

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

1 2017
ročník 6



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

Vedecká rada časopisu/Scientific board:

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
prof. Karola Dillenburg, BCBA-D, The Queen's University of Belfast (Severné Írsko)
prof. Dr. Berit Groven, Queen Maud University College (Nórsko)
prof. Mickey Keenan, Ph.D., BCBA-D, Ulster University (Severné Írsko)
prof. PaedDr. Jozef Liba, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PhDr. Mária Podhájecká, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Božena Šupšáková, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostrave (Česká republika)
doc. PaedDr. Terézia Harčariková, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Ladislav Horňák, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Vladimír Klein, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)
doc. PhDr. Ľuba Končeková, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Univerzita Hradec Králové (Česká republika)
assoc. prof. Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, Ph.D.,
Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)

Edičná rada časopisu/Editorial board:

Šéfredaktor/ Editor-in-Chief:

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Zástupca šéfredaktora/Associate editor:

Mgr. Tatiana Dubayová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Jazyková korektúra/Language editor:

Mgr. Jana Kožárová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Ďalší členovia redakčnej rady/ Editorial board members:

doc. PaedDr. Alica Petrasová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

doc. PaedDr. Iveta Šebeňová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

PaedDr. Stanislava Lištiak Mandžáková, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Mgr. Jana Kožárová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Mgr. Gabriela Felix, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove (Slovenská republika)

Vydavateľ/Publisher:

Sídlo vydavateľa/Publisher office:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15

080 01 Prešov

IČO 17 070 775

Návrh obálky a tlač/Cover design and print:

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Periodicita vydávania/Publishing frequency:

dvakrát ročne

Dátum vydania/Publication date:

február 2017 (druhé číslo vyjde v októbri 2017)

Dostupné na internete/Available at:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

OBSAH

Slovo na úvod/Editorial (<i>Bibiána Hlebová</i>).....	3
Spomíname na profesora Štefana Vaška (<i>Bibiána Hlebová</i>).....	9

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Resilience as a factor of school success of pupils with special educational needs in the conditions of inclusive education (<i>Jana Kožárová, Zuzana Vargová</i>)	11
Portuguese sign language acquisition in pre-school children with hearing impairment in northern Portugal: an exploratory study (<i>Teresa Rodrigues, Anabela Cruz-Santos</i>).....	30
Vzťah ku škole a školskej práci z pohľadu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia z rómskeho etnika (<i>Tatjana Búgelová, Dominika Lacková</i>)	38
Osobitosti práce klinického logopéda so sluchovo postihnutým afatickým pacientom (<i>Mária Masárová, Karel Neubauer</i>)	50
Formálne aspekty práce penitenciárneho pedagóga s mladistvými vo výkone trestu odňatia slobody (<i>Anna Semanová, Ladislav Horňák</i>)	61
Art brut a surrealizmus v historickom kontexte s arteterapiou (<i>Martin Zbojan</i>)	75

Správy z projektov

Správa z ukončeného grantového projektu APVV-0851-12 Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie (OSFa) (<i>Tatiana Dubayová</i>)	83
Správa z ukončeného grantového projektu KEGA č. 035PU-4/2014 Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe (<i>Bibiána Hlebová</i>)	87
Správa z ukončeného grantového projektu VEGA 1/0286/14 Behaviorálne a postojové atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie (<i>Stanislava Lištiak Mandžáková</i>).....	92

Recenzie

NEUBAUER, K., TUBELE, S., NEUBAUEROVÁ, L. a kol.: <i>Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení</i> . Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2016. 138 s. ISBN 978-80-7435-643-8 (<i>Mária Masárová</i>)	95
FISCHER, E., KIESSLING, CH., MOLNÁR-GEBERT, T.: <i>Weil ich will halt einfach mein eigenes Ding machen“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (Pretože chcem robiť svoju vlastnú vec.“ Ľudia s mentálnym postihnutím na otvorenom trhu práce)</i> . Oberhausen: Athena, 2016. 346 s. ISBN 978-3-89896-618-4 (<i>Jana Ruščáková</i>)	98
KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I., FERJENČÍK, J., LIPTÁKOVÁ, L., KLIMOVIČ, M., DEMKO, M., BOBÁKOVÁ, M., SLAVKOVSKÁ, M., KRESILA, J., PRÍDAVKOVÁ, A., BRAJERČÍK, J.: <i>Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 216 s. ISBN 978-80-555-1540-3 (<i>Bibiána Hlebová</i>)	100
KOVALČÍKOVÁ, I., BOBÁKOVÁ, M., FILIČKOVÁ, M., ROPOVIK, I., SLAVKOVSKÁ, M.: <i>Terminologické minimum kognitívnej edukácie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 120 s. ISBN 978-80-555-1352-2 (<i>Bibiána Hlebová</i>)	103

KANTOR, J., MICHALÍKOVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., KANTOROVÁ, Z.: *Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 209 s. ISBN 978-80-244-4912-8 (*Lenka Dzidová*) 105

