie so sledovaným žiakom.
	Komunikačné stratégie so všetkými žiakmi	CG	Partner používa komunikačné stratégie hromadne s celou triedou.
	Bez práce so žiakmi	NS	Príprava na vyučovanie, robenie poznámok a pod.
	Absencia	A	Partner je mimo triedy.

Tab. 30: Modifikácia kategórií a subkategórií M. Arthura-Kellyho a P. Foremana a kol. (Arthur-Kelly, 2011) po realizácii predvýskumu

V štúdií Foremana a kol. (Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., King, B. S. 2004) robili dvaja výskumníci priame pozorovanie a frekvenciu kategórií zaznamenávali priamo do pozorovacieho hárku. Nakoľko sme nemohli realizovať priame pozorovanie, použili sme výskumnú techniku nepriameho štruktúrovaného pozorovania. Pre jednoduchšie štatistické spracovanie a vyhodnotenie dát sme si pozorovací hárok vytvorili

v elektronickej verzii programu Microsoft Excel. Kódovanie prebehlo zaznamenávaním iniciálok (kódu) jednotlivých subkategórií v každej kategórii.

Cieľom štruktúrovaného pozorovania bolo zistiť frekvenciu sledovaných kategórií. Záznam frekvencie mal intervalový charakter. Napriek jeho vyššej náročnosti, prináša viac údajov ako pri prirodzenom kódovaní. Dĺžka časového intervalu predstavovala 10 sekúnd, tj. po každých desiatich sekundách sme kodovali každú kategóriu (stav správania, komunikácia - komunikačné indikátory, komunikácia - komunikační partneri, sociálna oblasť, interakcia učiteľa a interakcia asistenta učiteľa).

Kódovaniu videonahrávok vyučovacích hodín predchádzala dlhodobá príprava spomenutá pri prvej fáze výskumu. Pri štruktúrovanom nepriamom pozorovaní P. Gavora a kol. (2010) odporúča zistiť reliabilitu kódovania. Pri jej zisťovaní sme postupovali podľa štúdie P. Foremana, M. Arthura-Kellyho, S. Pascoe, B. S. Kinga (2004). Zisťovali sme percentuálnu zhodu dosiahnutého skóre v jednotlivých kategóriách medzi hlavným a kontrolným výskumníkom kódovaním jednej videonahrávky. Kritériom spoľahlivosti pre autorov v spomínanej štúdii bola hodnota zhody dvoch výskumníkov v kategórii na úrovni 80 %. Pri niektorých subkategóriách dosiahli aj nižšie hodnoty. Pri kódovaní jedného videozáznamu hlavným a kontrolným výskumníkom sme v jednotlivých oblastiach zaznamenali od 100 % do 93,05 % zhody, čím sme potvrdili dostatočnú reliabilitu hodnotenia v našom výskume. Na základe čoho môžeme považovať preklad *Kódov a definícií správania, komunikácie, sociálnej interakcie pre použitie s Pozorovacím hárkom* (2008)¹ za vhodný a taktiež dostatočné porozumenie jednotlivým kategóriám a subkategóriám na základe ich priložených definícií.

Vyhodnotenie percentuálnej zhody hlavného a kontrolného výskumníka uvádzame v nasledujúcich tabuľkách (tab. 31 až tab. 36) a obrázkoch (obr. 16 až obr. 20) po jednotlivých kategóriách a subkategóriách.

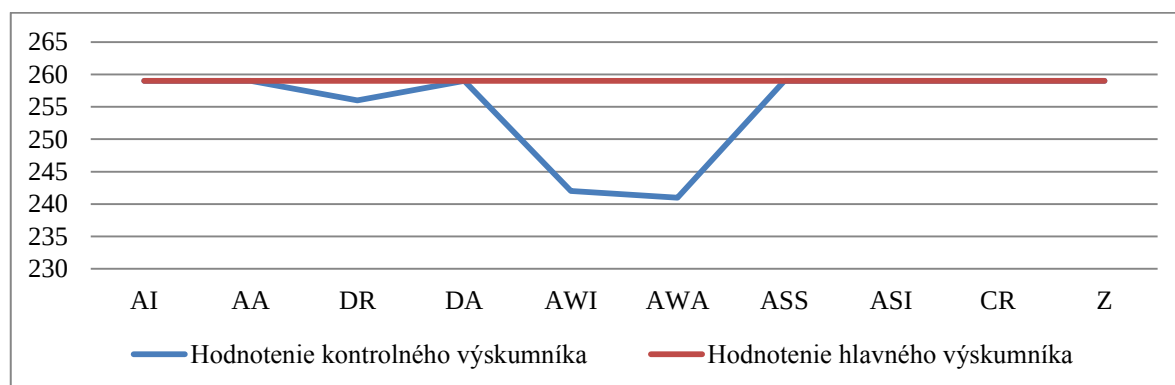
Najnižšiu zhodu (n = 241, 93,05 %) sme dosiahli v premennej **stav správania žiaka**, a to v subkategórii AWA (bdelý aktívny). V subkategórii AWI (bdelý neaktívny) 93,44 % (n = 241) a 98,84 % (n = 256) v subkategórii DR (ospalý). V ostatných subkategóriách sme sa s kontrolným výskumníkom zhodli v 100 %. Dôvodom 100 % zhody medzi hlavným a kontrolným výskumníkom v niektorých subkategóriách bol menej častý, v niektorých prípadoch dokonca žiadny výber subkategórie pri hodnotení, pri kategórii správanie žiaka napríklad AI spánok neaktívny, AA spánok aktívny (tab. 31, obr. 16).

¹ V práci ako Príloha C.3.

	Hodnotenie kontrolného výskumníka		Hodnotenie hlavného výskumníka	% zhoda
	spolu	2293	2331	98,37 %
Stav správania žiaka	AI	259	259	100,00 %
	AA	259	259	100,00 %
	DR	256	259	98,84 %
	DA	259	259	100,00 %
	AWI	242	259	93,44 %
	AWA	241	259	93,05 %
	ASS	259	259	100,00 %
	ASI	259	259	100,00 %
	CR	259	259	100,00 %
	Z	259	259	100,00 %

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebaopškovanie, CR – plač, Z – záchvaty.

Tab. 31: Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej stav správania žiaka



Legenda: pozri predchádzajúcu tabuľku.

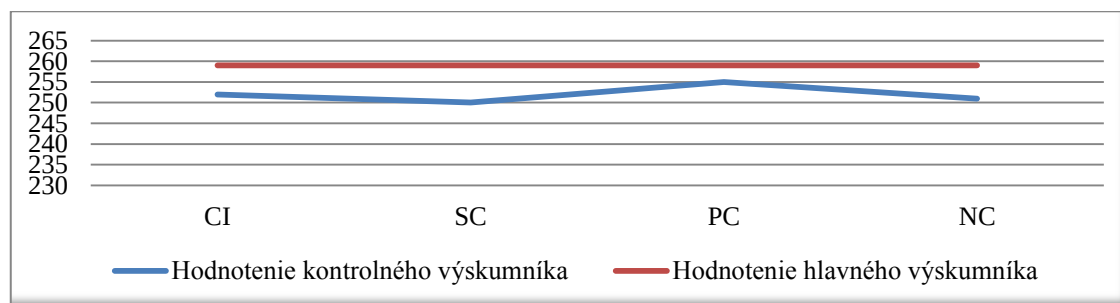
Obr. 16: Znárodnenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej stav správania

V premennej **komunikačné indikátory** sme sa s kontrolným výskumníkom zhodli celkovo v 97,30 % (n = 1008). Najnižšiu zhodu sme zistili v subkategórii SC (žiacov komunikačný podnet, bez odpovede partnera) (tab. 32, obr. 17). Indikátory komunikácie boli jednou z kategórií, pri ktorých sme očakávali nižšie percento zhody medzi hlavným a kontrolným výskumníkom, nakoľko sme pri nej predpokladali menej jednoznačné hodnotenie subkategórií (komunikačná interakcia, žiacov komunikačný podnet a pod.), ako to bolo pri iných kategóriách (ako napríklad sociálna oblasť a stav správania). Vo výskume P. Foremana, M. Arthura-Kellyho, S. Pascoa, B. S. Kinga (2004) to bolo 92,3 %.

		Hodnotenie kontrolného výskumníka	Hodnotenie hlavného výskumníka	% zhoda
Komunikačné indikátory	spolu	1008	1036	97,30 %
	CI	252	259	97,30 %
	SC	250	259	96,53 %
	PC	255	259	98,46 %
	NC	251	259	96,91 %

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – žiakov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede študenta), NC – bez komunikačného správania.

Tab. 32: Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej komunikačné indikátory



Legenda: pozri legendu pri predchádzajúcej tabuľke.

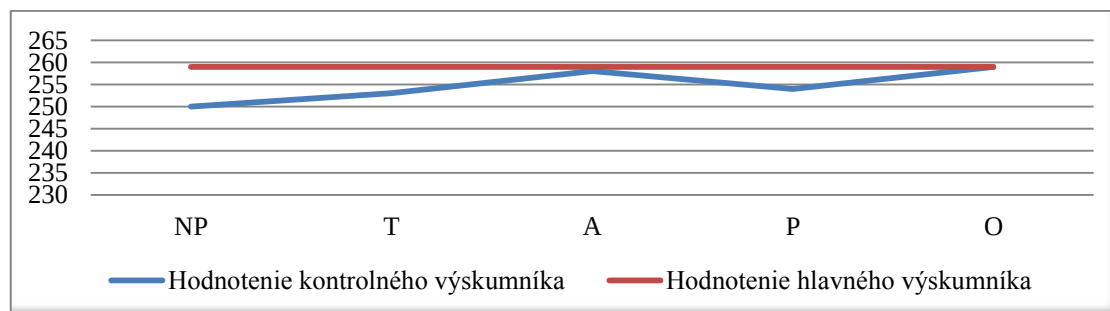
Obr. 17: Znáznornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej komunikačné indikátory

V premennej **komunikační partneri** sme dosiahli 98,38 % (n = 1274) zhody. Najnižšie hodnoty boli dosiahnuté v subkategóriách NP (bez komunikačného partnera) a u T (učiteľ). Pri subkategórii asistent učiteľa (A) a rovesník (P) sme sa zhodli vo vyšších percentách. Kategória celkovo mala taktiež vysoké percento zhody (tab. 33, obr. 18).

		Hodnotenie kontrolného výskumníka	Hodnotenie hlavného výskumníka	% zhoda	
		spolu	1274	1295	98,38 %
Komunikační partneri	NP	250	259	96,53 %	
	T	253	259	97,68 %	
	A	258	259	99,61 %	
	P	254	259	98,07 %	
	O	259	259	100,00 %	

Legenda: NP – bez partnera, T – učiteľ, A – asistent učiteľa, P – rovesník, O – iný.

Tab. 33: Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej komunikační partneri



Legenda: ako pri predchádzajúcej tabuľke.

Obr. 18: Grafické znázornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej komunikační partneri

V premennej **sociálna oblasť** bola dosiahnutá vo všetkých jej kategóriách 100 % zhoda. Sledovaní žiaci si počas celého vyučovacieho procesu zachovávali príslušnosť buď v malej sociálnej skupine s 3 – 4 inými osobami alebo mali v úzkej blízkosti nejakú osobu, zväčša asistenta učiteľa alebo samotného učiteľa (tab. 34). Vzhľadom na 100 % zhodu vo všetkých subkategóriách neuvádzame aj grafické znázornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka.

	Hodnotenie kontrolného výskumníka		Hodnotenie hlavného výskumníka	% zhoda
	spolu	1036	1036	100,00 %
Sociálna oblasť	SO	259	259	100,00 %
	CP	259	259	100,00 %
	SG	259	259	100,00 %
	LG	259	259	100,00 %

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina.

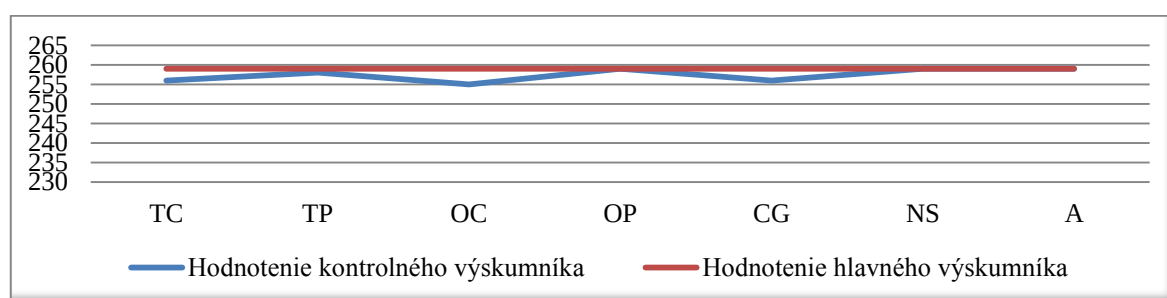
Tab. 34: Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej sociálna oblasť

V premenných **interakcie učiteľa** (tab. 35) a **interakcie asistenta učiteľa** (tab. 36) sme predpokladali najväčšie rozdiely, predovšetkým so subkategóriami TC (komunikačné stratégie so sledovaným žiakom) a TP (iné stratégie so sledovaným žiakom).

	Hodnotenie kontrolného výskumníka		Hodnotenie hlavného výskumníka	% zhoda
	spolu	1802	1813	99,39 %
Interakcie učiteľa	TC	256	259	98,84 %
	TP	258	259	99,61 %
	OC	255	259	98,46 %
	OP	259	259	100,00 %
	CG	256	259	98,84 %
	NS	259	259	100,00 %
	A	259	259	100,00 %

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia.

Tab. 35: Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej interakcie učiteľa



Legenda: ako pri predchádzajúcej tabuľke.

Obr. 19: Grafické znázornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej interakcie učiteľa

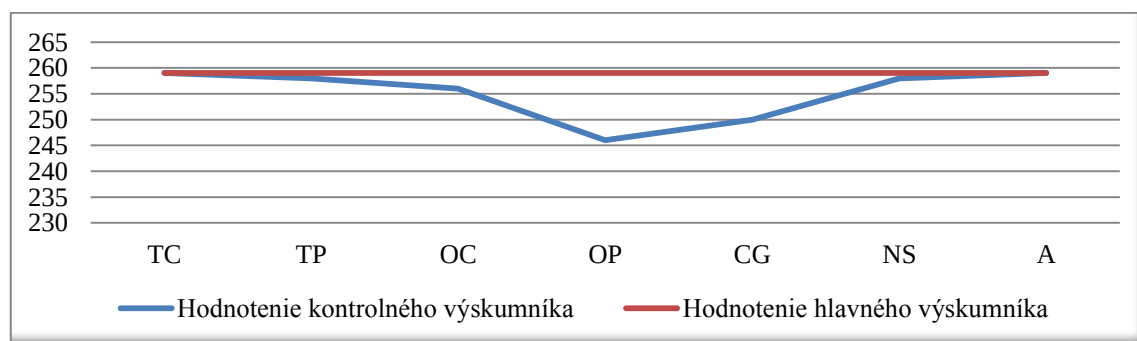
Vyššie percento zhody sme dosiahli celkovo v kategórii sledovanej za **učiteľovu interakciu** (99,39 %). V tejto kategórii bola najnižšia percentuálna zhoda (98,46 %) v subkategórii OC, tj. komunikačné stratégie s iným žiakom (tab. 35, obr. 19).

Celkovo nižšie percento zhody (98,51 %) medzi hlavným a kontrolným výskumníkom bolo dosiahnuté v kategórii **interakcia asistenta učiteľa** (tab. 36, obr. 20). Na rozdiel od predchádzajúcej kategórie výrazne nižšie percento zhody, iba 94,98 %, bolo v subkategórii OP, tj. iné, nie komunikačné stratégie s iným žiakom v triede a subkategórii CG (96,53 %), tj. komunikačné stratégie asistenta učiteľa so všetkými žiakmi súčasne.

	Hodnotenie kontrolného výskumníka		Hodnotenie hlavného výskumníka	% zhoda
	spolu	1786	1813	98,51 %
Interakcie asistenta učiteľa	TC	259	259	100,00 %
	TP	258	259	99,61 %
	OC	256	259	98,84 %
	OP	246	259	94,98 %
	CG	250	259	96,53 %
	NS	258	259	99,61 %
	A	259	259	100,00 %

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia.

Tab. 36: Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej interakcie asistenta učiteľa



Legenda: ako pri predchádzajúcej tabuľke.

Obr. 20: Grafické znázornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej interakcie asistenta učiteľa

Metodika výskumu

V štúdiu P. Foremana a kol. (Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., King, B. S. 2004) sledované kategórie jednotlivých premenných zaznamenávali dvaja výskumníci, ktorí sa striedali po 15 minútových intervaloch. Prvú hodinu sa s triedou len zoznamovali, následne ďalších 5 hodín priamo do záznamových hárkov zaznamenávali sledované

premenné každých 10 sekúnd. Vzhľadom na to, že náš výskum sa realizoval jednou osobou, zvolili sme možnosť videozáznamu vyučovacieho procesu. Vo viacerých školách nám umožnili vykonať výskum len v rámci jednej vyučovacej hodiny¹, preto sme sa snažili o vytvorenie záznamu v dĺžke minimálne 50 minút, aby sme zachytili interakcie žiakov aj počas prestávky. Vyučovací proces sme zaznamenávali vždy od prvej vyučovacej hodiny.

S učiteľmi sme si termín realizácie zberu dát dohodli telefonicky. S niektorými, ak si to vyžadovali, sme sa pred samotným výskumom stretli osobne, prebrali požiadavky a predpokladaný priebeh výskumu. Aby sme neovplyvnili správanie učiteľov k žiakom, neoboznamovali sme ich so zámermi výskumu. Boli upozornení, aby nemenili zostavenie žiakov v triede, metódy a stratégie, ktoré bežne používajú. Počas natáčania sme sa nachádzali prevažne pri kamere, aby sme v prípade pohybu sledovaného žiaka zachytili všetky sledované premenné. V prípade, že kamera zachytila celý priestor triedy a žiaci reagovali na prítomnosť našej osoby negatívne, priestor triedy sme opustili. Do triedy so sledovaným žiakom sme prišli pred vyučovaním a príchodom žiakov s cieľom inštalácie kamery so statívom. V troch prípadoch sme museli zmeniť dátum natáčania kvôli chorobe sledovaných žiakov.

Na vyhodnocovanie javov získaných prostredníctvom techniky nepriameho štruktúrovaného pozorovania sme použili *Kódy a definície pre úroveň správania, komunikácie, sociálnej interakcie pre použitie s pozorovacím hárkom*, ktorý bol vytvorený a prvý krát publikovaný v roku 1999 autormi M. Arthur, P. Foreman, S. Pascoe, N. Butterfield, D. Bennet (1999). Na jeho preklad a použitie v slovenskom jazyku sme dostali súhlas od P. Foremana a M. Arthur-Kellyho. Pozorovací hárok, kódy a definície sme preložili priamo z originálu². Spracovanie získaných dát bolo časovo veľmi náročné. Sledovaných 6 hlavných kategórií s 30 subkategóriami sa vyhodnocovali v 10 sekundových intervaloch. Videozáznamy boli rôznej dĺžky, najdlhší mal 135 minút, pričom 50 minútový videozáznam sa vyhodnocoval v priemere 3 až 4 hodiny.

Pri výskume sme zohľadňovali etické otázky a pravidlá aplikovateľné vo výskume, ktoré vymedzuje J. Hendl (2005) a ďalší autori (Silverman, D. 2005; Gavora, P. 2007; 2010; Punch, K. F. 2008; Pančocha, K. 2011), a to predovšetkým získanie informovaného súhlasu s realizáciou výskumu, slobody odmietnutia účasti vo výskume, anonymitu

¹ Na niektorých školách nám bolo umožnené vykonať záznam v dĺžke troch vyučovacích hodín. Aj keď sa nám podarilo získať dlhší záznam, aby sme preto predišli ovplyvňovaniu dát, pri ich vyhodnocovaní sme vychádzali vždy len z 50 minútového záznamu.

² Codes and Definition for Behaviour state, Communication, Social, and Partner interaction for use with the OBSERVATION SHEET 2008 (Arthur-Kelly, M. 2011).

a ochranu súkromia, kontakt so skúšanými osobami a korektné spracovanie údajov. Vzhľadom na neschopnosť žiaka s ťažkým a hlbokým MP v plnej miere porozumieť informáciám súvisiacim s účelom, priebehom a využitím výskumných údajov sme pred realizáciou výskumu požiadali o informovaný súhlas zákonných zástupcov žiaka¹. Tí boli dopredu informovaní riaditeľmi a učiteľmi s očakávaným priebehom, okolnosťami výskumu, právom účastníkov výskumu odmietnuť účasť vo výskume aj v jeho priebehu a po podpísaní informovaného súhlasu, dodržiavaní anonymity získaných osobných údajov vo výskume a využití získaných dát. Zákonní zástupcovia žiakov, ktorých sme požiadali o účasť vo výskume, mohli dobrovoľne túto účasť odmietnuť. Na realizáciu výskumu nám nestačil informovaný súhlas zákonných zástupcov sledovaného žiaka, ale aj súhlas rodičov ostatných žiakov s realizáciou výskumu v triede.

5.4 Spracovanie a interpretácia výsledkov výskumu

Dáta získané výskumom sme podľa stanovených cieľov a hypotéz výskumu spracovali v dvoch častiach. V prvej časti sme analyzovali stav správania, komunikačných a sociálnych interakcií žiakov s ťažkým MP² vzdelávaných v ŠZŠ z hľadiska týchto nezávislých premenných:

- vek,
- prítomnosť asistenta učiteľa,
- rozsah edukácie,
- počet žiakov v triede,
- zaradenie (ŠZŠ, elokované triedy ŠZŠ pri DSS),
- dĺžka pedagogickej praxe učiteľa,
- rómske etnikum,
- sociálne znevýhodnené prostredie,
- poškodenie motoriky a úroveň sebaobslužných schopností.

V druhej časti sme analyzovali a identifikovali štatisticky významné rozdiely v stave správania, komunikačných a sociálnych interakciách medzi žiakmi s ťažkým MP vzdelávaných v ŠZŠ a ZŠ a vyhodnotili stanovené hypotézy výskumu.

¹ Informovaný súhlas pre zákonných zástupcov žiaka sme si vytvorili pre účely nášho výskumu (príloha C2). V priebehu výskumu sme vždy, ak to umožňoval stav každého žiaka oboznámili žiaka jemu primeraným spôsobom s priebehom a našou činnosťou v triede.

² Vzhľadom na výberový súbor budeme stanovené ciele a hypotézy ďalej overovať na žiakoch s ťažkým MP.

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska veku

Vo výskume P. Foremana, M. Arthura-Kellyho, S. Pascoe, B. S. Kinga (2004) bol vek a pohlavie žiaka jedným z hlavných kritérií pri výbere dvoch skupín žiakov vzdelávaných v inkluzívnych a segregovaných podmienkach¹. Pri našom výbere dvojíc žiakov s ťažkým MP v ZŠ a ŠZŠ sa nám nepodarilo utvoriť dvojice identické aj z hľadiska veku. Preto sme skupinu 36 žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ŠZŠ analyzovali aj z hľadiska veku prostredníctvom *korelačnej analýzy*. Skúmali sme koreláciu medzi vekom a sledovanými kategóriami, aby sme zistili, či vek môže s nimi veľmi pozitívne korelovať. Zhodnotenie vnútorných vzťahov bolo realizované prostredníctvom Pearsonovho korelačného koeficientu², ktorý skúma mieru sily vzťahu medzi dvoma náhodnými spojitými premennými X a Y. Výpočty boli realizované v programe © Minitab 15 Statistical Software. Pri interpretácii sme použili škálovanie podľa J. Cohena (1988³, In Hopkins, W. G. 2011), ktorý vytvoril jednoduchú pomôcku pre interpretáciu korelačných koeficientov: korelácia (v absolútnej hodnote) pod 0,1 je triviálna, 0,1–0,3 malá, 0,3–0,5 stredná a nad 0,5 veľká (tab. 94). V korelačných tabuľkách pre jednotlivé kategórie, ktoré uvádzame v Prílohe D, sú vypočítané koeficienty pre jednotlivé dvojice premenných (vždy vek vo vzťahu k sledovanej premennej) a *p* hodnotu určujúcu štatistickú významnosť vypočítaných koeficientov. Ak $p < \alpha$, medzi premennými existuje štatisticky významný vzťah. Ak $p > \alpha$, nemáme dostatok dôkazov na to, aby sme tvrdili, že medzi premennými existuje vzťah (Rimarčík, M. 2007).

V kategórii **stav správania** (tab. 95) žiaka mali len tri subkategórie ASS (*bdelý, aktívna sebastimulácia*), ASI (*bdelý, aktívne sebaopoškodzovanie*) a subkategória *záchvaty* malú pozitívnu koreláciu. Ostatné kategórie vykazovali len nižšie korelácie. V kategórii **komunikačné indikátory** (tab. 96) dosiahli jej subkategórie od malej negatívnej korelácie (*partnerov komunikačný podnet*) po triviálnu pozitívnu koreláciu (*komunikačná interakcia*). Malá pozitívna korelácia sa zistila v subkategórii *rovesník* v kategórii **komunikační partneri** (tab. 97) a pri subkategórii *veľká sociálna skupina* kategórie

¹ Okrem veku a pohlavia to bol stupeň MP, neprítomnosť ťažkého zrakového a sluchového postihnutia, rovnaký, resp. podobný rozsah poškodenia motoriky, verbálnych schopností a sebaobslužných schopností (Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., King, B. S. 2004).

² Pre Pearsonov korelačný koeficient platí: 1. $-1 \leq r \leq 1$, 2. Ak $|r| = 1$, všetky body ležia na nejakej priamke, 3. Ak $r = 0$, nazývame X, Y nekorelované premenné, 4. Ak $r < 0$, tak sa Y v priemere znižuje. Hovoríme, že asociácia je záporná, 5. Ak $r > 0$, tak sa Y v priemere zvyšuje. Hovoríme, že asociácia je kladná (Hendl, J. 2006).

³ Cohen, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1988.

sociálna oblasť (tab. 98). V poslednej premennej, ktorá bola vyhodnocovaná samostatne pre učiteľa (tab. 99) a asistenta učiteľa (tab. 100) sa taktiež nezistili štatisticky významné korelácie medzi vekom a premennými. Úroveň korelácie sa tu zistila v rozmedzí od strednej negatívnej korelácie až po malú pozitívnu koreláciu.

Analýzovaním skupiny žiakov z hľadiska veku sa nepreukázal žiaden štatisticky významný vzťah medzi kategóriami a vekom. Na základe toho môžeme povedať, že vek so sledovanými kategóriami v našej skupine nekoreloval. Porovnaním korelácie medzi vekom a jednotlivými subkategóriami sú veľmi slabé korelácie, p-hodnota ani v jednom prípade nie je nižšia ako 0,05. Vypočítané korelačné koeficienty nenaznačujú silnú závislosť medzi vekom a premennou. Ani porovnaním korelácie vek a celými kategóriami sme nezaznamenali štatisticky významný vzťah (tab. 37). Môžeme konštatovať, že náš výber žiakov do dvojíc pre porovnanie vybraných determinantov nebude ovplyvňovať rozdielnosť vo veku žiakov.

Premenná	Správanie žiaka	Indikátor komunikácie	Komunikační partneri	Sociálna oblasť	Interakcia učiteľa	Interakcia asistenta učiteľa
Korelačný koeficient	0,117	-0,005	-0,019	-0,007	0,062	0,169
p-hodnota	0,496	0,975	0,911	0,966	0,721	0,323
Zhodnotenie korelácie	Malá pozitívna korelácia	Triviálna negatívna korelácia	Triviálna negatívna korelácia	Triviálna negatívna korelácia	Triviálna pozitívna korelácia	Malá pozitívna korelácia

Tab. 37: Korelačná tabuľka pre vek a sledované kategórie

Pri analýze sledovaných kategórií skupiny 36 žiakov vzdelávaných v SZŠ z hľadiska ďalších nezávislých premenných sme použili popisnú štatistiku získaných údajov a verifikáciu rozdielov medzi analyzovanými skupinami pomocou štatistických testov. V úvode vyhodnotenia každej oblasti sme realizovali popisnú štatistiku získaných údajov, a to z hľadiska *počtu* pozorovaní v jednotlivých kategóriách, *aritmetického priemeru* počtu zaznamenaných pozorovaní v jednotlivých kategóriách, *smerodajnej odchýlky*, *rozptylu*, *minimálneho a maximálneho počtu* zaznamenaných pozorovaní, *mediánu*, *normality* – hodnoty vypočítanej Anderson-Darling testom normality¹ a *zhodnotenia normality*².

Na štatistické porovnanie údajov v jednotlivých skupinách vzhľadom k ich povahe bol použitý *neparametrický Mann-Whitney U-test*, resp. *parametrický t-test*. V prípade, že obe skupiny analyzovaných údajov mali normálne rozloženie, použili sme na testovanie *parametrický t-test* (v tabuľke je hodnota uvedená ako t-štatistika). V prípade, že aspoň

¹ Výpočet bol realizovaný v programe Minitab 15 Statistical Software.

² Zhodnotenie normality na základe vypočítanej p-hodnoty. Ak bola vypočítaná p-hodnota menšia ako stanovená hladina významnosti ($\alpha = 0,05$), údaje nemali normálne rozloženie (záver „nie“), ak bola vypočítaná p-hodnota vyššia ako stanovená hladina významnosti, údaje mali normálne rozloženie (záver „áno“).

jedna skupina údajov nemala normálové rozloženie, použili sme na vyhodnotenie *neparametrický Mann-Whitney U-test* (v tabuľkách je uvádzaná W-štatistika). Hladina významnosti, na ktorej boli v oboch prípadoch predpoklady testované bola stanovená štandardne $\alpha=0,05$. V prípade, že vypočítaná p-hodnota Mann-Whitney U-testom resp. t-testom bola vyššia ako stanovená hladina významnosti, vyhodnotili sme skupiny na základe odpovedí ako štatisticky rovnocenné. V prípade, že bola vypočítaná p-hodnota nižšia ako stanovená hladina významnosti, medzi analyzovanými skupinami sme identifikovali štatisticky významné rozdiely. V prípade, že sme zaznamenali medzi skupinami štatisticky významný rozdiel, doplnili sme analýzu o grafické znázornenie údajov v podobe krabicových grafov, z ktorých je (spolu s popisnými charakteristikami súboru) evidentné, v prospech ktorej analyzovanej skupiny sa daný jav vyskytol častejšie.

Dáta získané štruktúrovaným pozorovaním edukácie 36 žiakov s ťažkým MP v ŠZŠ sme analyzovali všetky sledované kategórie (stav správania žiaka, komunikačné indikátory, komunikační partneri, sociálna oblasť, interakcia učiteľa, interakcia asistenta učiteľa) na základe týchto nezávislých premenných:

- prítomnosť asistenta učiteľa v triede,
- rozsah edukácie,
- počet žiakov v triede,
- zaradenie do tried v ŠZŠ a tried pri DSS,
- dĺžka pedagogickej praxe učiteľa,
- príslušnosť k rómskemu etniku,
- sociálne znevýhodňujúce prostredie,
- poškodenie motoriky a úroveň sebaobsluhy.

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v triede

Prítomnosť asistenta učiteľa v triedach so žiakmi vzdelávacieho variantu C sa odporúča v zákone č. 245/2008 Z.z. Pozitívne ovplyvňuje organizáciu a efektívnosť edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým MP. Aj napriek tomu sa v praxi stretáme s triedami bez asistenta učiteľa, prípadne s triedami, kde je prítomný len na niektorých vyučovacích hodinách. V čase zberu dát bol v triede prítomný u 30 (83,33 %) žiakov a u 6 (16,67 %) žiakov sa nenachádzal.

Vyhodnotením získaných údajov sme v kategórii **stav správania** nezistili štatisticky významný rozdiel medzi skupinami žiakov z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa. Najviac času boli žiaci oboch skupín v *aktívnom bdelom stave* (AWA). Vykazovali aj podobné priemerné hodnoty v subkategórii AWI a AWA (*bdelý neaktívny*, *bdelý aktívny*). Žiaci skupiny a s asistentom učiteľa vykazovali v priemere viac *stereotypného* (ASS, a = 42,4) a *sebapoškodzujúceho správania* (ASI, a = 6,9) než žiaci skupiny bez asistenta učiteľa (ASS, b = 3,67; ASI, b = 0,167). *Stav spánku* (AA), *ospalosti* (DR), *plaču* (CR) a *záchvatov* (Z) sa v nízkych hodnotách vyskytoval len u žiakov s asistentom učiteľa v triede (tab. 38).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
AI	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
AA	a	0,1	0,548	0,3	0	0	3	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
DR	a	2,233	5,25	27,564	0	0	24	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
DA	a	3,23	8,8	77,36	0	0	35	<0,005	nie	562,5	0,6831 ns
	b	0,333	0,816	0,667	0	0	2	<0,005	nie		
AWI	a	28,5	28,72	825,02	0	19,5	114	<0,005	nie	561,0	0,8153 ns
	b	28,2	32,8	1075,8	0	16	90	0,074	áno		
AWA	a	211,3	80	6397,8	15	244	297	<0,005	nie	509,5	0,0561 ns
	b	268,7	32,6	1060,7	208	278,5	299	0,160	áno		
ASS	a	42,4	64,6	4178,5	0	4	203	<0,005	nie	577,0	0,3590 ns
	b	3,67	3,67	13,47	1	2,5	11	0,006	nie		
ASI	a	6,9	18,02	324,85	0	0	73	<0,005	nie	570,5	0,4198 ns
	b	0,167	0,408	0,167	0	0	1	<0,005	nie		
CR	a	2,07	5,56	30,96	0	0	24	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
Z	a	1,27	5,7	32,48	0	0	31	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, a – skupina žiakov s asistentom učiteľa (n = 30), b – skupina žiakov bez asistenta učiteľa (n = 6), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 38: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa na hodine v kategórii stav správania žiaka

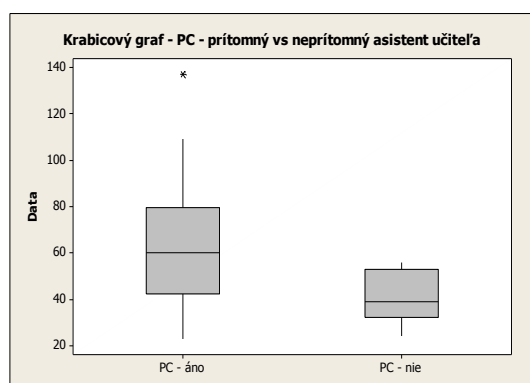
V kategórii **komunikačné indikátory** (tab. 39) žiaci v triede s asistentom učiteľa (a = 101,7) dosiahli v priemere vyššie hodnoty v *komunikačnej interakcii* (CI) ako žiaci v triedach bez asistenta učiteľa (b = 92,5) a štatisticky významne viac *komunikačných*

podnetov (a = 64,4), na ktoré nereagovali. V triede bez asistenta učiteľa zase sledovaní žiaci (b = 20) dosiahli vyšší priemer v subkategórii SC, čo znamená, že sa častejšie pokúšali o komunikáciu, bez odpovede niektorého z komunikačných partnerov, taktiež boli v priemere častejšie *bez komunikácie* (NC) ako žiaci s asistentom učiteľa. Na grafe 1 je rozloženie dát v subkategórii *partnerov komunikačný podnet* (PC), v ktorej sa zistil štatisticky významný rozdiel v skupine žiakov s asistentom učiteľa a skupine bez asistenta učiteľa. Priemerné hodnoty v skupine žiakov s asistentom učiteľa boli na úrovni 64,4. U jedného žiaka boli oproti ostatným žiakom v tejto skupine zaznamenané extrémne hodnoty (až 137 pozorovaní za sledované obdobie). V skupine bez asistenta učiteľa boli priemerné hodnoty na úrovni 40,83.

Premenné		Priemer	Smernodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
CI	a	101,7	38,81	1506,49	33	110	202	0,203	áno	0,5459	0,5887 nie
	b	92,5	30,3	918,7	52	84,5	139	0,465	áno		
SC	a	26,67	16,98	288,37	5	22	63	0,058	áno	-0,328	0,7451 nie
	b	29	7,16	51,2	20	28,5	40	0,893	áno		
PC	a	64,4	26,79	717,83	23	60	137	0,799	áno	2,0954	0,0437*
	b	40,83	11,72	137,37	24	39	56	0,758	áno		
NC	a	103,83	43,38	1882,01	28	93	193	0,011	nie	510,5	0,0617 nie
	b	138,7	39,9	1595,5	85	136	205	0,632	áno		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – žiakov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede žiaka), NC – bez komunikačného správania, a – žiaci s asistentom učiteľa (n = 30), b – žiaci bez asistenta učiteľa (n = 6), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 39: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii komunikačné indikátory



Graf 1: Komparácia rozdielov z hľadiska prítomnosti učiteľa v triede v subkategórii partnerov komunikačný partner

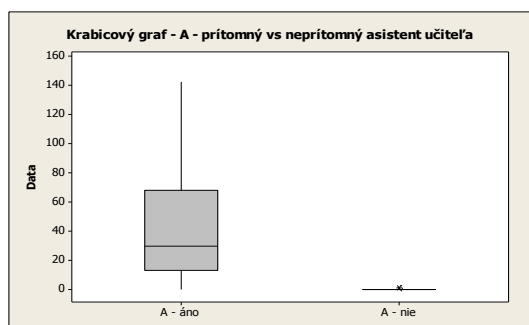
V kategórii **komunikační partneri** (tab. 40) sme zisťovali rozdiel medzi skupinami žiakov podľa počtu interakcií s učiteľom, asistentom, žiakom a inou osobou v triede (najčastejšie ňou bol rodič žiaka). Skupina žiakov bez asistenta učiteľa mala v priemere vyššie hodnoty v subkategórii *bez komunikačného partnera* (NP) než skupina s asistentom

učiteľa. Táto subkategória súvisí s predchádzajúcou kategóriou, v ktorej sme sledovali komunikačné interakcie (ak bol žiak v danom časovom intervale bez komunikačného správania, v tejto kategórii sa mu označila subkategória NP). Táto skupina žiakov taktiež dosiahla vyššie priemerné hodnoty v subkategórii *rovesník* ($P = 53,80$) a priemerne nižšie hodnoty v subkategórii *učiteľ* ($T = 110,80$) než skupina žiakov s prítomným asistentom učiteľa. V triedach bez asistenta učiteľa, v ktorých sa učiteľ musí viac individuálne venovať jednému žiakovi, vzniká pravdepodobne pre žiakov priestor na podnet ku komunikácii s inými žiakmi v triede. U tejto skupiny sme podľa výsledkov v predchádzajúcej kategórii zaznamenali v priemere aj viac *komunikačných podnetov*, na ktoré komunikační *partneri nereagovali* (tab. 39). Štatisticky významný rozdiel sme zistili len pri subkategórii *asistent učiteľa* (A), nakoľko v triedach bez asistenta učiteľa dosiahla skupina žiakov len jedno pozorovanie v sledovanom desať sekundovom intervale. Išlo o prípad, kedy asistent učiteľa vošiel do triedy so sledovaným žiakom a jednorázovo narušil edukačný proces.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
NP	a	103,93	43,44	1887,31	28	92,5	194	0,009	nie	510,5	0,0618 ns
	b	138,80	40,3	1622,2	85	136	206	0,615	áno		
T	a	130,40	62,5	3906,7	15	147	240	0,062	áno	0,7427	0,4628 ns
	b	110,80	32	1022,2	58	124,5	141	0,160	áno		
A	a	43,30	38,31	1467,39	0	30	142	<0,005	nie	641,5	0,0003*
	b	0,167	0,408	0,167	0	0	1	<0,005	nie		
P	a	35,13	24,64	607,29	5	25,5	102	<0,005	nie	526,0	0,2263 ns
	b	53,80	37,9	1433,4	6	41,5	103	0,260	áno		
O	a	9,00	26,27	689,86	0	0	117	<0,005	nie	525,5	0,1924 ns
	b	2,50	1,643	2,7	0	2,5	5	0,489	áno		

Legenda: NP – bez komunikačného partnera, T – učiteľ, A – asistent učiteľa P – rovesník, O – iný, a – skupina s asistentom učiteľa ($n = 30$), b – skupina bez asistenta učiteľa ($n = 6$), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 40: Popisná štatistika skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii komunikační partneri



Graf 2: Komparácia rozdielov z hľadiska prítomnosti učiteľa v triede v subkategórii asistent učiteľa

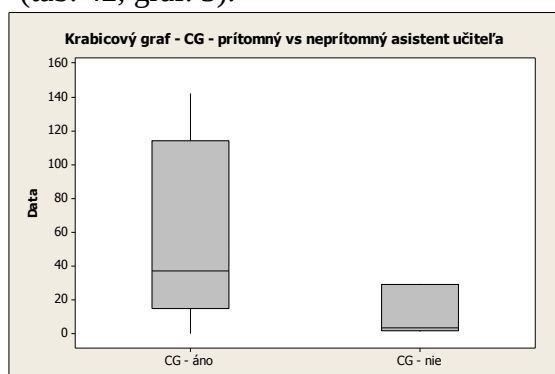
V ďalšej sledovanej kategórii **sociálna oblasť** sme pri porovnaní skupín z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v triede nezistili štatisticky významné rozdiely ani v jednej zo subkategórií (tab. 41). Obidve skupiny žiakov dosiahli veľmi nízke hodnoty v subkategórii osamelosť (SO) a naopak vysoké hodnoty v subkategóriách *malá skupina* (SG), tzn. boli súčasťou skupiny 3 – 4 osôb do 1,5 metra a subkategórii *veľká skupina* osôb (LG) s viac ako 4 osobami do 1,5 metra. Skupina žiakov bez asistenta učiteľa tvorila v priemere častejšie malú skupinu osôb.

Premenné		Priemer	Smernodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
SO	a	1,2	6,21	38,51	0	0	34	<0,005	nie	546,0	0,4517 ns
	b	1,33	3,27	10,67	0	0	8	<0,005	nie		
CP	a	24,1	66,8	4466	0	0	259	<0,005	nie	521,0	0,0982 ns
	b	39,2	45,5	2067,8	0	24,5	97	0,089	áno		
SG	a	166	130,5	17029,6	0	165	301	<0,005	nie	525,5	0,2116 ns
	b	260,5	47,6	2263,5	196	276,5	301	0,112	áno		
LG	a	105,6	124,3	15451,6	0	0	301	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, skupina s asistentom učiteľa (n = 30), b – skupina bez asistenta učiteľa (n = 6), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 41: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii sociálna oblasť

Kategória **druh interakcie** sa sledovala dvakrát samostatne pre učiteľa a asistenta učiteľa (tab. 42 a tab. 43). Pri **interakcii učiteľa** sme zistili štatisticky významný rozdiel len v subkategórii CG. Učiteľia štatisticky častejšie *komunikovali súčasne so žiakmi* v triede s asistentom učiteľa (a = 54,47) než v triedach bez asistenta učiteľa (b = 11,33). Naopak v triede bez asistenta učiteľa zase učiteľia v priemere častejšie *individuálne komunikovali so sledovaným žiakom* (TC = 83,83) aj s inými žiakmi v triede (OC = 163) (tab. 42, graf. 3).



Graf 3: Komparácia rozdielov z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v triede v subkategórii komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
TC	a	64,7	45,28	2050,22	11	47,5	186	<0,005	nie	514,5	0,0895 ns
	b	83,83	23,27	541,37	49	83,5	120	0,655	áno		
TP	a	13,2	19,93	397,2	0	3	82	<0,005	nie	534,5	0,3938 ns
	b	11,17	8,57	73,37	1	9	25	0,644	áno		
OC	a	131,3	68,2	4654,4	12	107	264	0,018	nie	525,0	0,2104 ns
	b	163	44,2	1950	109	175	206	0,179	áno		
OP	a	20,03	26,61	707,9	0	13,5	122	<0,005	nie	536,5	0,4444 ns
	b	18,5	9,25	85,5	7	18	28	0,152	áno		
CG	a	56,47	50,74	2574,19	0	37	142	<0,005	nie	603,0	0,0436*
	b	11,33	13,75	189,07	1	3,5	29	0,010	nie		
NS	a	22,87	16,26	264,53	3	21,5	72	0,029	nie	553,5	0,9661 ns
	b	23,33	18,62	346,67	8	16	46	0,047	nie		
A	a	2,1	3,546	12,576	0	0	11	<0,005	nie	565,0	0,6207 ns
	b	2,5	6,12	37,5	0	0	15	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – skupina s asistentom učiteľa (n = 30), b – skupina bez asistenta učiteľa (n = 6), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 42: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii interakcia učiteľa

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
TC	a	32,7	32,36	1047,32	0	16,5	116	<0,005	nie	641,5	0,0003*
	b	0,167	0,408	0,167	0	0	1	<0,005	nie		
TP	a	19,67	33,99	1155,2	0	7	179	<0,005	nie	636,5	0,0005*
	b	0,167	0,408	0,167	0	0	1	<0,005	nie		
OC	a	82,8	68,7	4717	0	83	208	0,022	nie	636,0	0,0006*
	b	0,333	0,516	0,267	0	0	1	<0,005	nie		
TC	a	47,03	36,26	1314,86	0	45,5	154	0,023	nie	641,0	0,0003*
	b	0,333	0,516	0,267	0	0	1	<0,005	nie		
CG	a	6,9	11,9	141,68	0	0	48	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
NS	a	97,4	89	7922	2	60,5	239	<0,005	nie	-	*
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
A	a	16	25,97	674,62	0	0	70	<0,005	nie	465,0	0,0001*
	b	300	1,1	1,2	299	300	301	0,007	nie		

Legenda: ako pri predchádzajúcej tabuľke.

Tab. 43: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii interakcia asistenta učiteľa

Vzhľadom na neprítomnosť asistenta učiteľa boli zistené pri porovnávaní **interakcií asistenta učiteľa** v tejto kategórii predpokladané štatisticky významné rozdiely (tab. 43). Dôvodom zaznamenaných pozorovaní v skupine žiakov bez asistenta učiteľa (skupina b) bola krátkodobá prítomnosť asistenta učiteľa na edukačnom procese.

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rozsahu edukácie

Skupina žiakov s ťažkým MP sa navzájom odlišovala z hľadiska stanoveného rozsahu edukácie. V skupine sa nachádzali žiaci s rôznym rozsahom edukácie, od 2 hodín do týždňa až po žiakov, ktorí sa vzdelávali 4 hodiny denne, tj. 20 hodín do týždňa (n = 26). Nakoľko nás zaujímali rozdiely v dosiahnutých pozorovaniach medzi žiakmi aj z hľadiska rozsahu edukácie, skupinu žiakov sme pre potreby štatistického vyhodnocovania rozdelili do dvoch skupín:

- skupinu a s rozsahom edukácie do 4 hodín týždenne (n = 5),
- skupinu b s rozsahom edukácie nad 4 hodiny týždenne (n = 31).

Prenenné	Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
AI	a	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	0	0	0	0	0	-	-		
AA	a	0,6	1,342	1,8	0	0	3	<0,005	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-		
DR	a	6,2	10,16	103,2	0	2	24	0,020	123,5	0,0870 ns
	b	1,161	3,174	10,073	0	0	16	<0,005		
DA	a	9,6	15,27	233,3	0	0	35	0,036	113,5	0,1976 ns
	b	1,65	6,01	36,1	0	0	32	<0,005		
AWI	a	54,4	44,5	1979,3	13	38	114	0,334	128,0	0,1091 ns
	b	24,26	24,14	582,53	0	17	90	<0,005		
AWA	a	202	71,8	5154,5	121	208	283	0,505	73,5	0,3973 ns
	b	223,9	78,4	6152,9	15	255	299	<0,005		
ASS	a	19,8	30,2	914,7	3	4	73	0,010	108,5	0,4760 ns
	b	38,5	64,2	4119,1	0	3	203	<0,005		
ASI	a	0,8	1,304	1,7	0	0	3	0,029	99,0	0,7280 ns
	b	6,58	17,79	316,58	0	0	73	<0,005		
CR	a	6,6	10,48	109,8	0	0	24	0,036	117,0	0,0679 ns
	b	0,935	3,376	11,396	0	0	14	<0,005		
Z	a	1	2,24	5	0	0	5	<0,005	103,0	0,3400 ns
	b	1,06	5,57	31	0	0	31	<0,005		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely, aktívna sebastimulácia, ASI – bdely, aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, a – do 4 hodín týždenne (n = 5), b – nad 4 hodiny týždenne (n = 31), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 44: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii stav správania žiaka z hľadiska rozsahu edukácie

V **stave správania** sa nepreukázal žiaden štatisticky významný rozdiel vzhľadom k rozsahu edukácie. U žiakov, ktorí sa vzdelávali maximálne 4 hodiny týždenne prevládala nezameranosť na zrakové, sluchové a taktilné podnety. Pri subkategórii DA mali síce žiaci oči otvorené, ale pôsobili neprítomne. Akékoľvek motorické pohyby boli málo frekventované s pravidelným dýchaním. Vyššie hodnoty boli u týchto žiakov aj v kategórii AWI, tzn. že žiaci boli síce *bdelí*, ale *nezapojení do interakcie* a v subkategórii DR, čo znamená, že títo žiaci boli častejšie v stave *ospalosti*. Častejšie bol u nich zaznamenaný aj *plač* (CR). U žiakov s rozsahom edukácie nad 4 hodiny týždenne, sme zaznamenali v priemere vyššie hodnoty najmä v subkategóriách AWA, ASS a ASI. V priemere častejšie boli *aktívnejší* a častejšie vykazovali rôzne prejavy *autostimulačného* alebo *stereotypného* až *sebapoškodzujúceho* správania (tab. 44).