Knižné novinky

HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O.: *História starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v európskom kontexte*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 260 s. ISBN 978-80-555-1663-9..... 108

KOŽÁROVÁ, J., HREBEŇÁROVÁ, L., DUBAYOVÁ, T.: *Education of students with special educational needs in inclusive settings*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 152 s. ISBN 978-80-555-1679-0..... 109

ŽOLNOVÁ, J., SEMANOVÁ, A.: *Edukácia žiaka so psychosociálnym narušením na základnej škole*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 168 s. ISBN 978-80-555-1657-8..... 110

ČEKANOVÁ, T.: *Špeciálnopedagogická prax na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 68 s. ISBN 978-80-555-1664-6..... 111

Pokyny pre prispievateľov 112

Vážení čitatelia,

z pozície šéfredaktorky medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, ktorý od roku 2012 do roku 2016 vychádzal vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove pod názvom *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax/Special Education Teacher – Journal for Theory and Practice of Special Education*, si Vás úvodom dovoľujem informovať o zmene názvu časopisu, ktorá súvisí s našou snahou o skvalitnenie jeho tematického zamerania, otvorenie sa širšiemu spektru čitateľov a registráciu v databáze vedeckých časopisov SCOPUS a Web of Science.

Našou ambíciou vo vedeckom časopise bude aj naďalej reagovať na aktuálne otázky v oblasti špeciálnej pedagogiky a sprostredkovať ich širšej akademickej i pedagogickej obci. Vedecký časopis bude opäť vychádzať dvakrát ročne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove (dostupné na webovom sídle: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk). V každom čísle časopisu budeme naďalej publikovať vedecké a odborné štúdie, ako aj recenzie kníh, knižné novinky, portréty a profily významných osobností, rozhovory a diskusie či informácie o významných podujatiach zo špeciálnopedagogickej praxe. Tematické zameranie časopisu bude sústredené na oblasť špeciálnej pedagogiky s interdisciplinárnym prienikom do hraničných vedných odborov (liečebná pedagogika, humánna defektológia), pomocných vied (patobiológia, patopsychológia, sociálna patológia) a súvzťažných vedných disciplín (semiotika, informatika, lingvistika) špeciálnej pedagogiky, a to z hľadiska teórie a výskumu špeciálnopedagogických javov a procesov, ako aj z hľadiska edukácie detí, mládeže a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Širšiemu tematickému zameraniu časopisu zodpovedá aj aktualizácia členov vedeckej rady z odborníkov vo vymedzených vedných odboroch, pod gesciou ktorých časopis bude vychádzať, ako aj edičnej rady, ktorá bude zodpovedná za periodicitu vydávania časopisu.

Prvým číslom vedeckého časopisu pod novým názvom *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education* v roku 2017 otvárame už šiesty ročník jeho vydávania s medzinárodným presahom. Vydávaním časopisu sa budeme aj naďalej usilovať vyplniť priestor medzi špeciálnopedagogickou teóriou a praxou v záujme sprostredkovania nových poznatkov a informácií i skvalitnenia školskej edukácie detí/žiakov a mládeže so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nielen na Slovensku. Počas predchádzajúcich piatich rokov sme sprostredkovali našim čitateľom už mnoho zaujímavých teoretických, vedeckovýskumných štúdií a príspevkov zo špeciálnopedagogickej praxe, a to od mnohých domácich i zahraničných

autorov, ako aj niekoľko rozhovorov a portrétov významných domácich i zahraničných osobností, recenzie a propagácie nových a zaujímavých kníh.

A čo Vám ponúkame v novom čísle nášho vedeckého časopisu?