V kategórii **komunikačné indikátory** sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel medzi skupinami žiakov. Žiaci s vyšším rozsahom edukácie síce dosiahli vyšší priemer v *komunikačnej interakcii* než žiaci s rozsahom edukácie do 4 hodín týždenne, ale rozdiel nebol štatisticky významný. Rozdiely v týchto dvoch skupinách boli minimálne aj v ďalších subkategóriách. Žiaci oboch skupín dostávali podobný počet podnetov zo strany komunikačných partnerov (učiteľ, asistent učiteľa, žiaci v triede) a taktiež prejavovali *komunikačné podnety* smerom ku niektorému z komunikačných partnerov (tab. 45).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
CI	a	90,4	65,1	4232,3	43	63	202	0,065	áno	-0,625	0,5359 ns
	b	101,74	32,26	1040,73	33	111	155	0,128	áno		
SC	a	32,4	14,1	198,8	18	30	48	0,278	áno	0,8155	0,4205 ns
	b	26,19	16,01	256,16	5	24	63	0,133	áno		
PC	a	57,8	46,8	2185,7	23	47	137	0,098	áno	-0,241	0,8109 ns
	b	60,9	22,73	516,56	24	57	109	0,466	áno		
NC	a	119,6	73	5328,8	28	105	205	0,681	áno	102,0	0,6805 ns
	b	108,03	39,47	1557,7	54	97	193	0,036	nie		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – žiakov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede študenta), NC – bez komunikačného správania, a - do 4 hodín týždenne (n = 5), b – nad 4 hodiny týždenne (n = 31), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 45: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii indikátor komunikácie z hľadiska rozsahu edukácie

Ani v kategórii **komunikační partneri** (tab. 46) sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel z hľadiska rozsahu edukácie. Vyšší priemer komunikačných interakcií s *učiteľom* (T) a *asistentom učiteľa* (A) vykazovali žiaci s nižším rozsahom edukácie, kým

naopak žiaci s vyšším rozsahom edukácie vykazovali vyšší priemer komunikačných interakcií s *rovesníkmi* (P) v triede. Vyšší priemer hodnotení s inou *osobou* (O) v triede dosiahli taktiež žiaci s vyšším rozsahom edukácie. Iné osoby mohli byť učitelia, asistenti učiteľa, žiaci z iných tried, ktoré vstúpili krátkodobo do edukačného procesu. Môžeme predpokladať, že išlo o osoby viac známe žiakom s vyšším rozsahom edukácie, a teda s vyššou pravdepodobnosťou, že dôjde ku vzájomnej komunikačnej interakcii (tab. 46).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
NP	a	119,8	73,3	5371,7	28	105	206	0,690	áno	102,0	0,6805 ns
	b	108,13	39,52	1561,98	54	97	194	0,025	nie		
T	a	135,8	82,9	6879,7	49	141	240	0,530	áno	0,3503	0,7283 ns
	b	125,77	55,49	3079,18	15	131	210	0,240	áno		
A	a	23,6	31	963,3	0	12	78	0,021	nie	75,0	0,4356 ns
	b	38,13	39,62	1569,85	0	22	142	<0,005	nie		
P	a	31,2	14,72	216,7	10	35	46	0,612	áno	88,0	0,8548 ns
	b	39,39	29,08	845,71	5	27	103	<0,005	nie		
O	a	2	2,74	7,5	0	0	5	0,013	nie	88,0	0,8464 ns
	b	8,87	25,82	666,58	0	1	117	<0,005	nie		

Legenda: NP – bez komunikačného partnera, T – učiteľ, A – asistent učiteľa, P – rovesník, O – iný, a – do 4 hodín týždenne (n = 5), b – nad 4 hodiny týždenne (n = 31), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 46: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii komunikační partneri z hľadiska rozsahu edukácie

Podobne ani v kategórii **sociálna oblasť** sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel (tab. 47).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
SO	a	6,8	15,21	231,2	0	0	34	<0,005	nie	104,0	0,2939 ns
	b	0,323	1,469	2,159	0	0	8	<0,005	nie		
CP	a	42,2	63,8	4068,7	0	13	151	0,052	áno	117,0	0,2017 ns
	b	24,1	64,1	4110,1	0	0	259	<0,005	nie		
SG	a	232,4	118,6	14071,8	23	283	301	0,011	nie	110,0	0,4300 ns
	b	173,6	126,3	15954,2	0	196	301	<0,005	nie		
LG	a	18,6	41,6	1729,8	0	0	93	<0,005	nie	69,0	0,2310 ns
	b	99,2	125	15631,9	0	0	301	<0,005	nie		

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, a – do 4 hodín týždenne (n = 5), b – nad 4 hodiny týždenne (n = 31), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 47: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách kategórii sociálna oblasť z hľadiska rozsahu edukácie

Kým žiaci s nižším rozsahom edukácie (do 4 hodín) sa v priemere častejšie vyskytovali *osamotení* (SO), kde žiadna osoba nebola od nich do 1,5 metra alebo v *užšej blízkosti* (CP) s jednou osobou. Naopak žiaci s vyšším rozsahom edukácie sa v priemere nachádzali menej často v spomenutých subkategóriách a častejšie boli súčasťou *veľkej sociálnej skupiny* (LG) s viac ako troma alebo štyrmi osobami (tab. 47).

V poslednej kategórii sa sledoval **druh interakcie**, a to samostatne pre učiteľa a samostatne pre asistenta učiteľa (tab. 48 a tab. 49). Pri interakcii učiteľa (tab. 48) sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel ani v jednej zo subkategórií. Učiteľ, ale v priemere častejšie komunikoval (TC = 84,40) a pracoval individuálne (TP = 21,40) so žiakmi s nižším rozsahom edukácie.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
TC	a	84,40	64,8	4200,3	16	69	186	0,561	áno	108,5	0,4782 ns
	b	65,23	38,99	1520,31	11	49	181	0,020	nie		
TP	a	21,40	26,2	684,8	0	8	58	0,162	áno	97,0	0,8542 ns
	b	11,48	17,07	291,46	0	4	82	<0,005	nie		
OC	a	134,60	87,4	7639,3	69	79	264	0,088	áno	-0,071	0,9438 ns
	b	136,90	63	3972,8	12	123	263	0,123	áno		
OP	a	9,20	11,61	134,7	1	2	28	0,067	áno	62,5	0,1768 ns
	b	21,48	25,68	659,32	0	14	122	<0,005	nie		
CG	a	32,40	58,7	3448,8	0	5	137	<0,005	nie	65,5	0,2250 ns
	b	51,61	48,44	2346,58	0	36	142	<0,005	nie		
NS	a	23,20	28,4	807,7	4	11	72	0,051	áno	0,0370	0,9707 ns
	b	22,90	14,35	205,82	3	22	53	0,115	áno		
A	a	3,60	4,16	17,3	0	2	9	0,210	áno	117,0	0,1780 ns
	b	1,935	3,966	15,729	0	0	15	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – do 4 hodín týždenne (n = 5), b – nad 4 hodiny týždenne (n = 31), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 48: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách kategórii interakcie učiteľa z hľadiska rozsahu edukácie

Zaujímavé je porovnanie *interakcií učiteľa a asistenta učiteľa*. So žiakmi s nižším rozsahom edukácie, oproti skupine žiakov s vyšším rozsahom edukácie, komunikoval v priemere častejšie *učiteľ* (tab. 49) (a = 84,40, b = 65,23) než v priemere asistent učiteľa (tab. 50) (a = 18,4, b = 28,71). Čo môže znamenať, že žiakovi s nižším rozsahom edukácie sa učiteľ venuje intenzívnejšie v čase jeho prítomnosti v škole.

Asistent učiteľa komunikoval individuálne so sledovaným žiakom v priemere častejšie v skupinách s vyšším rozsahom edukácie (TP = 28,71). Celkovo sú pri asistentoch učiteľa v oboch skupinách vysoké hodnoty v subkategórii bez práce so žiakmi (NS).

Premenná	Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	a	18,4	26,4	697,3	0	8	65	0,013	nie	80,5
	b	28,71	32,87	1080,61	0	14	116	<0,005	nie	
TP	a	41	77,7	6032	0	2	179	<0,005	nie	96,5
	b	12,45	16,09	258,86	0	5	58	<0,005	nie	
OC	a	62,6	88,6	7856,8	0	19	208	0,098	áno	79,5
	b	70,1	68,1	4638,5	0	53	189	<0,005	nie	
OP	a	38,2	57,9	3348,7	0	23	139	0,029	nie	73,5
	b	39,42	34,47	1187,85	0	30	154	0,062	áno	
CG	a	0,8	1,789	3,2	0	0	4	<0,005	nie	74,5
	b	6,55	11,82	139,72	0	0	48	<0,005	nie	
NS	a	73,4	92,7	8602,3	0	43	235	0,035	nie	95,0
	b	82,5	89,9	8081,5	0	30	239	<0,005	nie	
A	a	66,2	131,9	17397,2	0	0	301	<0,005	nie	83,5
	b	62,9	108,5	11773,8	0	5	301	<0,005	nie	

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – do 4 hodín týždenne (n = 5), b – nad 4 hodiny týždenne (n = 31), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 49: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii interakcia asistenta učiteľa z hľadiska rozsahu edukácie

Vyhodnotením skupiny žiakov s ťažkým MP v SZŠ z hľadiska rozsahu edukácie sme nezistili ani pri jednej kategórii štatisticky významné rozdiely.

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska počtu žiakov v triede

Skupina žiakov s ťažkým MP sa navzájom odlišovala aj z hľadiska počtu žiakov v triede. Celkový počet sa pohyboval od 3 do 6 žiakov. Z hľadiska rozsahu edukácie sme skupinu žiakov pre potreby štatistického vyhodnocovania rozdelili do dvoch skupín, skupinu a s maximálne 4 žiakmi v triede (n = 17) a skupinu b s viac ako 4 žiakmi v triede (n = 19).

V kategórii **stav správania žiaka** sme nezistili štatisticky významný rozdiel v zaznamenaných kategóriách (tab. 50). *Bdelý aktívny* (AWA) a *bdelý neaktívny stav* (AWI) malo v priemere približne rovnako žiakov oboch skupín. Žiaci s vyšším počtom žiakov v triede obsadili v priemere viac pozorovaní v subkategórii *aktívna sebastimulácia* (ASS, b = 44,6) a *aktívne sebaopoškodzovanie* (ASI, b = 8,74).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
AI	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
AA	a	0,176	0,728	0,529	0	0	3	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
DR	a	2,29	5,9	34,85	0	0	24	<0,005	nie	315,5	0,9845 ns
	b	1,474	3,806	14,485	0	0	16	<0,005	nie		
DA	a	3,82	8,97	80,4	0	0	35	<0,005	nie	340	0,2763 ns
	b	1,79	7,32	53,62	0	0	32	<0,005	nie		
AWI	a	31	34,68	1202,88	0	18	114	<0,005	nie	316	0,9747 ns
	b	26,16	23,39	547,14	1	19	81	0,014	nie		
AWA	a	228,4	80	6396	25	262	299	<0,005	nie	345,5	0,3337 ns
	b	214,2	75,7	5730,3	15	239	293	0,019	nie		
ASS	a	26,3	57,8	3338,8	0	4	203	<0,005	nie	315	1,0000 ns
	b	44,6	63,4	4017,9	0	3	191	<0,005	nie		
ASI	a	2,47	8,19	67,01	0	0	34	<0,005	nie	313	0,9680 nie
	b	8,74	21,37	456,87	0	0	73	<0,005	nie		
CR	a	2,82	6,59	43,4	0	0	24	<0,005	nie	343	0,1401 ns
	b	0,737	3,212	10,316	0	0	14	<0,005	nie		
Z	a	0,294	1,213	1,471	0	0	5	<0,005	nie	307	0,6436 ns
	b	1,74	7,1	50,43	0	0	31	<0,005	nie		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely, aktívna sebastimulácia, ASI – bdely, aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, a – do 4 žiakov (n = 17), b – nad 4 žiakov (n = 19), ns – bez signifikantného vzťahu.

Tab. 50: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii stav správania žiaka z hľadiska počtu žiakov v triede

Štatisticky významný vzťah sa však nepreukázal ani v kategórii **komunikačné indikátory** (tab. 51).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
CI	a	104,53	34,17	1167,39	43	111	155	0,466	áno	0,6584	0,5147 ns
	b	96,26	40,42	1634,09	33	104	202	0,166	áno		
SC	a	30,88	14,87	221,11	13	26	63	0,071	áno	1,4007	0,1704 ns
	b	23,63	16,05	257,58	5	19	55	0,091	áno		
PC	a	59,65	28,46	809,87	24	54	137	0,257	áno	-0,175	0,8619 ns
	b	61,21	25,06	627,84	23	58	109	0,347	áno		
NC	a	101,8	45,2	2045,7	54	79	205	0,008	nie	266	0,1282 ns
	b	116,63	43,41	1884,69	28	112	193	0,494	áno		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – žiakov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede žiaka), NC – bez komunikačného správania, a - skupina so 4 žiakmi v triede (n = 17), b – skupina nad 4 žiakov v triede (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 51: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii komunikačné indikátory z hľadiska počtu žiakov v triede

Skupina žiakov s nižším počtom žiakov v triede dosiahla v priemere vyšší počet *komunikačných interakcií* (a = 104,53) oproti skupine (b = 96,26) s väčším počtom žiakov a nižší počet sledovaných intervalov bola *bez komunikácie* (a = 101,8 ku b = 116,63).

V kategórii **komunikační partneri** (tab. 52) sa v sledovaných kategóriách nepreukázal žiaden štatisticky významný rozdiel. *Učiteľ* (b = 130,4) komunikoval v priemere častejšie so žiakom v skupine s menším počtom žiakov. *Asistent učiteľa* (a = 38,32) zase v priemere častejšie so žiakom v skupine s vyšším počtom žiakov. Zaujímavý údaj bol v subkategórii *rovesník* (P), kde žiak v skupine s nižším počtom žiakov vykazoval v priemere vyšší počet interakcií (a = 41,17) než sledovaný žiak s vyšším počtom žiakov v triede (b = 35,37). Tento údaj však nebol štatisticky významný.

Premenné		Priemer	Smernodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
NP	a	102,1	45,2	2043,8	54	79	206	0,006	nie	267,5	0,1405 ns
	b	116,6	43,7	1907	28	112	194	0,548	áno		
T	a	130,4	55,9	3129,7	49	131	210	0,146	áno	0,3044	0,7627 ns
	b	124,3	62,3	3884,7	15	141	240	0,515	áno		
A	a	33,6	46,4	2151,9	0	12	142	<0,005	nie	266,5	0,1313 ns
	b	38,32	30,94	957,34	7	26	113	0,013	nie		
P	a	41,47	29,03	843,01	6	35	103	0,106	áno	334	0,5471 ns
	b	35,37	26,57	705,8	5	27	102	<0,005	nie		
O	a	8,24	28,08	788,32	0	1	117	<0,005	nie	315	1,0000 ns
	b	7,63	20,57	423,02	0	1	88	<0,005	nie		

Legenda: NP – bez komunikačného partnera, T – učiteľ, A – asistent učiteľa, P – rovesník, O – iný, n – komunikační partneri celkovo, a – skupina so 4 žiakmi v triede (n = 17), b – skupina nad 4 žiakov v triede (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu.

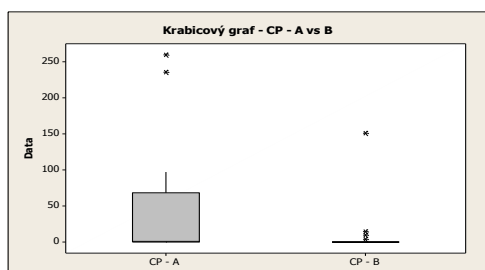
Tab. 52: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách kategórii komunikační partneri z hľadiska počtu žiakov v triede

V kategórii **sociálna oblasť** sme už zistili štatisticky významný rozdiel medzi skupinami žiakov (tab. 53). V skupine s nižším počtom žiakov boli štatisticky významne častejšie žiaci (a = 45,9) v tzv. *užšej blízkosti* (CP, kedy mali žiaci v užšej blízkosti, do 1,5 metra, len jednu osobu) než žiaci v triedach s viac ako štyrmi žiakmi (b = 9,37). Naopak žiaci s vyšším počtom žiakov v triede (b = 139,7) boli štatisticky významne častejšie súčasťou tzv. *veľkej skupiny* (LG), tj. skupiny osôb s viac ako 3 alebo viac ako 4 osobami do 1,5 metra, než žiaci s nižším počtom žiakov v triede (a = 30,1) (tab. 53).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
SO	a	0,588	1,97	3,882	0	0	8	<0,005	nie	324	0,5519 ns
	b	1,79	7,8	60,84	0	0	34	<0,005	nie		
CP	a	45,9	82	6725	0	1	259	<0,005	nie	370	0,0427*
	b	9,37	34,5	1190,36	0	0	151	<0,005	nie		
SG	a	220,9	111,6	12457,7	0	283	301	<0,005	nie	361	0,1391 ns
	b	146,8	129,4	16734,2	0	127	301	<0,005	nie		
LG	a	30,1	86,5	7481,4	0	0	301	<0,005	nie	235,5	0,0046*
	b	139,7	123,9	15350,2	0	140	301	<0,005	nie		

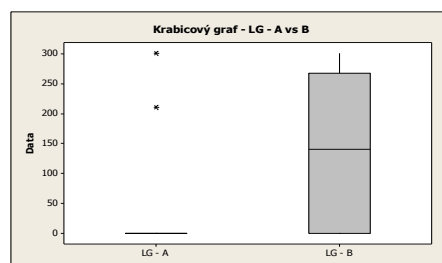
Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, a – skupina so 4 žiakmi v triede (n = 17), b – skupina nad 4 žiakov v triede (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 53: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii sociálna oblasť z hľadiska počtu žiakov v triede



Graf 4: Komparácia rozdielov

z hľadiska počtu žiakov v subkategórii užšia blízkosť



Graf 5: Komparácia rozdielov

z hľadiska počtu žiakov v subkategórii veľká skupina

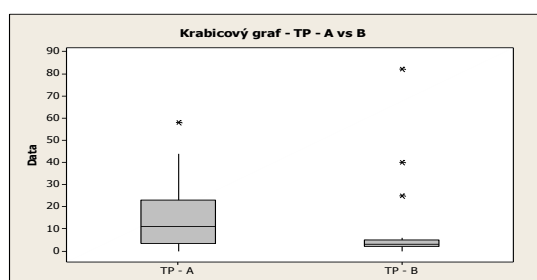
Na krabicových grafoch 4 a 5 je prehľadne znázornené rozloženie dát v jednotlivých subkategóriách. Pri subkategórii CP (*užšia blízkosť* žiaka s jednou osobou do 1,5 metra) jasne vidieť, že v skupine nad 4 žiakov v triede sa v tejto užšej blízkosti nachádzali len traja žiaci. V prípade dvoch žiakov z tejto skupiny išlo pravdepodobne o premiestnenie napríklad z dôvodu práce pri tabuli, kde sa nachádzali s učiteľom, prípadne asistentom učiteľa. Jeden žiak zostal z tejto skupiny v „užšej blízkosti“ dlhšie, podľa údajov z krabicového grafu, dosiahol v tejto subkategórii až dokonca viac než polovicu z nameraných pozorovaní. Taktiež si môžeme všimnúť, že v skupine do 4 žiakov sa pri subkategórii užšia blízkosť nachádzali dvaja žiaci, ktorí v tomto stave boli pravdepodobne väčšinu vyučovacej hodiny (graf 4). Pri subkategórii *veľká skupina* (LG) je pri skupine žiakov nad 4 v triede vidieť veľký rozptyl dát, čo naznačuje rôznorodejšie rozloženie získaných dát. Žiaci tejto skupiny mali oproti skupine do 4 žiakov štatisticky významne vyšší priemer pozorovaní, tj. sa štatisticky významne častejšie nachádzali vo veľkej skupine spolu s ďalšími viac ako 3 alebo 4 osobami (graf 5).

V tab. 54 sú zobrazené hodnoty pre **druh interakcie učiteľa** z hľadiska skupiny do 4 a nad 4 žiakov v triede. V priemere učiteľ častejšie vstupoval do *komunikačných* (TC, a = 81,3) a *iných interakcií* (TP, a = 16,18) so sledovaným žiakom v triede s nižším počtom žiakov, pri ktorých sa potvrdil aj štatisticky významný rozdiel (graf 6). Kategória NS, *bez práce so žiakmi*, ktorá znamenala, že učiteľ sa zaoberal aktivitami, do ktorých neboli zahrnutí žiaci, ako napríklad rozprávanie sa s dospelými, príprava na vyučovanie, robenie poznámok atď., mala priemerne rovnaké hodnoty u oboch skupín žiakov (a = 23,82; b = 22,16). Graf 7 zobrazuje rozloženie dát pri subkategórii *absencia učiteľa* v triede. V skupine a (do 4 žiakov v triede) bol pri dvoch žiakoch učiteľ na krátky časový úsek v triede neprítomný. V skupine b (nad 4 žiakov v triede) bola *absencia učiteľa* o čosi dlhšia.

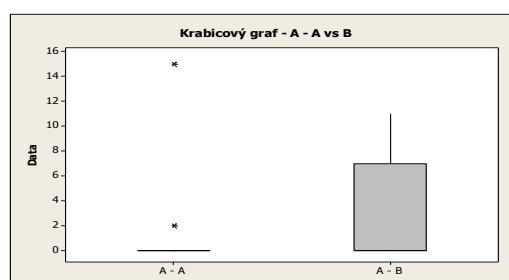
Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	a	81,3	49,9	2489	16	75	186	0,198	áno	1,8388	0,0747 ns
	b	55,89	31,96	1021,21	11	46	132	0,067	áno		
TP	a	16,18	16,43	269,9	0	11	58	0,013	nie	383,5	0,0292*
	b	9,89	20,05	401,88	0	3	82	<0,005	nie		
OC	a	132,2	60,3	3634,9	60	114	264	0,229	áno	-0,370	0,7135 ns
	b	140,4	71,1	5055,7	12	123	263	0,131	áno		
OP	a	22,76	27,92	779,57	0	15	122	<0,005	nie	343,5	0,3660 ns
	b	17,11	21,35	455,99	0	13	91	<0,005	nie		
CG	a	36,2	44,2	1954,9	0	21	135	<0,005	nie	264,0	0,1128 nie
	b	60,3	52,3	2738,9	0	38	142	0,012	nie		
NS	a	23,82	16,09	259,03	3	23	53	0,233	áno	331,5	0,6006 ns
	b	22,16	17,06	290,92	4	21	72	0,011	nie		
A	a	1	3,64	13,25	0	0	15	<0,005	nie	258,0	0,0295*
	b	3,211	4,063	16,509	0	0	11	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – skupina do 4 žiakov (n = 17), b – skupina nad 4 žiakov (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 54: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii interakcie učiteľa z hľadiska počtu žiakov v triede



Graf 6: Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v triede v subkategórii iné programy učiteľa so sledovaným žiakom



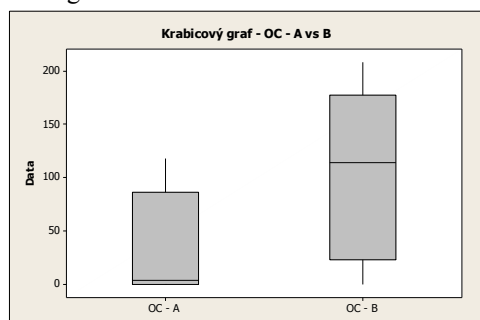
Graf 7: Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v triede v subkategórii absencia učiteľa

Druh interakcie sa sledoval aj u **asistenta učiteľa** (tab. 55). Tu sa na rozdiel od učiteľa zistil štatisticky významný rozdiel v kategórii *bez práce so žiakmi* (NS), medzi sledovanými žiakmi. V skupine s vyšším počtom žiakov ($b = 100,1$) bol asistent učiteľa štatisticky významne častejšie bez práce so žiakmi než v skupine s nižším počtom žiakov ($a = 60,1$). Môže to súvisieť aj so skutočnosťou, že učiteľ v triede s vyšším počtom žiakov dosahoval v priemere vyššie hodnoty v komunikačných interakciách so všetkými žiakmi v triede súčasne (tab. 54).

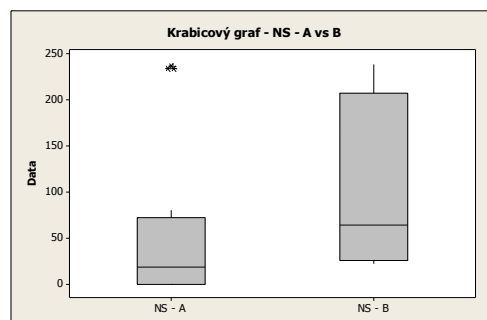
Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	a	25,06	36,03	1298,31	0	8	116	<0,005	nie	269,5	0,1575 nie
	b	29,26	28,61	818,54	2	14	99	<0,005	nie		
TP	a	23,9	43,6	1898,4	0	6	179	<0,005	nie	323,5	0,7864 nie
	b	9,68	13,34	178,01	0	4	51	<0,005	nie		
OC	a	33,9	44,2	1955,4	0	4	118	<0,005	nie	221,0	0,0031*
	b	100,5	74,4	5542,3	0	114	208	0,034	nie		
OP	a	36,8	47,8	2288,3	0	19	154	<0,005	nie	268,5	0,1488 nie
	b	41,47	26,06	679,15	4	42	90	0,341	áno		
CG	a	7,41	13,9	193,26	0	0	48	<0,005	nie	308,0	0,8250 nie
	b	4,26	8,05	64,76	0	0	26	<0,005	nie		
NS	a	60,1	87,5	7661,3	0	19	237	<0,005	nie	251,0	0,0454*
	b	100,1	88,3	7790,9	22	64	239	<0,005	nie		
A	a	113,2	143,3	20524,7	0	10	301	<0,005	nie	372,5	0,0562 nie
	b	18,74	28,32	801,87	0	0	70	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – skupina do 4 žiakov ($n = 17$), b – skupina nad 4 žiakov ($n = 19$), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 55: Porovnanie skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii interakcie asistenta učiteľa z hľadiska počtu žiakov v triede



Graf 8: Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v triede v subkategórii komunikačné stratégie učiteľa s iným žiakom



Graf 9: Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v triede v subkategórii bez práce učiteľa so žiakmi

Rozloženost' dát v subkategórii NS zobrazuje aj graf 9. Oproti predchádzajúcim hodnotám u učiteľa si môžeme u asistenta učiteľa všimnúť celkovo nižšie hodnoty

v *komunikačných interakciách* u sledovaného žiaka (TC, a = 25,06; b = 29,26), ale aj u *ostatných žiakov* (OC, a = 33,9). V grafe 8 je zobrazený rozdiel medzi skupinami žiakov v subkategórii *komunikačné stratégie s iným žiakom* (OC). Asistenti učiteľa individuálne komunikovali častejšie s iným žiakom v triede v skupine nad 4 žiakov.

Analýza z hľadiska zaradenia žiakov v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb

Po zostavení výberového súboru sme sa rozhodli analyzovať skupinu žiakov s ťažkým MP v ŠZŠ aj z hľadiska ich zaradenia do tried v ŠZŠ (80,56 %, n = 29) a do tried pri DSS (19,44 %, n = 7). Do tried pri DSS boli zaraďovaní predovšetkým žiaci s nariadenou ústavnou starostlivosťou. Učitelia a asistenti učiteľa boli zamestnancami ŠZŠ.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika	Signifikancia
AI	DSS	0,00	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	ŠZŠ	0,00	0	0	0	0	0	-	-		
AA	DSS	0,00	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	ŠZŠ	0,103	0,557	0,31	0	0	3	<0,005	nie		
DR	DSS	2,29	6,05	36,57	0	0	16	<0,005	nie	113	0,4328 ns
	ŠZŠ	1,759	4,642	21,547	0	0	24	<0,005	nie		
DA	DSS	5,00	11,93	142,33	0	0	32	<0,005	nie	153,5	0,1968 ns
	ŠZŠ	2,21	7,05	49,67	0	0	35	<0,005	nie		
AWI	DSS	31,3	37,60	1416,2	1	15	90	0,013	nie	121	0,7490 ns
	ŠZŠ	27,76	27,21	740,62	0	20	114	<0,005	nie		
AWA	DSS	165,9	98,30	9659,8	15	170	284	0,886	áno	87,5	0,0971 ns
	ŠZŠ	234,2	66,30	4392,9	25	260	299	<0,005	nie		
ASS	DSS	72,9	87,20	7603,8	1	11	191	0,019	nie	156	0,2962 ns
	ŠZŠ	27,03	50,46	2545,75	0	3	203	<0,005	nie		
ASI	DSS	19,3	33,10	1094,9	0	0	73	<0,005	nie	138,5	0,6668 ns
	ŠZŠ	2,52	7,30	53,33	0	0	34	<0,005	nie		
CR	DSS	0,00	0,00	0	0	0	0	-	-	-	ns
	ŠZŠ	2,14	5,65	31,91	0	0	24	<0,005	nie		
Z	DSS	4,43	11,72	137,29	0	0	31	<0,005	nie	138	0,7491 ns
	ŠZŠ	0,241	0,988	0,975	0	0	5	<0,005	nie		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, DSS – domov sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – špeciálna základná škola (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 56: Porovnanie kategórie stav správania žiaka v triedach špeciálnych základných škôl a domovov sociálnych služieb

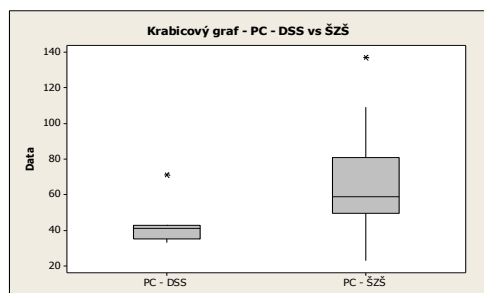
Rozdiely medzi jednotlivými subkategóriami v kategórii **stav správania** boli bez štatisticky významného rozdielu (tab. 56). Pri porovnaní priemerných hodnôt medzi jednotlivými kategóriami, si ale môžeme všimnúť isté rozdiely. Žiaci v triedach pri DSS dosahovali priemerne vyššie hodnoty v subkategórii *ospalý* (DR), *omámený* (DA), *bdelý neaktívny* (AWI), *aktívna sebastimulácia* (ASS) *aktívne sebapoškodzovanie* (ASI) a *záchvaty* (Z). kým žiaci v triedach v špeciálnych základných školách dosiahli vyšší priemer v subkategórii AWA, teda boli v priemere častejšie v stave bdelom a aktívnom.

Porovnaním kategórie **komunikačné indikátory** a zaradenia žiakov v ŠZŠ a DSS (tab. 57) sme zistili štatisticky významné rozdiely pri subkategóriách PC a NC. Žiaci v DSS boli štatisticky významne častejšie *bez komunikačnej interakcie* (NC = 145,70) než žiaci v ŠZŠ (NC = 100,93). Žiaci v ŠZŠ mali zaznamenaných v priemere viac *komunikačných interakcií* (CI = 105,45) a podnetov zo strany komunikačných partnerov (PC = 64,69) ako žiaci v DSS (CI = 78,30, PC = 43,00). Rozloženosť dát pri štatisticky významných rozdieloch uvádzame v grafoch 10 a 11.

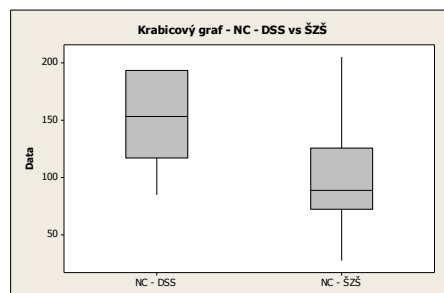
Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
CI	DSS	78,30	38,00	1442,60	33	73	139	0,811	áno	-1,482	0,0837 ns
	ŠZŠ	105,45	35,80	1281,76	43	111	202	0,366	áno		
SC	DSS	29,57	9,71	94,29	15	33	40	0,477	áno	0,4666	0,6438 ns
	ŠZŠ	26,45	16,93	286,61	5	23	63	0,060	áno		
PC	DSS	43,00	12,86	165,33	33	41	71	0,008	nie	77	0,0376*
	ŠZŠ	64,69	27,15	737,01	23	59	137	0,598	áno		
NC	DSS	145,70	40,10	1609,60	85	153	193	0,605	áno	189,5	0,0174*
	ŠZŠ	100,93	41,26	1702,00	28	89	205	0,029	nie		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – žiakov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede žiaka), NC – bez komunikačného správania, DSS – domov sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – špeciálna základná škola (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 57: Porovnanie kategórie komunikačné indikátory u žiakov v triedach v špeciálnych základných škôl a domovoch sociálnych služieb



Graf 10: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia v subkategórii partnerov komunikačný podnet



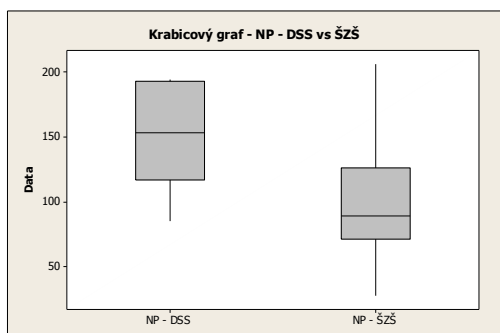
Graf 11: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia v subkategórii bez komunikačného správania žiaka

Štatisticky významný rozdiel sa zistil aj v kategórii **komunikační partneri** (tab. 58) konkrétne v subkategórii *bez komunikačného partnera* (NP) a subkategórii *učiteľ* (T). Štatisticky významne častejšie komunikoval *učiteľ* so sledovaným žiakom v ŠZŠ (T = 135,5). V priemere vyššie hodnoty mal u žiakov v ŠZŠ zaznamenané aj *asistent učiteľa* (A) s *inou osobou* (O) (najčastejšie rodič žiaka). Žiaci v DSS mali zase v priemere vyššie hodnoty v subkategórii *rovesník* (P) a štatisticky významne častejšie boli *bez komunikačného partnera* (NP = 146,1).

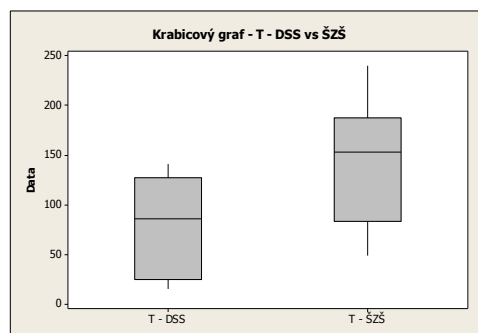
Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
NP	DSS	146,1	40,1	1610,8	85	153	194	0,666	áno	189,5	0,0174*
	ŠZŠ	100,97	41,3	1705,68	28	89	206	0,022	nie		
T	DSS	80,3	51,9	2689,2	15	86	141	0,344	áno	-2,533	0,0161*
	ŠZŠ	138,5	55,1	3039	49	153	240	0,059	áno		
A	DSS	30,7	37,3	1392,6	0	13	87	0,073	áno	115	0,5748 ns
	ŠZŠ	37,41	39,3	1544,61	0	21	142	<0,005	nie		
P	DSS	45,4	40,4	1632,3	6	25	103	0,139	áno	129,5	1,0000 ns
	ŠZŠ	36,52	24,12	581,62	5	30	102	0,006	nie		
O	DSS	1,857	2,116	4,476	0	1	6	0,164	áno	139,5	0,6876 ns
	ŠZŠ	9,38	26,65	710,17	0	0	117	<0,005	nie		

Legenda: NP – bez partnera, T – učiteľ, A – asistent učiteľa, P – rovesník, O – iný, n – komunikační partneri celkovo, DSS – domov sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – špeciálna základná škola (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 58: Porovnanie kategórie komunikační partneri v skupinách žiakov v triedach v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb



Graf 12: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii bez komunikačného partnera



Graf 13: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii učiteľ ako komunikačný partner

V kategórii **sociálna oblasť** (tab. 59) sa nezistili štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi v ŠZŠ a DSS. Žiaci v DSS boli, ale v priemere častejšie súčasťou *malých skupín* nad 3 až 4 osôb (LG = 114,4). Títo žiaci boli často súčasťou triedy, v ktorej boli

umiestnení viacerí žiaci s nariadenou ústavnou starostlivosťou v danom DSS. Často to boli triedy aj so žiakmi s ľahším postihnutím, najčastejšie so stredne ťažkým MP.

Premenné	Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
SO	DSS	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	ŠZŠ	1,52	6,43	41,33	0	0	<0,005	nie		
CP	DSS	0,857	1,574	2,476	0	0	<0,005	nie	111	0,4028 ns
	ŠZŠ	32,8	69,5	4828,9	0	0	<0,005	nie		
SG	DSS	181	149,4	22310,7	9	299	<0,005	nie	139,5	0,7000 ns
	ŠZŠ	182	121,9	14854,5	0	212	<0,005	nie		
LG	DSS	114,4	143,3	20524,6	0	0	<0,005	nie	138	0,7158 ns
	ŠZŠ	81,6	115,7	13378,2	0	0	<0,005	nie		

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, DSS – domov sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – špeciálna základná škola (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 59: Porovnanie kategórie sociálna oblasť v skupinách žiakov v triedach v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb

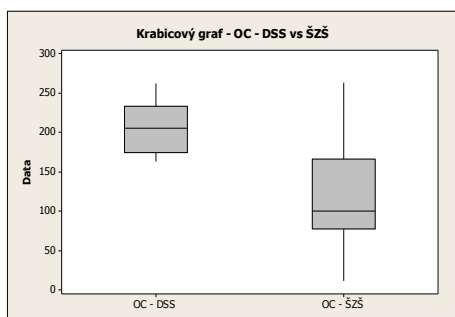
Pri sledovaní **druhu interakcie učiteľa** (tab. 60) so žiakmi sme zistili štatisticky významné rozdiely v subkategóriách *komunikačné stratégie s iným žiakom* (OC), *komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne* (CG) a v subkategórii *bez práce so žiakmi* (NS).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
TC	DSS	64,6	42,6	1813	11	75	120	0,504	áno	125	0,8729 ns
	ŠZŠ	68,69	43,52	1893,58	16	49	186	<0,005	nie		
TP	DSS	8,71	11,28	127,24	0	2	25	0,007	nie	107,5	0,3880 ns
	ŠZŠ	13,86	19,81	392,62	0	5	82	<0,005	nie		
OC	DSS	210,1	34,6	1195,5	163	206	263	0,892	áno	208	0,0018*
	ŠZŠ	118,8	58,4	3412	12	100	264	0,018	nie		
OP	DSS	17,71	6,97	48,57	7	18	28	0,953	áno	157,5	0,2713 ns
	ŠZŠ	20,28	27,15	737,14	0	12	122	<0,005	nie		
CG	DSS	2,86	4,98	24,81	0	1	14	<0,005	nie	37	0,0002*
	ŠZŠ	60,07	48,98	2399,14	0	38	142	<0,005	nie		
NS	DSS	10,57	6,58	43,29	5	8	25	<0,005	nie	76	0,0339*
	ŠZŠ	25,93	16,71	279,14	3	23	72	0,088	áno		
A	DSS	2,14	4,02	16,14	0	0	11	<0,005	nie	141	0,5893 ns
	ŠZŠ	2,172	4,036	16,291	0	0	15	<0,005	nie		

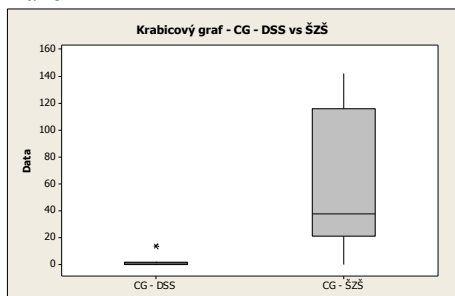
Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, DSS – domov sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – špeciálna základná škola (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 60: Porovnanie kategórie druh interakcií učiteľa v skupinách žiakov v triedach v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb

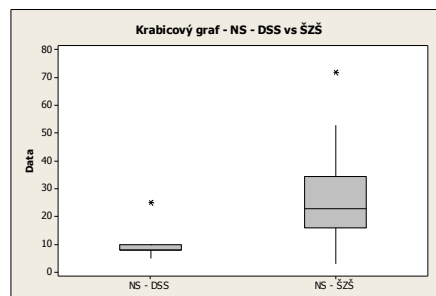
Učitelia mali v priemere podobné hodnoty v subkategórii *komunikačné interakcie so sledovaným žiakom* (TC, DSS = 64,6; ŠZŠ = 68,69). Štatisticky významne učitelia individuálne komunikovali s inými žiakmi v triede pri DSS (OC = 210,1) než v triedach pri ŠZŠ (OC = 118,8) (graf 14). V triedach pri ŠZŠ učitelia štatisticky častejšie využívali hromadné *komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne* (CG = 60,07) než učitelia v triedach pri DSS (CG = 2,86). Tento fakt môže súvisieť s pozorovanou skutočnosťou, že v DSS bolo viac sledovaných žiakov s ťažším poškodením motoriky, nízkou úrovňou sebaobsluhy a bez verbálnych schopností. V sledovanej kategórii sa zistil štatisticky významný rozdiel aj v subkategórii NS. Učitelia v ŠZŠ boli štatisticky častejšie *bez práce so žiakmi* (NS = 25,93) než ich kolegovia v DSS (NS = 10,57).



Graf 14: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii komunikačné stratégie s iným žiakom



Graf 15: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii hromadné komunikačné stratégie



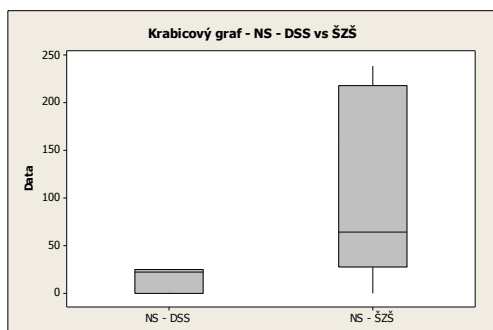
Graf 16: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii bez učiteľovej práce so žiakmi

Z hľadiska **druhu interakcií asistenta učiteľa** (tab. 61) so žiakmi sa štatisticky významný rozdiel preukázal len v subkategórii NS. Asistenti učiteľa v ŠZŠ boli *bez práce so žiakmi* štatisticky častejšie (NS = 97,50) než asistenti učiteľa v DSS (NS = 13,57). Pravdepodobne tento stav súvisel s tým, že asistenti učiteľa v DSS v priemere viac absentovali (A = 129) než to bolo v triedach ŠZŠ (A = 47,5). V triedach ŠZŠ asistenti učiteľa v priemere častejšie individuálne komunikovali so žiakmi (TC = 28,1) a v priemere častejšie komunikovali so všetkými žiakmi súčasne (CG = 7,03) než asistenti učiteľa v DSS (CG = 0,429).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
TC	DSS	23,9	30,2	909,1	0	7	77	0,088	áno	114	0,5478 ns
	ŠZŠ	28,1	32,79	1075,31	0	13	116	<0,005	nie		
TP	DSS	6,71	8,18	66,9	0	2	18	0,035	nie	104	0,3148 ns
	ŠZŠ	18,76	34,94	1220,83	0	5	179	<0,005	nie		
OC	DSS	96,7	90,9	8264,6	0	150	189	0,020	nie	146,5	0,5084 ns
	ŠZŠ	62,4	64	4093	0	33	208	<0,005	nie		
OP	DSS	33,3	32,6	1060,6	0	42	80	0,149	áno	52,5	1,0000 ns
	ŠZŠ	40,69	38,9	1513,01	0	29	154	0,005	nie		
CG	DSS	0,429	0,787	0,619	0	0	2	<0,005	nie	109	0,3525 ns
	ŠZŠ	7,03	12,1	146,32	0	0	48	<0,005	nie		
NS	DSS	13,57	12,74	162,29	0	22	25	0,008	nie	56,5	0,0037*
	ŠZŠ	97,50	91,9	8446,3	0	64	239	<0,005	nie		
A	DSS	129	159	25292	0	6	299	<0,005	nie	141,5	0,6300 ns
	ŠZŠ	47,5	91,3	8343,8	0	5	301	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, DSS – domov sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – špeciálna základná škola (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 61: Porovnanie kategórie druh interakcií asistenta učiteľa v skupinách žiakov v triedach v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb



Graf 17: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii bez práce asistenta učiteľa so žiakmi

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa

Vo vyučovaní žiakov s ťažkým MP prevláda vzhľadom na charakter a závažnosť postihnutia špeciálna edukácia. Učiteľ musí spĺňať kvalifikačné požiadavky stanovené všeobecne záväznými právnymi predpismi, musí preukázať odborné a osobnostné spôsobilosti pre pedagogickú komunikáciu, motiváciu žiakov, ich diagnostiku, hodnotenie a pozitívne riadenie triedy (Vzdelávací program, 2009). Dĺžka praxe učiteľa môže byť

vzhľadom na náročnosť vyučovania žiakov s ťažkým MP jedným z kritérií jeho kvality. Skupinu žiakov sme z hľadiska dĺžky praxe učiteľa rozdelili na skupinu s praxou učiteľa do 10 rokov, ktorú tvorilo 14 žiakov (38,89 %) a skupina s praxou učiteľa nad 10 rokov, ktorú tvorilo 22 žiakov (61,11 %).

Pri kategórii **stav správania žiaka** (tab. 62) sa nezistil žiaden štatisticky významný rozdiel v jej sledovaných subkategóriách. Žiaci boli väčšinu sledovaného času v *aktívnom stave* (AWA) a v oboch skupinách boli hodnoty pri tejto kategórii na približne rovnakej úrovni (a = 218,6; b = 222,3). Pri učiteľovi s nižšou praxou žiaci vykazovali v priemere viac *stereotypného* (ASS = 44,9) až *sebapoškodzujúceho správania* sa (ASI = 11,14). U sledovaných žiakov s učiteľmi s dlhšou praxou sme zaznamenali zase v priemere viac pozorovaní v subkategórii *ospalosť* (DR), *omámenosť* (DA) a *bdelého, ale neaktívneho správania* (AWI).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
AI	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
AA	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	0,136	0,64	0,409	0	0	3	<0,005	nie		
DR	a	0,214	0,579	0,335	0	0	2	<0,005	nie	212,5	0,0671 ns
	b	2,91	6,01	36,09	0	0	24	<0,005	nie		
DA	a	0,214	0,579	0,335	0	0	2	<0,005	nie	234,5	0,2845 ns
	b	4,36	10,09	101,77	0	0	35	<0,005	nie		
AWI	a	23,64	28,45	809,48	0	14	90	<0,005	nie	217,0	0,1778 ns
	b	31,5	29,48	869,21	0	21,5	114	<0,005	nie		
AWA	a	218,6	88,2	7783,2	15	261,5	299	0,009	nie	273,5	0,6495 ns
	b	222,3	71	5046,6	25	245	297	<0,005	nie		
ASS	a	44,9	68,8	4729,1	0	3	191	<0,005	nie	271,0	0,7076 ns
	b	30,2	55,8	3115	0	3,5	203	<0,005	nie		
ASI	a	11,14	24,55	602,75	0	0	73	<0,005	nie	495,0	1,0000 ns
	b	2,36	7,41	54,91	0	0	34	<0,005	nie		
CR	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	2,82	6,37	40,54	0	0	24	<0,005	nie		
Z	a	2,21	8,29	68,64	0	0	31	<0,005	nie	257,0	0,9191 ns
	b	0,318	1,129	1,275	0	0	5	<0,005	nie		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, a – skupina žiakov s dĺžkou praxe učiteľa do 10 rokov (n = 14), b – skupina žiakov s dĺžkou praxe učiteľa nad 10 rokov (n = 22), ns – bez signifikantného rozdielu.

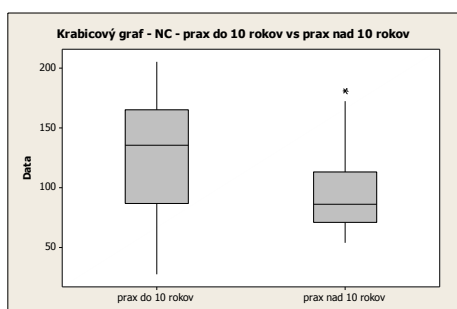
Tab. 62: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii stav správania

Pri skupine žiakov, ktorých učitelia mali kratšiu dĺžku praxe, sme zaznamenali v kategórii **komunikačné indikátory** štatisticky významne viac pozorovaní *bez komunikačného správania* (NC) než u skupiny žiakov s učiteľmi s dlhšou praxou (tab. 63, graf 18). Učiteľ v tejto skupine venoval dlhší čas príprave pomôcok, vyhodnocovaniu prác žiakov, prípadne rozhovorom s asistentom učiteľa alebo sledovaniu práce žiakov. Pri učiteľoch s dlhšou praxou sme naopak zaznamenali v priemere viac *komunikačných interakcií* (CI = 107,05) a menej pozorovaní, v ktorých ostal sledovaný žiak *bez komunikačnej odpovede* učiteľa, asistenta učiteľa, alebo spolužiaka (SC = 26,05). V tejto skupine mali aj žiaci v priemere viac *komunikačných podnetov* zo strany učiteľa, asistenta učiteľa, alebo iného žiaka (PC = 66,5).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
CI	a	89,4	46,8	2193,9	33	82	202	0,193	áno	-1,406	0,1687 ns
	b	107,05	28,87	833,66	43	111	155	0,419	áno		
SC	a	28,64	14,63	213,94	5	28,5	55	0,985	áno	0,4780	0,6357 ns
	b	26,05	16,63	276,52	5	21	63	0,053	áno		
PC	a	51	24,66	608,31	23	42	105	0,061	áno	-1,773	0,0851 ns
	b	66,5	26,11	681,79	24	64	137	0,650	áno		
NC	a	129,9	50	2504,9	28	135,5	205	0,783	áno	330,0	0,0221*
	b	96,77	35,65	1271,14	54	86	181	0,006	nie		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – žiakov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede žiaka), NC – bez komunikačného správania, a – skupina žiakov s dĺžkou praxe učiteľa do 10 rokov (n = 14), b – skupina žiakov s dĺžkou praxe učiteľa nad 10 rokov (n = 22), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 63: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii komunikačné indikátory



Graf 18: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii bez komunikačného správania

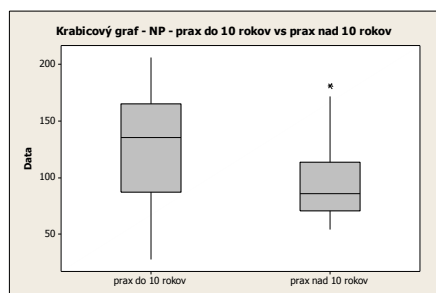
Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali aj v ďalšej kategórii **komunikační partneri** (tab. 64). V triede s učiteľmi s nižšou praxou mali žiaci štatisticky viac pozorovaní *bez komunikačného partnera* (NP = 130, graf 19). So žiakmi komunikovali v priemere častejšie *učitelia* s dlhšou praxou (T = 138,5) a ich *asistent učiteľa* (A = 44,32,

graf 20). V priemere viac komunikačných interakcií s *rovesníkmi* (P) a *inou osobou* (O) v triede mali žiaci s učiteľmi s nižšou praxou.

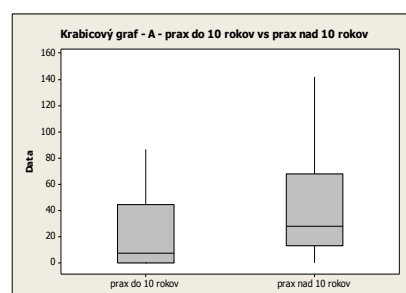
Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
NP	a	130	50,3	2526,3	28	135,5	206	0,796	áno	330,0	0,0221*
	b	96,86	35,65	1271,27	54	86	181	<0,005	Nie		
T	a	109,3	68	4627,1	15	104	240	0,701	áno	210,5	0,1191 ns
	b	138,5	50,2	2516,6	49	153	210	0,079	áno		
A	a	23,21	31,07	965,26	0	7,5	87	<0,005	Nie	194,5	0,0373*
	b	44,32	41,11	1690,42	0	28	142	<0,005	Nie		
P	a	40,64	27,89	777,94	6	36,5	103	0,017	Nie	284,5	0,4171 ns
	b	36,73	27,85	775,35	5	24,5	102	<0,005	Nie		
O	a	9,86	23,62	558,13	0	2	88	<0,005	Nie	297,5	0,1975 ns
	b	6,68	24,77	613,75	0	0	117	<0,005	Nie		

Legenda: NP – bez partnera, T – učiteľ, A – asistent učiteľa, P – rovesník, O – iný, a – skupina žiakov s dĺžkou praxe učiteľa do 10 rokov (n = 14), b – skupina žiakov s dĺžkou praxe učiteľa nad 10 rokov (n = 22), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 64: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii komunikační partneri



Graf 19: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii bez komunikačného partnera



Graf 20: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii asistent učiteľa

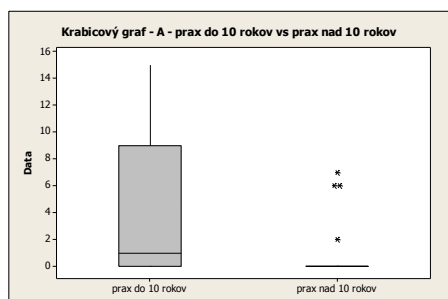
V kategórii **sociálna oblasť** sme vzhľadom k dĺžke praxe učiteľa nezaznamenali štatisticky významné rozdiely. Žiaci oboch skupín boli väčšinu sledovaného času súčasťou tzv. malej skupiny (SG, a = 183; b = 181) s 3 maximálne 4 osobami do 1,5 metra. Súčasťou väčšej skupiny s viac ako 5 osobami do 1,5 metra boli v priemere častejšie žiaci v skupine s dlhšou praxou učiteľa (tab. 65).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
SO	a	0,571	2,138	4,571	0	0	8	<0,005	nie	256,0	0,8656 ns
	b	1,64	7,24	52,43	0	0	34	<0,005	nie		
CP	a	17,07	34,51	1190,69	0	0	97	<0,005	nie	255,0	0,8949 ns
	b	32,7	76,7	5877,4	0	0	259	<0,005	nie		
SG	a	183	131,4	17260,3	0	233	301	<0,005	nie	266,5	0,8177 ns
	b	181	124,5	15494,1	0	215,5	301	<0,005	nie		
LG	a	98	137	18757,7	0	0	301	<0,005	nie	262,5	0,9118 ns
	b	81,6	110,8	12269,8	0	0	301	<0,005	nie		

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina a – žiaci s dĺžkou praxe učiteľa do 10 rokov (n = 14), b – žiaci s dĺžkou praxe učiteľa nad 10 rokov (n = 22), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 65: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii sociálna oblasť

Pri sledovaní **druhu interakcií učiteľa** vzhľadom na dĺžku učiteľovej praxe sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel len pri druhu interakcie učiteľa v subkategórii *absencia* (A). Učiteľ v týchto prípadoch opustil priestory triedy a so žiakmi ostal asistent učiteľa. V jednom prípade, kedy učiteľ nemal k dispozícii asistenta učiteľa ostal sledovaný žiak v triede s nami¹ a ďalším žiakom (tab. 66, graf 21). Z pohľadu času venovanému žiakovi učiteľia v oboch skupinách dosiahli najvyššie zaznamenané hodnoty pri subkategórii OC, tzn. že väčšinu času trávili individuálnym komunikovaním postupne s inými žiakmi v triede (OC = od 122,2 u učiteľa s dlhšou praxou až po 159,1 u učiteľa s kratšou praxou). Pri porovnaní času, ktorý učiteľia strávili individuálnou komunikáciou so sledovaným žiakom, môžeme povedať, že učiteľia s dlhšou praxou strávili viac času komunikovaním so sledovaným žiakom (TC = 74,9) než učiteľia s kratšou praxou (TC = 56,86). Pričom učiteľia s dlhšou praxou v priemere častejšie zapájali do komunikácie všetkých žiakov súčasne (CG = 55,45).



Graf 21: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii bez absencia učiteľa

¹ Iná žiacka vybehla z triedy.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
TC	a	56,86	31,65	1001,67	11	48	120	0,590	áno	227,5	0,3143 ns
	b	74,9	47,9	2294,5	16	54	186	0,013	nie		
TP	a	11,79	21,4	457,87	0	4,5	82	<0,005	nie	238,5	0,5144 ns
	b	13,55	16,8	282,26	0	4,5	58	<0,005	nie		
OC	a	159,1	65,2	4255	58	175	263	0,246	áno	309,5	0,1047 ns
	b	122,2	62,8	3944,5	12	106,5	264	0,150	áno		
OP	a	17,29	14,01	196,22	0	16,5	53	0,359	áno	272,5	0,6729 ns
	b	21,36	29,5	870,24	0	13	122	<0,005	nie		
CG	a	38,7	55,6	3090,2	0	13	142	<0,005	nie	212,0	0,1309 ns
	b	55,45	45,36	2057,69	0	38	135	<0,005	nie		
NS	a	18,71	17,89	320,22	4	9	52	<0,005	nie	210,0	0,1150 ns
	b	25,64	15,17	230,15	3	23	72	0,007	nie		
A	a	4,07	5,3	28,07	0	1	15	<0,005	nie	315,0	0,0271*
	b	0,955	2,236	4,998	0	0	7	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – žiaci s dĺžkou praxe učiteľa do 10 rokov (n = 14), b – žiaci s dĺžkou praxe učiteľa nad 10 rokov (n = 22), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 66: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii druh interakcie učiteľa

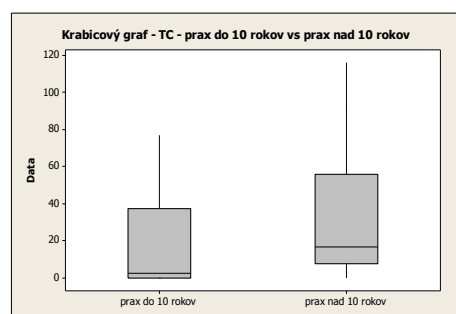
Pri sledovaní **druhu interakcií asistenta učiteľa** si môžeme všimnúť oveľa nižšie hodnoty vo všetkých subkategóriách oproti učiteľom v predchádzajúcej tabuľke (tab. 67), čo znamená, že asistenti učiteľa v sledovaných triedach vykazovali výrazne kratší čas vo vzťahu k žiakom než učelia. Štatisticky významné rozdiely medzi skupinami žiakov z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe učiteľa sme zistili v troch kategóriách (TC, TP a OP). V triedach s kratšou dĺžkou praxe učiteľa vykazovali asistenti učiteľa aj štatisticky významne nižšie hodnoty v individuálnom čase strávenom *komunikačnými stratégiami so sledovaným žiakom* (TC = 16,5) na rozdiel od asistentov učiteľa v triedach, ktorých mal učiteľ dlhšiu pedagogickú prax (TC = 34,14) a taktiež v *iných individuálnych programoch so sledovaným žiakom* v triede (TP = 5,93) než asistenti učiteľa v triedach s dlhšou pedagogickou praxou učiteľa (TP = 23,09). Celkovo sa asistenti učiteľa v triedach s kratšou pedagogickou praxou učiteľa venovali individuálne menej aj iným žiakom v triede (OP = 23,29). Zistené skutočnosti môžu súvisieť s odlišnou organizáciou vyučovacieho procesu skúsenejším učiteľom. U učiteľov s kratšou dĺžkou praxe si môžeme všimnúť veľký rozdiel v *absencii* (A) asistenta učiteľa v triede (a = 131,9 a b = 19,73). V sledovaných triedach mali asistenta učiteľa pridelení častejšie učelia s dlhšou praxou.

Čo môže ale súvisieť aj s faktom, že učiteľom s dlhšou praxou sú častejšie vzhľadom na ich skúsenosti pridelení žiaci s ťažším a prípadne viacnásobným postihnutím, a tým aj väčšou potrebou asistenta učiteľa v triede.

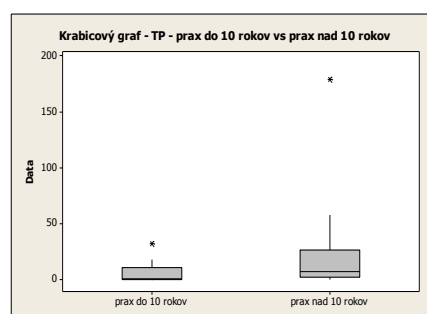
Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	a	16,5	24,92	621,19	0	2,5	77	<0,005	nie	185,5	0,0176*
	b	34,14	34,45	1187,08	0	16,5	116	<0,005	nie		
TP	a	5,93	9,84	96,84	0	1	32	<0,005	nie	178,5	0,0090*
	b	23,09	38,81	1505,9	0	7	179	<0,005	nie		
OC	a	54,8	68,6	4702,6	0	24	189	<0,005	nie	218,5	0,1931 ns
	b	78,2	70,7	5000,4	0	83	208	0,030	nie		
OP	a	23,29	23,79	566,07	0	25,5	66	0,029	nie	193,5	0,0347*
	b	49,41	41,31	1706,63	0	49,5	154	0,072	áno		
CG	a	4,07	7,8	60,84	0	0	26	<0,005	nie	265,0	0,8356 ns
	b	6,82	12,89	166,25	0	0	48	<0,005	nie		
NS	a	66,1	95,5	9120,8	0	24	239	<0,005	nie	206,0	0,0877 ns
	b	90,8	85,5	7304,5	2	51,5	237	<0,005	nie		
A	a	131,9	151,4	22922,6	0	23	301	<0,005	nie	298,5	0,1848 ns
	b	19,73	28,69	823,16	0	3	70	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – skupina žiakov s dĺžkou praxe učiteľa do 10 rokov (n = 14), b – skupina žiakov s dĺžkou praxe učiteľa nad 10 rokov (n = 22), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 67: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii druh interakcie asistenta učiteľa



Graf 22: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii komunikačné stratégie asistenta učiteľa so žiakom



Graf 23: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii iné programy asistenta učiteľa so žiakom

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska príslušnosti k rómskemu etniku

Vzhľadom na zloženie výberového súboru nás zaujímali aj prípadné rozdiely v sledovaných kategóriách z hľadiska príslušnosti žiakov k rómskemu etniku. Edukácia

musí zohľadňovať nielen špeciálno-edukačné potreby žiaka, ale aj potreby vychádzajúce z prípadného odlišného kultúrneho, sociálneho a etnického prostredia. Podľa M. Krajčovičovej (2008) je v edukácii rómskych žiakov dôležité rešpektovať kultúrne špecifiká rómskej komunity, etnické a sociálne odlišnosti rómskych žiakov, ich schopnosti a kompetencie preferované rodinou a komunitou. Na základe toho sa môže predísť procesom dekulturnizácie, degenerácie minority, rastu vnútroetnických a interetnických neporozumení. Polovicu (n = 18) výberového súboru tvorili žiaci rómskeho etnika.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
AI	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
AA	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	0,167	0,707	0,5	0	0	3	<0,005	nie		
DR	a	1,222	3,75	14,065	0	0	16	<0,005	nie	317,0	0,5475 ns
	b	2,5	5,79	33,56	0	0	24	<0,005	nie		
DA	a	1,89	7,52	56,58	0	0	32	<0,005	nie	311,5	0,3613 ns
	b	3,61	8,75	76,49	0	0	35	<0,005	nie		
AWI	a	21,67	20,25	409,88	0	15	81	0,044	nie	298,0	0,2747 ns
	b	35,22	34,88	1216,65	0	20	114	<0,005	nie		
AWA	a	214,8	83,4	6963	15	257,5	299	<0,005	nie	327,5	0,8743 ns
	b	227	71,8	5150,6	25	245	297	<0,005	nie		
ASS	a	47,9	70	4902	0	3	191	<0,005	nie	330,0	0,9366 ns
	b	24	48,7	2369,1	0	4	203	<0,005	nie		
ASI	a	8,22	21,77	474,07	0	0	73	<0,005	nie	349,0	0,5344*
	b	3,33	8,99	80,82	0	0	34	<0,005	nie		
CR	a	0,111	0,471	0,222	0	0	2	<0,005	nie	304,0	0,1338 ns
	b	3,33	6,95	48,35	0	0	24	<0,005	nie		
Z	a	1,72	7,31	53,39	0	0	31	<0,005	nie	325,0	0,6206 ns
	b	0,389	1,243	1,546	0	0	5	<0,005	nie		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, a – rómski žiaci (n = 18), b – ostatní žiaci (n = 18), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 68: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii stav správania žiaka

V prvej sledovanej kategórii **stav správania** sme zistili štatisticky významný rozdiel len v subkategórii ASI (tab. 68). Žiaci rómskeho etnika vykazovali štatisticky častejšie prítomnosť *sebapoškodzujúceho správania* (ASI = 8,22) než žiaci v skupine b (ASI = 3,33). Obidve skupiny žiakov však boli väčšinu sledovaného času v *bdelom aktívnom stave* (AWA). Žiaci b skupiny boli častejšie oproti skupine a v *bdelom, ale neaktívnom stave*

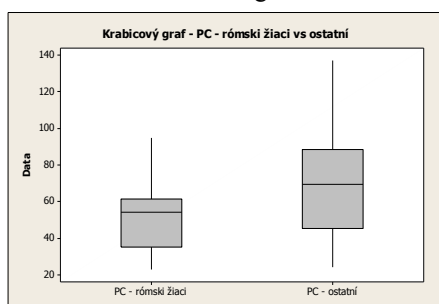
(AWI = 35,22). Skupina žiakov rómskeho etnika vykazovala častejšie *stereotypné správanie* (ASS = 47,9). Taktiež sa v tejto skupine vyskytli častejšie *záchvaty* u sledovaných žiakov, aj keď len v nízkom počte sledovaných pozorovaní (Z = 1,72). Naopak u ostatných žiakov sme zase zaznamenali viac pozorovaní v subkategórii *plač* (CR = 3,33).

V kategórii **komunikačné indikátory** sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely v subkategóriách PC a NC (tab. 69, graf 24, graf 25). Žiaci rómskeho etnika mali štatisticky významne viac pozorovaní *bez komunikačného správania* (NC = 123,9) než ostatní žiaci (NC = 95,33). U rómskych žiakov dochádzalo aj menej často ku *komunikačnej interakcii* (CI = 94,5) a v priemere častejšie ostávali *bez odpovede na svoj komunikačný podnet* (SC = 25,56) než ostatní žiaci (SC = 28,56).

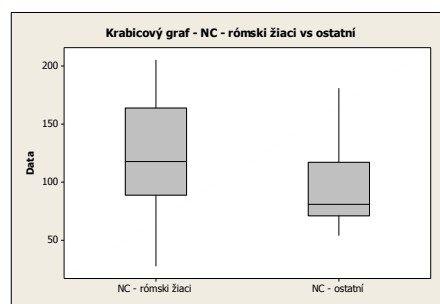
Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
CI	a	94,5	39,99	1598,85	33	97	202	0,505	áno	-0,909	0,3697 ns
	b	105,83	34,61	1198,15	43	115,5	155	0,182	áno		
SC	a	25,56	14,4	207,32	5	23,5	50	0,612	áno	-0,567	0,5744 ns
	b	28,56	17,22	296,5	6	25	63	0,213	áno		
PC	a	51,44	19,82	392,97	23	54	95	0,597	áno	-2,162	0,3777*
	b	69,5	29,37	862,74	24	69,5	137	0,891	áno		
NC	a	123,9	49	2402,6	28	117,5	205	0,868	áno	399,5	0,0367*
	b	95,33	34,65	1200,59	54	81	181	0,011	nie		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – žiakov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede žiaka), NC – bez komunikačného správania, a – rómski žiaci (n = 18), b – ostatní žiaci (n = 18), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 69: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii indikátor komunikácie



Graf 24: Komparáciu rozdielov z hľadiska rómskeho etnika v subkategórii partnerov komunikačný podnet bez odpovede žiaka



Graf 25: Komparácia rozdielov z hľadiska rómskeho etnika v subkategórii bez komunikačného správania

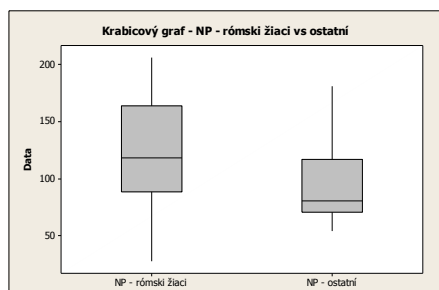
Štatisticky významný rozdiel sa preukázal aj pri subkategórii *partnerov komunikačný podnet bez odpovede sledovaného žiaka*, ktorý bol v priemere častejšie prítomný u skupiny b.

Pri sledovaní **komunikačných partnerov** (tab. 70) sa štatisticky významný rozdiel zistil len v kategórii *bez komunikačného partnera* (graf 26) čo súvisí aj s predchádzajúcou kategóriou.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
NP	a	124,3	48,9	2395,8	28	118,5	163,8	0,849	áno	400,5	0,0340*
	b	95,17	34,77	1208,74	54	81	117,25	0,011	nie		
T	a	116,9	62	3839,3	15	127	160,5	0,955	áno	-0,153	0,2996 ns
	b	137,4	54,9	3015,1	49	153	187	0,055	áno		
A	a	37,39	40,24	1619,08	0	19	59,5	0,007	nie	335,0	0,9621 ns
	b	34,83	37,79	1427,91	0	20,5	65,25	0,011	nie		
P	a	37,28	25,95	673,62	12	28,5	45,25	<0,005	nie	334,5	0,9748 ns
	b	39,22	29,75	884,77	5	30	63	0,102	áno		
O	a	1,611	2,004	4,016	0	1	3	<0,005	nie	324,5	0,7887 ns
	b	14,22	33,19	1101,83	0	0,5	5,75	<0,005	nie		

Legenda: NP – bez komunikačného partnera, T – učiteľ, A – asistent, P – rovesník, O – iný, a – rómski žiaci (n = 18), b – ostatní žiaci (n = 18), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 70: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii komunikační partneri



Graf 26: Krabicový graf pre komparáciu rozdielov z hľadiska príslušnosti k rómskemu etniku v subkategórii partnerov komunikačný podnet bez odpovede žiaka

Žiaci rómskeho etnika boli štatisticky dlhší čas *bez komunikačného partnera* (NP) (a = 124,3) ako ostatní žiaci (b = 95,17), s ktorými komunikoval učiteľ v priemere častejšie (b = 137,4). Asistent učiteľa komunikoval zase naopak v priemere viac so žiakmi rómskeho etnika (a = 37,39). V skupine b sa vyskytol v priemere vyšší počet pozorovaní v subkategórii O (iná osoba), n = 14,22. V týchto prípadoch išlo predovšetkým o komunikačnú interakciu žiakov s rodičmi, ktorí boli prítomní na vyučovacom procese.

V kategórii **sociálna oblasť** nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov v jednotlivých subkategóriách (tab. 71). Väčšinu času trávili žiaci oboch skupín v *malej skupine* s 3 až 4 inými osobami (SG, a = 150,8; b =

212,8). A dokonca žiaci rómskeho etnika zaznamenali v priemere viac pozorovaní vo veľkej skupine (LG = 108) ako ostatní žiaci (LG = 67,9).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchyľka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
SO	a	2,33	8,12	66	0	0	34	<0,005	nie	343,0	0,5307 ns
	b	0,111	0,471	0,222	0	0	2	<0,005	nie		
CP	a	34,7	66,8	4467,6	0	0	235	<0,005	nie	347,0	0,6194 ns
	b	18,6	60,7	3688,4	0	0	259	<0,005	nie		
SG	a	150,8	122,4	14991,6	0	148	301	0,013	nie	291,5	0,1880 ns
	b	212,8	123,8	15314,2	0	289,5	301	<0,005	nie		
LG	a	108	122,3	14956	0	46,5	301	<0,005	nie	361,5	0,3132 ns
	b	67,9	117,6	13831	0	0	301	<0,005	nie		

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, a – rómski žiaci (n = 18), b – ostatní žiaci (n = 18), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 71: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii sociálna oblasť

V kategórii **druh interakcií učiteľa** (tab. 72, graf 27) sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel len pri poslednej subkategórii, a to *absencii učiteľa* (A).

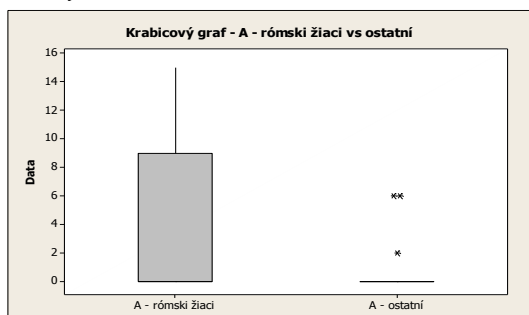
Premenné		Priemer	Smerodajná odchyľka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	a	56,22	27,66	764,89	11	48	102	0,129	áno	-0,679	0,1023 ns
	b	79,6	52,1	2711,2	16	71	186	0,143	áno		
TP	a	10,11	13,37	178,81	0	3	44	<0,005	nie	312,0	0,5147 ns
	b	15,61	22,48	505,55	0	5,5	82	<0,005	nie		
OC	a	149,4	69,6	4841,3	12	151,5	263	0,280	áno	1,1839	0,2447 ns
	b	123,7	60,2	3619,5	58	106,5	264	0,085	áno		
OP	a	16,78	20,54	421,71	0	13	91	<0,005	nie	306,0	0,4014 ns
	b	22,78	28,15	792,65	1	15,5	122	<0,005	nie		
CG	a	50,1	54	2914,8	0	29	142	<0,005	nie	339,0	0,8617 ns
	b	47,8	46,1	2128,6	0	28,5	135	0,013	nie		
NS	a	20,94	18,19	331	3	19,5	72	0,010	nie	297,0	0,2607 ns
	b	24,94	14,62	213,82	5	22,5	53	0,400	áno		
A	a	3,56	4,96	24,61	0	0	15	<0,005	nie	385,0	0,0456*
	b	0,778	1,957	3,83	0	0	6	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – rómski žiaci s príslušnosťou k rómskemu etniku (n = 18), b – ostatní žiaci (n = 18), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 72: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii druh učiteľovej interakcie

Učitelia pri žiakoch pochádzajúcich z rómskeho etnika opustili triedu častejšie (A = 3,56) než učitelia pri ostatných žiakoch (A = 0,778). Vyššie priemerné hodnoty

individuálnej komunikácie so sledovanými žiakmi (TC) sme zistili u učiteľov so žiakmi skupiny b (TC = 79,6) než u učiteľov rómskych žiakov (TC = 56,22). Tento rozdiel sa však štatisticky nepotvrdil. Učitelia zase naopak využívali *hromadné komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne* v triedach s rómskymi žiakmi (CG = 50,10).



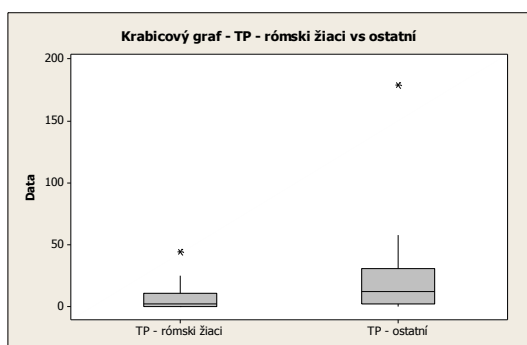
Graf 27: Komparácia rozdielov z hľadiska príslušnosti k rómskemu etniku v subkategórii absencia učiteľa

Pri sledovaní **druhu interakcií asistenta učiteľa** (tab. 73) si môžeme všimnúť oveľa nižšie hodnoty vo všetkých *subkategóriách* oproti učiteľom v predchádzajúcej tab. 72, okrem kategórie OP, NS a A (*absencia*). Asistenti učiteľa v sledovaných triedach vykazovali výrazne menej komunikačných stratégií vo vzťahu k žiakom než učitelia. Ak boli v triede prítomní, boli buď bez priamej práce so žiakmi (NS) alebo používali iné, nie komunikačné, stratégie (OP). Pri žiakoch v skupine b (TP = 25,33) asistenti učiteľa pracovali individuálne štatisticky významne viac než s rómskymi žiakmi (TP = 7,5).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	a	28,89	32,93	1084,34	0	12,5	99	<0,005	nie	343,0	0,7632 ns
	b	25,67	31,75	1008,12	0	12	116	<0,005	nie		
TP	a	7,5	11,79	139,09	0	2	44	<0,005	nie	267,5	0,0386*
	b	25,33	42,13	1775,06	0	12	179	<0,005	nie		
OC	a	88,7	81,8	6695,3	0	75,5	208	<0,005	nie	373,0	0,2102 ns
	b	49,5	50,4	2541,2	0	38	159	0,005	nie		
OP	a	31,39	25,88	669,9	0	25,5	80	0,189	áno	-0,271	0,2123 ns
	b	47,1	45,6	2083,8	0	39,5	154	0,064	áno		
CG	a	5,22	11,94	142,54	0	0	48	<0,005	nie	347,0	0,6194 ns
	b	6,28	10,61	112,57	0	0	27	<0,005	nie		
NS	a	75,6	93,3	8712,5	0	29,5	239	<0,005	nie	309,5	0,4657 ns
	b	86,8	86,8	7526,4	0	64,5	237	<0,005	nie		
A	a	65,6	111,2	12367	0	5,5	301	<0,005	nie	339,5	0,8423 ns
	b	61,1	111,8	12495,6	0	3	299	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – rómski žiaci (n = 18), b – ostatní žiaci (n = 18), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 73: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii druh interakcie asistenta učiteľa



Graf 28: Komparácia rozdielov z hľadiska príslušnosti k rómskemu etniku v subkategórii iné programy asistenta učiteľa so sledovaným žiakom

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska sociálne znevýhodneného prostredia

Žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) je podľa §2 zákona č. 245/2008 Z.z. žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Pričom školskú úspešnosť ovplyvňuje práve dostatočne stimulujúce prostredie a spolupráca rodiny so školskou inštitúciou (Bartoňová, M. 2010). V našom výberovom súbore žiakov v SZŠ bolo 10 (27,78 %) žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Všetci žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia boli žiakmi pochádzajúcimi z rómskeho etnika.

V kategórii **stav správania** (tab. 74) sme z hľadiska SZP nezistili žiaden štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými žiakmi. Podobne ako pri ostatných sledovaných premenných aj tu boli žiaci obidvoch skupín väčšinu času v *aktívnom bdelom stave* (AWA). V priemere o niečo vyššom u žiakov zo SZP (AWA = 249,4). Žiaci nepochádzajúci zo SZP dosahovali v ostatných subkategóriách vyššie priemerné hodnoty, tj. dostávali sa v priemere častejšie do stavu *ospalosti* (DR), *omámenosti* (DA), *bdelého*, ale *neaktívneho stavu* (AWI), častejšie bolo u nich pozorované stereotypné (ASS) až *sebapoškodzujúce správanie* (ASI). *Aktívny spánok* (AA), *pláč* (CR) a *záchvaty* (Z) boli pozorované len u žiakov nepochádzajúcich zo SZP. Tento stav mohol súvisieť so skutočnosťou, že v skupine žiakov pochádzajúcich zo SZP bolo len 20 % žiakov celkovo odkázaných na pomoc v sebaobslužných činnostiach a s ťažkým poškodením motoriky a len 40 % z nich neverbalizovalo. U ostatných žiakov až 88,46 % žiakov z tejto skupiny neverbalizovalo a v 57,69 % žiakov bolo poškodenie motoriky ťažké a celková alebo čiastočná závislosť od pomoci v sebaobslužných činnostiach.

Prenenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Median	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
AI	a	0	0	0	0	0	0	-	-		ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
AA	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	0,115	0,588	0,346	0	0	3	<0,005	nie		
DR	a	0,6	0,843	0,711	0	0	2	<0,005	nie	191,0	0,8117 ns
	b	2,35	5,64	31,84	0	0	24	<0,005	nie		
DA	a	0,1	0,316	0,1	0	0	1	<0,005	nie	160,0	0,2344 ns
	b	3,77	9,36	87,62	0	0	35	<0,005	nie		
AWI	a	26,8	11,64	135,51	13	25,5	45	0,351	áno	212,5	0,3399 ns
	b	29,08	33,49	1121,91	0	16,5	114	<0,005	nie		
AWA	a	249,4	38,5	1482	161	261	285	0,043	nie	208,0	0,4267 ns
	b	209,9	85,5	7307,3	15	244	299	<0,005	nie		
ASS	a	20	40,9	1671,8	0	2	117	<0,005	nie	133,0	0,0675 ns
	b	42,1	66,4	4407,1	0	7	203	<0,005	nie		
ASI	a	1,1	3,143	9,878	0	0	10	<0,005	nie	168,0	0,4603 ns
	b	7,58	19,24	370,25	0	0	73	<0,005	nie		
CR	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	2,38	5,93	35,13	0	0	24	<0,005	nie		
Z	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	1,46	6,11	37,38	0	0	31	<0,005	nie		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebaopškodovanie, CR – plač, Z – záchvaty, a – skupina žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (n = 10), b – ostatní žiaci (n = 26), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 74: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu v kategórii stav správania

V kategórii **komunikačné indikátory** (tab. 75) sme v skupine žiakov pochádzajúcich zo SZP zaznamenali v priemere viac *komunikačných interakcií* (CI = 111,3) než u ostatných žiakov (CI = 95,88). Ostatní žiaci dosiahli v priemere vyššie hodnoty v subkategórii *žiakov komunikačný podnet bez odpovede partnera* (SC) (b = 28,62) a subkategórii *partnerov komunikačný podnet bez odpovede študenta* (PC = 64,23) než žiaci pochádzajúci zo SZP. Tento stav mohol súvisieť so skutočnosťou, že v skupine b až 88,46 % žiakov neverbalizovalo a mali ťažšie poškodenie motoriky a úrovne sebaobsluhy než žiaci zo SZP. Pravdepodobne išlo o skupinu žiakov používajúcu aj nesymbolickú formu komunikácie, pri ktorej komunikačný podnet zo strany žiaka mohol ostať komunikačnými partnermi v triede nepovšimnutý.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
CI	a	111,3	41,8	1749,3	52	112	202	0,277	áno	1,1143	0,2729 ns
	b	95,88	35,35	1249,79	33	101,5	155	0,440	áno		
SC	a	23	15,85	251,33	5	19,5	48	0,408	áno	-0,959	0,3443 ns
	b	28,62	15,69	246,25	6	26	63	0,219	áno		
PC	a	50,7	22,45	504,01	23	56,5	95	0,294	áno	-1,399	0,1708 ns
	b	64,23	27,15	736,9	24	58,5	137	0,278	áno		
NC	a	113,1	52,2	2724,1	28	101	205	0,399	áno	199,5	0,6209 ns
	b	108,31	41,92	1757,58	54	98,5	193	0,028	nie		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – študentov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede študenta), NC – bez komunikačného správania, a – skupina žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (n = 10), b – ostatní žiaci (n = 26), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 75: Porovnanie kategórie indikátor komunikácie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu

Sledovaním kategórie **komunikační partneri** (tab. 76) sme taktiež nezistili štatisticky významné rozdiely medzi skupinami žiakov.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
NP	a	113,1	52,4	2748,3	28	100,5	206	0,389	áno	199,0	0,6334 ns
	b	108,46	41,97	1761,7	54	98,5	194	0,022	nie		
T	a	142	60,1	3612	58	149,5	240	0,656	áno	0,9398	0,354 ns
	b	121,5	58,2	3390,9	15	129	210	0,229	áno		
A	a	27,3	33,2	1104	0	15,5	113	<0,005	nie	165,0	0,4899 ns
	b	39,5	40,42	1633,86	0	24	142	<0,005	nie		
P	a	43,3	31,54	994,9	14	32,5	102	0,012	nie	204,5	0,5021 ns
	b	36,31	26,24	688,78	5	25,5	103	0,018	nie		
O	a	1,3	2,058	4,233	0	0	5	<0,005	nie	158,0	0,3216 ns
	b	10,46	27,99	783,46	0	1	117	<0,005	nie		

Legenda: NP – bez komunikačného partnera, T – učiteľ, A – asistent, P – rovesník, O – iný, a – skupina žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (n = 10), b – ostatní žiaci (n = 26), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 76: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu v kategórii komunikační partneri

Žiaci obidvoch skupín komunikovali najčastejšie s učiteľom. V priemere častejšie komunikovali s *učiteľom* žiaci zo SZP (a = 142) než ostatní žiaci (b = 108,46). Hodnoty medzi skupinami sa líšili v subkategórii *asistent učiteľa* (A) a *rovesník* (P). S *asistentom učiteľa* komunikovali v priemere častejšie žiaci nepochádzajúci zo SZP (b = 39,5) než žiaci

pochádzajúci zo SZP ($a = 27,3$). Žiaci oboch skupín dosiahli, v porovnaní s asistentom učiteľa, relatívne vysoké hodnoty v subkategórii *rovesník* (P). V priemere častejšie s rovesníkom komunikovali žiaci pochádzajúci zo SZP ($a = 43,3$), a to častejšie než s asistentom učiteľa ($a = 27,3$). Skupina žiakov nepochádzajúcich zo SZP dosiahla v porovnaní so skupinou žiakov zo SZP vyššie hodnoty v subkategórii *iný* (O). Išlo prevažne o komunikáciu s rodičmi prítomnými na hodine.

V kategórii **sociálna oblasť** (tab. 77) sme nezistili žiaden štatisticky významný rozdiel medzi žiakmi z hľadiska príslušnosti k SZP. Žiaci pochádzajúci zo SZP boli v priemere častejšie súčasťou *väčšej skupiny* osôb nad 5 osôb do vzdialenosti 1,5 metra (LG, $a = 114,3$) než žiaci nepochádzajúci zo SZP (LG, $b = 77,8$). Tí boli zase v priemere častejšie súčasťou *malej skupiny* do 4 osôb vo vzdialenosti nad 1,5 metra (SG, $b = 190$) než žiaci zo SZP (SG, $a = 160,5$).

Premenné	Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
SO	a	3,4	10,75	115,6	0	0	34	<0,005	nie	189,0 ns
	b	0,385	1,602	2,566	0	0	8	<0,005	nie	
CP	a	19,8	48,4	2343,3	0	0	151	<0,005	nie	161,0 ns
	b	29,2	69,1	4770,3	0	0	259	<0,005	nie	
SG	a	160,5	124,6	15535,6	0	148	301	0,154	áno	169,0 ns
	b	190	127,1	16148,2	0	272,5	301	<0,005	nie	
LG	a	114,3	114,9	13194,9	0	112,5	301	0,135	áno	212,0 ns
	b	77,8	122,6	15018,7	0	0	301	<0,005	nie	

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina a – žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia ($n = 10$), b – ostatní žiaci ($n = 26$), ns – bez signifikantného rozdielu.

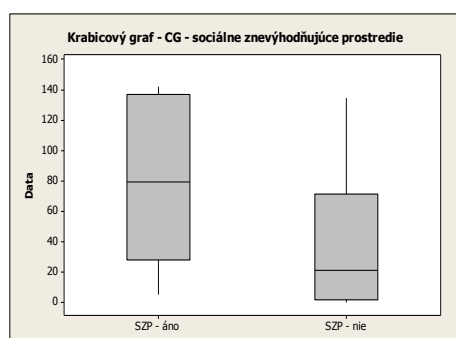
Tab. 77: Porovnanie kategórie sociálna oblasť u žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu

Hodnotením **druhu interakcie učiteľa** (tab. 78) sme štatistickú významnosť zistili len v jednej subkategórii (CG). Učitelia využívali *komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne* štatisticky významne častejšie pri sledovaných žiakoch zo SZP ($a = 78,2$) než pri ostatných žiakoch ($b = 37,69$), čo sa dalo predpokladať vzhľadom k vyššiemu percentu žiakov s verbálnymi schopnosťami u žiakov zo SZP. Rozloženosť dát zobrazuje graf 29. So žiakmi nepochádzajúcich zo SZP zase učitelia v priemere viac *individuálne komunikovali* (TC = 73,23) a *individuálne pracovali* (TP = 15,19) než u žiakov zo SZP (TC = 54; TP = 6,8). V priemere vyššie hodnoty dosiahli učitelia pri žiakoch zo SZP v subkategórii *absencia* ($n = 3,4$).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
TC	a	54	19,6	384,22	29	48	102	0,014	nie	168,5	0,5719 ns
	b	73,23	48,11	2314,58	11	71	186	0,136	áno		
TP	a	6,8	11,85	140,4	1	3	40	<0,005	nie	148,5	0,2015 ns
	b	15,19	20,13	405,36	0	6	82	<0,005	nie		
OC	a	126,3	71,2	5072	12	100	215	0,110	áno	-0,578	0,5672 ns
	b	140,5	64,1	4106,3	58	125	264	0,122	áno		
OP	a	18	26,96	726,67	0	11,5	91	<0,005	nie	154,0	0,2809 ns
	b	20,46	23,99	575,38	0	15	122	<0,005	nie		
CG	a	78,2	58,3	3394,8	5	79,5	142	0,018	nie	250,5	0,0216*
	b	37,69	41,65	1735,1	0	21	135	<0,005	nie		
NS	a	21,4	19,8	392,04	4	22	72	0,005	nie	164,0	0,4684 ns
	b	23,54	15,29	233,78	3	21,5	53	0,127	áno		
A	a	3,4	4,43	19,6	0	0	9	<0,005	nie	208,0	0,3295 ns
	b	1,692	3,771	14,222	0	0	15	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia (n = 10), b – ostatní žiaci (n = 26), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 78: Porovnanie kategórie druh interakcie učiteľa so žiakmi z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu



Graf 29: Komparácia rozdielov z hľadiska sociálne znevýhodneného prostredia u žiakov v subkategórii komunikačné stratégie učiteľa so všetkými žiakmi

Pri analýze **druhu interakcie asistenta učiteľa** (tab. 79) z hľadiska sociálne znevýhodneného prostredia sme štatistickú významnosť zistili len v subkategórii *iné programy so sledovaným žiakom* (TP). Asistenti učiteľa pracovali štatisticky významne viac s inými než komunikačnými stratégiami individuálne so žiakom nepochádzajúcimi zo SZP (b = 21,96) než asistenti učiteľa pri žiakov zo SZP (a = 2). V priemere viac pozorovaní sme u žiakov nepochádzajúcich zo SZP zaznamenali aj v subkategórii TC (b = 29,81). Asistenti učiteľa viac *individuálne komunikovali* so žiakmi nepochádzajúcimi zo SZP, podobne ako učelia. Výrazný priemerný rozdiel medzi sledovanými skupinami

žiacov je v subkategórii *bez práce so žiakmi* (NS). U žiakov pochádzajúcich zo SZP boli asistenti učiteľa v priemere častejšie *bez práce so žiakmi* ($a = 121,7$) než u ostatných žiakov ($b = 65,6$). Asistenti učiteľa najčastejšie sledovali prácu učiteľa a žiakov a pripravovali učebné pomôcky podľa pokynov učiteľa.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	a	20,7	29,98	898,68	0	12	99	<0,005	nie	172,0	0,6581 ns
	b	29,81	32,85	1079,12	0	15	116	<0,005	nie		
TP	a	2	2,582	6,667	0	1	8	0,008	nie	110,0	0,0081*
	b	21,96	36,04	1298,6	0	13	179	<0,005	nie		
OC	a	77,4	85,4	7288,7	0	31	208	0,017	nie	195,5	0,7232 ns
	b	65,9	64,6	4170,8	0	65	189	<0,005	nie		
OP	a	25,6	22,43	503,16	0	23,5	71	0,126	áno	154,0	0,2807 ns
	b	44,5	40,95	1677,14	0	45,5	154	0,037	nie		
CG	a	3,5	6,82	46,5	0	0	22	<0,005	nie	185,0	1,0000 ns
	b	6,62	12,42	154,33	0	0	48	<0,005	nie		
NS	a	121,7	104,5	10930,7	0	106	239	0,006	nie	229,5	0,1192 ns
	b	65,6	79	6244,5	0	34,5	237	<0,005	nie		
A	a	53,5	92,3	8527,8	0	15	301	<0,005	nie	181,5	0,9116 ns
	b	67,1	117,4	13790,4	0	5	301	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – skupina žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ($n = 10$), b – ostatní žiaci ($n = 26$), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 79: Porovnanie žiakov z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu v kategórii druh interakcie asistenta učiteľa

Na rozdiel od rómskeho etnika sme z hľadiska SZP nezaznamenali také výrazné rozdiely medzi sledovanými skupinami. Výsledky popisnej štatistiky sledovaných kategórií u žiakov teda naznačujú výskyt skrytej premennej, napríklad rozdielneho prístupu učiteľov k žiakom minoritnej skupiny, konkrétne rómskej etnickej skupiny.

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy

Sledovaná skupina žiakov sa odlišovala z hľadiska poškodenia jemnej a hrubej motoriky a sebaobsluhy. Zaujímalo nás, či budú existovať rozdiely v skupine žiakov z hľadiska závažnosti poškodenia žiakov. Kritérium bolo pre nás poškodenie motoriky, sebaobsluhy a verbálnych schopností. Na základe týchto kritérií sme si skupinu rozdelili do dvoch skupín, a to na žiakov s ľahším poškodením, skupina a ($n = 19$ žiakov, 52,78 %)

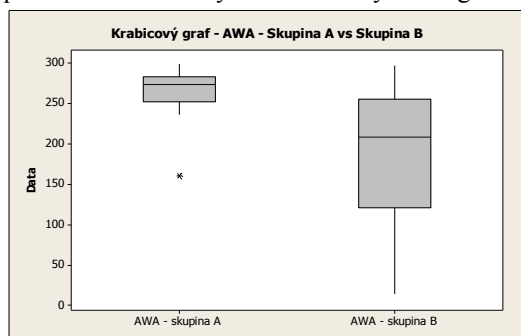
a žiakov s ťažším poškodením, skupina b (n = 17 žiakov, 47,22 %). V skupine žiakov s ťažším poškodením boli zaradení žiaci s ťažkým poškodením motoriky a žiaci celkovo závislí od pomoci pri sebaobsluhy. Ani jeden žiak v tejto skupine neverbalizoval.

V prvej kategórii **stav správania žiaka** sme zistili medzi týmito dvoma skupinami štatisticky významný rozdiel v subkategóriách *bdelosť aktivnosť* (AWA), *bdelosť, aktívna stimulácia* (ASS) a *bdelosť, aktívne sebapoškodzovanie* (ASI) (tab. 80).