Z obsahu prvého čísla časopisu v roku 2017 si dovoľujem upriamiť Vašu pozornosť na zaujímavé témy publikovaných štúdií, ktoré súvisia s edukáciou detí/žiakov a mládeže so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku i v Portugalsku. V prvej vedeckej štúdii pod názvom *Resilience as a factor of school success of pupils with special educational needs in the conditions of inclusive education* sa autorky J. Kožárová a Z. Vargová venujú problematike reziliencie v pedagogických vedách a skúmajú jej vplyv na školskú úspešnosť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie na Slovensku. V druhej vedeckej štúdii *Portuguese sign language acquisition in pre-school children with hearing loss in northern Portugal: an exploratory study* autorky T. Rodrigues a A. Cruz-Santos prezentujú výsledky vedeckého výskumu o osvojovaní si portugalčiny ako posunkového jazyka u detí v predškolskom veku s poruchami sluchu v severnom Portugalsku. V tretej vedeckej štúdii s názvom *Vzťah ku škole a školskej práci z pohľadu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia z rómskeho etnika* sa autorky T. Búgelová a D. Lacková zamerali na porovnanie vzťahu žiakov základnej školy ku škole a školskej práci v závislosti od odlišného socio-kultúrneho prostredia. V štúdii *Osobitosti práce klinického logopéda so sluchovo postihnutým afatickým pacientom* autori M. Masárová a K. Neubauer prinášajú teoretické a praktické poznatky z diagnostiky a terapie vyšších psychických funkcií podľa metodiky Lurija –Cvetkova u ťažko zdravotne zmyslovo postihnutého pacienta s afáziou po náhlej cievnej mozgovej príhode. V teoretickej štúdii *Formálne aspekty práce penitenciárneho pedagóga s mladistvými vo výkone trestu odňatia slobody* sa autori A. Semanová a L. Horňák snažia sprostredkovať čitateľom proces resocializácie mladistvých delikventov vo výkone trestu odňatia slobody na Slovensku. V štúdii *Art brut a surrealizmus v historickom kontexte s arteterapiou* autor M. Zbojan spätným pohľadom do histórie výtvarného umenia a zberateľskej činnosti umelcov z výsledkov prác hendikepovaných jedincov poukazuje na rozvoj umenia a jeho uplatnenie v arteterapii v minulosti i súčasnosti. V rubrike Správy z projektov autorky T. Dubayová, B. Hlebová, S. Lištiak Mandzáková prezentujú výsledky z riešenia grantových projektov APVV, KEGA, VEGA a otvárajú priestor na ďalšiu diskusiu – názory, podnety, postrehy či nové inšpirácie pre vedu a výskum v špeciálnej pedagogike. Prvé číslo časopisu uzatvárajú recenzie a krátke prezentácie knižných novínok.

V závere by som sa chcela aj v mene ostatných členov vedeckej a edičnej rady časopisu poďakovať všetkým našim prispievateľom i čitateľom z radov akademickej i pedagogickej obce za ich doterajšiu priazeň. Veríme, že náš vedecký časopis pod novým názvom *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education* splní naše predstavy i Vaše očakávania. S potešením uvítame všetky Vaše príspevky, nápady i pripomienky, a to v záujme vytvorenia nového priestoru na vzájomnú komunikáciu, na sprostredovanie nových informácií, ako aj na skvalitnenie vydávania nášho vedeckého časopisu.

Bibiána Hlebová
šéfredaktorka

Distinguished readers,

from the Editor-in-Chief of the international scientific peer-reviewed journal *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education* position, which was published within the years 2012 – 2016 in the University of Prešov in Prešov Publishing under the title *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax/Special Education Teacher – Journal for Theory and Practice of Special Education*, in the introduction, I would like to inform you about the journal title change, which is related to our efforts for its improving in the area of its thematic focus, opening up to a wider spectrum of readers, and registration to the database of scientific journals SCOPUS and Web of Science.

In the scientific journal, our ambition is to continue in reflection on the current issues within the area of special education and to mediate it to a wider academic and educational auditorium. Scientific journal will be published biannually in the University of Prešov in Prešov Publishing (available at: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk). In every issue we will continue in publishing the scientific and theoretical studies, as well as book reviews, book news, portraits and profiles of recognised persons, interviews and discussions, and information on important events from special-educational practice. Thematic focus of the journal will be centred on the area of special education with interdisciplinary penetration into the interdisciplinary scientific fields (remedial education, human defectology), auxiliary sciences (pathobiology, pathopsychology, social pathology), and correlated disciplines (semiotics, informatics, linguistics) of special education, both in terms of theory and research of the special-educational phenomena and processes, as well as in terms of the education of children, youth and adults with special educational needs. Wider theoretical focus of the journal corresponds with the update of Scientific board members in selected scientific areas, under whose auspices the journal will be published, as well as the Editorial board, who will be responsible for the journal periodicity publishing.

With the first issue of the scientific journal under the title *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education* in the 2017 we open the 6th year of its publishing with an international reach already. With the publishing of journal we will continue with an effort to fill up the gap between special-educational theory and practice in order to mediate new knowledge and information as well as an improvement of school education of children and students with special educational needs not only in Slovakia. During previous five years we mediated to our readers lot of interesting theoretical, scientific-research studies and studies form the special-

-educational practice from many national and international authors, as well as several interviews and portraits of recognised national and international personalities, or book reviews and propagations of new and interesting books.

And what do we offer you in the new issue of our scientific journal?