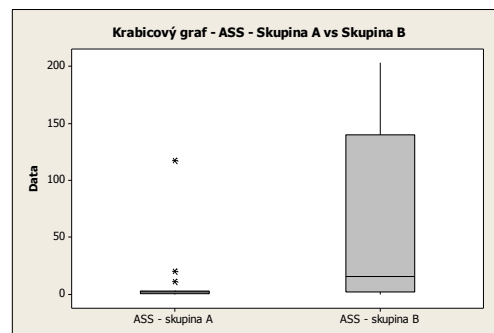
Premenné	Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
AI	a	0	0	0	0	0	-	-	-	-
	b	0	0	0	0	0	-	-		
AA	a	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	0,158	0,688	0,474	0	3	<0,005	nie		
DR	a	0,941	1,983	3,934	0	6	<0,005	nie	306,5	0,7707 ns
	b	2,68	6,39	40,78	0	24	<0,005	nie		
DA	a	0,294	0,985	0,971	0	4	<0,005	nie	279,0	0,1275 ns
	b	4,95	10,75	115,5	0	35	<0,005	nie		
AWI	a	22,29	13,81	190,72	0	18	0,316	áno	313,0	0,9747 ns
	b	33,95	37,29	1390,83	0	19	<0,005	nie		
AWA	a	264	32,13	1032,63	161	273	0,007	nie	415,5	0,0014*
	b	182,3	85,3	7271,6	15	208	0,346	áno		
ASS	a	10,12	27,99	783,24	0	2	<0,005	nie	235,0	0,0119*
	b	59,1	72,5	5262,6	0	16	<0,005	nie		
ASI	a	0,647	2,422	5,868	0	0	<0,005	nie	262,5	0,0387*
	b	10,37	21,99	483,69	0	0	<0,005	nie		
CR	a	0,824	3,395	11,529	0	0	<0,005	nie	291,5	0,2255 ns
	b	2,53	6,27	39,37	0	0	<0,005	nie		
Z	a	0,118	0,485	0,235	0	0	<0,005	nie	306,0	0,5970 ns
	b	1,89	7,14	50,99	0	0	<0,005	nie		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, a – skupina žiakov s ľahším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 17), b – žiaci s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

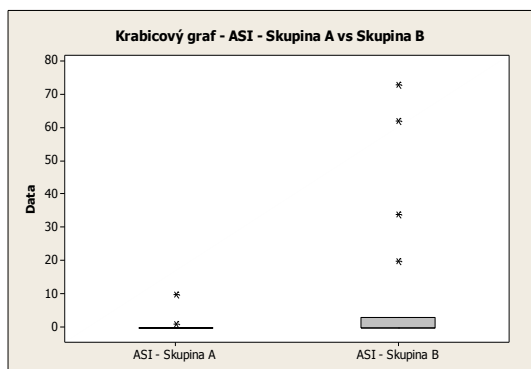
Tab. 80: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii stav správania žiaka



Graf 30: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii aktívny bdely stav žiaka



Graf 31: Komparácia rozdielov v z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii aktívne sebapoškodzovanie žiaka



Graf 32: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii aktívny bdelý stav žiaka

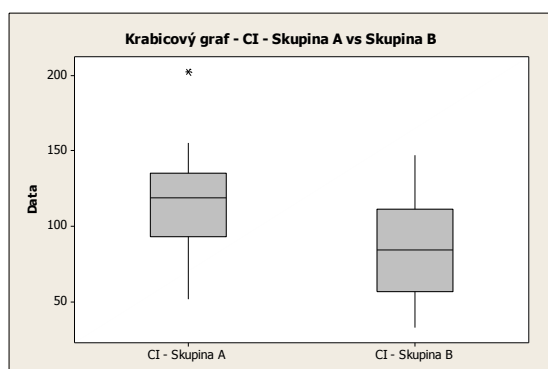
Väčšinu času, podobne ako pri iných sledovaných hľadiskách, boli najdlhší pozorovaný čas žiaci v *aktívnom bdelom stave* (AWA). Žiaci s ľahším poškodením boli v aktívnom bdelom stave štatisticky významne častejšie ($a = 264$) než žiaci s ťažším poškodením ($b = 182,3$). Na grafe 30 si môžeme všimnúť, že v skupine žiakov s ľahším poškodením (skupina a) nebola rozloženosť dát taká výrazná, ako v skupine b u žiakov s ťažším poškodením. Jeden žiak zo skupiny a výraznejšie odlišoval od ostatných žiakov v tejto skupine. Graf 31 zobrazuje rozloženosť dát v ďalšej subkategórii s preukázaným štatistickým rozdielom medzi sledovanými skupinami žiakov (ASS). Prejavy *stereotypného správania* boli štatisticky častejšie sledované u žiakov s ťažším poškodením motoriky a sebaobslužných schopností ($b = 59,1$) než v skupine žiakov s ľahším poškodením ($a = 10,12$), kde prejavy stereotypného správania boli pozorované vo väčšej miere len u niektorých zo žiakov tejto skupiny. U sledovaných skupín žiakov sme zistili štatisticky významný rozdiel aj vo výskyte *sebapoškodzujúceho správania sa* (ASI). U žiakov s ťažším poškodením motoriky sebaobsluhy bol zistený štatisticky vyšší výskyt *sebapoškodzujúceho správania* ($b = 10,37$) než v skupine s ľahším poškodením ($a = 0,647$). Výskyt sebapoškodzujúceho správania sa ako taký v oboch skupinách dotýkal konkrétnych žiakov, čo zobrazuje aj graf 32. Do stavu spánku sa počas pozorovania dostal jeden žiak zo skupiny žiakov s ťažším poškodením ($b = 0,158$).

V kategórii **komunikačné indikátory** (tab. 81) sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi skupinami žiakov len v subkategórii *komunikačná interakcia* (CI). U žiakov s ľahším poškodením motoriky a sebaobsluhy sme zaznamenali štatisticky významne častejšiu výmenu komunikačného významu s komunikačným partnerom ($a = 116,47$) než u skupiny žiakov s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy ($b = 85,58$). Žiaci tejto skupiny boli v priemere o čosi častejšie *bez komunikačného správania* (NC) ($n = 118,6$).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
CI	a	116,47	35,78	1280,26	52	119	202	0,405	áno	2,6929	0,0109*
	b	85,58	33,05	1092,15	33	84	147	0,644	áno		
SC	a	22,18	11,5	132,28	5	20	48	0,679	áno	-0,819	0,0777 ns
	b	31,42	17,89	320,15	5	34	63	0,708	áno		
PC	a	60,76	25,11	630,69	23	59	109	0,811	áno	0,0621	0,9508 ns
	b	60,21	28,07	788,18	24	54	137	0,118	áno		
NC	a	99,6	43,9	1926	28	88	205	0,176	áno	-0,293	0,2408 ns
	b	118,6	43,8	1921,7	63	112	193	0,216	áno		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – študentov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede študenta), NC – bez komunikačného správania, a – skupina žiakov s ľahším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 17), b – skupina žiakov s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 81: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii indikátor komunikácie



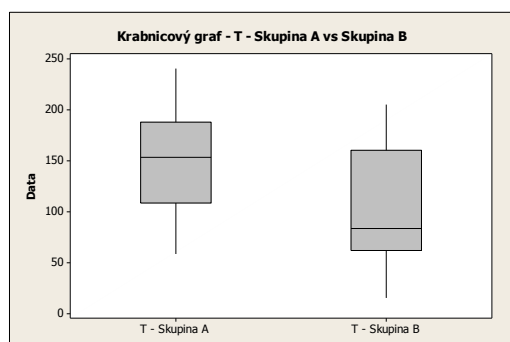
Graf 33: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii komunikačná interakcia

Štatisticky významný rozdiel sme medzi sledovanými skupinami žiakov zistili aj **komunikačných partneroch** (tab. 82). *Učiteľ* komunikoval štatisticky častejšie so žiakmi s ľahším poškodením motoriky a sebaobsluhy ($a = 150,5$) než so žiakmi s ťažším poškodením ($b = 106,3$). *Asistent učiteľa* zase komunikoval štatisticky častejšie so žiakmi s ťažším poškodením ($b = 48,21$) než so žiakmi s ľahším poškodením ($a = 22,59$). V priemere častejšie komunikovali *rovesníci v triede* (P) so sledovaným žiakom v skupine žiakov s ľahším poškodením motoriky a sebaobsluhy ($a = 41,76$) než so skupinou s ťažším poškodením ($b = 35,11$). Vyšší výskyt priemerných pozorovaní v subkategórii *iný* (O) mohol súvisieť so zvýšeným výskytom komunikačných podnetov zo strany žiakov s ťažším postihnutím k nám ako osobe, ktorá sa vo väčšine prípadov vyskytovala v triede pri vytváraní záznamu alebo rodičom žiakov.

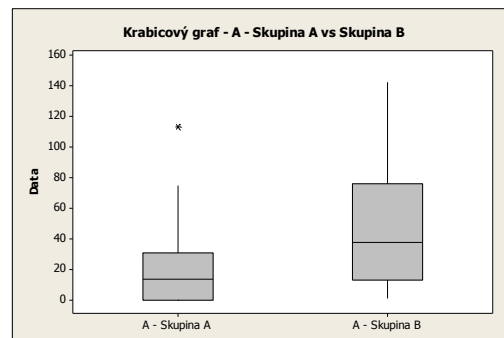
Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
NP	a	99,5	44,2	1949,9	28	88	206	0,177	áno	1,329	0,1927 ns
	b	118,9	43,7	1907,3	67	112	194	0,181	áno		
T	a	150,5	50,6	2559,5	58	153	240	0,778	áno	2,405	0,0218*
	b	106,3	58,6	3437,9	15	83	205	0,229	áno		
A	a	22,59	30,83	950,76	0	14	113	<0,005	nie	243,5	0,0251*
	b	48,21	41,34	1708,62	1	38	142	0,054	áno		
P	a	41,76	30,78	947,44	5	35	103	0,010	nie	331,5	0,6010 ns
	b	35,11	24,69	609,43	6	26	102	0,054	áno		
O	a	0,941	1,435	2,059	0	0	5	<0,005	nie	257,0	0,0558 ns
	b	14,16	32,17	1035,03	0	2	117	<0,005	nie		

Legenda: NP – bez komunikačného partnera, T – učiteľ, A – asistent, P – rovesník, O – iný, a – skupina žiakov s ľahším poškodením motoriky a sebaobslužných zručností (n = 17), b – skupina žiakov s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 82: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii komunikační partneri



Graf 34: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii učiteľ



Graf 35: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii asistent

V kategórii **sociálna oblasť** sme nezistili žiadne štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi (tab. 84). V oboch skupinách boli žiaci najčastejšie súčasťou *malej skupiny* (SG) do 3 až 4 osôb do 1,5 metra vrátane učiteľa, prípadne asistenta učiteľa. V priemere častejšie sa v nej, ale nachádzali žiaci s ľahším poškodením (a = 226,9) než žiaci s ťažším poškodením (b = 141,4). Vo *veľkej skupine* (LG) s viac ako 5 osobami vrátane učiteľa, prípadne asistenta učiteľa sa nachádzali v priemere častejšie žiaci s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy (b = 117,9) než žiaci s ľahším poškodením (a = 54,5). Tento stav môže súvisieť so skutočnosťou, že väčšina žiakov s ťažším poškodením bola umiestnená v triedach pri domovoch sociálnych služieb, kde žiaci tvorili väčšie kolektívy žiakov.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
SO	a	0,588	1,97	3,882	0	0	8	<0,005	nie	324,0	0,5519 ns
	b	1,79	7,8	60,84	0	0	34	<0,005	nie		
CP	a	17,24	31,76	1008,44	0	0	97	<0,005	nie	314,0	1,0000 ns
	b	35	82,3	6779	0	0	259	<0,005	nie		
SG	a	226,9	90,4	8167,9	3	262	301	<0,005	nie	365,0	0,1079 ns
	b	141,4	140,1	19633,7	0	41	301	<0,005	nie		
LG	a	54,5	91,4	8347,1	0	0	268	<0,005	nie	273,0	0,1391 ns
	b	117,9	136,2	18561,8	0	0	301	<0,005	nie		

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, a – skupina žiakov s ľahším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 17), b – skupina žiakov s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu.

Tab. 83: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii sociálna oblasť

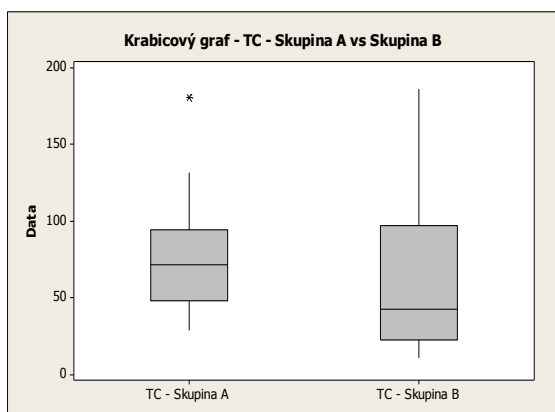
V kategórii **druh interakcie učiteľa** so žiakom sme zistili štatisticky významný rozdiel v dvoch subkategóriách, komunikačné stratégie so žiakom (TC) a komunikačné stratégie so všetkými žiakmi (CG) (tab. 84, graf 36, graf 37).

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
TC	a	79,65	38,47	1479,87	29	72	181	0,094	áno	383,5	0,0299*
	b	57,4	44,6	1992,4	11	43	186	<0,005	nie		
TP	a	7,53	9,44	89,14	1	3	37	<0,005	nie	292,5	0,4937 ns
	b	17,63	23,05	531,36	0	6	82	<0,005	nie		
OC	a	127	53,9	2909,3	60	110	215	0,015	nie	295,0	0,5471 ns
	b	145,1	74,6	5570,8	12	153	264	0,486	áno		
OP	a	13,24	8,67	75,19	0	12	28	0,374	áno	285,0	0,3577 ns
	b	25,63	31,96	1021,47	0	15	122	<0,005	nie		
CG	a	62,5	49,7	2471,8	2	39	142	0,064	áno	381,0	0,0363*
	b	36,8	47,3	2238,3	0	19	137	<0,005	nie		
NS	a	22,59	13,25	175,63	4	22	46	0,198	áno	321,5	0,8366 ns
	b	23,26	19,14	366,2	3	21	72	0,040	nie		
A	a	2,65	4,61	21,24	0	0	15	<0,005	nie	317,0	0,9380 ns
	b	1,737	3,38	11,427	0	0	11	<0,005	nie		

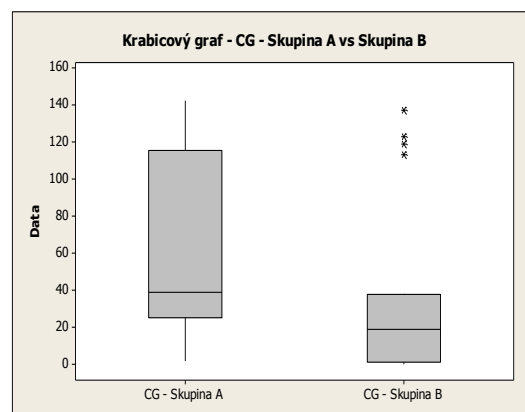
Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – skupina žiakov s ľahším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 17), b – skupina žiakov s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p < 0,05$.

Tab. 84: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii druh učiteľov interakcie

Učitelia *individuálne komunikovali* (TC) štatisticky významne častejšie so žiakmi s ľahším poškodením ($a = 79,65$) než so žiakmi s ťažším poškodením ($b = 57,4$). Pokiaľ so žiakmi s ťažším poškodením ($b = 17,63$) pracovali individuálne učitelia v priemere častejšie *inými programami* (TP). Pri žiakoch s ľahším poškodením ($a = 62,5$) používali učitelia v triedach štatisticky významne častejšie hromadné komunikačné formy (CG).

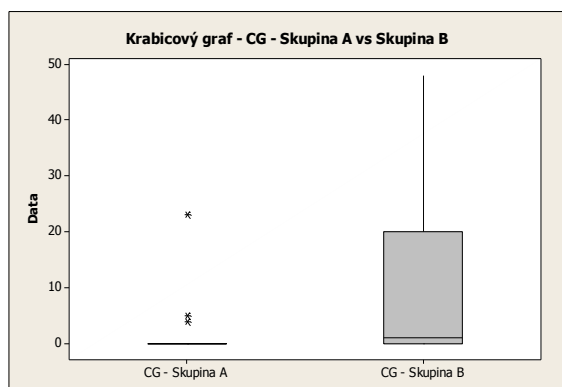


Graf 36: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v komunikačných stratégiách učiteľa so žiakom



Graf 37: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v hromadných komunikačných stratégiách učiteľa

V poslednej kategórii **druh interakcie asistenta učiteľa** (tab. 85, graf 38) sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel v subkategórii *komunikačné stratégie so všetkými žiakmi* (CG). Asistenti učiteľa komunikovali štatisticky významne častejšie so všetkými žiakmi v triede súčasne pri žiakoch s ťažším poškodením ($b = 9,21$). Ide však celkovo o veľmi nízke hodnoty v tejto subkategórii aj pri asistentovi učiteľa u žiakov s ľahším poškodením. Graf 38 zobrazuje aj rozloženosť dát v tejto subkategórii. V skupine žiakov s ľahším postihnutím (a skupina) išlo o jav zaznamenaný u troch žiakov a len v 23 desat' sekundových pozorovaniach, čo predstavuje 3 minúty a 50 sekúnd. U žiakov s ťažším postihnutím (skupina b) graf nesúrodosť dát. Tento jav bol u žiakov s ťažším poškodením zaznamenaný 48 pozorovaní, tj. v celkovej dĺžke 5 minút a 30 sekúnd.



Graf 38: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii hromadné komunikačné stratégie asistenta učiteľa

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t- štatistika	Signifikancia
TC	a	18,71	27,62	762,97	0	12	99	<0,005	nie	260,0	0,0863 nie
	b	34,95	34,23	1171,72	1	33	116	0,016	nie		
TP	a	8,71	14,18	200,97	0	2	51	<0,005	nie	261,0	0,0911 nie
	b	23,32	41,01	1681,78	0	8	179	<0,005	nie		
OC	a	47,9	62	3839,2	0	19	183	<0,005	nie	257,5	0,0726 nie
	b	88	72,6	5277,9	0	86	208	0,125	áno		
OP	a	34,3	42,8	1829,7	0	24	154	<0,005	nie	282,0	0,3099 nie
	b	43,68	32,46	1053,89	0	49	139	0,136	áno		
CG	a	1,88	5,64	31,86	0	0	23	<0,005	nie	255,5	0,0311*
	b	9,21	13,65	186,4	0	1	48	<0,005	nie		
NS	a	87,5	97,2	9443,6	0	30	239	<0,005	nie	313,5	0,9873 nie
	b	75,6	83,3	6935,5	0	43	235	<0,005	nie		
A	a	104,6	133,2	17731	0	68	301	<0,005	nie	358,5	0,1486 nie
	b	26,4	68,4	4685,1	0	5	299	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – skupina žiakov s ľahším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 17), b – skupina žiakov s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy (n = 19), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 85: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii druh interakcie asistenta učiteľa

Zaujímavá je posledná subkategória (A) podľa, ktorej asistenti učiteľa v priemere častejšie *neboli prítomní* na edukačnom procese so žiakmi s ľahším poškodením (a = 104,6) než v skupine žiakov s ťažším poškodením (b = 26,4). V priemere častejšie asistenti *individuálne komunikovali* (TC) so žiakmi s ťažším poškodením (b = 34,95) než so žiakmi s ľahším poškodením (a = 18,71). Taktiež so žiakmi s ťažším poškodením (b = 23,32) pracovali individuálne v priemere častejšie *inými než komunikačnými stratégiami* (TP) než v skupine žiakov s ľahším poškodením (a = 8,71).

Komparácia vybraných determinantov edukačného procesu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a v základných školách a overovanie stanovených hypotéz

V druhej časti tejto podkapitoly budeme analyzovať a komparovať žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných v ŠZŠ a žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ZŠ z hľadiska pozorovaných kategórií (stavu správania, komunikačnej interakcie, komunikačných indikátorov, druhu komunikačných partnerov, sociálnej oblasti a druhu komunikačnej interakcie).

V druhom výskume sme si na základe výskumných otázok a cieľov stanovili 7 hypotéz. K oblasti stavu správania sa vzťahuje hypotéza H1. K oblasti komunikačných interakcií žiakov s ťažkým MP v ZŠ a ŠZŠ sa vzťahujú hypotézy H2, H3, H4 a H5. K oblasti sociálnej interakcie sa vzťahuje hypotéza H6.

Pri jednotlivých kategóriách vyhodnotíme k nim prislúchajúce stanovené hypotézy výskumu. Vzhľadom k tomu, že boli porovnávané vždy dve skupiny, ktoré mali binominálne výsledky, bol na porovnávanie skupín zvolený Chí-kvadrát test, ktorý vychádza z frekvenčnej tabuľky a testuje nulovú štatistickú hypotézu, ktorá tvrdí, že početnosti v jednotlivých kategóriách sa rovnajú očakávaným (teoretickým) početnostiam. Ak je p -hodnota nižšia ako zvolená hladina, nulová hypotéza sa zamietne. Znamená to, že rozdiel medzi početnosťami zistenými v súbore a očakávanými početnosťami je príliš veľký na to, aby bol iba dôsledkom náhodného výberu, teda je štatisticky významný. Ak je p -hodnota rovná alebo vyššia ako zvolená hladina významnosti, nulovú hypotézu nemožno zamietnuť. Znamená to, že rozdiel medzi početnosťami zistenými v súbore a očakávanými početnosťami môže byť dôsledkom náhodného výberu, teda nie je štatisticky významný.

Porovaním skupín žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ZŠ a ŠZŠ v kategórii **stav správania** (tab. 86) sme zistili štatisticky významný rozdiel v piatich subkategóriách (*ospalosť*, *omámenosť*, *bdelosť*, *neaktívnosť*, *aktívna sebastimulácia* a *aktívne sebapoškodzovanie*). U žiakov v ZŠ sa štatisticky častejšie vyskytovala práve *ospalosť* (DR = 14) a *omámenosť* (DA = 8), kým u žiakov ŠZŠ sa *omámenosť* nevyskytovala vôbec a *ospalosť* len v jednom desať sekundovom intervale počas celého pozorovania. Naopak u týchto žiakov sa oproti skupine žiakov v ZŠ vyskytovalo štatisticky významne častejšie *stereotypné* (ASS = 139) a *sebapoškodzujúce* (ASI = 10) *správanie*. Najviac pozorovaní mali žiaci oboch skupín v subkategórii *bdelosť aktívnosť* (AWA), v ktorej mali v priemere podobné hodnoty a štatisticky významný rozdiel sa tu nepreukázal. Štatisticky významný rozdiel sa preukázal v subkategórii *bdelosť neaktívnosť* (AWI), a to v neprospech skupiny žiakov v ZŠ (ZŠ = 192), nakoľko u žiakov v ŠZŠ sa tento stav správania vyskytoval štatisticky významne menej (ŠZŠ = 64). V štúdií P. Foremana a kol. (2004) bol zistený štatisticky významný rozdiel v tejto kategórii len v subkategórii *ospalosť*. Na rozdiel od našich výsledkov, bola v ich štúdií štatisticky významne častejšia u žiakov v špeciálnych školách. Graficky sú rozdiely v jednotlivých subkategóriách zobrazené v obr. 21. Podľa

zistených výsledkov sa žiaci v ZŠ prejavovali ako skupina žiakov nedostatočne podnecovaná zo strany pedagogických pracovníkov, ale aj rovesníkov.

Premenná		Skutočné početnosti áno	Skutočné početnosti nie	Očakávané početnosti áno	Očakávané početnosti nie	Chi-kvadrát test
Stav správania žiaka	AI ŠZŠ	0	1101	0	1101	-
	ZŠ	0	1101	0	1101	
	AA ŠZŠ	0	1101	0	1101	-
	ZŠ	0	1101	0	1101	
	DR ŠZŠ	1	1100	7,5	1093,5	0,0008*
	ZŠ	14	1087	7,5	1093,5	
	DA ŠZŠ	0	1101	4	1097	0,0046*
	ZŠ	8	1093	4	1097	
	AWI ŠZŠ	64	1037	128	973	1,74.10 ^{-17*}
	ZŠ	192	909	128	973	
	AWA ŠZŠ	886	215	873,5	227,5	0,1882 ns
	ZŠ	861	240	873,5	227,5	
	ASS ŠZŠ	139	962	82,5	1018,5	5,89.10 ^{-20*}
	ZŠ	26	1075	82,5	1018,5	
	ASI ŠZŠ	10	1091	5	1096	0,0015*
	ZŠ	0	1101	5	1096	
	CR ŠZŠ	0	1101	0	1101	-
	ZŠ	0	1101	0	1101	
	Z ŠZŠ	0	1101	0	1101	-
	ZŠ	0	1101	0	1101	

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n = 4), ZŠ - skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n = 4), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 86: Porovnanie kategórie stav správania žiakov špeciálnych základných škôl a základných škôl



Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n = 4), ZŠ - skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n = 4).

Obr. 21: Grafické znázornenie stavu správania žiakov v špeciálnych základných školách a žiakov v základných školách

H1 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách budú štatisticky významne častejšie v aktívnom stave než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách.

Vzhľadom na nižší počet žiakov v triede ŠZŠ a odlišnú formu organizácie edukačného procesu sme predpokladali rozdiel v stave správania žiakov. Učiteľ a asistent učiteľa pracujú so žiakmi v ŠZŠ častejšie individuálnou formou a tak sme predpokladali, že žiak sa častejšie dostane do neaktívneho stavu než to bude v ZŠ, kde s takýmto žiakom bude častejšie pracovať asistent učiteľa, kým učiteľ sa venuje ostatným žiakom. Väčším počtom žiakov v triede ZŠ sme predpokladali vyšší výskyt komunikačných a sociálnych interakcií. Priemerne vyšší výskyt aktívneho bdélého stavu správania zistil aj P. Foreman (2004) vo svojej štúdii.

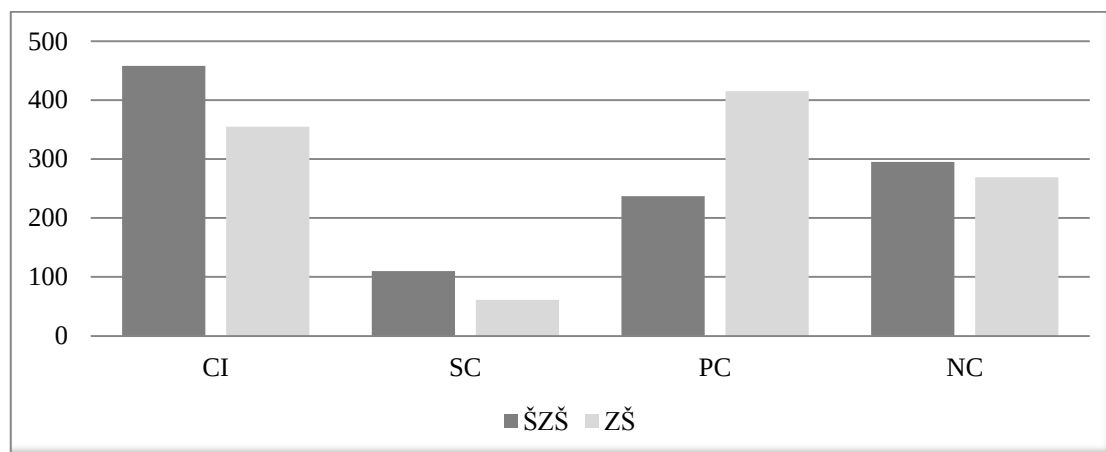
Vyhodnotením výsledkov pozorovania v kategórii stav správania a jeho subkategórie AWA u žiakov v ZŠ (AWA = 861) a žiakov v ŠZŠ (AWA = 886) sme nezistili štatisticky významný vzťah medzi skupinami žiakov. A v subkategórii *bdelosť neaktívnosť* (AWI) sme síce zistili štatisticky významný vzťah, ale v neprospech žiakov v ZŠ. **Na základe toho môžeme konštatovať, že na danom výberovom súbore žiakov nami stanovená hypotéza H1 nebola potvrdená.**

V ďalšej kategórii **komunikačné indikátory** (tab. 87) sme zistili štatisticky významné rozdiely v troch zo štyroch subkategórií (*komunikačná interakcia*, *studentov komunikačný podnet* a *partnerov komunikačný podnet*). U žiakov v špeciálnych základných školách (CI = 458) sa zistil štatisticky významne vyšší počet *komunikačných interakcií* ako u žiakov v základných školách (CI = 355). Pričom žiaci špeciálnych základných škôl mali aj v priemere o niečo vyššie hodnoty v subkategórii *bez komunikačného správania* (NC = 295). Sledovaní žiaci v špeciálnych základných školách v našom výberovom súbore museli mať výrazne vyšší počet komunikačných interakcií než nami sledovaní žiaci v základných školách. Žiaci v špeciálnych základných školách mali štatisticky významne vyššie hodnoty v subkategórii *žiakov komunikačný podnet bez odpovede komunikačného partnera* (SC = 110) než žiaci v základných školách (SC = 61). Štatisticky významný vzťah sa potvrdil aj v subkategórii *partnerov komunikačný podnet*, kde mali viac komunikačných podnetov žiaci základných škôl (PC = 415) než žiaci špeciálnych základných škôl (PC = 237). Obr. 22 graficky znázorňuje hodnoty v jednotlivých subkategóriách.

Premenné		Skutočné početnosti áno	Skutočné početnosti nie	Očakávané početnosti áno	Očakávané početnosti nie	Chi-kvadrát test
Komunikačné indikátory	CI ŠZŠ	458	643	406,5	694,5	5,41.10 ^{-6*}
	ZŠ	355	746	406,5	694,5	
	SC ŠZŠ	110	991	85,5	1015,5	9,55.10 ^{-5*}
	ZŠ	61	1040	85,50	1015,5	
	PC ŠZŠ	237	864	326	775	9,67.10 ^{-17*}
	ZŠ	415	686	326	775	
	NC ŠZŠ	295	806	282	819	0,2043
	ZŠ	269	832	282	819	ns

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – študentov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede študenta), NC – bez komunikačného správania, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n = 4), ZŠ - skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n = 4), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 87: Porovnanie kategórie indikátory komunikácie u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách



Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – študentov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede študenta), NC – bez komunikačného správania, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n=4), ZŠ - skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n=4).

Obr. 22: Grafické znázornenie kategórie indikátory komunikácie u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách

H2 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách budú mať štatisticky významne viac komunikačných interakcií než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách.

Pri tejto hypotéze sme predpokladali, že vzhľadom na vyšší počet žiakov v triedach ZŠ budú mať žiaci štatisticky významne viac príležitosti na komunikačnú interakciu než žiaci v ŠZŠ. Štatisticky významne viac komunikačných interakcií u žiakov v inkluzívnych podmienkach sa štatisticky potvrdilo aj v štúdiu P. Foremana a kol. (2004). Komunikačná interakcia znamená výmenu komunikácie medzi sledovaným žiakom a niektorým

z komunikačných partnerov v triede, a to učiteľom, iným žiakom, asistentom učiteľa alebo niekym ďalším. Vyhodnotením kategórie indikátory komunikácie a subkategórie komunikačná interakcia (CI) sme zistili, že v komunikačnej interakcii medzi sledovanými žiakmi sa nám síce potvrdil štatisticky významný rozdiel, ale nie v prospech skupiny žiakov v ZŠ. Štatisticky viac komunikačných interakcií sme zistili u žiakov (CI = 458) v ŠZŠ. **Môžeme konštatovať, že na danom výberovom súbore žiakov nami stanovená hypotéza H2 nebola potvrdená.**

H3 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách budú štatisticky významne častejšie bez odpovede komunikačného partnera na ich komunikačný podnet než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách.

Pri tejto hypotéze sme predpokladali, že žiaci v ŠZŠ budú vzhľadom na menšiu príležitosť ku komunikačnej interakcii a nižší počet prítomných komunikačných partnerov štatisticky významne častejšie ostávať bez odpovede komunikačného partnera na ich komunikačný podnet. Taktiež vzhľadom na vyšší výskyt nesymbolickej komunikácie pozostávajúcej zo správania, základných znakov, výrazov a manipulácie s objektom napríklad vo forme ukazovania, zdvíhania niečoho, odkláňania, ťahania niečoho cez niečo, stonania, nariekania (Best, S. J., Heller, K. W., Bigge, J. L. 2005), môže byť ich snaha o komunikáciu často zle interpretovaná alebo nepovšimnutá.

Vyhodnotením kategórie komunikačné indikátory a subkategóriu žiakov komunikačný podnet (SC) sme zistili štatisticky významný vzťah medzi sledovanými skupinami žiakov v ZŠ a ŠZŠ. Komunikačný podnet v našej kategórii znamená, že sledovaný žiak sa pokúšal komunikovať s niekým v triede, ale dotýčny na tento podnet nereagoval. Štatisticky významne vyššie hodnoty v tejto subkategórii mali žiaci v ŠZŠ (SC = 110) oproti žiakom v základných školách (SC = 61). **Na základe toho môžeme konštatovať, že na danom výberovom súbore žiakov nami stanovená hypotéza H3 bola potvrdená.**

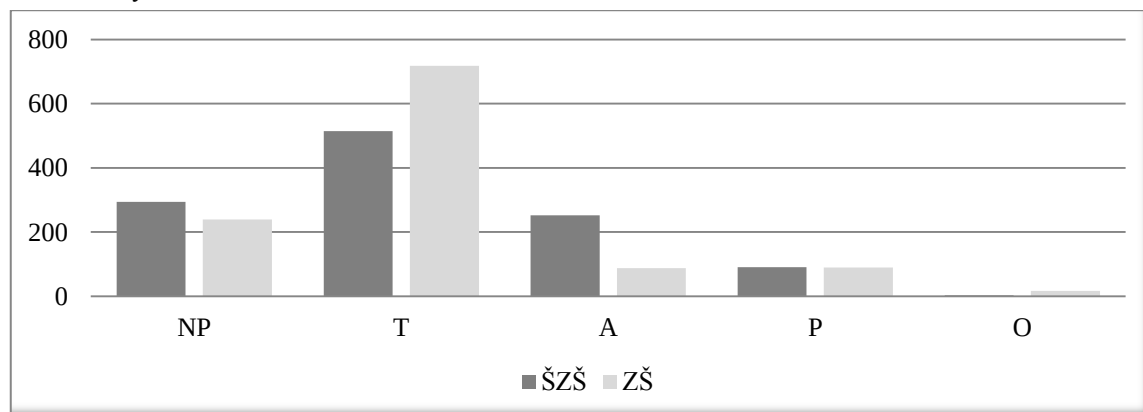
Vyhodnotením kategórie **komunikační partneri** (tab. 88) sme zistili štatisticky významný rozdiel v štyroch z piatich subkategórií (*bez komunikačného partnera, učiteľ, asistent učiteľa a iná osoba*). Žiaci špeciálnych základných škôl boli štatisticky častejšie *bez komunikačného partnera* (NP = 294) než žiaci v základných školách (NP = 239). Kým štatisticky významne častejšie so žiakmi špeciálnych základných škôl komunikoval

asistent učiteľa (A = 252), so žiakmi základných škôl štatisticky častejšie komunikoval učiteľ (T = 718). Štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov v subkategórii rovesník sa nepotvrdil. Medzi žiakmi základných škôl a ďalšou osobou v triede dochádzalo štatisticky významne častejšie ku komunikačným interakciám. Vo väčšine prípadov bol ďalšou osobou rodič. Grafické znázornenie rozložnosti dát je zobrazené na obr. 23.

		Premenná	Skutočné početnosti áno	Skutočné početnosti nie	Očakávané početnosti áno	Očakávané početnosti nie	Chi-kvadrát test
Komunikační partneri	NP	ŠZŠ	294	807	266,5	834,5	0,0062*
		ZŠ	239	862	266,5	834,5	
	T	ŠZŠ	514	587	616	485	2,01.10 ⁻⁸ *
		ZŠ	718	383	616	485	
	A	ŠZŠ	252	849	170	931	3,96.10 ⁻²² *
		ZŠ	88	1013	170	931	
	P	ŠZŠ	91	1010	90,5	1010,5	0,9382
		ZŠ	90	1011	90,5	1010,5	ns
	O	ŠZŠ	3	1098	10	1091	0,0017*
		ZŠ	17	1084	10	1091	

Legenda: NP – bez komunikačného partnera, T – učiteľ, A – asistent, P – rovesník, O – iný, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n = 4), ZŠ - skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n = 4), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 88: Porovnanie kategórie komunikační partneri u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách



Legenda: NP – bez komunikačného partnera, T – učiteľ, A – asistent, P – rovesník, O – iný, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n = 4), ZŠ - skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n = 4).

Obr. 23: Grafické znázornenie kategórie komunikační partneri u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách

H4 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách budú štatisticky významne častejšie bez komunikačného partnera než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách.

Tým, že u žiakov v ŠZŠ sme predpokladali menšiu príležitosť ku komunikačnej interakcii a celkovo nižší počet komunikačných partnerov v triede sme predpokladali, že budú častejšie ostávať bez komunikačného partnera. Taktiež formou nesymbolickej komunikácie žiakov môže byť snaha o komunikáciu žiaka často zle interpretovaná alebo nepovšimnutá.

Vyhodnotením kategórie komunikační partneri a subkategórie bez komunikačného partnera (NP) sme zistili, že žiaci ŠZŠ boli štatisticky významne častejšie bez komunikačného partnera ($n = 294$) než žiaci v ZŠ ($n = 239$). **Na základe čoho môžeme konštatovať, že na danom výberovom súbore žiakov nami stanovená hypotéza H4 bola potvrdená.**

H5 Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách budú štatisticky významne častejšie komunikovať s rovesníkmi v triede a asistentom učiteľa než žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách.

Vzhľadom na vyšší počet žiakov v triede ZŠ a prítomnosť intaktných žiakov v triede sme predpokladali vyšší počet komunikačných interakcií s rovesníkmi v triede u žiakov ZŠ než u žiakov ŠZŠ. Vo výskume tento predpoklad potvrdil aj P. Foreman a kol. (2004). V súvislosti s asistentom učiteľa sme zase predpokladali, že bude častejšie pracovať a vstupovať do komunikačných a sociálnych interakcií so žiakom v ZŠ než v ŠZŠ. Nakoľko v ŠZŠ bude žiakov s ťažkým alebo hlbokým MP viac a na 4 až 6 žiakov bude v triede len on a učiteľ. Predpokladáme, že v ZŠ bude v triedach vzdelávaný spolu s inými žiakmi len jeden žiak s ťažkým alebo hlbokým MP, čo sa odrazí aj na odlišnej organizácii práce učiteľa a asistenta učiteľa.

Pri vyhodnocovaní hypotézy sme vychádzali z kategórie komunikační partneri a jej subkategórie rovesník (P) a asistent (A). Pri subkategórii rovesník (P) sa nepotvrdil štatisticky významný vzťah medzi skupinami žiakov. Žiaci oboch skupín mali v priemere veľmi podobné hodnoty (ŠZŠ = 91, ZŠ = 90). V subkategórii asistent učiteľa sa síce štatisticky významný rozdiel potvrdil, ale podľa získaných pozorovaní štatisticky významne častejšie s asistentom učiteľa komunikovali žiaci v ŠZŠ ($n = 252$) než žiaci v ZŠ ($n = 88$). **Na základe toho môžeme konštatovať, že na danom výberovom súbore žiakov nami stanovená hypotéza H5 nebola potvrdená.**

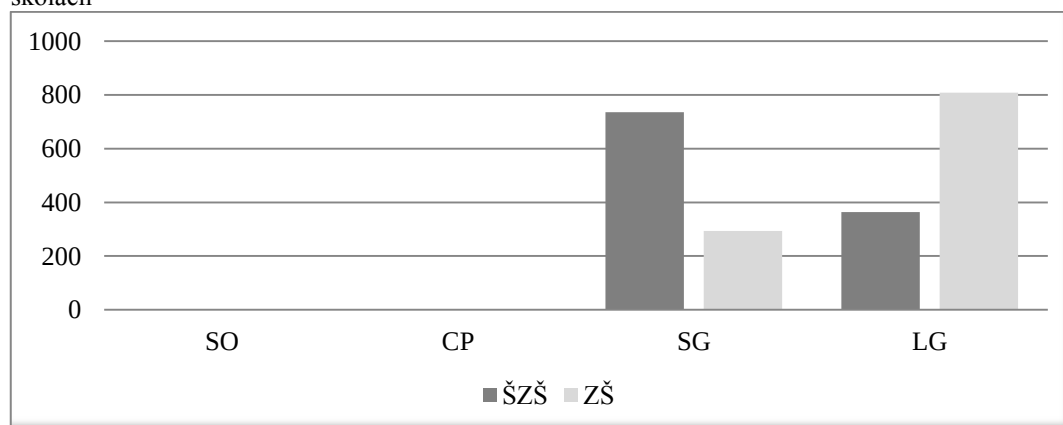
Vyhodnotením poslednej kategórie **sociálna oblasť** (tab. 89) sme zistili medzi sledovanými skupinami žiakov štatisticky významný vzťah v dvoch subkategóriách (*malá*

skupina a veľká skupina). Žiaci ZŠ (LG = 808) sa štatisticky významne častejšie vyskytovali v tzv. *veľkých skupinách* s piatimi a viac osobami na 1,5 metra než žiaci v ŠZŠ (LG = 364). Žiaci v ŠZŠ (SG = 735) boli zase štatisticky významne častejšie súčasťou tzv. *malej skupiny* s 3 až 4 osobami do 1,5 metra než žiaci v ZŠ (SG = 293).

Premenná		Skutočné početnosti áno	Skutočné početnosti nie	Očakávané početnosti áno	Očakávané početnosti nie	Chi-kvadrát test
Sociálna oblasť	SO	ŠZŠ	0	1101	0	1101
		ZŠ	0	1101	0	1101
	CP	ŠZŠ	1	1100	0,5	1100,5
		ZŠ	0	1101	0,5	1100,5
	SG	ŠZŠ	735	366	514	587
		ZŠ	293	808	514	587
	LG	ŠZŠ	364	737	328,5	772,5
		ZŠ	808	808	328,5	772,5
						0,3172 ns
						1,67.10 ^{-79*}
						0,0009*

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n = 4), ZŠ - skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n = 4), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti p<0,05.

Tab. 89: Porovnanie kategórie sociálna oblasť u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách



Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n = 4), ZŠ - skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n = 4).

Obr. 24: Grafické znázornenie kategórie sociálna oblasť u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách

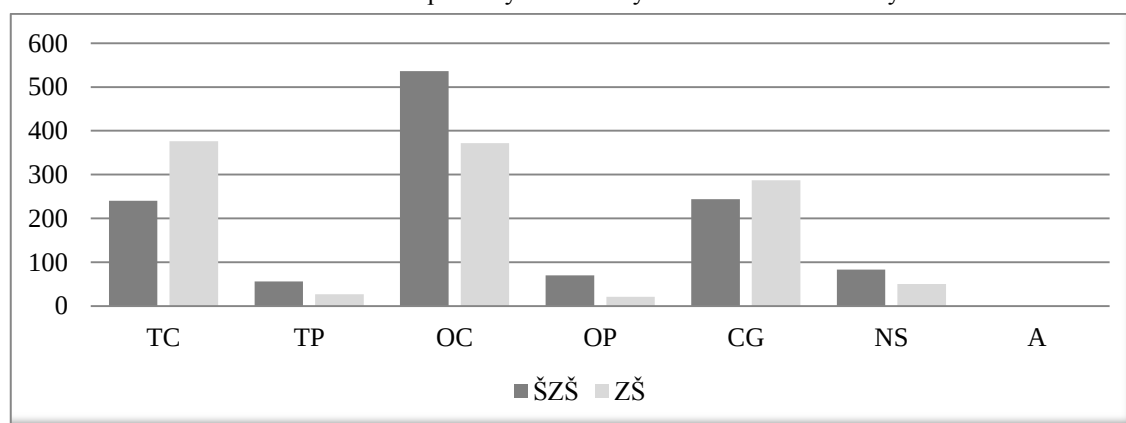
Vyhodnotením kategórie **druh učiteľovej interakcie** (tab. 90) sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými kategóriami žiakov v šiestich subkategóriách. Učitelia v ZŠ využívali štatisticky významne častejšie *individuálne komunikačné stratégie* so sledovaným žiakom (TC = 376) než učitelia v ŠZŠ (TC = 240). Učitelia ŠZŠ individuálne komunikovali zase celkovo štatisticky významne častejšie s inými žiakmi v triede (OC = 536) než učiteľ ZŠ (OC = 372). Učiteľ ZŠ pravdepodobne komunikoval individuálne prevažne len so sledovaným žiakom. Učiteľ ŠZŠ využíval štatisticky

významne častejšie aj ďalšie individuálne stratégie so sledovaným žiakom (TP = 56) než učiteľ v ZŠ (TP = 27). So všetkými žiakmi súčasne komunikovali štatisticky významne častejšie učitelia ZŠ (CG = 287) než učitelia ŠZŠ (CG = 244). *Bez práce so žiakmi* boli štatisticky významne častejšie učitelia ŠZŠ (NS = 83) než učitelia ZŠ (NS = 50).

		Premenná	Skutočné početnosti áno	Skutočné početnosti nie	Očakávané početnosti áno	Očakávané početnosti nie	Chi-kvadrát test
Interakcia učiteľa	TC	ŠZŠ	240	861	308	793	$1,07 \cdot 10^{-10*}$
		ZŠ	376	725	308	793	
	TP	ŠZŠ	56	1045	41,5	1059,5	0,0012*
		ZŠ	27	1074	41,5	1059,5	
	OC	ŠZŠ	536	565	454	647	$1,25 \cdot 10^{-12*}$
		ZŠ	372	729	454	647	
	OP	ŠZŠ	70	21	45,5	1055,5	$1,55 \cdot 10^{-7*}$
		ZŠ	1031	1080	45,5	1055,5	
	CG	ŠZŠ	244	857	265,5	835,5	0,0322*
		ZŠ	287	814	265,5	835,5	
	NS	ŠZŠ	83	1018	66,5	1034,5	0,0032*
		ZŠ	50	1051	66,5	1034,5	
A		ŠZŠ	0	1101	0	1101	-
		ZŠ	0	1101	0	1101	

Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n = 4), ZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n = 4), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 90: Interakcia učiteľa u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách



Legenda: ŠZŠ – špeciálna základná škola, ZŠ – základná škola, TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia.

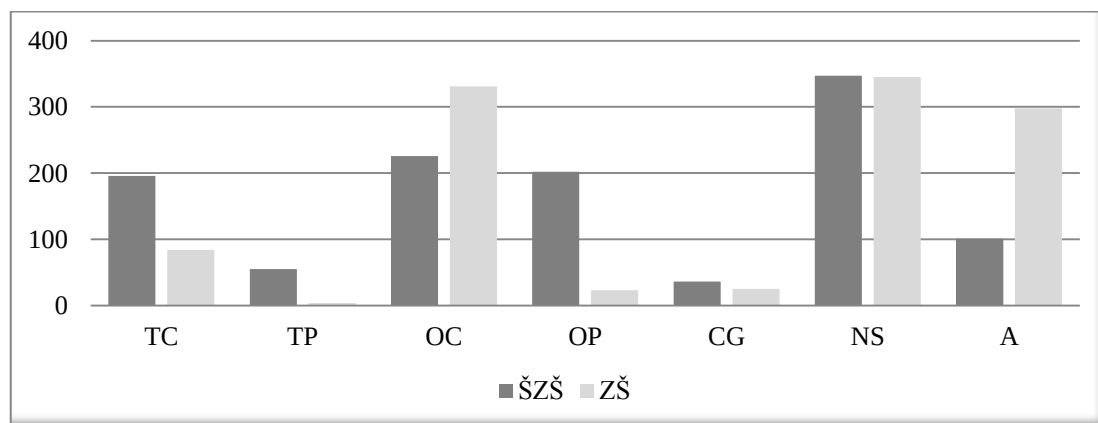
Obr. 25: Grafické znázornenie interakcie učiteľa so žiakmi v špeciálnych základných školách a v základných školách

Vyhodnotením kategórie **druh interakcie asistenta učiteľa** (tab. 91) sme zistili štatisticky významné rozdiely v šiestich subkategóriách.

Premenná		Skutočné početnosti áno	Skutočné početnosti nie	Očakávané početnosti áno	Očakávané početnosti nie	Chi-kvadrát test
Interakcia asistenta učiteľa	TC ŠZŠ	196	905	140	961	7,82.10 ^{-13*}
	ZŠ	84	1017	140	961	
	TP ŠZŠ	55	1046	29,5	1071,5	1,69.10 ^{-11*}
	ZŠ	4	1097	29,5	1071,5	
	OC ŠZŠ	226	875	278,5	822,5	2,64.10 ^{-7*}
	ZŠ	331	770	278,5	822,5	
	OP ŠZŠ	202	899	112,5	988,5	2,28.10 ^{-36*}
	ZŠ	23	1078	112,5	988,5	
	CG ŠZŠ	36	1065	30,5	1070,5	0,1532
	ZŠ	25	1076	30,5	1070,5	ns
	NS ŠZŠ	347	754	346	755	0,9268
	ZŠ	345	756	346	755	ns
	A ŠZŠ	101	1000	199,5	901,5	1,16.10 ^{-27*}
	ZŠ	298	803	199,5	901,5	

Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, ŠZŠ – skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách (n = 4), ZŠ - skupina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách (n = 4), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Tab. 91: Interakcia asistenta učiteľa so žiakmi v špeciálnych základných školách a v základných školách



Legenda: ŠZŠ – špeciálna základná škola, ZŠ – základná škola, TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia.