From the content of the first issue in 2017 I would like to focus your attention on interesting topics of published studies, which are related to the education of children and students with special educational needs in Slovakia and Portugal. In the first scientific study with the title *Resilience as a factor of school success of pupils with special educational needs in the conditions of inclusive education*, the authors, J. Kožárová and Z. Vargová, focused on the issue of resilience in educational sciences and examined its influence on the school success of pupils with special educational needs in inclusive settings in Slovakia. In the second scientific study *Portuguese sign language acquisition in pre-school children with hearing loss in northern Portugal: an exploratory study*, the author, A. Cruz-Santos presents findings from the research on the acquisition of Portuguese sign language in pre-school children with hearing impairments in northern Portugal. In the third scientific study with the title *Relationship to school and school work from the pupils' from socially disadvantaged backgrounds from the Roma ethnicity point of view*, the authors, T. Búgelová and D. Lacková focused on the comparison of attitude of elementary school pupils towards school and school work depending on different social-cultural environments. In the study *Specific of the Clinical Speech-therapist's Work with an Aphasic Patient with Hearing Impairment*, the authors M. Masárová and K. Neubauer bring theoretical and practical knowledge from the assessment and therapy of higher mental functions within the framework of Lurija – Cvetkova methodology in the patient with severe sensory impairment with aphasia post sudden vascular stroke. In the theoretical study *Formal aspects of the penitentiary pedagogue's work with adolescents in the execution of a custodial sentence*, the authors, A. Semanová and L. Horňák attempt to mediate the readers resocialization process of young delinquents in the execution of a custodial sentence in Slovakia. In the study *Art brut and surrealism in the historical context of art therapy*, the author, M. Zbojan tries, in a retrospective look into the history of fine arts and collecting activities of artists from the works of persons with handicap, to highlight its development and implementation in the art therapy in past and nowadays. In the Research Reports section, the authors, T. Dubayová, B. Hlebová and S. Lištiak Mandzáková, present results from the APVV, KEGA and VEGA project schemes and open a space for further discussion – opinions, suggestions, remarks or new inspirations

for science and research within the field of special education. The first issue is concluded with book reviews and short presentations of book news.

In the conclusion, on the behalf of the Scientific board and Editorial board members, I would like to thank to all of our contributors and readers from the ranks of academic and educational community for their goodwill. We believe that our scientific journal with new title *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education* will fill up our ideas and your expectations. We will be glad to welcome all of your contributions, ideas and suggestions in order to create a new space for mutual communication, for mediation of new information, as well as the improvement of our scientific journal publishing.

Bibiána Hlebová
Editor-in-Chief

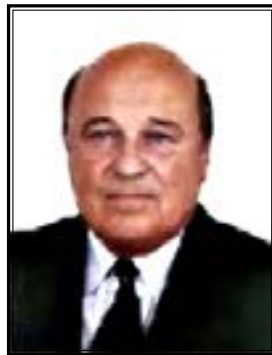
SPOMÍNAME NA PROFESORA ŠTEFANA VAŠEKA

In memory of profesor Štefan Vašek

Len pred nedávnom – dňa 25. decembra 2016 sme sa aj my, členovia redakčnej rady časopisu *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax* na Prešovskej univerzity v Prešove pripojili ku všetkým gratulantom pána profesora Štefana Vaška k jeho významnému životnému jubileu – osemdesiatinám.

O to viac nás dňa 13. januára 2017 zasiahla ako blesk smutná správa: „Pán profesor Štefan Vašek zomrel.“ Aj keď sme už dlhší čas vedeli o tom, že mu jeho prácu komplikovali zdravotné problémy, takúto správu nikto z nás tak skoro neočakával. Ved' len pred niekoľkými dňami sa dožíval krásneho životného jubilea a všetci, ktorí sme ho poznali, sme mu osobne či sprostredkovane úprimne priali hlavne zdravie a ešte dlhý spokojný život. Kto z nás by vtedy čo len nakrátko pomyslel na to, čo sa stane o pár dní...

Vo svojich spomienkach na pána prof. PhDr. Štefana Vaška, CSc., sa vraciame do čias, kedy sme ho mali možnosť spoznať nielen ako vysokoškolského pedagóga, uznávaného predstaviteľa súčasnej špeciálnej pedagogiky doma i v zahraničí, držiteľa viacerých významných ocenení, ale aj ako spoluzakladateľa Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove



prof. PhDr. Štefan Vašek, CSc.

a skutočne ako výnimočného človeka, človeka s veľkým srdcom, človeka s veľkou láskou a citlivým prístupom k všetkým ľuďom, známym i neznámym, kolegom, priateľom či k ľuďom so zdravotným či sociálnym znevýhodnením, človeka s neutíchajúcim optimizmom a nadšením pre všetko nové a zmysluplné. Ľudská a profesijná osobnosť pána profesora Štefana Vaška je v odborných, akademických a pedagogických kruhoch mnohým veľmi dobre známa, a to predovšetkým v oblasti špeciálnej pedagogiky, výchovy, vzdelávania a starostlivosti o deti, mládež a dospelých s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených. Za jeho mimoriadne zásluhy a rozvoj špeciálnej pedagogiky ho oprávnené môžeme považovať za jedného

z nestorov špeciálnej pedagogiky poznatkov a inšpirácií do ďalšej
na Slovensku, ktorého celoživotné práce.
vedecké dielo bude pre nás aj po jeho
odchode neustále zdrojom nových