Obr. 26: Grafické znázornenie interakcie asistenta učiteľa so žiakmi v špeciálnych základných školách a v základných školách

Na rozdiel od druhu interakcie učiteľa, asistent učiteľa v ŠZŠ štatisticky významne častejšie *komunikovali individuálne so sledovaným žiakom* (TC = 196) než asistent učiteľa v triede v ZŠ (TC = 84). Medzi asistentmi učiteľa je štatisticky významný rozdiel aj v hodnotách *iných individuálnych stratégií so sledovaným žiakom* (TP). Asistent učiteľa štatisticky významne častejšie *individuálne pracoval so sledovaným žiakom* (TP = 55) v ŠZŠ než asistenti učiteľa v ZŠ (TP = 4). Asistenti učiteľa štatisticky významne častejšie

neboli prítomní na vyučovaní v ZŠ ($A = 298$) než ŠZŠ ($A = 101$). Porovnaním počtu získaných pozorovaní si môžeme všimnúť vysoké hodnoty v subkategórii *bez práce so žiakmi*, a to v oboch skupinách žiakov ($\text{SZŠ} = 347$, $\text{ZŠ} = 345$).

H6 Medzi žiakmi s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách a žiakmi s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách bude štatisticky významný rozdiel v sociálnych interakciách s rovesníkmi, učiteľom a asistentom učiteľa.

Za sociálnu interakciu sa považujú procesy, ktoré spočívajú v pôsobení jedného konajúceho (alebo jednej skupiny) na iného konajúceho (alebo skupinu). Môže ísť o pôsobenie zámerné alebo nezámerné. Sociálna interakcia zahŕňa sociálnu komunikáciu, procesy vplyvu a moci, kooperáciu a sociálny konflikt (Strmiska, Z. 1996). Vzhľadom na vyšší počet žiakov v triedach ZŠ sme predpokladali, že sledovaní žiaci budú častejšie súčasťou väčšej sociálnej skupiny než žiaci v SZŠ, ktorí budú skôr súčasťou malej sociálnej skupiny. Taktiež predpokladáme, že žiaci v ZŠ budú umiestnení v triede s väčším počtom žiakov a teda aj možnosťami nielen na komunikačnú, ale aj sociálnu interakciu. Vyhodnocovaním kategórie sociálna oblasť sme sledovali umiestnenie žiakov v tzv. veľkej skupine, kde bol sledovaný žiak členom veľkej skupiny osôb (5 a viac) do 1,5 metra od seba, v tzv. malej skupine, kde bol sledovaný žiak členom malej skupiny osôb (3 až 4) do 1,5 metra od seba. Pri tejto hypotéze sme predpokladali vyššiu zapojenosť žiakov ZŠ do sociálnych interakcií než u žiakov SZŠ.

Na vyhodnotenie tejto hypotézy sme použili kategóriu sociálna oblasť, kategóriu druh komunikačných partnerov a kategórie interakcia učiteľa a interakcia asistenta učiteľa. Vyhodnotením kategórie sociálna oblasť sme zistili, že žiaci ZŠ sú štatisticky významne častejšie súčasťou tzv. veľkej skupiny (viac ako 5 osôb do 1,5 metra) než žiaci SZŠ. Kým žiaci SZŠ boli štatisticky významne častejšie súčasťou tzv. malej skupiny osôb (do 3 až 4 osôb do 1,5 metra). Takže môžeme predpokladať, že u žiakov ZŠ dochádzalo k sociálnym interakciám vo väčšom rozsahu než u žiakov SZŠ. Nakoľko, ale vyhodnotením kategórie druh interakcie za učiteľa a asistenta sme zistili, že medzi sledovanými skupinami žiakov nie sú veľké rozdiely pozorovaní v subkategóriách *individuálna komunikácia so žiakmi* (TC), *iná individuálna práca so žiakmi* (TP) a *hromadné komunikačné stratégie so všetkými žiakmi* (CG), nemôžeme tvrdiť, že učiteľ a asistent učiteľa sa významne odlišovali v počte interakcií (komunikačných, či iných) so sledovanými žiakmi v ZŠ a SZŠ (tab. 92).

Kategória		Subkategória		Celkové početnosti za kategóriu	Celkové početnosti
ŠZŠ	Interakcia učiteľa	TC	240	540	827
		TP	56		
		CG	244		
	Interakcia asistenta učiteľa	TC	196	287	
		TP	55		
		CG	36		
ZŠ	Interakcia učiteľa	TC	376	690	802
		TP	27		
		CG	287		
	Interakcia asistenta učiteľa	TC	84	112	
		TP	4		
		CG	24		

Tab. 92: Porovnanie početnosti interakcií učiteľa a asistenta učiteľa so žiakmi v špeciálnych základných školách a základných školách

V ŠZŠ dokonca sledovaní žiaci podľa pozorovaní zaznamenali vyšší počet interakcií ($n = 827$) než žiaci v ZŠ ($n = 802$). Vzhľadom na to, že ani porovnaním počtu interakcií s rovesníkom, sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi skupinami žiakov (ŠZŠ = 91; ZŠ = 90) nemôžeme povedať, že u žiakov ZŠ dochádzalo k vyššiemu počtu sociálnych interakcií než u žiakov v ŠZŠ aj napriek tomu, že sa žiaci v ZŠ (808) nachádzali štatisticky významne častejšie vo väčšej skupine osôb než žiaci ŠZŠ ($n = 364$). **Na základe čoho môžeme konštatovať, že na danom výberovom súbore žiakov nami stanovená hypotéza H6 nebola potvrdená.**

5.5 Závery výskumu

Hlavným cieľom výskumu bola analyzovať vybrané determinanty edukačného procesu žiakov s ťažkým MP v špeciálnych základných školách a základných školách. Parciálnym cieľom bolo analyzovať úroveň správania, komunikačných a sociálnych interakcií žiakov s ťažkým MP v edukačnom procese v špeciálnych základných školách na základe stanovených premenných a analyzovať a komparovať rozdiely v stave správania, komunikačných interakciách a sociálnych interakciách medzi žiakmi s ťažkým MP v špeciálnych základných školách a základných školách. Na základe výskumných otázok a cieľov sme si stanovili šesť hypotéz. Použili sme kvantitatívny výskum, behaviorálnu metódu pedagogického výskumu a výskumnú techniku nepriame štruktúrované pozorovanie. Analytickou jednotkou výskumu bol žiak s ťažkým MP vzdelávaný podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia (2009) pre primárne vzdelávanie, tzv. vzdelávacieho variantu C v ZŠ a ŠZŠ na

Slovensku. Výberový súbor tvorilo 40 žiakov s ťažkým MP, z toho 36 žiakov vzdelávaných v ŠZŠ a 4 žiaci vzdelávaní v ZŠ. Objektom pozorovania bol žiak s ťažkým MP v edukačnom procese v triede ZŠ alebo v triede ŠZŠ. Zameranosť pozorovania bola zacielená na jeho komunikačné a sociálne interakcie s osobami v triede a stav jeho správania počas edukačného procesu. Základom štruktúrovaného pozorovania boli pozorované kategórie s javmi rovnakých vlastností. Vychádzali sme z kategórií, kódov, definícií a pozorovacieho hárku *Codes and Definitions for Behaviour state, Communication, Social, and Partner Interaction for use with the Observation Sheet 2008* (Arthur-Kelly, M. 2011). Sledované kategórie boli rozdelené do hlavných oblastí správania (kategória: stav správania), komunikácie (kategórie: komunikačné indikátory, komunikační partneri, sociálnej oblasti (sociálny kontext) a interakcie (interakcia medzi učiteľom, interakcia medzi asistentom učiteľa). Po realizácii kontrolnej analýzy dvoch videozáznamov v predvýskume sme upravili poslednú kategóriu „Interakcia medzi partnermi“, úpravou subkategórií OC a OP a vložením subkategórie CG. Záznam frekvencie mal intervalový charakter. Dĺžka časového intervalu predstavovala 10 sekúnd, tj. po každých desiatich sekundách sme kodovali každú kategóriu (stav správania, komunikačné indikátory, komunikační partneri, sociálna oblasť, interakcia učiteľa a interakcia asistenta učiteľa).

Dáta získané výskumom sme podľa stanovených cieľov a hypotéz výskumu spracovali v dvoch častiach. V prvej časti sme analyzovali skupinu žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ŠZŠ z hľadiska nezávislých premenných: prítomnosť asistenta učiteľa, rozsah edukácie, počet žiakov v triede, zaradenie, dĺžka pedagogickej praxe učiteľa, rómske etnikum, sociálne znevýhodnené prostredie a poškodenie motoriky a sebaobslužných schopností¹. V druhej časti sme analyzovali a komparovali žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ŠZŠ a ZŠ a vyhodnotili stanovené hypotézy výskumu.

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaná v špeciálnych základných školách

Prítomnosť asistenta učiteľa v triedach so žiakmi vzdelávacieho variantu C sa legislatívne odporúča (Zákon č. 245/2008 Z.z.). Asistent učiteľa pozitívne ovplyvňuje organizáciu a efektívnosť edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým MP. Aj napriek tomu sa v praxi stretneme s triedami bez asistenta učiteľa, prípadne s triedami, kde je len

¹ Doplnením sledovaných premenných – zaradenie do ŠZŠ a DSS, rómske etnikum, sociálne znevýhodnené prostredie, poškodenie motoriky a sebaobsluhy vyplynulo neskôr z charakteristiky výberového súboru.

na niektorých vyučovacích hodinách. V čase zberu dát bol v triede prítomný u 30 (83,33 %) žiakov a v triedach u 6 (16,67 %) žiakov sa nenachádzal. Vyhodnotením kategórie **stav správania** sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi žiakmi z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa. Najviac času boli žiaci oboch skupín v *aktívnom bdelom stave* (AWA, $a = 211,3$; $b = 268,7$). Žiaci s asistentom učiteľa vykazovali v priemere viac *stereotypného* (ASS, $a = 42,4$) a *sebapoškodzujúceho správania* (ASI, $a = 6,9$) než žiaci bez asistenta učiteľa (ASS, $b = 3,67$; ASI, $b = 0,167$). *Stav spánku* (AA), *ospalosti* (DR), *plaču* (CR) a *záchvatov* (Z) sa v nízkych hodnotách vyskytoval len u žiakov s asistentom učiteľa v triede. V kategórii **komunikačné indikátory** dosiahli žiaci v triede s asistentom učiteľa ($a = 101,7$) v priemere vyššie hodnoty v *komunikačnej interakcii* (CI) ako žiaci v triedach bez asistenta učiteľa ($b = 92,5$). Žiaci s asistentom učiteľa ($a = 64,4$) v triede obdržali štatisticky významne viac *komunikačných podnetov*, na ktoré nereagovali. V kategórii **komunikační partneri** sme zisťovali rozdiel medzi skupinami žiakov podľa počtu interakcií s učiteľom, asistentom, žiakom a inou osobou v triede. Žiaci bez asistenta učiteľa mali v priemere vyššie hodnoty v subkategórii *bez komunikačného partnera* (NP = 138,80) než skupina s asistentom učiteľa (NP = 102,93). Žiaci s asistentom učiteľa dosiahli v priemere vyššie hodnoty v komunikácii s učiteľom (T = 130,40) a asistentom (A = 43,30) a priemerne nižšie hodnoty s rovesníkom (P = 53,80) než skupina žiakov bez asistenta učiteľa. V ďalšej sledovanej kategórii **sociálna oblasť** sme nezistili štatisticky významné rozdiely ani v jednej zo subkategórií. Pri **interakcii učiteľa** sme zistili štatisticky významný rozdiel len v subkategórii CG. Učitelia komunicovali štatisticky častejšie so všetkými žiakmi súčasne v triede s asistentom učiteľa. Naopak v triede bez asistenta učiteľa zase v priemere častejšie individuálne komunicovali so sledovaným žiakom (TC = 83,83) a inými žiakmi v triede (OC = 163). Vzhľadom na neprítomnosť asistenta v skupine bez asistenta učiteľa boli zistené pri porovnávaní **interakcií asistenta učiteľa** vo viacerých subkategóriách predpokladané štatisticky významné rozdiely.

Z **hľadiska rozsahu edukácie** sme skupinu žiakov rozdelili na skupinu s rozsahom edukácie do 4 hodín týždenne ($n = 5$) a skupinu s rozsahom edukácie nad 4 hodiny týždenne ($n = 31$). Z hľadiska rozsahu edukácie sa nepreukázal štatisticky významný vzťah ani v jednej z kategórií.

Z hľadiska **počtu žiakov v triede** sme skupinu žiakov pre potreby štatistického vyhodnocovania rozdelili do skupiny s maximálne 4 žiakmi v triede ($n = 17$) a skupinu s viac ako 4 žiakmi v triede ($n = 19$). V kategórii **stav správania žiaka** sme štatisticky

významný rozdiel nezistili. *Bdelý aktívny* (AWA) a *bdelý neaktívny stav* (AWI) malo v priemere približne rovnako žiakov oboch skupín. Žiaci s vyšším počtom žiakov v triede mali v priemere viac pozorovaní v subkategórii *aktívna sebastimulácia* (ASS, $b = 44,6$) a *aktívne sebapoškodzovanie* (ASI, $b = 8,74$). Skupina žiakov s nižším počtom žiakov v triede dosiahla v priemere vyšší počet *komunikačných interakcií* ($a = 104,53$ oproti $b = 96,26$ u skupiny žiakov s väčším počtom žiakov) a nižší počet sledovaných intervalov bola *bez komunikácie* ($a = 101,8$ ku $b = 116,63$). Štatisticky významný vzťah sa nepreukázal ani v kategórii **komunikačné indikátory** a kategórii **komunikační partneri**. *Učiteľ* komunikoval v priemere častejšie so žiakom v skupine s menším počtom žiakov ($b = 130,4$). *Asistent učiteľa* komunikoval zase v priemere častejšie so žiakom v skupine s vyšším počtom žiakov ($a = 38,32$). V kategórii **sociálna oblasť** boli žiaci v skupine s nižším počtom žiakov štatisticky významne častejšie ($a = 45,9$) v tzv. *užšej blízkosti* (CP, do 1,5 metra bola prítomná len jednu osobu) než žiaci v triedach s viac ako 4 žiakmi ($b = 9,37$). Naopak žiaci s vyšším počtom žiakov v triede ($b = 139,7$) boli štatisticky významne častejšie súčasťou tzv. veľkej skupiny (LG) osôb s viac ako 5 osobami do 1,5 metra než žiaci s nižším počtom žiakov v triede ($a = 30,1$). Pri kategórii **interakcia učiteľa** sme zistili v priemere častejšie individuálne *komunikačné interakcie učiteľa* (TC, $a = 81,3$) a štatisticky významne častejšie do *iné interakcie učiteľa* (TP, $a = 16,18$) so sledovaným žiakom v triede s nižším počtom žiakov. Pri **interakcii asistenta učiteľa** sa na rozdiel od učiteľa zistil štatisticky významný rozdiel v kategórii *bez práce so žiakmi* (NS). V skupine s vyšším počtom žiakov ($b = 100,1$) bol asistent učiteľa štatisticky významne častejšie bez práce so žiakmi než v skupine s nižším počtom žiakov ($a = 60,1$).

Z hľadiska zaradenia žiakov v ŠŽŠ (80,56 %, $n = 29$) a triedach pri DSS (19,44 %, $n = 7$) sme v kategórii **stav správania** nezistili štatisticky významné rozdiely. Žiaci v triedach pri DSS dosahovali, ale priemerne vyššie hodnoty v subkategóriách *ospalý* (DR), *omámený* (DA), *bdelý neaktívny* (AWI), *aktívna sebastimulácia* (ASS) *aktívne sebapoškodzovanie* (ASI) a *záchvaty* (Z). V kategórii **komunikačné indikátory** sme zistili štatisticky významné rozdiely pri subkategóriách. Žiaci v DSS boli štatisticky významne častejšie *bez komunikačnej interakcie* (NC = 145,70) než žiaci v ŠŽŠ (NC = 100,93). Žiaci v ŠŽŠ mali zaznamenaných v priemere viac *komunikačných interakcií* (CI = 105,45) a štatisticky viac *podnetov* zo strany *komunikačných partnerov* (PC = 64,69) ako žiaci v DSS (CI = 78,30; PC = 43,00). Štatisticky významný rozdiel sa zistil aj v kategórii **komunikační partneri**. Štatisticky významne častejšie komunikoval *učiteľ* so sledovaným

žiakom v ŠZŠ ($T = 135,5$). V priemere vyššie hodnoty mal u žiakov v ŠZŠ zaznamenané aj *asistent učiteľa* (A) s *inou osobou* (O) (najčastejšie rodič žiaka). Žiaci v DSS mali zase v priemere vyššie hodnoty v subkategórii *rovesník* (P) a štatisticky významne častejšie boli *bez komunikačného partnera* (NP = 146,1). V kategórii **sociálna oblasť** sa nezistili štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi v ŠZŠ a DSS. Žiaci v DSS boli, ale v priemere častejšie súčasťou *malých skupín* do 3 až 4 osôb (LG = 114,4). V kategórii **interakcie učiteľa** sme zistili štatisticky významné rozdiely v subkategóriách *komunikačné stratégie s iným žiakom* (OC), *komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne* (CG) a v subkategórii *bez práce so žiakmi* (NS). Učitelia mali v priemere podobné hodnoty v subkategórii *komunikačné interakcie so sledovaným žiakom* (TC, DSS = 64,6; ŠZŠ = 68,69). Štatisticky významne učitelia *individuálne komunikovali s inými žiakmi* v triede pri DSS (OC = 210,1) než v triedach pri ŠZŠ (OC = 118,8). V triedach pri ŠZŠ učitelia štatisticky častejšie využívali *hromadné komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne* (CG = 60,07) než učitelia v triedach pri DSS (CG = 2,86). Tento fakt môže súvisieť s pozorovanou skutočnosťou, že v DSS bolo viac sledovaných žiakov bez verbálnych schopností a s ťažším poškodením motoriky a úrovne sebaobsluhy. Učitelia v ŠZŠ boli štatisticky častejšie *bez práce so žiakmi* (NS = 25,93) než ich kolegovia v DSS (NS = 10,57). Z hľadiska **interakcií asistenta učiteľa** so žiakmi sa štatisticky významný rozdiel preukázal len v subkategórii NS. Asistenti učiteľa v ŠZŠ boli *bez práce so žiakmi* štatisticky častejšie (NS = 97,50) než asistenti učiteľa v DSS (NS = 13,57).

Skupinu žiakov sme z hľadiska **dĺžky praxe učiteľa** rozdelili do skupiny s praxou učiteľa do 10 rokov, ktorú tvorilo 14 žiakov (38,89 %) a skupiny s praxou učiteľa nad 10 rokov, ktorú tvorilo 22 žiakov (61,11 %). Pri kategórii **stav správania žiaka** sa nezistil žiaden štatisticky významný rozdiel v jej sledovaných subkategóriách. Žiaci boli väčšinu sledovaného času v *aktívnom stave* (AWA) a v oboch skupinách boli hodnoty pri tejto kategórii na približne rovnakej úrovni ($a = 218,6$; $b = 222,3$). Pri učiteľovi s nižšou praxou žiaci vykazovali v priemere viac *stereotypného* (ASS = 44,9) až *sebaopoškodzujúceho správania* sa (ASI = 11,14). U sledovaných žiakov s učiteľmi s dlhšou praxou sme zaznamenali zase v priemere viac pozorovaní v subkategórii *ospalosť* (DR), *omámenosť* (DA) a *bdelého, ale neaktívneho správania* (AWI). Pri skupine žiakov, ktorých učitelia mali kratšiu dĺžku praxe, sme zaznamenali v kategórii **komunikačné indikátory** štatisticky významne viac pozorovaní *bez komunikačného správania* (NC) než u skupiny žiakov s učiteľmi s dlhšou praxou. Pri učiteľoch s dlhšou praxou sme naopak zaznamenali

v priemere viac *komunikačných interakcií* (CI = 107,05) a menej pozorovaní, v ktorých ostal sledovaný žiak *bez komunikačnej odpovede* učiteľa, asistenta alebo spolužiaka (SC = 26,05). V tejto skupine mali aj žiaci v priemere viac *komunikačných podnetov* zo strany učiteľa, asistenta alebo iného žiaka (PC = 66,5). Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali aj v ďalšej kategórii **komunikační partneri**. V triede s učiteľmi s nižšou praxou mali žiaci štatisticky viac pozorovaní *bez komunikačného partnera* (NP = 130) a v priemere viac komunikačných interakcií s *rovesníkmi* (P) a *inou osobou* (O). So žiakmi komunikovali v priemere častejšie *učitelia* s dlhšou praxou (T = 138,5) a ich *asistenti* (A = 44,32). V kategórii **sociálna oblasť** sme vzhľadom k dĺžke praxe učiteľa nezaznamenali štatisticky významné rozdiely. Žiaci oboch skupín boli v priemere najdlhší čas edukačného procesu súčasťou tzv. malej skupiny do 3 – 4 osôb do 1,5 metra. V kategórii **interakcia učiteľa** sme vzhľadom na dĺžku učiteľovej praxe zaznamenali štatisticky významný rozdiel len v subkategórii *absencia* (A). V triedach s učiteľmi s kratšou praxou učiteľ štatisticky významne častejšie opustil priestory triedy než to bolo u učiteľov s dlhšou praxou. Učitelia s dlhšou praxou strávili viac času komunikovaním so sledovaným žiakom (TC = 74,9) než učitelia s kratšou praxou (TC = 56,86). Pričom učitelia s dlhšou praxou v priemere častejšie zapájali do komunikácie aj všetkých žiakov súčasne (CG = 55,45). V kategórii **interakcie asistenta učiteľa** sme štatisticky významné rozdiely medzi skupinami žiakov z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe učiteľa zistili v troch kategóriách (TC, TP a OP). V triedach s kratšou dĺžkou praxe učiteľa vykazovali asistenti učitelia štatisticky významne nižšie hodnoty v individuálnom čase strávenom *komunikačnými stratégiami so sledovaným žiakom* (TC = 16,5) na rozdiel od asistentov učiteľa v triedach, ktorých mal učiteľ dlhšiu pedagogickú skúsenosť (TC = 34,14) a taktiež v *iných individuálnych programoch so sledovaným žiakom* v triede (TP = 5,93) než asistenti učiteľa v triedach s dlhšou pedagogickou praxou učiteľa (TP = 23,09). Celkovo sa asistenti učiteľa v triedach s kratšou dĺžkou praxe učiteľa venovali individuálne menej aj iným žiakom v triede (OP = 23,29). Zistené skutočnosti môžu súvisieť s odlišnou organizáciou vyučovacieho procesu skúsenejším učiteľom. U učiteľov s nižšou dĺžkou praxe si môžeme všimnúť veľký rozdiel v *absencii* (A) asistenta učiteľa v triede (a = 131,9 a b = 19,73). V sledovaných triedach mali asistenta učiteľa pridelení častejšie učitelia s dlhšou praxou. Čo môže súvisieť aj s faktom, že učiteľom s dlhšou praxou sú častejšie, vzhľadom na ich skúsenosti, prideľovaní žiaci s ťažším a viacnásobným postihnutím a tým aj väčšou potrebou asistenta učiteľa v triede.

Vzhľadom na zloženie výberového súboru nás zaujímali aj prípadné rozdiely v sledovaných kategóriách z hľadiska príslušnosti žiakov k **rómskemu etniku**. Polovicu ($n = 18$) výberového súboru tvorili žiaci rómskeho etnika. V kategórii **stav správania** sme zistili štatisticky významný rozdiel len v subkategórii ASI. Žiaci rómskeho etnika vykazovali štatisticky častejšie prítomnosť *sebapoškodzujúceho správania* ($ASI = 8,22$) než ostatní žiaci ($ASI = 3,33$). Obidve skupiny žiakov boli väčšinu času v *bdelom aktívnom stave* (AWA). Žiaci bez príslušnosti k rómskemu etniku boli častejšie oproti skupine a v *bdelom*, ale *neaktívnom stave* ($AWI = 35,22$). Skupina žiakov rómskeho etnika vykazovala častejšie *stereotypné správanie* ($ASS = 47,9$). V kategórii **komunikačné indikátory** sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely v subkategóriách PC a NC. Žiaci rómskeho etnika mali štatisticky významne viac pozorovaní *bez komunikačného správania* ($NC = 123,9$) než ostatní žiaci ($NC = 95,33$). U rómskych žiakov dochádzalo v priemere menej aj ku *komunikačnej interakcii* ($CI = 94,5$) a v priemere častejšie ostávali aj *bez odpovede na svoj komunikačný podnet* ($SC = 25,56$) než ostatní žiaci ($SC = 28,56$). Pri sledovaní **komunikačných partnerov** (tab. 70) sa štatisticky významný rozdiel zistil len v jednej kategórii. Žiaci rómskeho etnika boli štatisticky dlhší čas *bez komunikačného partnera* ($NP = 124,3$). Učiteľ komunikoval v priemere častejšie s ostatnými žiakmi ($T = 137,4$), kým asistent učiteľa komunikoval zase naopak v priemere viac so žiakmi rómskeho etnika ($A = 37,39$). V kategórii **sociálna oblasť** nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov. Väčšinu času boli žiaci oboch skupín v *malej skupine* s 3 až 4 inými osobami ($SG, a = 150,8; b = 212,8$). A dokonca žiaci rómskeho etnika zaznamenali v priemere viac pozorovaní vo *veľkej skupine* ($LG = 108$) ako ostatní žiaci ($LG = 67,9$). V kategórii **interakcia učiteľa** sme medzi sledovanými skupinami žiakov zaznamenali štatisticky významný rozdiel v *absencii učiteľa* (A). Učitelia pri rómskych žiakoch opustili triedu štatisticky významne častejšie ($A = 3,56$) než učitelia pri ostatných žiakoch ($A = 0,778$). Vyššie priemerné hodnoty *individuálnej komunikácie so sledovanými žiakmi* (TC) sme zistili u učiteľov so žiakmi bez rómskeho etnika ($TC = 79,6$). Učitelia využívali v priemere častejšie *hromadné komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne* v triedach s rómskymi žiakmi ($CG = 50,10$). Pri sledovaní **interakcie asistenta učiteľa** si môžeme všimnúť oveľa nižšie hodnoty vo všetkých *subkategóriách* oproti učiteľom, okrem kategórie OP, NS a A (*absencia*). Asistenti učiteľa v sledovaných triedach vykazovali výrazne menej komunikačných stratégií vo vzťahu k žiakom než

učitelia. Ak boli v triede prítomní, boli buď bez priamej práce so žiakmi (NS) alebo používali iné, nie komunikačné stratégie (OP).

Z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu sme v našom výberovom súbore mali 10 (27,78 %) žiakov pochádzajúcich zo SZP. Všetci títo žiaci boli žiakmi pochádzajúcimi z rómskeho etnika. V kategórii **stav správania** sme z hľadiska SZP nezistili žiaden štatisticky významný rozdiel medzi žiakmi. Podobne ako pri ostatných sledovaných premenných aj tu boli žiaci obidvoch skupín väčšinu času v *aktívnom bdelom stave* (AWA). V kategórii **komunikačné indikátory** sme v skupine žiakov zo SZP zaznamenali v priemere viac *komunikačných interakcií* (CI = 111,3) než u ostatných žiakov (CI = 95,88). Ostatní žiaci dosiahli v priemere vyššie hodnoty v subkategórii *žiakov komunikačný podnet bez odpovede partnera* (SC) (b = 28,62) a subkategórii *partnerov komunikačný podnet bez odpovede študenta* (PC = 64,23) než žiaci zo SZP. Tento stav mohol súvisieť so skutočnosťou, že v skupine b išlo o žiakov s ťažším poškodením motoriky a úrovne sebaobsluhy a až 88,46 % z nich neverbalizovalo. Využívaním nesymbolickej formy komunikácie, pri ktorej komunikačný podnet zo strany žiaka mohol tak ostať komunikačnými partnermi v triede nepovšimnutý. Sledovaním kategórie **komunikační partneri** sme taktiež nezistili štatisticky významné rozdiely medzi skupinami žiakov. V priemere častejšie komunikovali s *učiteľom* žiaci zo SZP (a = 142) než ostatní žiaci (b = 108,46). Hodnoty medzi skupinami sa líšili v subkategórii *asistent učiteľa* (A) a *rovesník* (P). S *asistentom učiteľa* komunikovali v priemere častejšie žiaci nepochádzajúci zo SZP (b = 39,5) než žiaci zo SZP (a = 27,3). V priemere častejšie s rovesníkom komunikovali žiaci zo SZP (a = 43,3), častejšie než s asistentom učiteľa (a = 27,3). V kategórii **sociálna oblasť** sme nezistili žiaden štatisticky významný rozdiel. Žiaci zo SZP boli v priemere častejšie súčasťou *väčšej skupiny* osôb nad 5 osôb do vzdialenosti 1,5 metra (LG; a = 114,3) než ostatní žiaci (LG; b = 77,8). Tí boli zase v priemere častejšie súčasťou *malej skupiny* do 4 osôb vo vzdialenosti na 1,5 metra (SG; b = 190) než žiaci zo SZP (SG; a = 160,5). Hodnotením **druhu interakcie učiteľa** sme štatistickú významnosť zistili len v jednej subkategórii (CG). Učitelia využívali *komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne* štatisticky významne častejšie pri sledovaných žiakoch zo SZP (a = 78,2) než pri ostatných žiakoch (b = 37,69), čo sa dalo predpokladať vzhľadom k vyššiemu percentu žiakov s verbálnymi schopnosťami u žiakov zo SZP. S ostatnými žiakmi zase učitelia v priemere viac *individuálne komunikovali* (TC = 73,23) a *individuálne pracovali* (TP = 15,19) než u žiakov zo SZP (TC = 54; TP = 6,8). Pri analýze **druhu interakcie**

asistenta učiteľa sme štatistickú významnosť zistili len v subkategórii *iné programy so sledovaným žiakom* (TP). Asistenti učiteľa pracovali štatisticky významne viac inými než komunikačnými stratégiami individuálne s ostatnými žiakmi ($b = 21,96$) než so žiakmi zo SZP ($a = 2$). Výrazný priemerný rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov bol v subkategórii *bez práce so žiakmi* (NS). U žiakov zo SZP boli asistenti učiteľa v priemere častejšie *bez práce so žiakmi* ($a = 121,7$) než u ostatných žiakov ($b = 65,6$). Na rozdiel od rómskeho etnika, sme z hľadiska SZP nezaznamenali také výrazné rozdiely medzi sledovanými skupinami. Výsledky popisnej štatistiky sledovaných kategórií u žiakov teda naznačujú výskyt skrytej premennej, napríklad rozdielného prístupu učiteľov k žiakom minoritnej skupiny, konkrétne rómskej etnickej skupiny.

Sledovaná skupina žiakov sa odlišovala z hľadiska poškodenia jemnej a hrubej motoriky, sebaobsluhy a verbálnych schopností. Zaujímalo nás preto, či budú existovať štatisticky významné rozdiely v skupine žiakov aj z tohto hľadiska. Na základe týchto kritérií sme si skupinu rozdelili do dvoch skupín, a to na žiakov s ľahším poškodením, skupina a ($n = 19$ žiakov; 52,78 %) a žiakov s ťažším poškodením, skupina b ($n = 17$ žiakov; 47,22 %). V skupine žiakov s ťažším poškodením boli zaradení žiaci s ťažkým poškodením motoriky a žiaci celkovo závislí od pomoci pri sebaobsluhe. Ani jeden žiak v tejto skupine neverbalizoval. V prvej kategórii **stav správania žiaka** sme zistili medzi skupinami štatisticky významný rozdiel v subkategóriách *bdelosť aktívnosť* (AWA), *bdelosť, aktívna stimulácia* (ASS) a *bdelosť, aktívne sebaopoškodzovanie* (ASI). Väčšinu času, podobne ako pri iných sledovaných hľadáiskách, boli najdlhší pozorovaný čas žiaci v *aktívnom bdelom stave* (AWA). Žiaci s ľahším poškodením boli v aktívnom bdelom stave štatisticky významne častejšie ($a = 264$) než žiaci s ťažším poškodením ($b = 182,3$). Prejavy *stereotypného správania* boli štatisticky častejšie sledované u žiakov s ťažším poškodením motoriky a sebaobslužných schopností ($b = 59,1$) než v skupine žiakov s ľahším poškodením ($a = 10,12$), kde prejavy stereotypného správania boli pozorované vo väčšej miere len u niektorých zo žiakov tejto skupiny. U sledovaných skupín žiakov sme zistili štatisticky významný rozdiel aj vo výskyte *sebaopoškodzujúceho správania sa* (ASI). U žiakov s ťažším poškodením bol zistený štatisticky významne vyšší výskyt *sebaopoškodzujúceho správania* ($b = 10,37$) než v skupine s ľahším poškodením ($a = 0,647$). Do stavu spánku sa počas pozorovania dostal len jeden žiak zo skupiny žiakov s ťažším poškodením ($b = 0,158$). V kategórii **kunikačné indikátory** sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi skupinami žiakov len v subkategórii *kunikačná*

interakcia (CI). U žiakov s ľahším poškodením sme zaznamenali štatisticky významne častejšiu výmenu komunikačného významu s komunikačným partnerom ($a = 116,47$) než u skupiny žiakov s ťažším poškodením ($b = 85,58$). Žiaci tejto skupiny boli v priemere častejšie *bez komunikačného správania* (NC) ($n = 118,6$). Štatisticky významný rozdiel sme zistili aj **komunikačných partneroch**. *Učiteľ* komunikoval štatisticky významne častejšie so žiakmi s ľahším poškodením ($a = 150,5$) než so žiakmi s ťažším poškodením ($b = 106,3$). *Asistent učiteľa* zase komunikoval štatisticky častejšie so žiakmi s ťažším poškodením ($b = 48,21$) než so žiakmi s ľahším poškodením ($a = 22,59$). V priemere častejšie komunikovali *rovesníci v triede* (P) so sledovaným žiakom v skupine žiakov s ľahším poškodením ($a = 41,76$) než so skupinou s ťažším poškodením ($b = 35,11$). V kategórii **sociálna oblasť** sme nezistili žiadne štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi. V oboch skupinách boli žiaci najčastejšie súčasťou *malej skupiny* (SG) do 3 až 4 osôb do 1,5 metra vrátane učiteľa, prípadne asistenta učiteľa. V priemere častejšie sa v nej, ale nachádzali žiaci s ľahším poškodením ($a = 226,9$) než žiaci s ťažším poškodením ($b = 141,4$). Vo *veľkej skupine* (LG) s viac ako 5 osobami vrátane učiteľa, prípadne asistenta učiteľa sa nachádzali v priemere častejšie žiaci s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy ($b = 117,9$) než žiaci s ľahším poškodením ($a = 54,5$). Tento stav môže súvisieť so skutočnosťou, že väčšina žiakov s ťažším poškodením bola umiestnená v triedach pri DSS, kde žiaci tvorili väčšie kolektívy žiakov. V kategórii **druh interakcie učiteľa** so žiakom sme zistili štatisticky významný rozdiel v dvoch subkategóriách, komunikačné stratégie so žiakom (TC) a komunikačné stratégie so všetkými žiakmi (CG). Učitelia *individuálne komunikovali* (TC) štatisticky významne častejšie so žiakmi s ľahším poškodením ($a = 79,65$) než so žiakmi s ťažším poškodením ($b = 57,4$). Pokým so žiakmi s ťažším poškodením ($b = 17,63$) pracovali individuálne učitelia v priemere častejšie *inými programami* (TP). Pri žiakoch s ľahším poškodením ($a = 62,5$) používali učitelia v triedach štatisticky významne častejšie *hromadné komunikačné formy* (CG). V poslednej kategórii **druh interakcie asistenta učiteľa** sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel v subkategórii *komunikačné stratégie so všetkými žiakmi* (CG). Asistenti učiteľa komunikovali štatisticky významne častejšie so všetkými žiakmi v triede súčasne pri žiakoch s ťažším poškodením ($b = 9,21$). Ide však celkovo o veľmi nízke hodnoty v tejto subkategórii aj pri asistentovi učiteľa u žiakov s ľahším poškodením. V skupine žiakov s ľahším postihnutím išlo o jav zaznamenaný u 3 žiakov a len v 23 desať sekundových pozorovaniach, čo predstavuje celkovo 3 minúty a 50 sekúnd. U žiakov s ťažším

poškodením bolo zaznamenaných 48 pozorovaní, tj. v celkovej dĺžke 5 minút a 30 sekúnd. Zaujímavá je posledná subkategória (A), podľa ktorej asistenti učiteľa v priemere častejšie *neboli prítomní* na edukačnom procese so žiakmi s ľahším poškodením ($a = 104,6$) než v skupine žiakov s ťažším poškodením ($b = 26,4$). V priemere častejšie asistenti *individuálne komunikovali* (TC) so žiakmi s ťažším poškodením ($b = 34,95$) než so žiakmi s ľahším poškodením ($a = 18,71$). So žiakmi s ťažším poškodením ($b = 23,32$) pracovali v priemere častejšie *individuálne inými než komunikačnými stratégiami* (TP) ako v skupine žiakov s ľahším poškodením ($a = 8,71$).

Závery komparácie edukačného procesu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a v základných školách

Porovnaním skupín žiakov s ťažkým MP v ZŠ a ŠZŠ v kategórii **stav správania** sme zistili štatisticky významný rozdiel v 5 subkategóriách (*ospalosť, omámenosť, bdelosť neaktívnosť, aktívna sebastimulácia a aktívne sebaopoškodzovanie*). U žiakov v ZŠ sa štatisticky významne častejšie vyskytovala *ospalosť* (DR = 14) a *omámenosť* (DA = 8), kým u žiakov ŠZŠ sa *omámenosť* nevyskytovala vôbec a *ospalosť* len v jednom desať sekúndovom intervale počas celého pozorovania. Naopak u týchto žiakov sa oproti skupine žiakov v ZŠ vyskytovalo štatisticky významne častejšie *stereotypné* (ASS = 139) a *sebaopoškozujúce* (ASI = 10) *správanie*. Štatisticky významný rozdiel sa preukázal v subkategórii *bdelosť neaktívnosť* (AWI) a to v neprospech skupiny žiakov v ZŠ (ZŠ = 192), nakoľko u žiakov v ŠZŠ sa tento stav správania vyskytoval štatisticky významne menej (ŠZŠ = 64). V štúdiu P. Foremana a kol. (2004) bol zistený štatisticky významný rozdiel v tejto kategórii len v subkategórii *ospalosť*. Na rozdiel od našich výsledkov, bola v ich štúdiu štatisticky významne častejšia u žiakov v špeciálnych školách.

V kategórii **komunikačné indikátory** sme zistili štatisticky významné rozdiely v troch zo štyroch subkategórií (komunikačná interakcia, študentov komunikačný podnet a partnerov komunikačný podnet). U žiakov v ŠZŠ (CI = 458) sa zistil štatisticky významne vyšší počet *komunikačných interakcií* ako u žiakov v ZŠ (CI = 355) a štatisticky významne vyššie hodnoty v subkategórii *žiakov komunikačný podnet bez odpovede komunikačného partnera* (SC = 110) než u žiakov v ZŠ (SC = 61). Štatisticky významný vzťah sa potvrdil aj v subkategórii *partnerov komunikačný podnet*, kde mali viac komunikačných podnetov žiaci ZŠ (PC = 415) než žiaci ŠZŠ (PC = 237).

Vyhodnotením kategórie **komunikační partneri** sme zistili štatisticky významný rozdiel v štyroch z piatich subkategórií (bez komunikačného partnera, učiteľ, asistent

učiteľa a iná osoba). Žiaci v ŠZŠ boli štatisticky významne častejšie *bez komunikačného partnera* (NP = 294) než žiaci v ZŠ (NP = 239). Kým štatisticky významne častejšie so žiakmi ŠZŠ komunikoval *asistent učiteľa* (A = 252), so žiakmi ZŠ štatisticky významne častejšie komunikoval *učiteľ* (T = 718). Štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov v subkategórii rovesník sa nepotvrdil.

Vyhodnotením poslednej kategórie **sociálna oblasť** sme zistili štatisticky významný vzťah v dvoch subkategóriách. Žiaci v ZŠ (LG = 808) sa štatisticky významne častejšie vyskytovali v tzv. *veľkých skupinách* s piatimi a viac osobami na 1,5 metra než žiaci v ŠZŠ (LG = 364). Žiaci v ŠZŠ (SG = 735) boli zase štatisticky významne častejšie súčasťou tzv. *malej skupiny* s 3 až 4 osobami do 1,5 metra než žiaci v ZŠ (SG = 293).

Vyhodnotením kategórie **druh učiteľovej interakcie** sme zistili štatisticky významný rozdiel v šiestich subkategóriách. Učitelia v ZŠ využívali štatisticky významne častejšie *individuálne komunikačné stratégie* so sledovaným žiakom (TC = 376) než učitelia v ŠZŠ (TC = 240). Učitelia ŠZŠ individuálne komunikovali zase celkovo štatisticky významne častejšie s inými žiakmi v triede (OC = 536) než učiteľ ZŠ (OC = 372). Učiteľ ŠZŠ využíval štatisticky významne častejšie aj ďalšie individuálne stratégie so sledovaným žiakom (TP = 56) než učiteľ v ZŠ (TP = 27). So všetkými žiakmi súčasne komunikovali štatisticky významne častejšie učitelia ZŠ (CG = 287) než učitelia ŠZŠ (CG = 244). *Bez práce so žiakmi* boli štatisticky významne častejšie učitelia ŠZŠ (NS = 83) než učitelia ZŠ (NS = 50). Vyhodnotením kategórie **druh interakcie asistenta učiteľa** sme zistili štatisticky významné rozdiely v šiestich subkategóriách. Na rozdiel od druhu interakcie učiteľa, asistenti učiteľa v ŠZŠ štatisticky významne častejšie komunikovali individuálne so sledovaným žiakom (TC = 196) než asistent učiteľa v triede v ZŠ (TC = 84). Medzi asistentmi učiteľa je štatisticky významný rozdiel aj v hodnotách iných individuálnych stratégií so sledovaným žiakom (TP). Asistent učiteľa štatisticky významne častejšie individuálne pracoval so sledovaným žiakom (TP = 55) než asistent učiteľa v ZŠ (TP = 4).

Zo stanovených 6 hypotéz sa nám potvrdili 2, a to H3 a H4 v oblasti komunikačná interakcia a kategóriách komunikačné indikátory a komunikační partneri. V oblasti správania a sociálnej interakcie sa nám zvyšné 4 hypotézy nepotvrdili.

6 Závěry výskumu a diskusia

6.1 Analýza skupiny žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku

Na základe absencie výskumných a odborných štúdií popisujúcich stav inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných školách na Slovensku bolo hlavným zámerom prvého výskumu vzhľadom na zvyšujúci sa počet žiakov s ťažkým a hlbokým MP zistiť ako prebieha vzdelávanie tejto skupiny žiakov v základných školách a do akej miery má ich vzdelávanie v základných školách prvky inkluzívneho vzdelávania. Hlavným cieľom prvého výskumu bolo analyzovať žiakov s ťažkým a hlbokým MP a ich vzdelávanie v základných školách na Slovensku. Vo výskume bola použitá metóda kvantitatívneho výskumu a výskumná technika dotazníka. Dotazníkom sme oslovili všetky základné školy, ktoré v školskom roku 2010/2011 vzdelávali žiaka vzdelávacieho variantu C. Zámerným výberom sme získali výberový súbor 48 učiteľov, 72 žiakov s ťažkým a hlbokým MP.

Získanými údajmi z *Dotazníka pre učiteľa žiaka vzdelávacieho variantu C v základnej škole* sme získali informácie o 72 žiakoch, z toho 64 žiakov s ťažkým MP a 8 žiakov s hlbokým MP. Vo väčšine prípadov sa so základnou školou v meste nevyskytovala zároveň aj špeciálna základná škola. Základné školy so žiakmi variantu C sa nachádzali vo všetkých krajoch na Slovensku, okrem Trnavského kraja. Najväčšie zastúpenie žiakov v základných školách bolo v Prešovskom kraji, nasledoval Banskobystrický a Košický kraj. Väčšina z uvedených základných škôl sa nachádza v mestách s menšou rozlohou, prípadne obciach, v ktorých nie je špeciálna základná škola. Neprítomnosť špeciálnej základnej školy a jej veľká vzdialenosť od miesta bydliska môže byť jedným z dôvodov, pre ktoré je dieťa s ťažkým alebo hlbokým MP umiestnené v základnej škole. Geografická rozloženosť základných škôl so žiakmi s ťažkým a hlbokým MP ako možný faktor ovplyvňujúci umiestnenie žiakov v základných školách sa potvrdil aj v našom výskume. Podľa porovnania počtu žiakov s ťažkým a hlbokým MP sme zistili, že počet týchto žiakov sa v daných školách zvyšuje so zvyšujúcou sa rozlohou kraja a znižujúcou sa hustotou osídlenia v kraji. Najviac žiakov umiestnených v základných školách vykazovali kraje na východnom Slovensku a najmenej kraje západného Slovenska. Najviac žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ bolo v Prešovskom a Banskobystrickom

kraji. Podľa údajov Štatistického úradu Slovenskej republiky sú práve tieto dva kraje s najnižšou hustotou obyvateľstva. Hustota obyvateľstva v Prešovskom kraji dosahuje druhú najnižšiu hodnotu hneď po Banskobystrickom kraji. Hustota Banskobystrického kraja je najnižšia zo všetkých krajov. Najnižší počet žiakov variantu C mali v ZŠ kraje s najvyššou hustotou obyvateľstva, Bratislavský, Trnavský, Trenčiansky a Nitriansky kraj.

Najmladší žiak mal 7 rokov, najstarší žiak 25 a 6 mesiacov. Do výskumu sa zapojilo 27 z 34 oslovených ZŠ na Slovensku, ktoré vzdelávali v danom školskom roku žiaka podľa vzdelávacieho variantu C. U väčšiny žiakov bolo prítomné viacnásobné postihnutie. Väčšina žiakov zo skupiny verbalizovala a nadväzovala očný kontakt. Porovnaním žiakov z hľadiska stupňa MP sme zistili, že žiaci s hlbokým MP sa výrazne odlišujú od žiakov s ťažkým MP vo výskyte viacnásobného postihnutia a problémového správania. Všetci žiaci s hlbokým MP mali identifikované ťažké poškodenie jemnej aj hrubej motoriky, imobilitu, boli plienkovaní a závislí na pomoci v sebaobslužných činnostiach. V skupine žiakov s hlbokým MP žiaden žiak neverbalizoval a častejšie než u skupiny žiakov s ťažkým MP žiaci nenadväzovali očný kontakt.

Výskumom sme získali informácie o 80,85 % všetkých žiakoch vzdelávacieho variantu C v školskom roku 2010/2011. Podľa výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že na tejto skupine žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím vzdelávanej v základných školách na Slovensku v spomínanom školskom roku sa inkluzívne vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým MP v základných sa na Slovensku nerealizuje. Predpokladáme, že sa nerealizuje ani na zvyšnom percente žiakov s ťažkým a hlbokým MP. Všetci žiaci v našom výskume boli vzdelávaní v špeciálnych triedach pri ZŠ, prípadne formou individuálneho vzdelávania v škole alebo domácom prostredí. Ani jeden zo žiakov sa nevzdelával v triede základnej školy s intaktnými žiakmi. Žiaci boli často zaradovaní do špeciálnych tried so žiakmi s ľahkým alebo stredne ťažkým MP. Tento stav hodnotíme pozitívne. Prostredie triedy s takýmito žiakmi môže byť stimulujúcim a podnecujúcim prostredím k sociálnym a komunikačným interakciám a výkonom vo väčšom rozsahu než pri individuálnom vzdelávaní, prípadne pri vzdelávaní v špeciálnej triede len so žiakmi variantu C, kde sú v jednej triede umiestnení žiaci s rovnako závažným postihnutím a často bez verbálnych schopností, na úrovni nesymbolickej komunikácie.

Väčšina žiakov s ťažkým a hlbokým MP sa v ZŠ vzdelávala individuálnou formou so zníženým rozsahom vzdelávania. Znížený rozsah hodín do týždňa je podľa nás ďalší, pre vzdelávanie žiaka nevyhovujúci fakt. Väčšina žiakov mala stanovené 2 hodiny do týždňa.