***K pánu profesorovi Štefanovi Vašekovi sme vždy prechovávali hlbokú
úctu a vďaku, aj preto navždy zostane v našich srdciach. Jeho pamiatke
venujeme prvé číslo vedeckého časopisu s novým názvom Štúdie zo
špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education.***

*Bibiána Hlebová
v mene členov vedeckej a edičnej rady časopisu*

RESILIENCE AS A FACTOR OF SCHOOL SUCCESS OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Reziliencia ako faktor školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie

Jana Kožárová,¹ Zuzana Vargová²

Abstract: Psychological resilience has been resonating in recent years not only within the psychological disciplines, but has also penetrated pedagogical and other related fields. Its significance has been repeatedly pointed out as an aspect closely related to the contemporary social and educational areas of our lives. Resilience should be understood as a significant phenomenon connected both with the specific personality traits and the environment of an individual creatively developed or made use of by that individual when solving difficult or everyday life situations. The study examines the impact of the resilience of pupils with special educational needs on their success in the conditions of inclusive education in Slovakia. The research sample consists of 55 girls and 108 boys (=163) with all kinds of disabilities. The results of the California Healthy Kids Survey were compared against the GPA of the selected pupils to get the resiliency results in the selected research sample. Moreover, the authors used Strengths and Difficulties Questionnaire to be filled up by the teachers (n=63) of students from research sample, similarly, compared with the GPA of the students. Results have shown significant correlation between the amounts obtained in the Strengths and Difficulties Questionnaire and the GPA of selected students. However, the correlation between the amounts obtained in the California Healthy Kids Survey and Strengths and Difficulties Questionnaire was insignificant.

Key words: pupil with special educational needs, resilience, school success, inclusion.

Abstrakt: Problematika psychickej odolnosti sa postupne stáva témou, ktorá rezonuje nielen v psychologických vedách, ale má silný prienik napr. do oblasti pedagogických vied, resp. aj do iných príbuzných oblastí. Opakovane sa poukazuje na jej význam, ktorý súvisí so súčasnou dobou, so súčasnými spoločenskými, ale aj vzdelávacími aspektmi života. Rezilienciu je potrebné chápať ako významný fenomén, ktorý nesúvisí len s konkrétnymi osobnostnými danosťami človeka, ale aj s prostredím, ktoré jedinka obklopuje, ktoré tvorivo rozvíja, resp. využíva svoju tvorivosť aj pri riešení náročných či bežných životných situácií. Štúdia skúma vplyv reziliencie u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na ich školskú úspešnosť v podmienkach inklúzie na Slovensku. Výskumný súbor predstavuje 55 dievčat a 108 chlapcov (n = 163) s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia. Na zistenie miery reziliencie vo výberovom súbore autorky použili California Healthy Kids Survey, ktorého výsledky následne komparovali so školským priemerom vybraných žiakov. Pre zámery výskumu tiež oslovili učiteľov vybraných žiakov (n = 63), ktorých požiadali

¹ Mgr. Jana Kožárová, PhD., Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov, 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: jana.kozarova@unipo.sk.

² Mgr. Zuzana Vargová, Autistické centrum Rubikon, n.o., Myslavská 401, 040 16 Košice, Slovak Republic. E-mail: zuzanazuzuvargova@gmail.com.

o vyplnenie Dotazníka predností a nedostatkov, ktorého výsledky boli komparované so školským priemerom žiakov výberového súboru. Výsledky poukázali na štatisticky významnú koreláciu medzi hodnotami dosiahnutými v Dotazníku predností a nedostatkov v komparácii so školským priemerom vybraných žiakov. Avšak korelácia medzi dosiahnutými hodnotami v Dotazníku predností a nedostatkov v komparácii s California Healthy Kids Survey nebola štatisticky významná.

Kľúčové slová: žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, reziliencia, školská úspešnosť, inklúzia.

Theoretical background

The word 'resilience' comes from the Latin word salire meaning „to jump, leap“ as well as „to grow quickly“ and resilire meaning „to rebound, recoil“ Metaphorically, this concept can be understood as the ability to regain strength, to recover (Davidson et al., 2005). The understanding of the concept of resilience is still developing. Many authors use such words as psychic resistance, self-efficacy, personal integration, etc. as a synonym to resilience.

Although the examination of this phenomenon dates back to the 19th century, the true research started around 50 years ago (Goldstein and Brooks, 2006). The 19th century gave rise to a new philosophical movement – voluntarism. The movement laid emphasis on the will which constituted an important virtue of humans and was, among other things, also responsible for their resilience in stress situations (Hošek, 2003). Later on researchers also added other factors, such as the emotional aspect, to the will. The author above mentions S. Freud who pointed out another important thing playing a role in an individual's resilience. We speak of the power of ego, i.e. ego-defence mechanism (repression, regression, denial, redress, introjection, projection, isolation). This mechanism has been used until now in justifications of inner defence reactions of an individual in a stressful situation. It also plays a crucial role in clinical psychology.

The term 'resilient child' is used if there is a threatening situation which could have a negative impact on the child's well-being, but the child manages to adapt in spite of such situations (Luthar et al., 2000).

Human resilience changes during life, and we can say that it develops across all development stages. Gruhl and Kórbächer (2013) speak of various levels of psychological resilience which depends on the demands or difficulty of a situation. A growing trend of psychological resilience occurs when the load placed on an individual is growing, and the individual manages to adapt to it.

Kebza and Šolcová (2008) define resilience as a potential to resist and face the requirements of the environment. Břicháček (2003) understands resilience as a quite steady and situationally contingent personality trait developing over human development stages from reciprocity of multiple

processes. Other authors define resilience as a predisposition to maintain or recover mental health after we have been exposed to adverse situations. We can speak of resilience, if we manage to adapt to adverse conditions (Ungal, 2012).

The word 'resilience' is not used by pedagogical disciplines only. Metcalf, Thompson et al. (1999) observed that this word is also present in the terminology of engineering and applied physics, which define it as the ability of the material exposed to pressure to resume its original shape. This word also appears in medicine. It was used to identify the patients, who managed to quickly recover from injuries or surgery.

The growing number of publications treating this matter only proves the rising interest in this topic. As Brooks and Goldstein (2001) claim, the reason for that is the developed technological complexity of contemporary society exposing the youth population to possible risks. The authors further claim that it would be appropriate to define and develop the so-called „resilience-based approach“. This approach would better prepare pupils for stress, coping with everyday challenges, or the resolution of issues.

The psychological resilience built from the pre-school years is put to the test once the pupil enters the first grade. Teachers do see how the psychological resilience differs from pupil to pupil. Pupils are expected to show self-control, stay focused, meet their obligations, not disturb each other, etc. Resilience is further developed by posing appropriate requirements upon pupils, explaining instructions and bans, etc. (Horáková et al., 2009). The examination of the above-mentioned sample conducted by Werneretal (1993) identified protective factors connected with psychological resilience. He specified them as follows: if a child established and maintained at least one strong personal relationship in childhood including an intensive bond, with other individuals around the child taking care of that child, e.g. nanny, aunt, teachers, etc.; showed a "non-demanding" temperament, sensibility, sensitivity, positive perception, kindness; showed strong engagement at school by having hobbies, spare-time activities, taking part in social events; the results of such a pupil demonstrated a higher level of cognitive and language skills than 2/3 of the original sample.

In this context, we may speak of some foundations of a child's and adolescent's resilience probably developed by: high self-esteem; extensive inventory and level of coping skills; personality traits and dispositions.

Just as in other social institutions, school should create such environment for pupils who would support them in acquiring knowledge, skills, and experience necessary for successful social integration. Besides positive properties, we also encounter negative ones. These include the requirements laid upon a pupil constituting actual or potential stressors. As of the very

first day of school, pupils are given all kinds of tasks; they are assessed, and are exposed to the constant scrutiny control of teachers, parents. Pupils cannot avoid success or failure (Komárik, 2009).

Drotárová (1991) describes the *sources of stress* affecting pupils at school. The first one is the *stress connected with learning and organisation*, meaning too much and too difficult schoolwork, bad organisation of schoolwork and homework, inefficient use of spare time, lack of rest, time pressure, exam fear, etc. The *pupils themselves* represent another source of stress. This stress stems from their low skill level, psychological functions, low self-esteem, inclination to negative thinking, etc. *Teachers* produce some stress as well. We observe their relationship to pupils, frequent punishments, indiscretion, support of pupils, etc. Some stress is also generated in *relations between classmates*. Here, we speak of ignorance by classmates, unpopularity, segregation of a pupil and conflicts between pupils. If we look at the *school environment* as such, the sources of stress then stem from insufficient material equipment, bad conditions in a class (lighting, noise, temperature), change of school, class, or of a teacher. The *family* constitutes a source of stress at school as well. Lukášová (2010) lists examples given by pupils of what they consider to be a stressful situation. For example an unfair grading by teacher or classmates, getting a bad grade, mockery by a teacher or classmates, problem solving, troubles solving tasks in a short time, forced schooling, bullying by classmates.

Further on, the author classifies stress situations based on certain criteria, namely by duration of the stressful situations as follows: short-term, one-time–violence, loss of a close person. Despite them being short-term, their impact may last longer; long-term, chronic–applies to the whole group (bullying in the class); critical life events–divorce of parents; crises–disruption of a psychological balance, difficulty in overcoming a problem; daily hassles–day to day irritations, such as e.g. verbal abuse, conflicts.

Čáp and Mareš (2007) give a general description of a stressful situation for a pupil: first of all, it concerns a pupil as an individual or a group of pupils; it is present at school or is connected with school; its sources are diverse (intrinsic/external, can/cannot be influenced); actual (really experienced) or potential (threat); is long-term/short-term; consists of a request, demands/challenge, or threat to the biopsychosocial sphere of the pupil; it is accompanied by unpleasant psychological states of a pupil; it has an accumulative effect on the pupil, until it reaches critical point or puts the pupil under pressure; perception and assessment of a specific pupil is important.