Alarmujúce je pre nás zistenie, že väčšine učiteľov tento stav vyhovoval. Rozdiely týkajúce sa rozsahu vzdelávania sme zistili aj pri porovnaní žiakov z hľadiska stupňa MP. Väčšinou sú žiaci s hlbokým MP oslobodzovaní od povinnosti dochádzať do školy a je im stanovované vzdelávanie v rozsahu 2 hodín do týždňa.

Na viacerých školách nebola zriadená funkcia školského špeciálneho pedagóga, čo je v rozpore s požiadavkou MŠ SR. Učitelia využívajú aj pravidelné odborné konzultácie učiteľa s špeciálnym pedagógom v poradenskom zariadení, prípadne konzultácie podľa potreby. Návštevy učiteľa so žiakom v poradenskom zariadení využilo len málo opýtaných učiteľov. Učitelia pri vzdelávaní spolupracujú aj s lekármi, psychológmi a menej so sociálnymi pracovníkmi a rehabilitačnými pracovníkmi. Výborne hodnotili opýtaní učitelia spoluprácu so psychológom, menej s lekárom.

Všetci oslovení učitelia mali vzdelanie v odbore špeciálna pedagogika, prípadne si ho rozširovali, čo im vyplýva z platnej legislatívy (Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch) nakoľko učiteľ, ktorý učí v špeciálnej triede pri ZŠ musí mať vzdelanie v odbore špeciálna pedagogika. Skúsenosť so vzdelávaním individuálne začleneného žiaka ŠVVP v triede s intaktnými žiakmi mala väčšina učiteľov. Väčšina učiteľov nikdy neučila v špeciálnej základnej škole. Vysoké percento oslovených učiteľov si myslí, že žiaka s ťažkým alebo hlbokým MP nie je vhodné vzdelávať v ZŠ. Podľa názoru väčšiny opýtaných učiteľov je najvhodnejšie vzdelávať týchto žiakov v špeciálnych školách, prípadne v špeciálnych triedach pri ZŠ. Najčastejším dôvodom zaradenia žiaka do ZŠ bolo pranie rodičov a vzdialenosť špeciálnej školy od miesta bydliska žiaka.

S inkluzívnym vzdelávaním žiakov so ŠVVP vo všeobecnosti súhlasí skoro polovica opýtaných učiteľov. Inkluzívne vzdelávať by odporúčali žiakov s ľahším stupňom postihnutia alebo narušenia, konkrétne s telesným postihnutím, vývinovými poruchami učenia, poruchami reči a s MP. Žiakov s viacnásobným postihnutím neodporúčala inkluzívne vzdelávať väčšina respondentov. Za najčastejšie problémy spojené s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so ŠVVP uvádzali učitelia nedostatočné materiálne vybavenie a vybavenie kompenzačnými pomôckami, finančné ohodnotenie a nedostatočný priestor na edukáciu ostatných žiakov v triede. Za najčastejšie problémy spojené so vzdelávaním žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ZŠ zaradovali nedostatočné materiálne vybavenie, predovšetkým učebnicami, pracovnými zošitmi a metodickým materiálom použiteľným pre žiaka s ťažkým a hlbokým MP, nedostatok kompenzačných pomôcok, spolupráca s rodičmi, bezbariérovosť, problém s komunikáciou so žiakom, priestorové

vybavenie školy, personálne obsadenie, nezáujem rodiča o edukáciu svojho dieťaťa, dochádzka žiaka do školy. Iba v niekoľkých prípadoch uviedli učitelia ako problém vylučovanie žiaka z kolektívu a nevhodné správanie zo strany ostatných žiakov, náročnosť prípravy na edukáciu, nedostatočný priestor na edukáciu ostatných žiakov, nedostatočný priestor pre samotného žiaka variantu C a nedostatočné finančné ohodnotenie práce učiteľa.

6.2 Hodnotenie edukačného procesu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách

Zámerom druhého výskumu dizertačnej práce bola analýza vybraných determinantov edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým MP v špeciálnych základných školách a základných školách na Slovensku. Hlavným cieľom výskumu bolo analyzovať vybrané determinanty edukačného procesu žiakov s ťažkým MP v špeciálnych základných školách a základných školách na Slovensku. Parciálnymi cieľmi výskumu bolo analyzovať úroveň správania, komunikačných a sociálnych interakcií žiakov s ťažkým MP v edukačnom procese v špeciálnych základných školách na základe stanovených nezávislých premenných a analyzovať a komparovať rozdiely v stave správania, komunikačných interakciách a sociálnych interakciách medzi žiakmi s ťažkým MP v špeciálnych základných školách a základných školách.

Išlo o kvantitatívny výskum, kde bola použitá behaviorálna metóda pedagogického výskumu a výskumná technika nepriame štruktúrované pozorovanie. Analytickou jednotkou výskumu bol žiak s ťažkým alebo hlbokým MP vzdelávaný podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia (2009) pre primárne vzdelávanie, tzv. vzdelávacieho variantu C v ZŠ a ŠZŠ na Slovensku. Výberový súbor tvorilo 40 žiakov s ťažkým MP, z toho 36 žiakov vzdelávaných v ŠZŠ a 4 žiaci vzdelávaní v ZŠ.

Objektom pozorovania bol žiak s ťažkým MP v edukačnom procese v triede ZŠ alebo v triede ŠZŠ. Zameranosť pozorovania bola zacielená na jeho komunikačné a sociálne interakcie s osobami v triede a stav jeho správania počas edukačného procesu (v kategóriách stav správania, komunikačné indikátory, komunikační partneri, sociálna oblasť, interakcia učiteľa a asistenta učiteľa). Dáta sme podľa stanovených cieľov a hypotéz výskumu spracovali v dvoch častiach. V prvej časti sme analyzovali skupinu žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ŠZŠ z hľadiska nezávislých premenných: prítomnosť

asistenta učiteľa, rozsah edukácie, počet žiakov v triede, zaradenie, dĺžka pedagogickej praxe učiteľa, rómske etnikum, sociálne znevýhodnené prostredie a poškodenie motoriky a sebaobslužných schopností. V druhej časti sme analyzovali a komparovali žiakov s ťažkým MP vzdelávaných v ŠZŠ a ZŠ a vyhodnotili stanovené hypotézy výskumu.

Analýza skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaná v špeciálnych základných školách

V čase zberu dát bol v triede **prítomný asistent učiteľa** v triedach u väčšiny žiakov. Vyhodnotením kategórie stav správania sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi žiakmi z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa. Najviac pozorovaného času boli žiaci oboch skupín v aktívnom stave. Žiaci s asistentom učiteľa vykazovali v priemere viac stereotypného a sebapoškodzujúceho správania. V kategórii komunikačné indikátory dosahovali žiaci v triede s asistentom učiteľa v priemere viac komunikačných interakcií a štatisticky významne viac komunikačných podnetov, na ktoré nereagovali. Žiaci bez asistenta učiteľa boli v priemere častejšie bez komunikačného partnera. Žiaci s asistentom učiteľa dosiahli v priemere vyššie hodnoty v komunikácii s učiteľom a asistentom a priemerne nižšie hodnoty s rovesníkom (komunikační partneri). V ďalšej sledovanej kategórii sociálna oblasť sme nezistili štatisticky významné rozdiely ani v jednej zo subkategórií. Pri interakcii učiteľa sme zistili, že učitelia komunikovali štatisticky významne častejšie so všetkými žiakmi súčasne v triede s asistentom učiteľa. Naopak v triede bez asistenta učiteľa zase v priemere častejšie komunikovali individuálne. Pri interakciách asistenta učiteľa vzhľadom na jeho neprítomnosť v jednej zo skupín sme zistili vo viacerých subkategóriách predpokladané štatisticky významné rozdiely. Prítomnosť asistenta učiteľa umožňuje učiteľovi lepšie diferencovať prácu so žiakmi a zvyšuje aj možnosti na sociálnu a komunikačnú interakciu. V riadení asistenta učiteľa zohráva podľa nás dôležitú úlohu učiteľ. Aj pri našom zbere dát sme si všimli rozdielnosť v prístupoch asistenta učiteľa k žiakom a jeho riadenia učiteľom. U učiteľov s dlhšou praxou bol asistent učiteľa vedený a organizovaný učiteľom vo väčšej miere.

Z hľadiska rozsahu edukácie sa u žiakov nepreukázal štatisticky významný vzťah ani v jednej z kategórií.

Z hľadiska počtu žiakov v triede sme v kategórii stav správania žiaka štatisticky významný rozdiel nezistili. Žiaci s vyšším počtom žiakov v triede vykazovali v priemere viac pozorovaní sebastimulujúceho a sebapoškodzujúceho správania. Štatisticky významný vzťah sa nepreukázal ani v kategóriách komunikačné indikátory a komunikační partneri.

Učiteľ komunikoval v priemere častejšie so žiakom v skupine s menším počtom žiakov. Asistent učiteľa komunikoval zase v priemere častejšie so žiakom v skupine s vyšším počtom žiakov. V kategórii sociálna oblasť boli žiaci v skupine s nižším počtom žiakov štatisticky významne častejšie v užšej blízkosti len s jednou osobou do 1,5 metra. Naopak žiaci s vyšším počtom žiakov v triede boli štatisticky významne častejšie súčasťou väčšej skupiny osôb. Pri kategórii interakcia učiteľa sme zistili, že učiteľ komunikoval individuálne v priemere častejšie so sledovaným žiakom v triedach s nižším počtom žiakov a štatisticky významne častejšie individuálne s ním aj pracoval. V kategórii interakcia asistenta učiteľa sme zistili, že asistent učiteľa bol v skupine s vyšším počtom žiakov štatisticky významne častejšie bez práce so žiakmi. Počet žiakov v triedach ŠZŠ v našom súbore žiakov výrazne neovplyvňoval sledované kategórie. Išlo o celkové nízke počty 3 až 6 žiakov v triedach variantu C ŠZŠ, a preto sme tento stav aj predpokladali.

Z hľadiska zaradenia žiakov v ŠZŠ a triedach pri DSS sme v kategórii stav správania nezistili štatisticky významné rozdiely. Žiaci v triedach pri DSS boli v priemere častejšie ospalí, omámení a neaktívni. Častejšie sa u nich vyskytovala sebastimulácia, sebapoškodzovanie a záchvaty. Žiaci v DSS boli štatisticky významne častejšie bez komunikačnej interakcie než žiaci v ŠZŠ, ktorí mali zaznamenaných v priemere viac komunikačných interakcií a štatisticky viac podnetov zo strany komunikačných partnerov (komunikačné indikátory). So sledovanými žiakmi v ŠZŠ štatisticky významne častejšie komunikoval učiteľ a v priemere častejšie aj asistent učiteľa. Žiaci v DSS komunikovali zase v priemere častejšie s rovesníkom. Štatisticky významne častejšie však boli bez komunikačného partnera (komunikační partneri). V kategórii sociálna oblasť sa nezistili štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi v ŠZŠ a DSS. V kategórii interakcie učiteľa sme zistili, že v triedach pri ŠZŠ učitelia štatisticky častejšie komunikovali so všetkými žiakmi súčasne než učitelia v triedach pri DSS. Tento fakt môže súvisieť s pozorovanou skutočnosťou, že v DSS bolo viac sledovaných žiakov bez verbálnych schopností a s ťažším poškodením motoriky a úrovne sebaobsluhy. Učitelia a asistenti učiteľa v ŠZŠ boli štatisticky významne častejšie bez práce so žiakmi než ich kolegovia v DSS (interakcia asistenta učiteľa). Hodnotiť kategórie z hľadiska tejto premennej sme sa rozhodli po zostavení výberového súboru žiakov, nakoľko sa viacerí z nich vzdelávali v triedach pri DSS, kde sa edukačný proces odlišuje často zložením triedy. Vo väčšine prípadov je v triedach ŠZŠ pri DSS prítomný aj asistent učiteľa. Častejšie než v triedach

ŠZŠ sú v nich umiestnení aj žiaci s hlbokým MP, na základe čoho musí učiteľ a asistent odlišuje svoj prístup k žiakom.

Učiteľ musí spĺňať kvalifikačné požiadavky stanovené všeobecne záväznými právnymi predpismi a preukázať odborné a osobnostné spôsobilosti pre pedagogickú komunikáciu, motiváciu žiakov, diagnostiku, hodnotenie a pozitívne riadenie triedy (Vzdelávací program, 2009). Dĺžka praxe učiteľa môže byť vzhľadom na náročnosť vyučovania žiakov s ťažkým MP jedným z kritérií jeho kvality. **Z hľadiska dĺžky praxe učiteľa** sme pri kategórii stav správania žiaka nezistili žiaden štatisticky významný rozdiel v jej sledovaných subkategóriách. Žiaci oboch skupín boli väčšinu sledovaného času v aktívnom stave. Pri učiteľovi s kratšou praxou žiaci vykazovali v priemere viac autostimulačného, stereotypného až sebapoškodzujúceho správania sa. Žiaci učiteľov s dlhšou praxou boli zase v priemere viac ospalí, omámení a v neaktívnom stave. Skupina žiakov, ktorých učitelia mali kratšiu dĺžku praxe bola štatisticky významne častejšie bez komunikačného správania (kategória komunikačné indikátory). Pri učiteľoch s dlhšou praxou sme naopak zaznamenali v priemere viac komunikačných interakcií a menej pozorovaní, v ktorých ostal sledovaný žiak bez komunikačnej odpovede učiteľa, asistenta alebo spolužiaka. V triede s učiteľmi s kratšou praxou boli žiaci štatisticky častejšie bez komunikačného partnera a v priemere viac komunikovali s rovesníkmi. So sledovanými žiakmi komunikovali v priemere častejšie učitelia s dlhšou praxou a ich asistenti (komunikační partneri). V kategórii sociálna oblasť sme vzhľadom k dĺžke praxe učiteľa nezaznamenali štatisticky významné rozdiely. V kategórii interakcia učiteľa sme zistili, že v triedach s učiteľmi s kratšou praxou učiteľ štatisticky významne častejšie opustil priestory triedy než to bolo u učiteľov s dlhšou praxou. Učitelia s dlhšou praxou strávili viac času komunikovaním so sledovaným žiakom než učitelia s kratšou praxou. Pričom učitelia s dlhšou praxou v priemere častejšie zapájali do komunikácie aj všetkých žiakov súčasne. V kategórii interakcie asistenta učiteľa sme zistili, že v triedach s kratšou dĺžkou praxe učiteľa asistenti učitelia štatisticky významne menej individuálne komunikovali a pracovali so sledovaným žiakom. Celkovo sa títo asistenti učiteľa venovali individuálne menej aj iným žiakom v triede. Zistené skutočnosti môžu súvisieť s nedostatočnou skúsenosťou učiteľa riadiť prácu asistenta učiteľa v triede a odlišnou organizáciou vyučovacieho procesu skúsenejším učiteľom. U učiteľov s kratšou dĺžkou praxe aj asistent učiteľa častejšie nebol prítomný. V sledovaných triedach mali asistenta učiteľa pridelení častejšie učitelia s dlhšou praxou. Čo môže súvisieť aj s faktom, že učiteľom s dlhšou

praxou sú častejšie, vzhľadom na ich skúsenosti, prideľovaní žiaci s ťažším postihnutím a tým aj väčšou potrebou asistenta učiteľa v triede.

Vzhľadom na zloženie výberového súboru nás zaujímali aj rozdiely v sledovaných kategóriách **z hľadiska príslušnosti žiakov k rómskemu etniku**. Edukácia musí zohľadňovať nielen špeciálno-edukačné potreby žiaka, ale aj potreby vychádzajúce z prípadného odlišného kultúrneho, sociálneho a etnického prostredia. Žiaci rómskeho etnika vykazovali štatisticky častejšie prítomnosť sebapoškodzujúceho správania a v priemere častejšie stereotypné správanie než ostatní žiaci, ktorí boli zase v priemere častejšie neaktívnom stave (stav správania). Žiaci rómskeho etnika boli aj štatisticky významne častejšie bez komunikačného správania, v priemere menej dochádzalo u nich ku komunikačnej interakcii a v priemere častejšie ostávali bez odpovede na svoj komunikačný podnet (komunikačné indikátory). Pri sledovaní komunikačných partnerov sa štatisticky významný rozdiel zistil len v jednej subkategórii. Žiaci rómskeho etnika boli štatisticky dlhší čas bez komunikačného partnera. Učiteľ komunikoval v priemere častejšie s ostatnými žiakmi, kým asistent učiteľa komunikoval zase naopak v priemere viac so žiakmi rómskeho etnika. V kategórii sociálna oblasť nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov. Žiaci rómskeho etnika sa nachádzali v priemere častejšie vo veľkej skupine s viac ako 5 osobami do 1,5 metra. V kategórii interakcia učiteľa sme zistili, že učitelia pri rómskych žiakoch opustili triedu štatisticky významne častejšie než učitelia pri ostatných žiakoch. Učitelia s rómskymi žiakmi komunikovali v priemere menej individuálne a v priemere častejšie hromadne so všetkými žiakmi súčasne. Pri sledovaní interakcie asistenta učiteľa sme zistili, že asistenti učiteľa v priemere viac komunikovali s rómskymi žiakmi.

Pri porovnaní skupiny žiakov **z hľadiska sociálne znevýhodneného správania** sme v kategórii stav správania nezistili žiaden štatisticky významný rozdiel medzi žiakmi. V kategórii komunikačné indikátory sme v skupine žiakov zo SZP zaznamenali v priemere viac komunikačných interakcií než u ostatných žiakov. V priemere častejšie komunikovali s učiteľom a rovesníkmi žiaci zo SZP. Ostatní žiaci zase komunikovali v priemere častejšie s asistentom učiteľa (komunikační partneri). V kategórii sociálna oblasť sme nezistili žiaden štatisticky významný rozdiel. Žiaci zo SZP boli v priemere častejšie súčasťou väčšej skupiny osôb nad 5 osôb do vzdialenosti 1,5 metra než ostatní žiaci, ktorí boli zase v priemere častejšie súčasťou malej skupiny do 4 osôb vo vzdialenosti na 1,5 metra, podobne ako pri rómskych žiakoch. Učitelia komunikovali so všetkými žiakmi súčasne

štatisticky významne častejšie pri žiakoch zo SZP. S ostatnými žiakmi zase učitelia v priemere viac individuálne komunikovali a pracovali (interakcie učiteľa). Asistenti učiteľa pracovali individuálne štatisticky významne viac s ostatnými žiakmi a u žiakov zo SZP boli v priemere častejšie bez práce so žiakmi. Na rozdiel od rómskeho etnika sme z hľadiska SZP nezaznamenali také výrazné rozdiely medzi sledovanými skupinami. Výsledky popisnej štatistiky sledovaných kategórií u žiakov teda môžu naznačovať výskyt skrytej premennej, napríklad rozdielneho prístupu učiteľov k žiakom minoritnej skupiny, konkrétne rómskej etnickej skupiny. Za jeden z dôvodov neúspešnosti rómskych žiakov zo SZP sa považuje nedostatok programov ďalšieho vzdelávania učiteľov (Novotná, E., Portik, M. 2012). Pričom odstrániť problém vo vzťahoch minoritnej a majoritnej spoločnosti môže efektívna edukácia, ktorá by mala byť kľúčom k zmene spoločenského postavenie rómskej komunity a naplnila edukačné potreby rómskych detí (Krajčovičová, M. 2008). Kultúrny, etnický, či sociálny kontext, z ktorého žiak prichádza, môže ovplyvniť ich prejavy a potreby vo vzťahu k školským požiadavkám. Učiteľ musí byť pripravený individualizovať a diferencovať svoj prístup vzhľadom na akúkoľvek rozdielnosť či skôr výnimočnosť žiaka.

Sledovaná skupina žiakov sa odlišovala z **hľadiska poškodenia jemnej a hrubej motoriky, sebaobsluhy a verbálnych schopností**. Žiaci s ľahším poškodením boli v aktívnom stave štatisticky významne častejšie než žiaci s ťažším poškodením. Prejavy stereotypného a sebapoškodzujúceho správania boli štatisticky častejšie sledované u žiakov s ťažším poškodením než v skupine žiakov s ľahším poškodením (stav správania). Žiaci s ľahším poškodením štatisticky významne častejšie komunikovali a žiaci s ťažším poškodením boli v priemere častejšie bez komunikačného správania (komunikačné indikátory). Učiteľ komunikoval štatisticky významne častejšie so žiakmi s ľahším poškodením než so žiakmi s ťažším poškodením. Asistent učiteľa zase komunikoval štatisticky častejšie so žiakmi s ťažším poškodením. V priemere častejšie komunikovali rovesníci v triede so žiakmi s ľahším poškodením než so skupinou s ťažším poškodením (komunikační partneri). V kategórii sociálna oblasť sme nezistili žiadne štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi. V oboch skupinách boli žiaci najčastejšie súčasťou malej skupiny do 3 až 4 osôb do 1,5 metra. V priemere častejšie sa v nej, ale nachádzali žiaci s ľahším poškodením než žiaci s ťažším poškodením. Vo veľkej skupine (LG) s viac ako 5 osobami vrátane učiteľa, prípadne asistenta učiteľa sa nachádzali v priemere častejšie žiaci s ťažším poškodením motoriky a sebaobsluhy než žiaci s ľahším poškodením. Tento

stav môže súvisieť so skutočnosťou, že väčšina žiakov s ťažším poškodením bola umiestnená v triedach pri DSS, kde žiaci tvorili väčšie kolektívy žiakov. V kategórii druh interakcie učiteľa so žiakom sme zistili štatisticky významný rozdiel v dvoch subkategóriách. Učitelia štatisticky významne častejšie individuálne komunikovali so žiakmi s ľahším poškodením, pokým so žiakmi s ťažším poškodením v priemere častejšie individuálne pracovali. Pri žiakoch s ľahším poškodením používali učitelia v triedach aj štatisticky významne častejšie hromadné komunikačné formy. Asistenti učiteľa sa v priemere častejšie nachádzali v triedach so žiakmi s ťažším poškodením. V priemere častejšie komunikovali a pracovali individuálne so žiakmi s ťažším poškodením než so žiakmi s ľahším poškodením. Aj napriek tomu, že všetci 36 žiaci z výberového súboru vzdelávaní v ŠZŠ mali všetci diagnostikované ťažké MP, výrazne sa navzájom odlišovali z hľadiska poškodenia motoriky, sebaobsluhy a verbálnych schopností. Rozdiely medzi skupinou žiakov s ťažším a ľahším poškodením motoriky, sebaobsluhy a verbálnych schopností, ako sme si ich pre potreby analýzy rozčlenili, boli dokonca oproti iných sledovaným nezávislým premenným najvýraznejšie. Diagnostika žiakov s ťažkým a hlbokým MP je jednou z oblastí výskumu, ktorej sa je potrebné vyjadrovať.

Najviac štatisticky významných rozdielov stave správania, komunikačných a sociálnych interakcií medzi žiakmi s ťažkým a hlbokým MP v špeciálnych základných školách sme zistili z hľadiska úrovne poškodenia motoriky, sebaobsluhy a verbálnych schopností, dĺžky praxe učiteľa a z hľadiska rómskeho etnika. V ďalších kategóriách boli medzi sledovanými žiakmi menej časté štatisticky významne rozdiely (sociálne znevýhodnené prostredie, prítomnosť asistenta učiteľa v triede, zaradenie žiaka v triedach ŠZŠ a pri DSS) Najmenej štatisticky významných rozdielov sme zistili pri premennej rozsah edukácie a počet žiakov v triede.

Závery komparácie edukačného procesu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a v základných školách

Porovnaním skupín žiakov s ťažkým MP v ZŠ a ŠZŠ v kategórii **stav správania** sme zistili, že u žiakov v ZŠ sa štatisticky významne častejšie vyskytovala ospalosť, omámenosť a neaktívny stav. Naopak u žiakov v ŠZŠ sa vyskytovalo štatisticky významne častejšie stereotypné a sebapoškodzujúce správanie. V štúdií P. Foremana a kol. (2004) bol zistený štatisticky významný rozdiel v tejto kategórii len v subkategórii ospalosť. Na rozdiel od našich výsledkov, bola v ich štúdiu štatisticky významne častejšia u žiakov v špeciálnych školách.

V kategórii **komunikačné indikátory** sme zistili štatisticky významné rozdiely v troch zo štyroch subkategórií (komunikačná interakcia, študentov komunikačný podnet a partnerov komunikačný podnet). U žiakov v ŠZŠ sa zistil štatisticky významne vyšší počet komunikačných interakcií ako u žiakov v ZŠ a štatisticky významne vyššie hodnoty v subkategórii žiakov komunikačný podnet bez odpovede komunikačného partnera. Štatisticky významný vzťah sa potvrdil aj v subkategórii partnerov komunikačný podnet, kde mali viac komunikačných podnetov žiaci ZŠ než žiaci ŠZŠ. Vedieť identifikovať a rozširovať žiakovú úroveň komunikácie je dôležité nielen pre komunikáciu a edukáciu žiaka, ale najmä jeho socializáciu.

Vyhodnotením kategórie **komunikační partneri** sme zistili štatisticky významný rozdiel v štyroch z piatich subkategórií (bez komunikačného partnera, učiteľ, asistent učiteľa a iná osoba). Žiaci v ŠZŠ boli štatisticky významne častejšie bez komunikačného partnera než žiaci v ZŠ. Kým štatisticky významne častejšie so žiakmi ŠZŠ komunikoval asistent učiteľa, so žiakmi ZŠ štatisticky významne častejšie komunikoval učiteľ. Štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov v subkategórii rovesník sa nepotvrdil. Komunikácia zahŕňa recipročný proces medzi žiakom a komunikačným partnerom, ktorý je dôležitý pre jej rozvoj (Best, S. J., Heller, K. W., Bigge, J. L. 2010). Komunikačný partner, nezáleží na to, kto ním je, či je ním učiteľ, rodič, spolužiak, asistent učiteľa, osobný asistent, zohráva významnú rolu v komunikačnom správaní žiaka. Predpokladanú vyššiu mieru komunikačných interakcií sledovaného žiaka s rovesníkmi v triedach ZŠ sa nám nepodarilo potvrdiť. Aj napriek tomu, že išlo o umiestnenie žiakov v triedach so žiakmi s ľahkým prípadne stredne ťažkým MP predpokladali sme, že bude v týchto triedach dochádzať k vyššej miere komunikácie medzi žiakmi. Pri zbere dát v triedach ZŠ sme si, ale všimli, že žiaci s ťažkým MP sú často usádzaní na okrajové časti školskej triedy a kolektívu žiakov, čo im zabráňovalo vstupovať do priamej interakcie s ostatnými žiakmi triedy. V tejto súvislosti sa by sa žiadalo výskum rozšíriť na oblasť sociometrie a merania postojov žiakov, učiteľov a ďalším pedagogických zamestnancov školy k žiakovi s ťažkým a hlbokým MP a ich vzdelávaniu.

Vyhodnotením poslednej kategórie **sociálna oblasť** sme zistili medzi sledovanými skupinami žiakov štatisticky významný vzťah v dvoch subkategóriách (malá skupina a veľká skupina). Žiaci v ZŠ sa štatisticky významne častejšie vyskytovali v tzv. veľkých skupinách s piatimi a viac osobami na 1,5 metra. Žiaci v ŠZŠ boli zase štatisticky významne častejšie súčasťou tzv. malej skupiny s 3 až 4 osobami do 1,5 metra.

Vyhodnotením kategórie **druh učiteľovej interakcie** sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými kategóriami žiakov v šiestich subkategóriách. Učitelia v ZŠ využívali štatisticky významne častejšie individuálne komunikačné stratégie so sledovaným žiakom než učitelia v ŠZŠ. Učitelia ŠZŠ individuálne komunikovali zase celkovo štatisticky významne častejšie s inými žiakmi v triede než učiteľ ZŠ. Tento stav sa dal predpokladať vzhľadom na vyšší počet žiakov s ťažkým a hlbokým MP v ŠZŠ a tým aj zvýšenou potrebou individuálneho prístupu. Učiteľ ŠZŠ štatisticky významne častejšie aj individuálne pracoval so sledovaným žiakom než učiteľ v ZŠ. So všetkými žiakmi súčasne komunikovali štatisticky významne častejšie učitelia ZŠ než učitelia ŠZŠ. Bez práce so žiakmi boli štatisticky významne častejšie učitelia ŠZŠ než učitelia ZŠ. Vyhodnotením kategórie **druh interakcie asistenta učiteľa** sme zistili viaceré štatisticky významné rozdiely. Na rozdiel od druhu interakcie učiteľa, asistenti učiteľa v ŠZŠ štatisticky významne častejšie komunikovali a pracovali individuálne so sledovaným žiakom než asistenti učiteľa v triede v ZŠ.

	Oblasť	Kategórie	Potvrdená/nepotvrdená
H1	Správanie žiaka	Stav správania	Nepotvrdená
H2	Komunikačná interakcia	Komunikačné indikátory	Nepotvrdená
H3		Komunikačné indikátory	Potvrdená
H4		Komunikační partneri	Potvrdená
H5		Komunikační partneri	Nepotvrdená
H6		Sociálna oblasť	Nepotvrdená
	Sociálna interakcia	Interakcia učiteľa	
		Interakcia asistenta učiteľa	

Tab. 93: Prehľad oblastí v stanovených hypotézach

Na základe výsledkov výskumu v druhej časti sa nám zo šiestich hypotéz potvrdili len dve (H3 a H4) v oblasti komunikačná interakcia (kategória komunikačné indikátory a komunikační partneri) (tab. 93). V oblasti správanie žiaka (H1) medzi žiakmi ZŠ a ŠZŠ nebol štatisticky významný rozdiel v aktívnom stave správania a z desiatich subkategórií sa štatisticky významný vzťah v stave správania potvrdil len v piatich. V hypotéze H2 sme predpokladali, že vzhľadom na vyšší počet žiakov v triedach ZŠ budú mať žiaci štatisticky významne viac príležitosti na komunikačnú interakciu než žiaci v ŠZŠ. Štatisticky významne viac komunikačných interakcií u žiakov v inkluzívnych podmienkach sa štatisticky potvrdilo aj v štúdií P. Foremana a kol. (2004). Táto hypotéza sa nám taktiež nepotvrdila.

Podľa P. Foremana, M., Arthura-Kellyho, S. Pascoeho a B. S. Kinga (2004) je frekventovaný argument o väčšom individuálnom prístupe v malých špeciálnych triedach pre niektorých žiakov mýtus, nakoľko je v týchto triedach učiteľ a asistent učiteľa na šesť

žiacov, pri ktorých sú často zaťaženi asistovaním pri sebaobslužbe a individuálnym komunikovaním s jednotlivými žiakmi. Možnosť na interakciu ako takú znižuje aj neschopnosť ostatných žiakov iniciovať spontánnu komunikáciu. Vyhodnotením hypotézy H3 a H4 sa nám potvrdil predpoklad, že žiaci s ťažkým MP v ŠZŠ budú štatisticky významne ostávať bez komunikačnej odpovede na svoj komunikačný podnet a štatisticky významne častejšie budú bez komunikačného partnera. Môže to súvisieť so skutočnosťou, že v ŠZŠ je takýchto žiakov na učiteľa a prípadne asistenta učiteľa viac než v triedach ZŠ, kde učiteľ pracoval síce s väčšou skupinou, ale žiakmi s ľahším, prípadne stredne ťažkým mentálnym postihnutím. Nepotvrdil sa nám, ale ani predpoklad v hypotéze H5, že žiaci s ťažkým MP budú štatisticky významne viac komunikovať s rovesníkmi a asistentom triedy. Žiaci v ŠZŠ mali dokonca viac sledovaných pozorovaní komunikačnej interakcie so žiakmi než sledovaní žiaci v ZŠ. Ani posledná hypotéza H6 sa nám nepotvrdila. Žiaci ZŠ sú síce štatisticky významne častejšie súčasťou väčšej skupiny osôb a teda mali väčšiu príležitosť na komunikáciu a sociálnu interakciu. Vyhodnotením druhu interakcie učiteľa a asistenta učiteľa sme, ale zistili, že vyšší počet interakcií dosiahli žiaci v ŠZŠ.

Komunikácia zahŕňa recipročný proces medzi žiakom a komunikačným partnerom, ktorý je dôležitý pre jej rozvoj (Best, S. J., Heller, K. W., Bigge, J. L. 2010). Komunikačný partner, nezáleží na to, kto ním je, či je ním učiteľ, rodič, spolužiak, asistent učiteľa, osobný asistent, zohráva významnú rolu v komunikačnom správaní žiaka. Vedieť identifikovať a rozširovať žiakovu úroveň komunikácie je dôležité nielen pre komunikáciu a edukáciu žiaka, ale najmä jeho socializáciu. Na základe analýzy edukačného procesu vybraných žiakov s ťažkým MP v ZŠ a ŠZŠ môžeme tvrdiť, že v našom výberovom súbore žiakov dosiahla úroveň správania, komunikačných a sociálnych interakcií vo viacerých subkategóriách horšiu úroveň u žiakov v ZŠ než u žiakov v ŠZŠ. Vychádzajúc aj z prvého výskumu nie je možné hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní a ani o vytvorených podmienkach na inkluzívne vzdelávanie tejto skupiny žiakov v ZŠ. Na Slovensku je stále nevyhnutné opierať sa o teoretické východiská a praktické skúsenosti okolitých krajín v procese inkluzívneho vzdelávania a inklúzie osôb so zdravotným znevýhodnením do spoločnosti. Pravdepodobne tento stav súvisí aj s už spomínaným odlišným kultúrnym a geografickým kontextom edukácie žiakov so ŠVVP, ale aj nepripravenosťou pedagógov a tiež špeciálnych pedagógov na inkluzívny trend vzdelávania.

V závere konštatujeme, že stanovené výskumné ciele prvého a druhého výskumu boli splnené a v jednotlivých častiach práce vyhodnotené a interpretované.

7 Odporúčania pre pedagogickú a špeciálnopedagogickú prax

Odporúčania vychádzajúce z výsledkov prvého a druhého výskumu dizertačnej práce sme formálne rozčlenili do oblastí podľa cieľovej skupiny. Sú samostatne formulované pre oblasť vedy a výskumu, legislatívy, pregraduálnej prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov a asistentov učiteľa a oblasť edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím.

V oblasti **výskumu**:

- realizovať výskum stavu psychických procesov a procesov prežívania detí s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. V teoretickej rovine chýba jednoznačné vymedzenie fyziologických prejavov, psychického, emocionálneho a sociálneho vývinu detí s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Pri ich charakteristike sa autori opierajú o staršie zdroje a v niektorých smeroch sa odlišujú.
- realizovať výskum v oblasti metód a stratégií edukácie a experimentálneho overovania špeciálnopedagogickej intervencie oslabených oblastí žiaka s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím, ktoré vo veľkej miere v praxi učiteľom chýbajú;
- zamerať sa na výskum komunikácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím;
- realizovať kvalitatívny výskum, ktorý má možnosti identifikovať ďalšie výskumné problémy v oblasti edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím;
- využívať možnosti grantových schém a projektov na medzinárodnú a širšiu výskumnú spoluprácu.

V **legislatívnej rovine** je potrebné:

- jasne vymedziť miesto asistenta učiteľa v procese edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách a špeciálnych základných školách;
- jasne vymedziť miesto školského špeciálneho pedagóga v základných školách pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP v triedach s intaktnými žiakmi a v špeciálnych triedach;
- zdefinovať kompetencie asistenta učiteľa v edukačnom procese žiaka s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím;
- zdefinovať kompetencie asistenta učiteľa v edukácii individuálne začleneného žiaka so ŠVVP;

- vymedziť kompetencie pedagóga v oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov so ŠVVP;
- vymedziť kompetencie a povinnosti školského špeciálneho pedagóga v procese inkluzívneho vzdelávania žiakov so ŠVVP.

V oblasti **edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím**:

- prepracovať systém ranej starostlivosti o dieťa s ťažkým postihnutím a legislatívne vymedziť oblasti poskytované poradenskými zariadeniami;
- vypracovávať a overovať metodické materiály a učebné pomôcky pre učiteľov a asistentov učiteľa;
- klásť dôraz na rozvoj neverbálnych výrazových prostriedkov a hľadanie vhodných komunikačných spôsobov;
- prehodnotiť stav zníženého rozsahu edukácie žiakov;
- zapájať rodičov s cieľom maximalizácie podpory vzdelávacieho času a zlepšenia komunikácie medzi rodinou a školou. Udržiavať pravidelnú vzájomnú komunikáciu, presadzovať a podporovať schopnosti rodičov, aktivizovať ich účasť na učení sa žiaka, uvítať dobrovoľnícku aktivitu a zahrnúť rodičov do procesu rozhodovania;
- implementovať a štandardizovať hodnotiace nástroje použiteľné v špeciálnopedagogickej a pedagogickej diagnostike, napríklad diagnostický nástroj APPSI;
- v zmysle zintenzívnenia vzájomnej spolupráce zúčastnených osôb na edukácii žiaka odporúčame školám a poradenským zariadeniam postupovať podľa transdisciplinárneho modelu poskytovania služieb;
- zadefinovať prostredníctvom metodických odporúčaní postup efektívneho vzdelávania žiakov v špeciálnych triedach pri základných školách a triedach základných škôl, ktorý by obsahoval minimálny rozsah postupov a povinností zúčastnených osôb v prístupe zo strany riaditeľov, učiteľov, asistentov učiteľa, školských špeciálnych pedagógov, psychológov, lekárov, sociálnych pracovníkov, fyzioterapeutov, poradenských pracovníkov, rodičov a ďalších odborníkov;
- pri vzdelávaní v triedach s intaktnými žiakmi alebo žiakmi s ľahším mentálnym postihnutím systematicky podporovať vytváranie rovesníckych vzťahov, napríklad využívaním funkcie tútorov žiaka s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím;
- nepodceňovať dôležitosť prípravy školy, pedagogických pracovníkov, žiakov a rodičov na vzdelávanie žiaka s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v triede alebo špeciálnej triede základnej školy;

- vytvárať pre špeciálnych pedagógov žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych triedach pri základných školách priestor pre pravidelné stretávanie sa so špeciálnymi pedagógmi v špeciálnych školách. Ak na škole nie je zriadená funkcia školského špeciálneho pedagóga, nemajú možnosť vzájomne prekonzultovať používané prístupy a metódy.

Dôležitým prvkom skvalitnenia procesu výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím je zmena **pregraduálnej prípravy a ďalšieho vzdelávania** pedagogických a odborných zamestnancov. V pregraduálnej príprave budúcich pedagógov je nevyhnutné:

- zvýšenie počtu povinných špeciálno-pedagogických disciplín, a to tak na bakalárskom ako aj magisterskom stupni štúdia v odboroch predškolská a elementárna pedagogika s cieľom rozšírenia kompetencií a zručností v diferenciacii, individualizácii a používaní adekvátnych techník a stratégií;
- zvýšiť kompetencie študentov študijného odboru špeciálna pedagogika v oblasti edukácie, diagnostiky a poradenstva žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím a vzdelávania žiakov so ŠVVP v procese inkluzívneho vzdelávania;
- zvyšovať kompetencie a zručnosti asistentov učiteľa pri výchove a vzdelávaní žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím, či už v podmienkach špeciálnych škôl alebo inkluzívneho vzdelávania.

V súčasnosti musia učitelia počítať s veľkou rozmanitosťou žiakov v triedach. Diverzita môže vychádzať z ich kultúrneho pozadia, sociálneho a rodinného zázemia, etnického pôvodu alebo úrovne schopností a zručností. Aby sa školská trieda stala optimálnym vyučovacím prostredím musia učitelia rozumieť diverzite svojich žiakov a zabezpečiť im prislúchajúci program a vyučovacie podmienky (Foreman, P. 2011). Preto je dôležitá otázka pripravenosti učiteľov na proces inkluzívneho vzdelávania.

V oblasti ďalšieho vzdelávania:

- vytvárať akreditované kurzy pripravujúce riaditeľov škôl, pedagogických a odborných zamestnancov, intaktných žiakov na proces prijatia žiakov so ŠVVP a realizáciu efektívneho inkluzívneho vzdelávania. Podľa A. Jordana a kol. (2009) presvedčenie vedúcich pracovníkov škôl o inklúzii je rozhodujúcou premennou v efektívnom inkluzívnom vzdelávaní;

- vytvárať možnosti akreditovaného kontinuálneho vzdelávania učiteľov, špeciálnych pedagógov, asistentov učiteľa a odborných zamestnancov v oblasti edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím.

V neposlednom rade je to **spoločenská**, ale aplikačne najnáročnejšia rovina. Meniť a ovplyvňovať postoje odbornej, ale najmä laickej verejnosti k deťom a žiakom s ťažkým alebo hlbokým mentálnym a viacnásobným postihnutím nie je proces krátkodobý. Postoje odbornej verejnosti môžu byť ovplyvňované už spomínanými odporúčaniami v pregraduálnej a ďalšej príprave pedagógov a zúčastnených odborníkov. O výsledkoch výskumu budeme informovať špeciálne základné školy a základné školy, ktoré sa zúčastnili výskumu dizertačnej práce a poskytli nám priestor pre jeho realizáciu.

Záver

Dizertačná práca sa zaoberala analýzou edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku. Žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím si vyžadujú rozsiahly stupeň špeciálnopedagogickej podpory. Ide o stav, ktorý postihuje človeka ako celok a výrazne zasahuje do kognitívnych, telesných, emocionálnych, sociálnych a komunikačných schopností a je často identifikovaný už od raného veku. V minulosti sa ťažké a hlboké mentálne postihnutie považovalo za dôvod, ktorý znemožňoval vzdelávanie, prípadne pripúšťal vzdelávanie len v obmedzenej miere. Išlo o početnú skupinu detí, ktorá bola z rôznych príčin oslobodzovaná od povinnej školskej dochádzky. Významným krokom bola zmena školskej legislatívy v roku 2000, kedy sa na Slovensku zrušila možnosť oslobodzovania od povinnej školskej dochádzky a vytvoril sa vzdelávací program pre žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím, tzv. variant C. Výchova a vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím sa zameriava predovšetkým na rozvoj komunikačných schopností a sebaobslužných zručností prostredníctvom adekvátnych špeciálnopedagogických prístupov a metód a chápe sa ako otvorený edukačný proces, ktorý je súčasťou komplexnej rehabilitačnej starostlivosti a realizuje sa prostredníctvom transdisciplinárneho modelu. Na rozdiel od iných modelov komplexnej starostlivosti predpokladá v odbornom tíme jednu alebo dve osoby, ktoré budú pôsobiť ako primárni sprostredkovatelia služieb a ďalší členovia ako poradcovia.

Podľa platnej legislatívy sa žiaci s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím vzdelávajú v školách pre žiakov so zdravotným postihnutím, tj. v špeciálnych školách alebo v ostatných školách, a to v špeciálnych triedach pre žiakov s rovnakým druhom zdravotného postihnutia alebo priamo v triedach spolu s ostatnými žiakmi školy. Vo výskume sme sa zameriavali na oblasť ich primárneho vzdelávania. Primárne vzdelávanie sa uskutočňuje v špeciálnej základnej škole, špeciálnej triede pri základnej škole alebo v triede základnej školy. Štátny vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie sa vnútorne člení podľa stupňa mentálneho postihnutia u žiakov na tri vzdelávacie varianty. Variant C je určený žiakom s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím alebo žiakom s mentálnym postihnutím, ktorí majú aj iné zdravotné postihnutie. V posledných rokoch dochádza k nárastu žiakov vzdelávaných podľa vzdelávacieho variantu C v základných školách. Inkluzívnym vzdelávaním, ktoré je

chápané ako časovo neobmedzené členstvo skupiny žiakov so zdravotným postihnutím v skupine rovesníkov rovnakého veku s nevyhnutnou mierou podpory a služieb so zámerom profitovať z edukačných aktivít (Lipsky, Gartner, 1992; Ryndak, Jackson, Bilingsley, 2000 In Downing, J. E. 2010), sa v kontexte žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím venujú napríklad M. Arthur, P. Foreman, S. Pascoe, N. Butterfield, D. Bennet (1999); M. Jahnukainen, A. Korhonen (2003); P. Foreman, M. Arthur-Kelly, S. Pascoe, B. S. King (2004); E. W. Carter, C. Hughes (2005); M. Arthur-Kelly, P. Foreman, D. Bennet, S. Pascoe (2008); J. E. Downing (2005, 2008, 2010); E.W. Carter, C. K. Mos, A. Hoffman, Y. Chung, L. Sisco (2011); P. Foreman (2011) a Alquraini, T., Gut, D. (2012). Výskumné štúdie porovnávajúce vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v segregovaných a inkluzívnych podmienkach potvrdili viac pozitívnych vplyvov na žiaka v inkluzívnych podmienkach, preukázali vysokú úroveň sociálnej interakcie, zlepšenie komunikačných a sociálnych kompetencií žiakov medzi intaktnými žiakmi a žiakmi s postihnutím. Pričom prítomnosť žiakov s postihnutím v triede neohrozuje akademické výsledky ostatných žiakov. Rola zdravého rovesníka je pre žiaka s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím kritická. Poskytuje model rôznych spôsobov výmeny komunikačných významov. Rovesník môže byť pripravovaný na rozpoznávanie nekonvenčných foriem komunikácie a byť citlivým komunikačným partnerom a tútorom. V procese uľahčovania priateľstva medzi žiakmi s postihnutím a ich rovesníkmi hrajú kritickú rolu učitelia.

Žiaci s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím sú v našich podmienkach skupinou, pri ktorej, sa vzhľadom k zložitosti postihnutia, hovorí najmenej o inkluzívnom vzdelávaní. Za optimálny spôsob vzdelávania sa považuje vzdelávanie na základe programov realizovaných v špeciálnych školách, respektíve v špeciálne upravených priestoroch, v ktorých pracujú erudovaní špeciálni pedagógovia. V procese inkluzívneho vzdelávania je podľa M. Vítkovej (2006) nevyhnutné pochopiť charakter potrebnej špeciálnopedagogickej podpory a rešpektovať jej organizáciu. Žiaci s ťažkým postihnutím potrebujú rezonanciu a odozvu na svoje fyzické, emocionálne, komunikačné a vzdelávacie potreby. Podpora ich výrazových signálov, ktoré sa prejavujú skôr telesne než verbálne, pomáha k ďalšiemu komunikačnému správaniu.

V teoretickej časti dizertačnej práce sme v rámci troch kapitol vymedzili terminologické, pedagogicko-psychologické, filozofické a metodologické východiska skúmanej problematiky. Analyzovali sme žiaka s ťažkým a hlbokým mentálnym

postihnutím z hľadiska jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb z historického hľadiska až po súčasnosť. Rozoberali sme systém, podmienky a špecifiká prístupov k výchove a vzdelávaniu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v slovenskom a medzinárodnom kontexte. V závere teoretickej časti charakterizujeme inkluzívne vzdelávanie v kontexte žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím.

Súčasťou empirickej časti dizertačnej práce sú dva samostatné výskumy rozpracované v štvrtej a piatej kapitole. Šiesta kapitola obsahuje najdôležitejšie výskumné zistenia a diskusiu k nim. Na základe výskumných zistení sú v siedmej kapitole dizertačnej práce sformulované prehľadné odporúčania do pedagogickej a špeciálnopedagogickej praxe. Hlavným cieľom prvého výskumu bolo analyzovať žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím a ich vzdelávanie v základných školách. V prvom výskume sme získali informácie o 80,85 % všetkých žiakov vzdelávacieho variantu C v školskom roku 2010/2011. Z výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že na tejto skupine žiakov sa v spomínanom školskom roku inkluzívne vzdelávanie nerealizovalo. Predpokladáme, že sa nerealizuje ani na zvyšnom percente žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Všetci žiaci v našom výskume boli vzdelávaní v špeciálnych triedach pri základných školách, prípadne formou individuálneho vzdelávania v škole alebo domácom prostredí so zníženým rozsahom hodín. Ani jeden zo žiakov sa nevzdelával v triede základnej školy s intaktnými žiakmi, tj. nebol individuálne začlenený. Žiaci boli často zaraďovaní do špeciálnych tried so žiakmi s ľahkým mentálnym postihnutým alebo stredne ťažkým mentálnym postihnutím.