The ability to cope with a stressful situation at school is influenced by a pupil's resistance resources and external factors (life events) (Paulík,

2010). Komárik (2000) puts forth a classification depending on how well a pupil overcomes the stressful situation as follows: pupils who fail in stressful situations; pupils whose behaviour gets worse. The way the pupil copes with a stressful situation is not an acceptable form of behaviour (bullying, theft, drug abuse, fleeing home). A pupil makes use of this form of behaviour to cope with stress. It is also called hidden resilience; pupils whose behaviour in a stressful situation remains unchanged, there are no visible significant changes in behaviour, school results, or relationships to classmates; pupils who benefit from stressful situations and improve the quality of their lives.

However, we should not forget that the above forms of a pupil's performance are influenced by differing resilience.

Another important role of school is to create a *resilient environment*, in order to gradually adapt pupils to stressful situations from the very first day at school. This is implemented as follows: by developing problem solving skills (problem identification, looking for alternative approaches, and deciding whether they are appropriate); social skills and prosocial behaviour of pupils (empathy, communication skills, interest in learning new things); single-mindedness and life optimism (positive thinking, focus on a goal); autonomy (perception of one's own identity, individuality, responsibility) (Komárik, 2000).

Teachers, just like pupils, are exposed to stress at school as well. If teachers show signs of tiredness, discomfort, and restlessness owing to failure to overcome difficulties, such teachers are considered to pose a risk for a pupil as well (Paulík, 2010).

Stress and the coping strategies helping to handle difficult situation are different in students with SEN. Students with SEN are more likely to display mental health problems than students of the standard population. This may be caused by the accumulation of and frequent exposure to situations that they perceive as stressful (Dubayová, 2016).

Research problem definition

The effort to examine the essence of a pupil's resilience to stress, everyday requirements, and the requirements of school goes to the core of the health psychology, clinical psychology, personality psychology, psychosocial rehabilitation, sociology, pedagogy, and other disciplines. Paulík (2010) considers the ability of coping with all kinds of life demands and adverse influences to be an organic part of one of the most sought-after topics of contemporary pedagogy and psychology.

Our efforts at a deeper study and understanding of this issue also result from the actual practical application of inclusive education of pupils with

special educational needs, bringing along positive or negative phenomena. Psychological resilience appears in full at school age and differs from pupil to pupil. Its application proves to be necessary in stressful situations generated by school. Every single pupil copes with that, depending on his/her dispositions. This factor is also closely connected with a pupil's results, i.e. pupil's school success. This is why we consider the topic to be up to date and wish to use this research work to determine the impact of resilience on a pupil's school success. The continued study and verification of this area is certainly desirable and would improve its validity.

The aim of the research was to examine the situation at elementary schools from the perspective of psychological resilience development, and then review the degree of integration of pupils with special educational needs in the conditions of inclusive education. We focused on resilience as one of the possible factors which influence school success.

Referring to the research objective, we have defined the main hypotheses and the related sub-hypotheses:

H1 Pupils with SEN attaining higher school success rates have more resilience than pupils with lower school success rates.

H1.1 The gender-dependent scores in the SDQ questionnaire filled out by the teacher would correlate with the pupil's GPA.

H1.2 The gender-dependent scores in CHKS filled out by a pupil would correlate with the scores in SDQ filled out by a teacher.

Research instruments

California Healthy Kids Survey (CHKS)

CHKS was one of the first large surveys which emphasized the importance of reviewing the prevalence of risk behaviour, and the areas of prevention and health in order to identify and build on the strengths of the youth supporting resilience, positive development, and mental health as the result of school success.

The California Healthy Kids Survey (CHKS) is an anonymous and confidential survey of resiliency of the youth, protective factors, and risk behaviours. It helps schools to collect and analyse data about pupils, data concerning health risks and behaviour, relations between pupils, protective factors, and school violence. The CHKS questionnaire also includes complex data processing resulting in the development of a decisive process to improve the school climate and the overall school environment (California Healthy Kids Survey – CHKS 2016).

The test also includes add-on modules covering questions about specific topics. They include such aspects as the flexibility of protective factors, school climate, social and emotional health and education, alcohol, tobacco

and other drug use, school safety, harassment and violence, nutrition and physical health, sexual behaviour and attitudes, truancy and resilience of the youth. Schools may also customize modules by creating their own topic (California Healthy Kids Survey – CHKS 2016).

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

The authors of the Strengths and Difficulties Questionnaire (also known as a one-sided SDQ) are Goodman from 1997, 199, 2001; Goodman, Meltzer, Baily (1998), and Goodman, Scott (1999). In 2014, Natália Kočírková translated the questionnaire into the Slovak version.