Výchova ako proces vzájomného ovplyvňovania vychovávaného a vychovávajúceho v spoločnej činnosti, v pedagogickej interakcii a komunikácii je špecifickým druhom sociálnej interakcie a komunikácie (Čáp, J., Mareš, J. 2001). Úroveň komunikačnej a sociálnej interakcie s aktérmi edukačného procesu a stav správania žiaka sú dôležitými ukazovateľmi efektívnosti edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím (Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., Kinga, B. S. 2004). Hlavným cieľom druhého výskumu bolo analyzovať vybrané determinanty edukačného procesu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách. V rámci druhého výskumu dizertačnej práce sme pri analýze stavu správania, komunikačných a sociálnych interakcií žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v edukačnom procese v špeciálnych základných školách zistili najviac štatisticky významných rozdielov u žiakov pri premennej úrovni poškodenia motoriky, sebaobsluhy a verbálnych schopností, dĺžka

praxe učiteľa a rómske etnikum. Najmenej štatisticky významných rozdielov sme zistili pri premennej rozsah edukácie a počet žiakov v triede. Analyzovaním a komparovaním stavu správania, komunikačných a sociálnych interakcií medzi žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím v triedach špeciálnych základných škôl a špeciálnych triedach základných škôl sme síce zistili viaceré štatisticky významné rozdiely, ale vo viacerých prípadoch v neprospech skupiny žiakov vzdelávaných v špeciálnych triedach pri základných školách. Zo šiestich stanovených hypotéz sa nám dve potvrdili.

Na základe analýzy edukačného procesu vybraných žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách a špeciálnych základných školách môžeme tvrdiť, že v našom výberovom súbore žiakov dosiahla úroveň správania, komunikačných a sociálnych interakcií vo viacerých subkategóriách horšiu úroveň u žiakov v základných školách než u žiakov vzdelávaných v špeciálnych základných školách. Vychádzajúc aj z prvého výskumu u sledovanej skupiny žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku nie je možné hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní a ani o vytvorených podmienkach na inkluzívne vzdelávanie. Na vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách je podľa nášho názoru potrebné zvýšiť pripravenosť škôl, pedagógov, asistentov učiteľa, ale aj špeciálnych pedagógov.

Zhrnutie

Dizertačná práca sa zaoberá edukačným procesom žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku. Predmetom výskumu bola analýza a deskripcia skupiny žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím vzdelávaných v základných školách a komparácia vybraných determinantov edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách.

Teoretická časť dizertačnej práce vymedzuje terminologické, pedagogicko-psychologické, filozofické a metodologické východiska skúmanej problematiky. Analyzuje žiaka s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím z hľadiska jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb z historického hľadiska až po súčasnosť. Rozoberá systém, podmienky, špecifiká prístupov k výchove a vzdelávaniu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v slovenskom a medzinárodnom kontexte. V závere teoretickej časti charakterizuje inkluzívne vzdelávanie a zaoberá sa jeho možnosťami u tejto skupiny žiakov.

Empirická časť dizertačnej práce sa skladá z dvoch kvantitatívne orientovaných výskumov. V prvom výskume bola použitá výskumná technika dotazníka, analytickou jednotkou bol učiteľ vzdelávajúci žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách. V druhom výskume bola použitá výskumná technika nepriameho štruktúrovaného pozorovania a analytickou jednotkou výskumu bol žiak s ťažkým mentálnym postihnutím. Výsledky obidvoch výskumov sú štatisticky spracované a prehľadne zobrazené v tabuľkách, obrázkoch a grafoch. V záveroch sú sformulované základné informácie o postavení žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách vychádzajúce z prvého výskumu a výsledky druhého výskumu týkajúce sa stavu správania, komunikačnej a sociálnej interakcie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v edukačnom procese v špeciálnych základných školách z hľadiska stanovených premenných a rozdiely v stave správania, komunikačnej a sociálnej interakcie medzi žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách. Na základe výskumných zistení sú v závere dizertačnej práce sformulované prehľadné odporúčania do pedagogickej a špeciálnopedagogickej praxe.

Summary

The dissertation deals with the educational process of pupils with severe and profound intellectual and developmental disabilities in Slovakia. The subject of the research was an analysis and description of a group of pupils with severe and profound intellectual and developmental disabilities educated in primary schools as well as a comparison of selected determinants of educational process of pupils with severe and profound intellectual and developmental disabilities in special primary schools and in primary schools.

Theoretical part of this dissertation delineates terminological, pedagogical-psychological, philosophical and methodological grounds of the researched issue. It analyses a pupils with severe and profound intellectual and developmental disability with respect to their special educational needs from historical point of view up to the present. It analyses a system, conditions and specifics of approach to education of pupils with severe and profound intellectual and developmental disabilities in both Slovak and international context. The conclusion of theoretical part of this dissertation defines inclusive education and deals with its possibilities for this group of pupils.

The empirical part of this dissertation consists of two researches which were based on quantitative method. In the first research, technique of questionnaire was used. A teacher educating pupils with severe and profound intellectual and developmental disabilities in primary schools was used as an analytical sample. In the second research we used technique of indirect structured observation and here a pupil with severe intellectual disability was used as an analytical sample. The results of both researches are statistically processed and clearly presented in tables, figures and graphs.

In conclusions, based on the first research, we stated fundamental information about the status of pupils with severe and profound intellectual and developmental disabilities in primary schools. We also formulated the results of the second research related to the behaviour state, communication and social interaction of pupils with severe and profound intellectual and developmental disabilities in an educational process in special primary schools with regard to specified variable. Differences in behaviour state, communication and social interaction between the pupils with severe intellectual disabilities in special primary schools and primary schools were formulated too. Based on research findings clear suggestions to educational and special educational practice were formulated in a conclusion of this dissertation.

Zoznam použitej literatúry

- ALQURAINI, T., GUT, D. 2012. Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities. In *International Journal of Special Education*, Vol. 27, No. 1, pp. 42–59.
- ARTHUR, M., FOREMAN, P., PASCOE, S., BUTTERFIELD, N., BENNET, D. 1999. Educational Programming for Students with High Support Needs : a Report of Work in Progress. In *Australian Journal of Special Education*, Vol. 23, No. 1, pp. 64 – 74.
- ARTHUR-KELLY, M. 2011. *Codes and Definitions for Behaviour state, Communication, Social, and Partner Interaction for use with the Observation Sheet 2008 : Observation Codes for Observation Sheet 2008*. The University of New Castle, Austrália. Február 2011. Písomná komunikácia.
- ARTHUR-KELLY, M., FOREMAN, P., BENNET, D., PASCOE, S. 2008. Interaction, Inclusion and Students with Profound and Multiple Disabilities: Towards an Agenda for Research and Practice. In *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 8, no. 3, pp. 161–166.
- ARVIO, M., SILLANPÄÄ, M. 2003. Prevalence, Aetiology and Comorbidity of Severe and Profound Intellectual Disability in Finland. In *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 47, part 2, pp. 108–112, February 2003.
- ATKINSON, R. L. et. al. 2003. *Psychologie*. 2. akt. vyd. Praha : Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
- AVRAMIDAS, E., BAYLISS, P., BURDEN, R. 2000. Student Teacher' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School. In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, pp. 277-293.
- BARTOŇOVÁ, M. 2010. Žáci se sociálním znevýhodněním v rámci inkluzivního vzdělávání s akcentem na osvojení klíčových kompetencí. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno : Paido, 2010. s. 91 – 101. ISBN 978-80-7315-202-4.
- BEST, S. J., HELLER, K. W., BIGGE, J. L. 2005. *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities*. 5th. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, 2005. 268 p. ISBN 978-0-13-112122-5.
- BEST, S. J., HELLER, K. W., BIGGE, J. L. 2010. *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities*. 6th. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, 2010. 515 p. ISBN 978-0-13-159012-0.
- CARTER, E. W., HUGHES, C. 2005. Increasing Social Interaction Among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers : Effective Interventions. In *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. Vol. 30, no. 4, pp. 179 – 193, 2005.
- CARTER, E. W., MOSS, C. K., HOFFMAN, A., CHUNG, Y., SISCO, L. 2011. Efficacy and Social Validity of Peer Support Arrangements for Adolescents With Disabilities. In *Exceptional Children*, Vol. 78, No. 1, pp. 107-125.
- CONNARD, P., BRADLEY-JOHNSON, S. 1998. *Assessment for Persons with Profoundly or Severely Impaired (APPSI) : examiner's manual*. Austin, Texas : Pro-ed, 1998.

- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNAY, J. 2000. Vývoj zdravotníckej starostlivosti o ľudí s mentálnym postihnutím za posledných dvadsať rokov. In *Informácie ZPMP v SR : Cesty k ľuďom : 20. výročie založenia ZPMP : zborník*. Bratislava : ZPMP v SR, 2000. s. 11 – 12.
- ČERNÁ, M. a kol. 2008. *Česká psychopedie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3
- Definition of Intellectual Disability* [online]. 2010. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010. [cit.2010-06-02] Dostupné na: http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21
- Demografické východiská : Prešovský kraj* [online]. 2012a. Štatistický úrad Slovenskej republiky, 2012. [cit.2012-09-05]. Dostupné na internete: <http://portal.statistics.sk/showdoc?docid=1344>
- Demografické východiská : Banskobystrický kraj* [online]. 2012b. Štatistický úrad Slovenskej republiky, 2012. [cit.2012-09-05]. Dostupné na internete: <http://portal.statistics.sk/showdoc?docid=124>
- Demographic Yearbook 2009-2010*. [online]. 2011. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, 2011. [cit.2012-08-02] ISBN 978-92-051104-9 Dostupné na: <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dybsets/2009-2010.pdf>
- Dohovor o právach dieťaťa*. 1991. [online] [cit.2011-01-01] Dostupné na: http://www.upsvar.sk/socialne-veci-a-rodina/socialno-pravna-ochrana-deti/pravne-predpisy-a-dokumenty/dohovor-o-pravach-dietata.html?page_id=7763
- DOLEŽALOVÁ, L., HRICOVÁ, L. 2011. Analýza podmínek pro vzdělávání žáka se sluchovým postižením v běžné základní škole. In OPATŘILOVÁ, D. et al. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Brno : Masarykova univerzita, 2011. s. 77 – 88. ISBN 978-80-210-5708-1.
- DOWNING, J. E. 2005. Inclusive Education for High School Students with Severe Intellectual Disabilities: Supporting Communication. In *Augmentative and Alternative Communication*. Vol. 21, no. 2, pp. 132 – 148, June 2005.
- DOWNING, J. E. 2008. *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers*. 3rd ed. Baltimore : Paul H. Brookers, 2002. 334 p. ISBN 978-1-5576-6908-7.
- DOWNING, J. E. 2010. *Academic Instruction for Students with Moderate and Severe Intellectual Disabilities in Inclusive Classrooms*. 1th ed. 189 p. Corwin. 2010. ISBN 978-1-4129-7142-3.
- DSM-IV*. 2012. [online] American Psychiatric Association. [cit.2012-01-30] Dostupné na: <http://www.dsmiv.net/categorization>
- DUBAYOVÁ, T., HREBEŇÁROVÁ, L. 2011. Etické dilemy v špeciálnej pedagogike. In AADLAND, E., MATULAYOVÁ, T. (eds). *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov: Prešovská univerzita, 2011. s. 81 – 103. ISBN 978-80-555-0331-8.

- DYKES, M. K., ERIN, J. N. 2012. DASH-3 : *Developmental Assessment for Students with Severe Disabilities*. [online] Pro-ed, 2012. [cit.2012-08-30] Dostupné na internete: <http://www.proedinc.com/customer/productView.aspx?ID=4965>
- Education from Kindergarten to Adult Education. 2007. Norwegian Ministry of Education and Research, 2007.
- ELLINGSEN, K. M., SIMEONSSON, R. J. 2011. [online] ICF-CY *Developmental Code Sets*. [cit.2012-01-30] Dostupné na internete: http://www.icf-cydevelopmentalcodesets.com/Home_Page.html
- EMERSON, E. 2008. *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 168 s. ISBN 978-80-7367-390-1
- ENGELBRECHT, P., OSWALD, M., SWART, E., ELOFF, I. 2003. Including Learners with Intellectual Disabilities: Stressful for Teachers? In *International Journal of Disability, Development and Education*, September 2003, Vol. 50, No. 3, pp. 293–308.
- FECENKOVÁ, M., RAŠLOVÁ, M., VLADOVÁ, K. 1997. Vzdelávanie ťažko mentálne postihnutých detí. In *Pedagogické spektrum*. 1997, roč. 6, č. 3/4, s. 69 - 71. ISSN 1335-5589.
- FIALOVÁ, I. 2010. Chronické onemocnění nesmí být bariérou při inkluzivním vzdělávání žáků. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. s. 113 – 128. ISBN 978-80-7315-202-4.
- FILOVÁ, H., HAVEL, J., KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2008. Komunikace jako prostředek autoevaluae učitelů v inkluzivní škole. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. s. 97 – 111. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5.
- FOREMAN, P. a kol. 2011. *Inclusion in Action*. 3rd ed. South Melbourne, Austrálie: Cengage Learning Australia Pty Limited, 2011. 558 p. ISBN 978-0170187626.
- FOREMAN, P., ARTHUR-KELLY, M., PASCOE, S., KING, B. S. 2004. Evaluating the Educational Experiences of Students with Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective. In *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. Vol. 29, no. 3, pp. 183 – 193, 2004.
- FORSTER, S., GRAY, K. M., TAFTE, J., EINFELD, S. L., TONGE, B. J. 2011. Behavioural and emotional problems in people with severe and profound intellectual disability. In *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 55, Part 2, pp. 190-198.
- FRANIOK, P. 2005. *Vzdělávání osob s mentálním postižením : inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. 142 s. ISBN 80-7368-150-1.
- FRANIOK, P. 2007a. Komparativní pohled na vzdělávání mentálně postižených žáků – některé zkušenosti ze spolkové republiky Německo a z České republiky. In VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. s. 175 – 181. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.
- FRANIOK, P. 2007b. Specifika didaktiky při edukaci mentálně postižených. In FRANIOK, P., KOVÁŘOVÁ, R. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : sborník*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. s. 47 – 51. ISBN 978-80-7368-287-7.

- FRANK, A. R., SITLINGTON, P. L., CARSON, R. 1992. Adults Adjustment of Persons with Severe/Profound Mental Disabilities : A Longitudinal Study. In *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Vol. 4., No. 1, pp. 37 – 50, 1992.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.
- GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. [cit.2012-04-05] Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.
- GLUCHMAN, V., GLUCHMANOVÁ, M. 2008. Učiteľská etika. 1. vyd. Prešov: Acta facultatis philosophicae Universitatis Presoviensis, 2008. 234 s. ISBN 978-80-8068-808-0.
- Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All*. [online]. 2005. Paris: UNESCO, 2005. [cit.2011-03-05] Dostupné na inernete: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- HALLAHAN, D. P., KAUFFMAN, J. M., PULLEN, P. C. 2009. *Exceptional Learners*. 11th ed. Boston: Allyn and Bacon, Pearson, 2009. 632 p. ISBN 978-0-205-60833-1.
- HÁJKOVÁ, V. 2007. Integrativní pedagogika v kontextu základního vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, M. (ed.) *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 33 – 42. ISBN 978-80-7315-162-1.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HANÁK, P. 2005. *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha: IPPP, 2005. 104 s. ISBN 80-86856-10-0.
- HANDEN, B. L. 2007. Intellectual Disability. In MASH, E. J., BARKLEY, R. A. (eds.) *Assessment of Childhood Disorders*. 4th ed. New York: The Guilford Press, 2007. ISBN 978-1-59385-493-5.
- HAVEL, J., FILOVÁ, H. 2010. Vzdělávací inkluze v primární škole očima učitelů. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. s. 39 – 51. ISBN 978-80-7315-202-4.
- HAVEL, J., KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2009. Autoevaluace inkluzivního prostředí v základní škole. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 127 – 135. ISBN 978-80-210-5032-7.
- HAYES, S., MCGUIRE, B., O'NEILL, M., OLIVER, C., MORRISON, T. 2011. Low mood and challenging behaviour in people with severe and profound intellectual disabilities. In *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 55, Part 2, pp. 182-189.
- HENDL, J. 2010. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDL, J. 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat : analýza a metaanalýza dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 696 s. ISBN 80-7367-123-9.

- HEWARD, W. L. 1996. *Exceptional children : An Introduction to Special Education*. 5th ed. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall, 1996. 757 p. ISBN 0-13-366956-4
- HOPKINS, W. G. 2011. *A new view of Statistics*. [online] [cit.2012-06-30] Dostupné na internete: <http://sportsci.org/resource/stats/effectmag.html>
- HORŇÁK, L. 2004. Špeciálna základná škola ako činiteľ výchovy. In DARÁK, M. et al. *Kapitoly z teórie výchovy : zborník*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2004. s. 247 - 254. ISBN 80-8068-255-0.
- HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O. 2002. *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. 1. vyd. Prešov: Pedagogická fakulta, 2002. 199 s. ISBN 80-8068-122-8.
- HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. a kol. 2000. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 496 s. ISBN 80-7178-472-9.
- HORVATH, J. 2008. Inklúzia – koniec špeciálnej pedagogiky? In *Efeta*, 2008, roč. 18, č. 4, s. 16 – 17. ISSN 1335-1397.
- HREBEŇÁROVÁ, L. 2007. *Problémy a perspektívy výchovy a vzdelávania žiakov vzdelávacieho variantu C špeciálnych základných škôl : rigorózna práca*. Prešov: Prešovská univerzita, 2007.
- HREBEŇÁROVÁ, L. 2009. Pripravenosť špeciálnych pedagógov na edukáciu žiakov s viacnásobným postihnutím. In KANCÍR, J., ZEĽOVÁ, V. (eds.) *Příprava učitel'ov v procese školských reforiem: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita, 2009. s. 715 – 718. ISBN 978-80-555-0024-9.
- HREBEŇÁROVÁ, L. 2010. Vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku: inkluzívne verzus segregatívne vzdelávanie. In PANČOCHA, K. (ed.). *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 52 – 58. ISBN 978-80-210-5340-3.
- HREBEŇÁROVÁ, L. 2011. Challenges of professional ethics in the education of pupils with intellectual and developmental disability in the Slovak republic. In KOVALČÍKOVÁ, I., MATULAYOVÁ, T. (eds.) *Professional ethics as a part of professional competence of supporting professions*. Prešov: University of Presov, 2011. s. 48 – 51. ISBN 978-80-555-0320-2.
- HREBEŇÁROVÁ, L. 2011. *Vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku*. In Perspektivy výzkumu inkluzívneho vzdelávania. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 84 – 96. ISBN 978-80-210-5663-3.
- HREBEŇÁROVÁ, L., MANDZÁKOVÁ, S. 2007. Súčasný stav individuálnej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prvom stupni základných škôl na Slovensku. In FRANIOK, P., KOVÁŘOVÁ, R. (eds.) *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : sborník*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. s. 81 – 84. ISBN 978-80-7368-287-7.
- HRICOVÁ, L., KLENKOVÁ, J. 2010. Komunikační kompetence žáků primárních škol pro sluchově postižené v německé spolkové republice Baden-Württemberg. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. s. 233 – 247. ISBN 978-80-7315-202-4.

- HUČÍK, J. 2011. *Edukácia osôb s mentálnym postihnutím v inklúzii*. 1. vyd. Liptovský Ján: Prohu, 2011. 88 s. ISBN 978-80-89535-00-2.
- HUČÍK, J., HUČÍKOVÁ, A. 2012. Sociálna práca s mentálne postihnutými osobami. In OLÁH, M. a kol. *Metódy sociálnej práce v praxi*. 1. vyd. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2012. 317 s. ISBN 978-80-8132-039-2
- CHRÁSKA, M. 2007a. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. 2007b. *Metody sběru dat v klasických pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2007. 54 s. ISBN 978-80-7220-305-5.
- CHUDÝ, M. 2001a. Vzdelávanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In *Vychovávateľ*, 2001, roč. 46, č. 1, s. 29 – 31. ISSN 0139-6919.
- CHUDÝ, M. 2001b. Vzdelávanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In *Vychovávateľ*, 2001, roč. 46, č. 2, s. 28 – 29. ISSN 0139-6919.
- CHUDÝ, M. 2004. Vzdelávanie detí s ťažkým mentálnym a viacnásobným postihnutím – minulosť, súčasnosť a perspektívy. In ŠTRBOVÁ, M., GAŽIOVÁ, K. (eds.) *Rovnosť šancí pre viacnásobne postihnutých jednotlivcov v spoločnosti : zborník*. Nová Baňa: Noba, 2004. s. 15 – 19.
- ICD-10 : *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. [online] 2010. WHO. [cit.2011-05-05] Dostupné na: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F70-F79>.
- ICF-CY : *International Classification of Functioning, Disability and Health : Children and Youth Version*. 2007. Geneva : WHO, 2007. [cit.2012-10-30] Dostupné na internete: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>.
- Informatívno-metodický materiál k integrácii žiakov so špeciálnopedagogickými potrebami do základných škôl*. 1999. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999.
- International classification of functioning, disability and health*. 2001. [online]. WHO, 2001. [cit.2011-05-06] Dostupné na: <http://www.who.int/classifications/icf/wha-en.pdf>
- JAHNUKAINEN, M., KORHONEN, A. 2003. Integration of Students with Severe and Profound Intellectual Disabilities into the Comprehensive School System: teachers' perceptions of the education reform in Finland. In *International Journal of Disability, Development and Education*, June 2003, vol. 50, no. 2, p. 169 – 180.
- JANKOVSKÝ, J. 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. vyd. Praha: Triton, 2001. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.
- JANOSIKOVÁ, E. H., DAVIESOVÁ, J. L. 1999. *Psychiatrická ošetrovateľská starostlivosť : duševné zdravie a psychiatrické ošetrovateľstvo*. 1. vyd. Martin: Osveta, 1999. 551 s. ISBN 80-8063-017-8.
- JANOŠKO, P. 2009. Možnosti hodnotenia kvality inkluzívnej edukácie. In *Efeta*, 2009, roč. 19, č. 2, s. 4 – 6. ISSN 1335-1397.
- JESENSKÝ, J. 1995. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1995. 159 s. ISBN 80-7066-941-1.
- JORDAN, A., SCHWARTZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D. 2009. Preparing teachers for inclusive classrooms. In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, pp. 535-542.

- JIRÁK, J. 1996. Komunikace sociální. In MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník : I. svazek*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1996. s. 510 – 511. ISBN 80-7184-164-1.
- KAUFFMAN, J. M., HALLAHAN, D. P. 2005. *Special Education*. 1. vyd. Bacon: Pearson Education, Inc. 2005. 83 p. ISBN 0-205-42039-7.
- KAUFFMAN, J. M., KROUSE, J. 1981. The Cult of Educability : searching for the Substance of Things Hoped for, the Evidence of Things Not Seen. In *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1981, vol. 1, no. 1, p. 53 – 60.
- KLENKOVÁ, J., ŠVOJGROVÁ, P. 2010. Poradenské služby pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. s. 291 – 302. ISBN 978-80-7315-202-4.
- KNOPOVÁ, B. 2010. Poruchy učení z pohledu učitele primární školy. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. s. 53 – 57. ISBN 978-80-7315-202-4.
- KOLLÁROVÁ, E. 1977. *Somatopédia I*. 1. vyd. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1977.
- KOUKOLÍK, F. 2000. *Lidský mozek : funkční systémy, normy a poruchy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 360 s. ISBN 80-7178-379-X.
- KRAJČOVIČOVÁ, M. 2008. Edukačné potreby detí z hľadiska kultúry a etnickej príslušnosti. In *Vzdelávanie od útleho veku, šanca pre všetky deti : zborník*. Prešov: Rokus, 2008. s. 148 – 156. ISBN 978-80-89055-82-1.
- KYSUČAN, J., KUJA, J. 1998. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. 99 s. ISBN 80-7867-677-9
- LANCIONI, G. E., SINGH, N. N., O'REILLY, M. F., SIGAFOOS, J. 2009. An overview of behavioral strategies for reducing hand-related stereotypes of persons with severe and profound intellectual and developmental disabilities : 1995 – 2007. In *Research in Developmental Disabilities*, 2009, vol. 30, p. 20 – 43.
- LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. 1. vyd. Martin: Osveta, 2009. 128 s. ISBN 978-80-8063-303-5.
- LECHTA, V. 2010. Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 20 - 41. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEJČÁROVÁ, A. 2011. *Motorická výkonnost dětí s lehkým intelektovým postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 191 s. ISBN 978-80-246-1843-2.
- LEJČÁROVÁ, A., SLAVÍKOVÁ, S. 2011. Vztah dětí s intelektovým postižením k tělesné výchově a sportu. In *Speciální pedagogika*, 2011, roč. 22, č. 1, s. 8 – 16. ISSN 1211-2720.
- LIFSHITZ, H., GLAUBMAN, R., ISSAWI, R. 2004. Attitudes towards inclusion : the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. In *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 19, No. 2, June 2004. p. 172 – 190. ISSN 0885-6257
- MALÁ, E., PAVLOVSKÝ, P. 2002. *Psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 143 s. ISBN 80-7178-700-0.

- MANDZÁKOVÁ, S. 2011. *Kvalita sexuálneho a partnerského života u osôb s ťažším mentálnym postihnutím*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. 291 s. ISBN 978-80-555-0455-1.
- MANDZÁKOVÁ, S., PALKOVÁ, V. 2010. Determinanty prejavov sexuality klientov s ťažším mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb. In *Kvalita života osôb s mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb : zborník*. Prešov: Prešovská univerzita, 2010. s. 17 – 32. ISBN 978-80-555-0260-1.
- MANDZÁKOVÁ, S., PALKOVÁ, V. 2011. Niektoré z faktorov ovplyvňujúcich sexualitu a jej vyjadrenie u osôb s ťažším mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb na Slovensku. In *Acta Paedagogicae Presoves – Nova Sandes : Annus VII*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. s. 80 – 93. ISBN 978-80-555-0376-9
- MANDZÁKOVÁ, S., PITOŇÁKOVÁ, L. 2005. Pripravenosť učiteľov ZŠ na edukáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach individuálnej integrácie. In SCHOLTZOVÁ, I. (ed.). *Priprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita Pedagogická fakulta, 2005. s. 637 – 641. ISBN 80-8068-372-7.
- MANDZÁKOVÁ, S., PITOŇÁKOVÁ, L. 2006. Špeciálnopedagogické poradenstvo v podmienkach individuálnej integrácie v Prešovskom kraji. In LECHTA, V., HUČÍK, J. (eds.) *Poradenstvo v špeciálnej a liečebnej pedagogike : zborník z medzinárodnej vedeckej špeciálnopedagogickej konferencie*. Martin: Osveta, 2006. s. 13 - 16. ISBN 80-8063-220-0.
- MARTIN, P., BATESON, P. 2009. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 224 s. ISBN 978-80-7367-526-4.
- MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. S. 2007. *The Inclusive Classroom : Strategies for Effective Instruction*. 3rd ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall, 2007. 474 p. ISBN 0-13-154068-8.
- MATSON, J. L., LOTT, J. D., MAYVILLE, S. B., SWENDER, S. L., MOSCOW, S. 2006. Depression and Social Skills Among Individuals with Severe and Profound Mental Retardation. In *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Vol. 18, No. 4, p. 393 – 400, 2006.
- MATSON, J. L., MINSHAWI, N. F., GONZALES, M. L., MAYVILLE, S. B. 2006. The Relationship of Comorbid Problem Behaviors to Social Skills in Persons With Profound Mental Retardation. In *Behavior Modification*, Vol. 30, No. 4, pp. 496 – 506, July 2006.
- MATTSON, E. H., HANSEN, A. M. 2009. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. In *European Journal of Special Education*. Vol. 24, No. 4, pp. 465 – 472, November 2009.
- MAUER, J. 1936. *Duševně úchylné děti*. Praha: Štátní nakladatelství, 1936. 96 s.
- MAYVILLE, S. B., MATSON, J. L., LAUD, R. B., COOPER, CH., KUHN, D. E. 2005. The relationship Between Depression and Feeding Disorder Symptoms Among Persons with Severe and Profound Mental Retardation. In *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Vol. 17, No. 3, pp. 213 – 224, September 2005.

- Mental Retardation, Definition, Classification, and Systems of Supports*. 1992. Washington, DC : American Association On Mental Retardation, 9th Edition, 1992. ISBN 0-940898-30-6.
- Metodický pokyn č. 184/2003-95 k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách* vydaný Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 6. decembra 2003
- MITTLER, P. 2002. Educating Pupils with Intellectual Disabilities in England : thirty years on. In *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 49, No. 2, p. 145 – 160. 2002. ISSN 1034-912X
- MURGAŠ, M. a kol. 2011. *Vývin mozgu a jeho poruchy*. 1. vyd. Martin: Osveta, 2011. 309 s. ISBN 978-80-8063-369-1.
- MUNDE, V., VLASKAMP, C., POST, W. J., RUIJSSENAARS, A. J. J. M., MAES, B. NAKKEN, H. 2012. Observing and Influencing Alertness in Individuals With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in Multisensory Environments. In *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 11., No. 1., 2012, pp. 5-19.
- MÜHLPACHR, P. 2004. Axiologická a normatívni dimenze integrace. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. s. 12 - 18.
- MÜLLER, O. a kol. 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 290 s. ISBN 80-244-0231-9.
- NOTA, L., FERRARI, L., ORESI, S., WEHMEYER, M. 2007. Self-determination, Social Abilities and the Quality of Life of People with Intellectual Disability. In *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 51, Part II, pp 850 – 865, November 2007.
- NOVOTNÁ, E., PORTIK, M. 2012. Teaching styles in Teachers Educating Romany Pupils. *The New Educational Review*, 2012, Vol. 27, No. 1.
- NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M. 1997. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. 1. vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.
- OPATŘILOVÁ, D. 2010. Faktory inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením v základní škole. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. s. 233 – 244. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5331-1.
- OPATŘILOVÁ, D. 2011. Analýza vybraných dovedností žáků s tělesným postižením v základní škole. In OPATŘILOVÁ, D. et al. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 41 – 50. ISBN 978-80-210-5708-1
- ORELOVE, F. P., SOBSEY, D. 1999. *Education Children with Multiple Disabilities*. 3rd ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing, Co., 1999. 494 p. ISBN 1-55766-246-0.
- PANČOCHA, K. 2008. Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání : vymezení pojmů a návrhy výzkumných strategií. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. s. 31 – 38. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5.

- PANČOCHA, K. 2011. Vybrané problémy inkluzivního výzkumu. In Pančocha, K. a kol. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 196 s. ISBN 978-80-210-5663-3.
- PANČOCHA, K., VAĐUROVÁ, H. 2010. Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím indexu inkluze. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. s. 25 – 40. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5331-1.
- PAVLIS, P. 2001. K možnostiam vzdelávania viasnosťou postihnutých žiakov. In *Efeta*, 2001, roč. 11, č. 2, s. 2 - 3. ISSN 1335-1397.
- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány štátnej správy v školstve v Slovenskej republike na školský rok 1995/96*. Bratislava: MŠ SR, 1995.
- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány štátnej správy v školstve v Slovenskej republike na školský rok 1996/97*. Bratislava: MŠ SR, 1997.
- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány štátnej správy v školstve v Slovenskej republike na školský rok 1999/2000*. Bratislava: MŠ SR, 1999.
- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány štátnej správy v školstve na školský rok 2001/2002*. Bratislava: MŠ SR, 2001.
- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány štátnej správy v školstve na školský rok 2002/2003*. Bratislava: MŠ SR, 2002.
- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány štátnej správy v školstve na školský rok 2003/2004*. Bratislava: MŠ SR, 2003.
- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy, školské zariadenia, orgány štátnej správy v školstve a orgány územnej samosprávy na školský rok 2005/2006*. Bratislava: MŠ SR, 2005.
- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy na školský rok 2011/2012*. Bratislava: MŠ SR, 2011.
- PELIKÁN, J. 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3
- PETRY, K., MAES. B. 2006. Identifying Expressions of Pleasure and Displeasure by Persons with Profound and Multiple Disabilities. In *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, March 2006, Vol. 31, No. 1, pp. 28 – 38.
- PIKÁLEK, Š. 1998. *Výchovná a pracovnorehabilitačná činnosť u ťažko mentálne postihnutých*. 1. vyd. Bratislava : PF UK, 1998. 190 s. ISBN 80-88868-02-5.
- PIKÁLEK, Š. 2001a. Interdisciplinárna intervencia vo vzťahu k výchovným a pracovno-rehabilitačným aktivitám u ťažko mentálne postihnutých In Habšudová, M., Vančová, A. *Edukáciou k integrácii viacnásobne postihnutých detí*. Bratislava: Iuventa, 2001. s. 86 – 89. ISBN 80-88893-73-9.
- PIKÁLEK, Š. 2001b. Interdisciplinárna pôsobnosť u ťažko mentálne postihnutých osôb. In *Sborník příspěvků I. mezinárodní konference k problematice vzdělávání žáků s těžkým kombinovaným postižením*. s. 64 – 68. Blansko: Speciální škola pro žáky s více vadami, 2001.

- PIKÁLEK, Š. 2003. Sociálne aspekty v komplexnej starostlivosti o mentálne postihnutých. In *Paedagogica specialis XXII*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s. 103 - 110. ISBN 80-223-1872-8.
- PIKÁLEK, Š. 2004. *Výchovná a pracovnorehabilitačná činnosť u ťažko mentálne postihnutých*. 2. vyd. Bratislava: Sapientia, 2004. 169 s. ISBN 80-968797-7-0.
- PIPEKOVÁ, J. 2006. *Osoby s mentálnym postihnutím ve svetle súčasných edukatívnych trendů*. 1. vyd. Brno: MSD, 2006. 208 s. ISBN 80-86633-40-3.
- PIPEKOVÁ, J. 2007. Osoby s mentálnym postihnutím v jednotlivých obdobiach života. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. s. 287 – 292. ISBN 80-7315-120-0.
- Pokyn děkana č. 1/2010 k realizaci závěrečných (bakalářských, diplomových, rigorózních a disertačních prací) [online]. c2010. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. [cit.2011-11-08] Dostupné na internete: http://is.muni.cz/do/1441/VPAN/pokdek/Pokyn_dekana_c._1-2010.pdf
- POTMĚŠIL, M. 2010. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. s. 25 – 37. ISBN 978-80-7315-202-4.
- POŽÁR, L., KUDLÁČOVÁ, B. 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. In Efeta, 2010, roč. 20, č. 1, s. 18 – 20. ISSN 1335-1397.
- Prehľad špeciálnych ZŠ a špeciálnych tried pri ZŠ : školský rok 2009/2010 [online]. 2010. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2009. [cit.2010-08-17] Dostupné na: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/prehľad-specialnych-zs-a-specialnych-tried-pri-zs>
- Prehľad špeciálnych ZŠ a špeciálnych tried pri ZŠ [online]. 2010. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2010. [cit.2011-08-08] Dostupné na: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/prehľad-specialnych-zs-a-specialnych-tried-pri-zs>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. 1. vyd. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PŘINOSILOVÁ, D. 2007. Diagnostika ve speciální pedagogice z hlediska edukace žáku s těžkým zdravotním postižením. In FRANIOK, P., KOVÁŘOVÁ, R. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : sborník*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. s. 163 – 167. ISBN 978-80-7368-287-7.
- PUNCH, K. F. 2008. *Úspěšný návrh výzkumu*. 2008. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 232 s. ISBN 978-80-7367-468-7.
- RIMARČÍK, M. 2007. *Štatistika pre prax*. [online] 1. vyd. 2007. ISBN 978-80-969813-1-1 [cit.2012-06-30] Dostupné na internete: http://books.google.sk/books?id=n9a86Nb9EZ8C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- ROSS, E., OLIVER, C. 2002. The Relationship Between Levels of Mood, Interest and Pleasure and Challenging Behaviour in Adults with Severe and Profound Intellectual Disability. In *Journal of Intellectual Disability Research*. March 2002, Vol. 46, Part 3, pp. 191 – 197.
- ROSS, E., OLIVER, C. 2003. Preliminary analysis of the psychometric properties of the Mood, Interest and Pleasure Questionnaire (MIPQ) for adults with severe and profound

- learning disabilities. In *British Journal of Clinical Psychology*, 2003, Vol. 42, pp. 81 – 93.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. 1995. *Dětská klinická psychologie*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing, 1995. 400 s. ISBN 80-7169-168-2.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. prep. a dop. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 608 s. ISBN 978-80-247-1049-5
- SAUNDERS, M. D., SAUNDERS, R. R., MULUGETA, A., HENDERSON, K., KEDZIORSKI, T., HEKKER, B., WILSON, S. 2005. A Novel Method Testing Learning and Preferences in People with Minimal Motor Movement. In *Research in Developmental Disabilities*, 2005, Vol. 26, pp. 255 – 266.
- SAUNDERS, M. D., SMAGNER, J. P., SAUNDERS, R. R. 2003. Improving methodological and technological analyses of adaptive switch use of individuals with profound multiple impairments. In *Behavioral Interventions*, 2003, no. 18, p. 227 – 243.
- SCHALOCK, R. et al. 2007. The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. In *Intellectual and Developmental Disabilities*, Vol. 45, No. 2, pp. 116-124.
- SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. 1. vyd. Bratislava: Pegas, 2005. 327 s. ISBN 80-551-0904-4.
- SIMMONS, B., BAYLISS, P. 2007. The role of special schools for children with profound and multiple learning difficulties : is segregation always best? In *British Journal of Special Education*, 2007, vol. 31, no. 4, p. 733 – 745. ISSN 1467-8578.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. 1 vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- Smernica MŠaV SR z 22. novembra 1993 na pokusné overovanie organizácie, foriem i obsahu výchovy a vzdelávania a spôsobu riadenia škôl. 1993. In *Zvesti Ministerstva školstva a vedy SR a Ministerstva kultúry SR*, 1993, roč. 1993, zošit 11 - 12 z 31. decembra 1993.
- SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H. (eds.). 2006. *Psychopatologie a psychiatrie : pro psychology a speciální pedagogy*. Praha: Portál, 2006. 317 s. ISBN 80-7367-154-9.
- SWENDER, S. L., MATSON, J. L., MAYVILLE, S. B., GONZALEZ, M. L., MCDOWEL, D. 2006. A Functional Assessment of Handmouthing among Persons with Severe and Profounf Intellectual Disability. In *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. June 2006, Vol. 31, No. 2, pp. 95 – 100.
- STOWE, C. M. 2005. *Understanding Special Education : A helpfull Handbook for Classroom Teachers*. 1th ed. New York: Scholastic, 2005. 128 p. ISBN 0-439-56037-3.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Sdružení podané ruce, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- STRNISKA, Z. 1996. Interakcie sociální. In MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník : I. svazek*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1996. s. 439 – 441. ISBN 80-7184-164-1.

- Studijní a zkušební řád Masarykovy univerzity*. 2012. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012. [cit.2012-03-07]. Dostupné na internete: https://is.muni.cz/do/1499/normy/vnitripredpisy/Studijni_a_zkusebni_rad.doc?info=1
- SYMEONIDOU, S., PHTIAKA, H. 2009. Using Teacher's Prior Knowledge, Attitudes and Beliefs to Develop In-service Teacher Courses for Inclusion. In *Teaching and Teacher Education*, 2009, Vol. 25, pp. 543-550.
- ŠMARDA, J. a kol. 2004. *Biologie pro psychology a pedagogy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 424 s. ISBN 80-7178-924-0.
- ŠVARCOVÁ, I. 1997. Příprava mládeže s těžším mentálním postižením k uplatnění na trhu práce. In *Speciální pedagogika*, 1997, roč. 7, č. 2, s. 13 – 16. ISSN 0662-1632.
- ŠVARCOVÁ, I. 2000a. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 200 s. ISBN 80-7178-506-7.
- ŠVARCOVÁ, I. 2000b. Vzdělávání žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením. In *Speciální pedagogika*, 2000, roč. 10, č. 3, s. 157-161. ISSN 1211-2720.
- TARCSIOVÁ, D. 2010. Ďalšie vzdelávanie pedagógov bežných škôl ako jedna z podmienok zlepšovania inkluzívneho vzdelávania. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EmitPlus, 2010. s. 114 – 119. ISBN 978-80-970623-2-3.
- TAYLOR, R., L., SMILEY, L. R., RICHARDS, S. B. 2009. *Exceptional Students : Preparing Teachers for the 21st Century*. 1th ed. New York: McGraw-Hill Higher Education, 2009. 545 p. ISBN 978-0-07-286637-7.
- TOMAS, G., WALKER, D., WEBB, J. 1998. *The making of the Inclusive School*. 1st ed. London, New York: Routledge, 1998. 234 p. ISBN 0-415-15560-6.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 1994. [online]. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994. [cit.2011-11-07]. Dostupné na internete: http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_B58EBF6616BAE6D93B638A2BF6C5083778830300/filename/SALAMA_E.PDF
- THEUNISSEN, G. 2005. *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. 4. auf. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 2005. 351 s. ISBN 3-7815-1355-6.
- Učebné osnovy pre vzdelávanie ťažko mentálne postihnutých žiakov vzdelávaných v triedach s individuálnym vzdelávacím programom*. 1997. Schválilo MŠ SR pod č. 785/97 s účinnosťou od 1.9.1997. Bratislava: MŠ SR, 1997.
- Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb., ako vyplýva zo zmien a doplnení vykonaných ústavným zákonom č. 244/1998 Z. z., ústavným zákonom č. 9/1999 Z. z., ústavným zákonom č. 90/2001 Z. z., ústavným zákonom č. 140/2004 Z. z. a ústavným zákonom č. 323/2004 Z. z.*
- VAĎUROVÁ, H., PANČOCHA, K. 2010. Přípravenost na inkluzivní vzdělávání z pohledu pedagogických pracovníků. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. s. 53 – 63. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5331-1.

- VÁGNEROVÁ, M. 2001. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. a kol. 2009. *Psychopedie*. 4. dopl. vyd. Praha: Parta, 2009. 391 s. ISBN 078-80-7320-137-1.
- VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: Sapientia, 2005. 332 s. ISBN 80-968797-6-6.
- VANČOVÁ, A. a kol. 2010. *Edukácia mentálne postihnutých : špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2010. 499 s. ISBN 978-80-89256-53-2
- VAŠEK, Š. 1996. *Špeciálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Sapientia, 1996. 178 s. ISBN 80-967180-3-7.
- VÍTKOVÁ, M. 2004. Edukace žáků s těžkým postižením a s více vadami. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školsní (speciální) pedagogika : základy, teorie, praxe*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2004. s. 152 – 174. ISBN 80-8633-22-5.
- VÍTKOVÁ, M. 2005. Metóda bazální stimulace a její využití při edukaci žáků s těžším postižením a více vadami. In Müller, Oldřich. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice : teorie a metodika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
- VÍTKOVÁ, M. 2007. Vzdělávání a terapie žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2007. s. 329 – 352. ISBN 80-7315-120-0.
- VÍTKOVÁ, M. 2009. Profesionální podpora v inkluzivním vzdělávání – komparace v německém a českém školství. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. s. 41 – 52. ISBN 978-80-210-5032-7.
- VÍTKOVÁ, M. 2010. Speciální potřeby žákův kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. s. 13 – 22. ISBN 978-80-7315-202-4.
- VÍTKOVÁ, M. 2012. Teoretická východiska speciální pedagogiky. In OPATŘILOVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z. et al. *Raná podpora a intervence u dětí se zdravotním postižením*. s. 15 – 22. ISBN 978-80-210-5880-4.
- VÍTKOVÁ, M., LECHTA, V. 2010. Realizace inkluzivní edukace. In LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 168 – 198. ISBN 978-80-7367-679-7.
- VLADOVÁ, K. 1998. Vzdelávanie ťažko mentálne postihnutých žiakov. In *Slovenská pedagogika*, 1998, č. 3/4, s. 5 - 9. ISSN 1335-3837.
- VLÁČIL, J. 1996. Chování. In MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník : I. svazek*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 1996. s. 403 – 404. ISBN 80-7184-164-1.
- Vyhláška č. 63/2000 Z.z. MŠ SR z 26. marca 2000, ktorou sa mení a dopĺňa Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 212/1991 Zb.
- Vyhláška č. 364/2003 Z.z. MŠ SR z 8. augusta 2003, ktorou sa mení a dopĺňa Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 212/1991 Zb. o špeciálnych školách v znení vyhlášky MŠ SR č. 63/2000 Z. z.

- Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 212/1991 Zb. o špeciálnych školách v znení vyhlášky MŠ SR č. 63/2000 Z.z. a vyhlášky MŠ SR č. 364/2003 Z.z.*
- Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z.z. o základnej škole* [online] [cit.2011-01-08]
http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/320_2008%20-%20vyhlaska%20-%20novela%20224_2011.pdf
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322/2008 Z.z. o špeciálnych školách.* [online] [cit.2011-01-06] Dostupné na internete:
<http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/2008-322.pdf>
- Vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím : ISCED 0 predprimárne vzdelávanie* [online]. 2009 Bratislava : MŠ SR, ŠPÚ, 2009. [cit.2012-03-07] Dostupné na:
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_mentalne_postihnutie/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_0.pdf
- Vzdelávací program pre praktickú školu : ISCED 2c nižšie stredné vzdelanie* [online]. 2009 Bratislava : MŠ SR, ŠPÚ, 2009. [cit.2012-03-07] Dostupné na:
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_mentalne_postihnutie/vp_m_p_isced_2c_prs_vp.pdf
- Vzdelávací program pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia : Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím : ISCED-1 primárne vzdelávanie* [online]. 2009 Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ, 2009. s. 165 – 210. [cit.2011-08-07] Dostupné na:
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_mentalne_postihnutie/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_1.pdf
- Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím : ISCED-1 primárne vzdelávanie* [online]. 2009. Bratislava: MŠ SR, 2009. [cit.2011-08-07] Dostupné na internete:
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_viacnasobne_postihnutie/vp_viac_p_isced_1_2.pdf
- WILMSHURST, L., BRUE, A. W. 2010. *The Complete Guide to Special Education*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2010. 372 p. ISBN 978-0-470-61515-7
- WONG, D. K. P. 2006. Do contact make a difference? The effect of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. In *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 29, pp. 70-82.
- ZBORTEKOVÁ, K. 2010. Integrované vzdelávanie zdravotne znevýhodnených žiakov z pohľadu psychologického výskumu. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EmitPlus, 2010. s. 124 – 129. ISBN 978-80-970623-2-3.
- Zákon č. 195/1998 o sociálnej pomoci*
- 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*

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) [online] [cit.2011-08-20]
Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245-2008.pdf>

Zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl (školský zákon)

Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
[online] [cit.2012-10-22] Dostupné na internete:
<http://www.minedu.sk/data/att/4126.pdf>

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online] MŠMT. [cit.2011-10-11] Dostupné na:
http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela_SZ_29_2009.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] MŠMT. [cit.2011-10-11] Dostupné na:
http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf

ZVOLSKÝ, P. a kol. 1996. *Speciální psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1996. 206 s. ISBN 80-7184-203-6.

Zoznam symbolov a skratiek

A	- absencia
A	- asistent (Aide)
AA	- spánok aktívny (Asleep Active)
AAIDD	- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAK	- alternatívna a augmentatívna komunikácia
AAMR	- American Association on Mental Retardation
AI	- spánok neaktívny (Asleep Inactive)
APPSI	- Assessment for Persons Profoundly or Severely Impaired
atď.	- a tak ďalej
ASI	- Awake-Active Self Injury
ASS	- Awake-Active Self Stimulatory
AWA	- bdely aktívny (Awake-Active-Alert)
AWI	- bdely neaktívny (Awake-Inactive-Alert)
CI	- komunikačná interakcia (Communication Interaction)
CR	- plač (cry)
CG	- komunikačné stratégie (učiteľ a alebo asistenta) so všetkými žiakmi
CPPaP	- centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
CŠPP	- centrum špeciálnopedagogického poradenstva
DA	- omámený (Daze)
DR	- ospalý (Drowsy)
DSM-IV	- Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch, 4. revízia
DSS	- domov sociálnych služieb
ICD-10	- Medzinárodná klasifikácia chorôb, 10. Revízia (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision)
ICF	- Medzinárodná klasifikácia funkčnej schopnosti, postihnutia a zdravia (International Classification of Functioning, Disability and Health)
ICF-CY	- Medzinárodná klasifikácia funkčnej schopnosti, postihnutia a zdravia pre deti a mládež (International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth)
IVP	- individuálny vzdelávací program

IVVP	- individuálny výchovno-vzdelávací program
IQ	- inteligenčný kvocient
LG	- veľká skupina (Large Group)
MP	- mentálne postihnutie
MŠ SR	- Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
NAPI	- Neurobehavioral Assessment of the Preterm Infant
NC	- bez komunikačného správania (No Communication)
NP	- bez partnera (No Partner)
P	- rovesník (Peer)
PC	- partnerov komunikačný podnet (Partner Communicative Cue)
O	- ďalší (Other)
OC	- komunikačné stratégie (učiteľ'a alebo asistenta) s iným žiakom
OP	- iné stratégie (učiteľ'a alebo asistenta) s iným žiakom
SC	- študentov komunikačný podnet (Student Communicative Cue)
SG	- malá skupina (Small Group)
SO	- osamelý (Solitary)
st.	- storočie
SZP	- sociálne znevýhodnené prostredie
ŠVVP	- špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba
ŠZŠ	- špeciálna základná škola
T	- učiteľ (Teacher)
TC	- komunikačné stratégie (učiteľ'a alebo asistenta) so sledovaným žiakom
TP	- iné stratégie (učiteľ'a alebo asistenta) so sledovaným žiakom
UNESCO	- United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization
ÚIPŠ v SR	- Ústav informácií a prognóz školstva v Slovenskej republike
WHO	- Svetová zdravotnícka organizácia
Z	- záchvaty (záchvatové správanie, definované pre jednotlivca príslušnými opatrovateľmi)
ZŠ	- základná škola

Zoznam obrázkov a grafov

Obr. 1:	Priemerný vek respondentov	62
Obr. 2:	Priemerná dĺžka pedagogickej praxe respondentov.....	62
Obr. 3:	Vek žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách v školskom roku 2010/2011	67
Obr. 4:	Vzdialenosť základnej školy k najbližšej špeciálnej základnej škole.....	69
Obr. 5:	Rozloženie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách v školskom roku 2010/2011 podľa roku školskej dochádzky	71
Obr. 6:	Názory respondentov na vzdelávanie žiakov vzdelávacieho variantu C v základných školách	73
Obr. 7:	Názory respondentov k začleňovaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách	74
Obr. 8:	Názory ostatných učiteľov na vzdelávanie žiakov vzdelávacieho variantu C v základných školách	74
Obr. 9:	Názory učiteľov na optimálne formy vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím	75
Obr. 10:	Dôvody zaradenia žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základnej škole.....	75
Obr. 11:	Prejavy žiakov základných škôl k žiakom s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím	76
Obr. 12:	Prejavy žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základnej škole	76
Obr. 13:	Hodnotenie spolupráce učiteľov so školským špeciálnym pedagógom	77
Obr. 14:	Hodnotenie spolupráce učiteľov s rodičmi integrovaných žiakov.....	79
Obr. 15:	Charakteristika žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska veku.....	94
Obr. 16:	Znázornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej stav správania	104
Obr. 17:	Znázornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej komunikačné indikátory	105
Obr. 18:	Grafické znázornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej komunikační partneri	105
Obr. 19:	Grafické znázornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej interakcie učiteľa.....	106

Obr. 20:	Grafické znázornenie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej interakcie asistenta učiteľa.....	107
Obr. 21:	Grafické znázornenie stavu správania žiakov v špeciálnych základných školách a žiakov v základných školách	159
Obr. 22:	Grafické znázornenie kategórie indikátory komunikácie u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách.....	161
Obr. 23:	Grafické znázornenie kategórie komunikační partneri u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách.....	163
Obr. 24:	Grafické znázornenie kategórie sociálna oblasť u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách.....	165
Obr. 25:	Grafické znázornenie interakcie učiteľa so žiakmi v špeciálnych základných školách a v základných školách.....	166
Obr. 26:	Grafické znázornenie interakcie asistenta učiteľa so žiakmi v špeciálnych základných školách a v základných školách.....	167
Graf 1:	Komparácia rozdielov z hľadiska prítomnosti učiteľa v triede v subkategórii partnerov komunikačný partner	114
Graf 2:	Komparácia rozdielov z hľadiska prítomnosti učiteľa v triede subkategórii asistent učiteľa	115
Graf 3:	Komparácia rozdielov z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v triede v subkategórii komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne	116
Graf 4:	Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v subkategórii užšia blízkosť	125
Graf 5:	Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v subkategórii veľká skupina	126
Graf 6:	Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v triede v subkategórii iné programy učiteľa so sledovaným žiakom.....	126
Graf 7:	Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v triede v subkategórii absencia učiteľa.....	126
Graf 8:	Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v triede v subkategórii komunikačné stratégie učiteľa s iným žiakom	127
Graf 9:	Komparácia rozdielov z hľadiska počtu žiakov v triede v subkategórii bez práce učiteľa so so žiakmi	127
Graf 10:	Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia v subkategórii partnerov komunikačný podnet	129
Graf 11:	Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia v subkategórii bez komunikačného správania žiaka	129

Graf 12: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii bez komunikačného partnera	130
Graf 13: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii učiteľ ako komunikačný partner	130
Graf 14: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii komunikačné stratégie s iným žiakom	132
Graf 15: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii hromadné komunikačné stratégie	132
Graf 16: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii bez učiteľovej práce so žiakmi	132
Graf 17: Komparácia rozdielov z hľadiska zaradenia žiakov v subkategórii bez práce asistenta učiteľa so žiakmi	133
Graf 18: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii bez komunikačného správania	135
Graf 19: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii bez komunikačného partnera	136
Graf 20: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii asistent učiteľa	136
Graf 21: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii bez absencia učiteľa	137
Graf 22: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii komunikačné stratégie asistenta učiteľa so žiakom	139
Graf 23: Komparácia rozdielov z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v subkategórii iné programy asistenta učiteľa so žiakom	139
Graf 24: Komparáciu rozdielov z hľadiska rómskeho etnika v subkategórii partnerov komunikačný podnet bez odpovede žiaka	141
Graf 25: Komparácia rozdielov z hľadiska rómskeho etnika v subkategórii bez komunikačného správania	141
Graf 26: Krabicový graf pre komparáciu rozdielov z hľadiska príslušnosti k rómskemu etniku v subkategórii partnerov komunikačný podnet bez odpovede žiaka	142
Graf 27: Komparácia rozdielov z hľadiska príslušnosti k rómskemu etniku v subkategórii absencia učiteľa	144
Graf 28: Komparácia rozdielov z hľadiska príslušnosti k rómskemu etniku v subkategórii iné programy asistenta učiteľa so sledovaným žiakom	145
Graf 29: Komparácia rozdielov z hľadiska sociálne znevýhodneného prostredia u žiakov v subkategórii komunikačné stratégie učiteľa so všetkými žiakmi ..	149

Graf 30: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii aktívny bdely stav žiaka	151
Graf 31: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii aktívne sebapoškodzovanie žiaka	151
Graf 32: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii aktívny bdely stav žiaka	152
Graf 33: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii komunikačná interakcia	153
Graf 34: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii učiteľ	154
Graf 35: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii asistent	154
Graf 36: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v komunikačných stratégiách učiteľa so žiakom	156
Graf 37: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v hromadných komunikačných stratégiách učiteľa	156
Graf 38: Komparácia rozdielov z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy žiakov v subkategórii hromadné komunikačné stratégie asistenta učiteľa ...	156

Zoznam tabuliek

Tab. 1:	Dieťa/žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa platnej legislatívy na Slovensku	12
Tab. 2:	Definície a príklady stupňov podpory (Mental retardation, definition, classification and systems of Supports, 1992).....	13
Tab. 3:	Model postihnutia podľa ICF (International classification of functioning, disability and health, 2001).....	14
Tab. 4:	Prehľad charakteristických znakov ťažkého a hlbokého mentálneho postihnutia.....	18
Tab. 5:	Behaviorálne stavy novorodenca (Říčan, P., Křejiřřová, D. 2006).....	20
Tab. 6:	Prehľad metod hodnotenia detí s ťažkým mentálnym postihnutím.....	22
Tab. 7:	Početnosť žiakov s mentálnym postihnutím vzdelávaných podľa variantu C na Slovensku (podľa údajov Ústavu informácií a prognóz školstva v SR)	29
Tab. 8:	Formy výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku podľa zákona č. 245/2008 Z.z.	38
Tab. 9:	Predmety a vzdelávacie oblasti v primárnom vzdelávaní žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím : ISCED 1, 2009).....	42
Tab. 10:	Výhody inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým postihnutím (Alquraini, T., Gut, D. 2012).....	53
Tab. 11:	Početnosť žiakov vzdelávaných podľa variantu C v základných školách v školskom roku 2010/2011 podľa krajov na Slovensku	63
Tab. 12:	Porovnanie počtu žiakov variantu C v základných školách v školskom roku 2010/2011 podľa hustoty obyvateľstva v jednotlivých krajocho Slovenska	64
Tab. 13:	Fázy vedľajšieho výskumu	65
Tab. 14:	Početnosť žiakov základných škôl na Slovensku v školskom roku 2010/2011 z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia.....	67
Tab. 15:	Charakteristika žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách na Slovensku v školskom roku 2010/2011.....	68
Tab. 16:	Porovnanie skupiny žiakov z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia	69
Tab. 17:	Zaradenie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základnej škole	70
Tab. 18:	Organizácia výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v základných školách.....	71
Tab. 19:	Porovnanie formy a rozsahu vzdelávania žiakov z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia	72

Tab. 20:	Skúsenosť učiteľov so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v špeciálnej triede pri základnej škole.....	73
Tab. 21:	Hodnotenie spolupráce učiteľov s ďalšími odborníkmi	77
Tab. 22:	Názory učiteľov na inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.....	78
Tab. 23:	Najčastejšie problémy spojené so vzdelávaním žiaka variantu C v základnej škole podľa odpovedí učiteľov	79
Tab. 24:	Charakteristika skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v základných školách	92
Tab. 25:	Charakteristika žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách	93
Tab. 26:	Zobrazenie početnosti žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím z hľadiska premenných.....	94
Tab. 27:	Porovnanie dvojíc žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách a základných školách.....	96
Tab. 28:	Fázy druhého výskumu	97
Tab. 29:	Stručné definície kategórií, subkategórií a kódov na pozorovanie stavu správania, komunikácie, sociálnej interakcie M. Arthura-Kellyho, P. Foremana a kol. (Arthur-Kelly, M. 2011).....	100
Tab. 30:	Modifikácia kategórií a subkategórií M. Arthura-Kellyho a P. Foremana a kol. (Arthur-Kelly, 2011) po realizácii predvýskumu	102
Tab. 31:	Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej stav správania žiaka.....	104
Tab. 32:	Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej komunikačné indikátory	105
Tab. 33:	Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej komunikační partneri	105
Tab. 34:	Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej sociálna oblasť	106
Tab. 35:	Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej interakcie učiteľa	106
Tab. 36:	Porovnanie zhody hlavného a kontrolného výskumníka v premennej interakcie asistenta učiteľa.....	107
Tab. 37:	Korelačná tabuľka pre vek a sledované kategórie	111
Tab. 38:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa na hodine v kategórii stav správania žiaka.....	113

Tab. 39: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii komunikačné indikátory	114
Tab. 40: Popisná štatistika skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii komunikační partneri.....	115
Tab. 41: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii sociálna oblasť	116
Tab. 42: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii interakcia učiteľa	117
Tab. 43: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii interakcia asistenta učiteľa.....	117
Tab. 44: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii stav správania žiaka z hľadiska rozsahu edukácie	118
Tab. 45: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii indikátor komunikácie z hľadiska rozsahu edukácie	119
Tab. 46: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii komunikační partneri z hľadiska rozsahu edukácie	120
Tab. 47: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách kategórii sociálna oblasť z hľadiska rozsahu edukácie	120
Tab. 48: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách kategórii interakcie učiteľa z hľadiska rozsahu edukácie	121
Tab. 49: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii interakcia asistenta učiteľa z hľadiska rozsahu edukácie.....	122
Tab. 50: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii stav správania žiaka z hľadiska počtu žiakov v triede.....	123
Tab. 51: Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii komunikačné indikátory z hľadiska počtu žiakov v triede.....	123

Tab. 52:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách kategórii komunikační partneri z hľadiska počtu žiakov v triede.....	124
Tab. 53:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii sociálna oblasť z hľadiska počtu žiakov v triede	125
Tab. 54:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii interakcie učiteľa z hľadiska počtu žiakov v triede	126
Tab. 55:	Porovnanie skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách v kategórii interakcie asistenta učiteľa z hľadiska počtu žiakov v triede	127
Tab. 56:	Porovnanie kategórie stav správania žiaka v triedach špeciálnych základných škôl a domovov sociálnych služieb	128
Tab. 57:	Porovnanie kategórie komunikačné indikátory u žiakov v triedach v špeciálnych základných škôl a domovoch sociálnych služieb	129
Tab. 58:	Porovnanie kategórie komunikační partneri v skupinách žiakov v triedach v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb	130
Tab. 59:	Porovnanie kategórie sociálna oblasť v skupinách žiakov v triedach v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb	131
Tab. 60:	Porovnanie kategórie druh interakcií učiteľa v skupinách žiakov v triedach v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb	131
Tab. 61:	Porovnanie kategórie druh interakcií asistenta učiteľa v skupinách žiakov v triedach v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb	133
Tab. 62:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii stav správania	134
Tab. 63:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii komunikačné indikátory	135
Tab. 64:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii komunikační partneri	136
Tab. 65:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii sociálna oblasť	137

Tab. 66:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii druh interakcie učiteľa	138
Tab. 67:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska dĺžky praxe učiteľa v kategórii druh interakcie asistenta učiteľa.....	139
Tab. 68:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii stav správania žiaka.....	140
Tab. 69:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii indikátor komunikácie.....	141
Tab. 70:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii komunikační partneri	142
Tab. 71:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii sociálna oblasť.....	143
Tab. 72:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii druh učiteľovej interakcie.....	143
Tab. 73:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska rómskeho etnika v kategórii druh interakcie asistenta učiteľa	144
Tab. 74:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu v kategórii stav správania	146
Tab. 75:	Porovnanie kategórie indikátor komunikácie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu.....	147
Tab. 76:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu v kategórii komunikační partneri.....	147
Tab. 77:	Porovnanie kategórie sociálna oblasť u žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu.....	148
Tab. 78:	Porovnanie kategórie druh interakcie učiteľa so žiakmi z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu	149
Tab. 79:	Porovnanie žiakov z hľadiska príslušnosti k sociálne znevýhodnenému prostrediu v kategórii druh interakcie asistenta učiteľa.....	150

Tab. 80:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii stav správania žiaka	151
Tab. 81:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii indikátor komunikácie	153
Tab. 82:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii komunikační partneri	154
Tab. 83:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii sociálna oblasť	155
Tab. 84:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii druh učiteľov interakcie	155
Tab. 85:	Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska poškodenia motoriky a sebaobsluhy v kategórii druh interakcie asistenta učiteľa	157
Tab. 86:	Porovnanie kategórie stav správania žiakov špeciálnych základných škôl a základných škôl	159
Tab. 87:	Porovnanie kategórie indikátory komunikácie u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách	161
Tab. 88:	Porovnanie kategórie komunikační partneri u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách	163
Tab. 89:	Porovnanie kategórie sociálna oblasť u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách	165
Tab. 90:	Interakcia učiteľa u žiakov v špeciálnych základných školách a v základných školách	166
Tab. 91:	Interakcia asistenta učiteľa so žiakmi v špeciálnych základných školách a v základných školách	167
Tab. 92:	Porovnanie početnosti interakcií učiteľa a asistenta učiteľa so žiakmi v špeciálnych základných školách a základných školách	169
Tab. 93:	Prehľad oblastí v stanovených hypotézach	192
Tab. 94:	Tabuľka škálovania pre korelačný koeficient	244
Tab. 95:	Korelačná tabuľka pre vek a premennú stav správania	244
Tab. 96:	Korelačná tabuľka pre vek a premennú komunikačné indikátory	244
Tab. 97:	Korelačná tabuľka pre vek a premennú komunikační partneri	244
Tab. 98:	Korelačná tabuľka pre vek a premennú sociálna oblasť	245

Tab. 99: Korelačná tabuľka pre vek a premennú interakcia učiteľa	245
Tab. 100: Korelačná tabuľka pre vek a premennú interakcia asitenta učiteľa.....	245

Zoznam príloh

- Príloha A** Rámcový učebný plán pre žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím : ISCED 1 primárne vzdelávanie
- Príloha B** Dotazník pre učiteľa žiaka vzdelávacieho variantu C v základnej škole
- Príloha C1** Vzor žiadosti o realizáciu výskumu
- Príloha C2** Vzor informovaného súhlasu zákonných zástupcov žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím s realizáciou výskumu
- Príloha C3** Kódy a definície správania, komunikácie, sociálnej interakcie pre použitie s pozorovacím hárkom 2008 v slovenskom preklade (Arthur-Kelly, M. 2011)
- Príloha D** Zobrazenie výsledkov korelačnej analýzy z hľadiska veku a sledovaných kategórií v druhom výskume

Príloha A Rámcový učebný plán pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím : ISCED 1 primárne vzdelávanie

ISCED 1 Rámcový učebný plán pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia s vyučovacím jazykom slovenským alebo vyučovacím jazykom národnostných menšín													
Štátny vzdelávací program													
Vzdelávacia oblasť	Predmet/ročník	PRÍPRAVNÝ	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10	Spolu
Jazyk a komunikácia	Rozvíjanie komunikačných schopností	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	38
	Rozvíjanie sociálnych zručností	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	15
	Rozvíjanie grafomotorických zručností	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18
													71
Príroda a spoločnosť	Vecné učenie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
													11
Človek a hodnoty	Etická výchova /náboženská výchova								1	1	1	1	4
													4
Matematika a práca s informáciami	Matematika	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
	Informatická výchova								0,5	0,5	0,5	0,5	2
													24
Človek a svet práce	Pracovné vyučovanie	2	2	2	2	3	3	3	2,5	2,5	2,5	2,5	27
													27
Umenie a kultúra	Hudobná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
	Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
													22
Zdravie a pohyb	Zdravotná telesná výchova	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33
													33
Spolu povinná časť		18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	17	192
Školský vzdelávací program													
Voliteľné hodiny		2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	28
Spolu: povinná časť + voliteľné hodiny		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	220

Príloha B

Dotazník pre učiteľa žiaka vzdelávacieho variantu C v základnej škole

Vážený učiteľ,
dotazník je určený učiteľom základných škôl, v ktorých kompetencii je výchova a vzdelávanie žiaka (žiakov) podľa vzdelávacieho variantu C (*Vzdelávací program pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia*).

Podľa *Ústavu informácií a prognóz školstva* na Slovensku je na Vašej škole v tomto školskom roku zaradený minimálne jeden žiak. Cieľom dotazníka je získať konkrétne informácie o tomto žiakovi (žiakoch) a ich edukačnom procese v základnej škole, ktoré budú použité pre návrh zmien v starostlivosti a vzdelávaní tejto skupiny žiakov (predovšetkým legislatívnej, metodickej oblasti, vysokoškolskej a ďalšej prípravy pedagógov).

Dotazník je anonymný. Je rozdelený do štyroch častí. V prvých dvoch častiach zisťujeme základné informácie o učiteľovi (časť A.1, A2.) a žiakovi (časť B.1, B.2). Časť B.1 a B.2 vyplňujete pre každého žiaka samostatne. Ak ste učiteľom viacerých žiakov variantu C, vyplňte viackrát len túto časť (prikladám presný počet dotazníkov podľa počtu žiakov). Časť C obsahuje položky týkajúce sa edukačného procesu žiaka variantu C v základnej škole a posledná časť zisťuje Váš názor na školskú integráciu na Slovensku (časť D).

Ďakujeme za Vaše názory a čas venovaný vyplneniu dotazníka. Vyplnený dotazník prosím pošlite na nižšie uvedenú adresu.

PaedDr. Lucia Hrebeňárová
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

A.1 (základné údaje o učiteľovi)

Pohlavie: ☐ žena ☐ muž
Ste učiteľom na: ☐ prvom ☐ na druhom stupni
Dĺžka pedagogickej praxe: _____ rokov **Vek:** _____ **Stupeň**
vysokoškolského vzdelania: ☐ magisterský (Mgr.) ☐ doktorandské (PhD.)
V študijnom odbore: _____

Máte vzdelanie v oblasti špeciálnej pedagogiky?

☐ áno, _____
(napr. rozširujúce štúdium špeciálnej pedagogiky, špeciálna pedagogika absolvovaná na Metodicko-pedagogickom centre, bakalársky alebo magisterský stupeň štúdia špeciálnej pedagogiky a pod. Prosím uveďte).
☐ práve študujem _____
☐ nie
☐ nie, mám ukončené ďalšie vzdelanie v oblasti _____

A.2 (základné údaje o učiteľovi)

V súčasnosti učíte v ☐ triede základnej školy ☐ špeciálnej triede pri základnej škole
Trieda je umiestnená ☐ v základnej škole ☐ mimo budovu základnej školy
Máte na škole školského špeciálneho pedagóga? ☐ áno ☐ nie
Ste vy školský špeciálny pedagóg? ☐ áno ☐ nie

Máte skúsenosť so vzdelávaním žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP) vo Vašej triede (proces individuálnej integrácie)?

Uveďte druh postihnutia žiaka/žiakov

☐ áno, raz _____
☐ áno, niekoľko krát _____
☐ nie

Máte skúsenosť s vyučovaním v špeciálnej triede?

Uveďte druh postihnutia žiaka/žiakov (mentálne, telesné, zrakové, sluchové postihnutie a pod.)

☐ áno _____
☐ nie

Ste základná škola ☐ so špeciálnymi triedami ☐ bez špeciálnych tried
Najbližšia špeciálna základná škola je ☐ v našom meste/obci ☐ v inom meste/obci vzdialenom cca ____ km
Učili ste niekedy v špeciálnej základnej škole? ☐ áno ☐ nie
Kraj: ☐ bratislavský ☐ trnavský ☐ nitriansky ☐ trenčiansky
☐ banskobystrický ☐ žilinský ☐ prešovský ☐ košický

B.1 (základné údaje o žiakovi. V prípade, že máte na škole viacerých žiakov vzdelávaných podľa variantu C, prosím vyplňte túto časť pre každého žiaka samostatne. Ostatné časti dotazníka vyplňujete len raz.)

označte ☐, prípadne doplňte údaj

Pohlavie žiaka	☐ dievča ☐ chlapec
Vek žiaka (toho času)	☐ _____ rokov a ☐ _____ mesiacov
Stupeň postihnutia	☐ ťažké mentálne postihnutie ☐ hlboké mentálne postihnutie ☐ iné:
Pridružené postihnutie (napr. DMO, slepota, nedoslýchavosť a pod.)	☐ áno: ☐ nie
Vyskytuje sa u žiaka problémové správanie	☐ áno (agresivita, sebaopoškodzovanie, stereotypné pohyby ...): ☐ nie
Rok školskej dochádzky	☐ _____ V tomto školskom roku je žiakom _____ ročníka.
Žiak je zaradený	☐ do triedy s intaktnými žiakmi ☐ špeciálnej triedy pre žiakov variantu C ☐ špeciálnej triedy so žiakmi variantu A ☐ špeciálnej triedy so žiakmi variantu B ☐ iné:
Forma organizácie výchovy a vzdelávania	☐ denná forma (poldenné v dopoludňajších hodinách v rozsahu piatich dní v týždni) ☐ denná forma (poldenné v dopoludňajších hodinách v rozsahu _____ v týždni) ☐ formou individuálneho vzdelávania
Je oslobodený od povinnosti dochádzať do školy	☐ áno ☐ nie
Je vzdelávaný v domácich podmienkach	☐ áno ☐ nie, rodič ho vozí pravidelne do školy ☐ iné:
Určený rozsah hodín do týždňa	☐ 20 hodín ☐ menej ako 20 hodín, a to: _____
Vyhovuje vám určený rozsah	☐ áno ☐ nie, odporúčal by ste ho zvýšiť na _____ / znížiť na _____ ☐ iné:
Pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia	☐ áno ☐ nie
Je žiakom v hmotnej núdzi	☐ áno ☐ nie

B.2 (základné údaje o žiakovi. V prípade, že máte na škole viacerých žiakov vzdelávaných podľa variantu C, prosím vyplňte túto časť pre každého žiaka samostatne)

Žiak je	☐ mobilný ☐ čiastočne mobilný ☐ imobilný ☐ plienkovaný ☐ bez plienok
U žiaka je prítomná/é	☐ slepota ☐ zvyšky zraku ☐ hluchota ☐ zvyšky sluchu ☐ ťažké poškodenie jemnej motoriky ☐ ťažké poškodenie hrubej motoriky
Žiak je závislý od pomoci v oblasti	☐ obliekania ☐ stravovania ☐ celkovo v sebaobslužných činnostiach
Žiak	☐ verbalizuje ☐ verbalizuje s ťažkosťami ☐ vydáva len nešpecifikované zvuky ☐ používa náhradné formy komunikácie:
Možné naviazať očný kontakt	☐ áno ☐ nie
Žiak má okrem vás pri vyučovaní k dispozícii	☐ pedagogického asistenta ☐ psychológa ☐ logopéda ☐ liečebný pedagóg ☐ rehabilitačného pracovníka ☐ sociálny pedagóg ☐ špeciálny pedagóg ☐ pomocný zdravotn. personál ☐ sociálny pracovník ☐ iný:

C. (výchovno-vzdelávací proces žiaka vo variante C)

1. Je podľa Vás vhodné vzdelávať žiaka podľa variantu C v základných školách?

☐ určite áno ☐ skôr áno ☐ áno ☐ skôr nie ☐ určite nie

2. Súhlasia Vaši kolegovia so vzdelávaním žiakov podľa variantu C v základných školách?

☐ určite áno ☐ skôr áno ☐ áno ☐ skôr nie ☐ určite nie

3. Akú formu vzdelávania považujete za najvhodnejšiu v súčasnosti pre žiaka variantu C na Slovensku?

- ☐ vzdelávanie v špeciálnych školách
☐ vzdelávanie v špeciálnych triedach pri základných školách
☐ vzdelávanie v triede základnej školy spolu s intaktnými žiakmi
☐ vzdelávanie v domácom prostredí
☐ iné: _____

4. Aký bol dôvod zaradenia žiaka variantu C do základnej školy? (možnosť označenia viacerých odpovedí)

☐ priat si to rodič ☐ špeciálna škola je príliš vzdialená ☐ iný: _____

5. S akými postojmi sa stretávate u zdravých žiakov k tomuto žiakovi (žiakom)?

- ☐ akceptácia
☐ vylučovanie z kolektívu
☐ verbálne útoky
☐ agresívne, fyzické útoky
☐ ľahostajnosť
☐ iné: _____

6. S akými reakciami sa stretávate prevažne u žiaka (žiakov) variantu C?

- ☐ spokojnosť
☐ náladovosť
☐ agresivita
☐ iné: _____

7. Ako hodnotíte spoluprácu so školským špeciálnym pedagógom?

- ☐ výborne
☐ priemerne
☐ podpriemerne
☐ neuspokojivo ☐ nie je na škole
☐ bez spolupráce

8. Akou formou prebieha spolupráca so špeciálnym pedagógom v poradenských centrách?

- ☐ pravidelné odborné konzultácie učiteľa so špeciálnym pedagógom v CŠPP/CPPPaP
☐ jednorazová spolupráca
☐ návštevy žiaka v CŠPP/CPPPaP
☐ poskytovanie špeciálno-pedagogických, terapeutických a iných služieb v procese vyučovania
☐ iná _____

9. Označte odborníka, s ktorým spolupracujete pri vzdelávaní žiaka variantu C a ohodnoťte spoluprácu s ním.

- | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---|---------------------------------------|
| ☐ lekár | ☐ psychológ | ☐ sociálny pracovník | ☐ rehab. pracovník | ☐ Iný: _____ |
| ☐ výborná | ☐ výborná | ☐ výborná | ☐ výborná | ☐ výborná |
| ☐ uspokojivá | ☐ uspokojivá | ☐ uspokojivá | ☐ uspokojivá | ☐ uspokojivá |
| ☐ priemerná | ☐ priemerná | ☐ priemerná | ☐ priemerná | ☐ priemerná |
| ☐ neuspokojivá | ☐ neuspokojivá | ☐ neuspokojivá | ☐ neuspokojivá | ☐ neuspokojivá |
| ☐ nevyhovujúca | ☐ nevyhovujúca | ☐ nevyhovujúca | ☐ nevyhovujúca | ☐ nevyhovujúca |

10. Myslíte si, že Vás vysokoškolské štúdium dostatočne pripravilo na vzdelávanie žiakov s ťažším mentálnym postihnutím?

☐ určite áno ☐ skôr áno ☐ áno ☐ skôr nie ☐ určite nie

11. Prosím, uveďte 3 najväčšie problémy, s ktorými sa stretávate Vy osobne pri edukácii žiakov variantu C v základnej škole:

- ☐ 1: _____
☐ 2: _____
☐ 3: _____

D. (názory na integráciu žiakov so ŠVVP v základných školách)

12. Prikláňate sa k integrovanému alebo segregovanému vzdelávaniu žiakov so ŠVVP?

- ☐ určite k integrácii ☐ skôr k integrácii ☐ nie som rozhodnutá ☐ skôr segregácii ☐ určite k segregácii

13. Myslíte si, že Váš vysokoškolské štúdium dostatočne pripravilo na vzdelávanie žiakov so ŠVVP v základných školách v procese integrovaného vzdelávania?

- ☐ určite áno ☐ skôr áno ☐ áno ☐ skôr nie ☐ určite nie

14. Ako hodnotíte spoluprácu s rodičmi integrovaných žiakov?

- ☐ výborne
☐ veľmi dobre
☐ dobre
☐ nedostatočne

Spolupráca s rodičmi je ovplyvnená, podľa Vás, hlavne _____

15. Žiakov s akými ŠVVP odporúčate integrovať? (možnosť označenia viacerých odpovedí)

☐ s telesným postihnutím	☐ ľahký stupeň	☐ ťažký stupeň
☐ so zrakovým postihnutím	☐ ľahký stupeň	☐ ťažký stupeň
☐ so sluchovým postihnutím	☐ ľahký stupeň	☐ ťažký stupeň
☐ s mentálnym postihnutím	☐ ľahký stupeň	☐ ťažký stupeň
☐ s poruchami správania	☐ ľahký stupeň	☐ ťažký stupeň
☐ s poruchou reči	☐ ľahký stupeň	☐ ťažký stupeň
☐ s viacnásobným postihnutím	☐ ľahký stupeň	☐ ťažký stupeň
☐ s vývinovými poruchami učenia	☐ ľahký stupeň	☐ ťažký stupeň
☐ s nadaním a talentom		

16. Aké sú podľa Vás najčastejšie problémy s integráciou žiakov so ŠVVP na Slovensku? (označte 3 podľa Vás najčastejšie problémy s integráciou žiakov so ŠVVP na Slovensku).

- ☐ nedostatočné materiálne vybavenie (pomôcky, pracovné zošity a pod.)
☐ nedostatočné vybavenie kompenzačnými pomôckami
☐ nedostatočné finančné ohodnotenie učiteľov
☐ problematická spolupráca s rodičmi žiakov so ŠVVP
☐ nedostatočný priestor na prípravu učiteľa
☐ nezáujem zo strany učiteľa
☐ nezáujem zo strany vedenia školy
☐ nedostatočný priestor na edukáciu ostatných žiakov v triede
☐ nedostatočná pripravenosť učiteľa
☐ iné: _____

Ďakujeme za Vaše názory a čas. V prípade pripomienok, návrhov alebo otázok, napíšte nám ich prosím na voľný list papiera, prípadne na e-mailovú adresu lucia.hrebenarova@pf.unipo.sk. Dotazník prosím pošlite na adresu: PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Prešovská univerzita, 17. novembra 15, 080 01 Prešov.

Príloha C 1 Vzor žiadosti o realizáciu výskumu



PEDAGOGICKÁ FAKULTA Masarykovy univerzity Poříčí 9, Brno

PaedDr. Lucia Hrebeňárová
študent doktorandského štúdia
v odbore *Speciální pedagogika*
00421 918 563 240, lucia.hrebenarova@gmail.com

Adresa školy / zariadenia

ŽIADOSŤ O MOŽNOSŤ REALIZÁCIE VÝSKUMU

Vážený pán riaditeľ,

som študentkou doktorandského štúdia v odbore *Speciální pedagogika* na *Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity* v Brne. Žiadam vás o súhlas s realizáciou výskumu na Vašej škole v rámci mojej dizertačnej práce na tému Možnosti výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím.

Výskum by bol po získaní informovaného súhlasu zákonných zástupcov žiakov realizovaný v skupine žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v priebehu školského roka 2010/2011. V rámci výskumu bude použitá nasledovná metodológia: dotazník, pozorovanie, testy, získavanie videozáznamov, rozhovor.

Pri spracovávaní získaných údajov bude dodržiavaný Zákon 428/2002 Z. z. o ochrane osobných údajov. Dáta budú použité len pre potreby spracovania mojej dizertačnej práce.

V Prešove, dňa 30.08.2010

PaedDr. Lucia Hrebeňárová

Príloha C 2 Vzor informovaného súhlasu zákonných zástupcov žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím s realizáciou výskumu



PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Masarykovy univerzity

Poříčí 9, Brno

PaedDr. Lucia Hrebeňárová

študent doktorandského štúdia

v odbore *Speciální pedagogika*

00421 918 563 240, lucia.hrebenarova@gmail.com

INFORMOVANÝ SÚHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCOV

Ako zákonní zástupcovia nášho syna/dcéry, žiaka/žiačky triedy svojim podpisom dávame súhlas na:

- používanie osobných údajov nášho dieťaťa a to: dátumu a miesta narodenia, údajov uvedených v osobnej dokumentácii, fotografií nášho dieťaťa a spracovanie videozáznamov len pre výskumné účely v rámci dizertačnej práce študentky doktorandského študijného programu *Speciální pedagogika* na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne, PaedDr. Lucie Hrebeňárovej.

Svojim podpisom dávame súhlas a potvrdzujeme, že sme porozumeli vyššie uvedeným skutočnostiam a boli sme riadne poučení o dôsledkoch nášho súhlasu podľa Zákona 245/2008 Z. z. § 2, písm. y.

Tento informovaný súhlas platí pre školský rok 2010/2011 počas výchovy a vzdelávania nášho dieťaťa v Spojenej škole internátnej, Masarykova 11175/20C, 080 01 Prešov.

Meno a priezvisko zákonného zástupcu (otca):

Podpis: _____

Meno a priezvisko zákonného zástupcu (matky):

Podpis: _____

V Prešove, dňa

Príloha C 3 Kódy a definície správania, komunikácie, sociálnej interakcie pre použitie s pozorovacím hárkom 2008 v slovenskom preklade (Arthur-Kelly, M. 2011)

Kódy a definície pre úroveň správania, komunikáciu, sociálnu interakciu pre použitie s POZOROVACÍM HÁRKOM 2008

POZOROVACÍ HÁROK má premenné *Stav*, *Komunikačné indikátory*, *Komunikačný partner*, *Sociálna interakcia*, *Interakcia medzi partnerom – Učiteľom*, *Interakcia medzi partnerom – asistentom učiteľa*.

ÚROVEŇ SPRÁVANIA kódy a definície

STAV

AI: *Spánok neaktívny*

Oči osoby sú zatvorené. Dýchanie ustálené, relatívne pomalé a pravidelné. Svalový tonus uvoľnený. Mála motorická aktivita (napr. vyľakanie, pohyby úst, malé pohyby končatín/tela) alebo bez motorickej aktivity.

AA: *Spánok aktívny*

Oči zatvorené: uvoľnený svalový tonus. Dýchanie vo všeobecnosti neustálené. Môže dôjsť k sporadickým pohybom (napr. hádzanie sa, otáčanie, zášklby hlavy a končatín) – svalový tonus všeobecne nízky medzi pohybmi. Osoba môže vykazovať rýchle očné pohyby (REM). Môžu byť vykazované občasné zmeny výrazu tváre, vokalizácia, cmúľanie palca/prsta.

DR: *Ospalý (Drowsy)*

Oči osoby sú buď otvorené s viečkami, ktoré sa sú ťažké alebo oči sa pravidelne otvárajú a zatvárajú. Vokalizácia alebo drobné pohyby tela/končatín sa môžu vyskytnúť.

DA: *Omámený (Daze)*

Prevláda nezameranosť na zrkové, sluchové a taktilné podnety. Pri intaktnom zraku sú oči otvorené, ale pôsobia skleneno, matne a bez pohybu. Akékoľvek motorické pohyby sú málo frekvencované. Pravidelné dýchanie. Málo alebo bez vokalizácie.

AWI: *Bdelý-neaktívny*

Osoba je bdelá, ale nie je zapojená/bez interakcie s osobou alebo objektom. Oči môžu byť otvorené alebo zatvorené, ak sú otvorené môže byť prítomná zraková alebo sluchová orientácia, prejavované zaostrovanie alebo sledovanie (orientácia/zameranie na podnety, otáčanie hlavy, pozeranie za podnetom, sledovanie podnetu). Ak sú zatvorené, nejaká orientácia sa prejavuje (usmievanie, nakláňanie sa k, odkláňanie sa, otáčanie hlavy). Nezámerné motorické pohyby môžu byť prítomné (krátke pohyby tela/končatín, vyľakanie). Pravidelné dýchanie: vokalizácie môžu byť prítomné.

AWA: *Bdelý-aktívny*

Osoba je zapojená/interaguje vytváraním kontaktu s osobou alebo objektom. Pri intaktnom zraku, oči otvorené, jasné a aktívne. Vizualne, auditívne alebo taktilné interaktívne vzory sú prejavované s malými alebo veľkými motorickými pohybmi. Pohyby tela môžu byť použité na zabránenie stimulácie alebo interakcie (rozbehnutie, otočenie hlavy). Môžu byť prítomné vokalizácie.

ASS: *Bdelý-aktívna sebastimulácia*

Osoba vykazuje správanie, ktoré je autostimulačné alebo stereotypné (výstredné, časté, opakujúce sa a rytmické pohyby tela a/alebo častí tela, napr. dotýkanie, pohyby hlavou, hojdanie, pohyby ústami). Môže byť sprevádzaný plačom.

ASI: *Bdelý-Aktívne sebapoškodzovanie*

Osoba sa zaoberá zámerným sebapoškodzujúcim správaním na svojom tele. Môžu byť zapojené celé telo do pohybu alebo špecifické časti tela a končatín (napr. búchanie hlavy, hryzenie, ťahanie vlasov). Môže byť sprevádzaný plačom.

CR: <i>Plač</i>	Osoba prejavuje intenzívnu vokalizáciu, plač alebo jačanie. Dýchanie môže byť nepravidelné a oči môžu byť otvorené alebo zatvorené. Celkové zvýšenie svalového tonusu, prípadne sprevádzané motorickými pohybmi naznačujúcimi agitáciu (napr. mávajúce ruky, hádzanie naokolo).
Z: <i>Záchvaty</i>	Záchvatové správanie, definované pre jednotlivca príslušnými opatrovateľmi. Pri výskyte záchvatovej aktivity, žiaden iný kód nie je skórovaný.

KOMUNIKÁCIA kódy a definície

Komunikačné indikátory

CI: *Komunikačná interakcia*

Študent a partner včlenení do komunikačnej interakcie zahŕňajúcej:

1. Zmenu významu,
2. Výmenný proces komunikácie, výmena podnetov a odpovedí.

SC: *Študentov komunikačný podnet: bez odpovede partnera*

V týchto podmienkach je pozorovaný študent má preukázať aspoň jeden komunikačný podnet, ako je definovaný vyššie, bez prijatia odpovede od partnera.

PC: *Partnerov komunikačný podnet: bez odpovede študenta*

V týchto podmienkach, partner má partner preukázať aspoň jeden komunikačný podnet, ako je definovaný vyššie, bez prijatia odpovede od pozorovaného študenta.

POZNÁMKA: kódovanie PC a SC nastáva, keď aspoň jeden podnet od relevantnej osoby je pozorovaný v 10 sekundovom intervale.

NC: *Bez komunikačného správania*

V týchto podmienkach, žiadne komunikačné správanie pozorovaným študentom alebo jeho zapojením nie je poznamenané.

POZNÁMKA:

Partnerove podnety sú definované ako akékoľvek správanie považované za úmyselný pokus vyvolať komunikačné správanie u študenta. Príkladom môžu byť dotyky na tvári, manuálny znak, reč alebo kombinácia podnetov, „ako sa máš dnes?“ sprevádza aj postavenie partnera v istej blízkosti a usmievanie sa.

Študentove podnety sú definované ako akékoľvek správanie preukázané študentom, ktoré sú považované za potencionálne podnety pre komunikáciu s partnerom. – doplňte

Partnerova odpoveď je definovaná ako preukázané správanie posúdené ako priamo súvisiace so študentovým komunikačným podnetom. Odpoveď (odpovede) môžu byť multimodálne.

Študentova odpoveď je definovaná ako preukázané správanie posúdené ako priamo súvisiace s partnerovým komunikačným podnetom. Pričom tieto správania nastávajú ako priama reakcia na partnerov podnet, môže istú dobu trvať kým nastane podnet, môžu byť multimodálne alebo výstredné. Príkladom môže byť vokalizácia, privíeranie očí, úsmev, gestá alebo kombinované správanie.

Komunikační partneri

Keďže táto kategória je podmnožinou komunikačných indikátorov, typ komunikačného partnera je označený v prípade, že:

- a) Komunikačná interakcia (CI) alebo partnerov komunikačný podnet (PC) bol skórovaný v danom intervale,
- b) Študentov podnet (SC) je kódovaný v danom intervale a potencionálny partner je do 3 stôp od študenta, ktorý môže byť zapojený študentom.

V situácii, v ktorej je **viac ako jeden partner** zaznamenaný, skórujú sa obidvaja pre tento interval.

V prípade bez komunikácie (NC) v intervale, žiaden partner nie je skórovaný.

NP: *Bez partnera*

Nie je pozorovaný žiaden partner v komunikačnom procese v danom intervale.

T: *Učiteľ*

Partner zapojený do pozorovaného komunikačného procesu je učiteľ.

A: *Asistent*

Partner zapojený do pozorovaného komunikačného procesu je asistent.

P: *Rovesník*

Partner zapojený do pozorovaného komunikačného procesu je rovesník (spolužiak).

O: *Ďalší*

Partner zapojený do pozorovaného komunikačného procesu môže byť logopéd, rodič, dobrovoľník alebo iná osoba participujúca pri triednych aktivitách.

SOCIÁLNA OBLASŤ kódy a definície

Sociálny kontext žiaka.

SO: *Osamelý*

CP: *Užšia blízkosť*

SG: *Malá skupina*

LG: *Veľká skupina*

Žiak je sám: žiadna osoba je od neho 1,5 metra

Nejaká osoba do 1,5 metra.

Sledovaný žiak je členom malej skupiny 3 až 4 ľudí, ktorí sú od seba do 1,5 metra.

Sledovaný študent je členom veľkej skupiny (5 a viac ľudí), ktorí sú od seba do 1,5 metra.

INTERAKCIA MEDZI PARTNERMI kódy a definície

Interakcia učiteľa a asistentov učiteľa so sledovaným žiakom a ostatnými žiakmi.

TC: *Komunikačné stratégie so sledovanou skupinou*

Partner používa špecifické komunikačné stratégie vyvinuté vo fáze štyri programu pre sledovaného žiaka.

TP: *Iné programy so sledovanou skupinou*

Partner pracuje so sledovaným žiakom na základe KLA programov.

OC: *Komunikačné stratégie s ostatnými žiakmi*

Partner používa špecifické komunikačné stratégie vyvinuté vo fáze štyri programu pre ostatných študentov.

OP: *Iné programy s ostatnými žiakmi*

Partner pracuje s ostatnými žiakmi na základe KLA programov.

NS: *Bez práce so žiakmi*

Partner sa zaoberá aktivitami, ktorých nie sú zahrnutí študenti, tj. rozprávanie sa s dospelými, študentmi, príprava na vyučovanie, robenie poznámok a pod.

A: *Absencia*

Partner je mimo triedy.

Observation codes for OBSERVATION SHEET 2008.

First published by Arhur, M., Foreman, P. Pascoe, S. Butterfield, N., and Bennet, D. (1999). Educational programming for students with high support needs: A report of work in progress. Australian Journal of Special Education, 23, 1, 64-74. Reprinted with permission.

Príloha D Zobrazenie výsledkov korelačnej analýzy z hľadiska veku a sledovaných kategórií v druhom výskume

+ 1	+ 0,5	Veľká pozitívna korelácia
+ 0,49	+ 0,3	Stredná pozitívna korelácia
+ 0,29	+ 0,1	Malá pozitívna korelácia
+ 0,09	0,01	Triviálna pozitívna korelácia
0		Nie je korelácia medzi sledovanými premennými
- 0,01	- 0,09	Triviálna negatívna korelácia
- 0,10	- 0,29	Malá negatívna korelácia
- 0,30	- 0,49	Stredná negatívna korelácia
- 0,50	- 1	Veľká negatívna korelácia

Tab. 94: Tabuľka škálovania pre korelačný koeficient

Premenná	AI	AA	DR	DA	AWI	AWA	ASS	ASI	CR	Z
Korelačný koeficient	*	-0,146	-0,177	-0,2	-0,182	-0,068	0,173	0,197	-0,133	0,185
p-hodnota	*	0,394	0,3	0,243	0,288	0,692	0,313	0,25	0,441	0,281
Zhodnotenie korelácie		Malá negatívna korelácia	Malá negatívna korelácia	Malá negatívna korelácia	Malá negatívna korelácia	Triviálna negatívna korelácia	Malá pozitívna korelácia	Malá pozitívna korelácia	Malá negatívna korelácia	Malá pozitívna korelácia

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty.

Tab. 95: Korelačná tabuľka pre vek a premennú stav správania

Premenná	CI	SC	PC	NC
Korelačný koeficient	0,082	-0,002	-0,193	0,045
p-hodnota	0,635	0,992	0,26	0,794
Zhodnotenie korelácie	Triviálna pozitívna korelácia	Triviálna negatívna korelácia	Malá negatívna korelácia	Triviálna pozitívna korelácia

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – študentov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede študenta), NC – bez komunikačného správania.

Tab. 96: Korelačná tabuľka pre vek a premennú komunikačné indikátory

Premenná	NP	T	A	P	O
Korelačný koeficient	0,045	-0,097	-0,107	0,216	0,054
p-hodnota	0,793	0,575	0,536	0,207	0,755
Zhodnotenie korelácie	Triviálna pozitívna korelácia	Triviálna negatívna korelácia	Malá negatívna korelácia	Malá pozitívna korelácia	Triviálna pozitívna korelácia

Legenda: NP – bez partnera, T – učiteľ, A – asistent, P – rovesník, O – iný.

Tab. 97: Korelačná tabuľka pre vek a premennú komunikační partneri

Premenná	SO	CP	SG	LG
Korelačný koeficient	-0,195	-0,241	-0,097	0,238
p-hodnota	0,255	0,156	0,574	0,163
Zhodnotenie korelácie	Malá negatívna korelácia	Malá negatívna korelácia	Triviálna negatívna korelácia	Malá pozitívna korelácia

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina.

Tab. 98: Korelačná tabuľka pre vek a premennú sociálna oblasť

Premenná	TC	TP	OC	OP	CG	NS	A
Korelačný koeficient	-0,125	-0,317	0,113	0,184	0,05	-0,046	-0,284
p-hodnota	0,469	0,059	0,511	0,282	0,77	0,79	0,094
Zhodnotenie korelácie	Malá negatívna korelácia	Stredná negatívna korelácia	Malá pozitívna korelácia	Malá pozitívna korelácia	Triviálna pozitívna korelácia	Triviálna negatívna korelácia	Malá negatívna korelácia

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia.

Tab. 99: Korelačná tabuľka pre vek a premennú interakcia učiteľa

Premenná	TC	TP	OC	OP	CG	NS	A
Korelačný koeficient	-0,123	-0,232	0,161	0,084	-0,214	0,133	-0,094
p-hodnota	0,476	0,174	0,348	0,626	0,211	0,44	0,584
Zhodnotenie korelácie	Malá negatívna korelácia	Malá negatívna korelácia	Malá pozitívna korelácia	Triviálna pozitívna korelácia	Malá negatívna korelácia	Malá pozitívna korelácia	Triviálna negatívna korelácia

Legenda: ako pri predchádzajúcej tabuľke.

Tab. 100: Korelačná tabuľka pre vek a premennú interakcia asistenta učiteľa