It is also known as a brief behavioural screening questionnaire and is designed to analyse psychological adaptability of children and adults aged 3 to 17 years and focuses on behaviour, emotional perception, and social relationships.

The questionnaire is available in several versions to meet the needs of researchers, clinicians and educationalists. It includes *three components*, namely the basic, impact supplement, and a follow-up. We have selected the basic one for the purposes of our research to be completed by the teachers.

It consists of *25 items* representing the same number of psychological attributes. Ten are considered to be positive, fourteen negative and one of the items reveals that the individual examined gets on with adults better than with his/her peers. The items take on the form of a statement, and respondents reply to them using a three-point Likert scale measuring veracity in relation to the individual.

These 25 items are divided in five scales as follows: *Emotional Symptoms Scale, Conduct Problems Scale, Hyperactivity-Inattention Scale, Peer Problems Scale, and Prosocial Scale*.

Description of the research sample

The research sample consisted of 163 pupils with SEN integrated into mainstream elementary school classes, with 18 pupils coming from the Prešov Region, 50 from the Košice Region, 63 from the Banská Bystrica Region, and 32 coming from the Žilina Region. The age range from 8 to 17 years and a pupil within the inclusive education system were the basic criteria to qualify for the research sample. The figures as to the gender of pupils were uneven. The above mentioned number of pupils included 55 (33.74%) girls and 108 (66.26%) boys. The average age of girls and boys was 11 and 12, respectively. 63 teachers took part in the study. The exact numbers of schools by the relevant Region and gender are provided in Table 1.

Table 1 Structure of research sample (*Source: our own compilation*)

Region		Boys	Girls	Total
Prešov Region	N	10	8	18
	%	9.26	14.55	11.04
Košice Region	N	40	10	50
	%	37.04	18.18	30.67
Banská Bystrica Region	N	39	24	63
	%	36.11	43.64	38.65
Žilina Region	N	19	13	32
	%	17.59	23.63	19.64
Total	N	108	55	163
	%	10	100	100

In order to provide a more detailed description of the research sample, the following table lists the SEN of pupils who took part in the research study.

Table 2 Disabilities of respondents (*Source: our own compilation*)

Type of disability		Number of pupils
Behavioural disorder		2
Learning disability		42
	Dysgraphia	19
	Dyslexia	31
	Dysorthographia	28
	Dyscalculia	7
	Dyslalia	2
	Developmental dysphasia	5
	Developmental coordination disorder	1
Combined disorders affecting school skills	Hypo-orthography	2
	Hypocalculia	1
	Hypolexia	1
	Hypographia	1
Intellectual disability – mild level		32
Communication disorder		6

Hearing impairment	4
Visual impairment	1
Physical disability	3
Developmental disorder	1
ADHD	21
ADD	3
Hyperkinetic disorder	1
CAN syndrome	1
Talent	3
Cerebral palsy	2
Emotional problems	1
Inherited metabolic disease	1

Research Findings

California Healthy Kids Survey (CHKS)

We used the CHKS – California Healthy Kids Survey to determine resiliency of pupils. Values obtained from the questionnaire are summed up in Table 3.

Table 3 Interpretation of the CHKS results (*Source: our own compilation*)

CHKS values		Boys – scores	Girls – scores
Normal values	N	41	14
	%	37.96	25.46
Threshold values	N	49	26
	%	45.37	47.27
Abnormal values	N	18	15
	%	16.67	27.27
Total	N	108	55
	%	100	100

The normal value in boys contains 41 respondents. The threshold value was of 49 respondents. The abnormal value was attained by 18 respondents. *When looking at the whole category of boys, the respondents under the sub-scale with the threshold value prevail.*

As regards girls, the normal value sub-scale contains 14 respondents. The sub-scale with the threshold value reaches a figure of 26, which is a higher result than the one attained by the preceding sub-scale. The sub-scale with abnormal value contains 15 respondents. *The sub-scale with the threshold value features most respondents in the category of girls.*

Individual results in the categories of boys and girls cannot be compared because the number of respondents is not the same in each of the categories.

As regards the results attained in individual sub-scales, it can be concluded that the *sub-scale with the threshold value* contains most respondents within the questionnaire filled out by a pupil in the category boy/girl. *This means that pupils with special educational needs in the conditions of inclusive education attain threshold level of resilience. From the total amount of respondents, 16% of boys and 27% of girls reached abnormal level.*

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Using the Strengths and Difficulties Questionnaire presented to teachers, we wanted to survey the teacher's view of a pupil and the results obtained were used to determine the degree of a pupil's adaptability. Table 4 contains the scores of pupils; respondents are divided by gender, description of the scores attained, school success, and overall summary. The Table shows whether pupils' adaptability has an impact on their school success.

Table 4 Interpretation of the SDQ results (*Source: our own compilation*)

SDQ values		Boys – scores	Girls – scores
Normal values	N	49	26
	%	45.37	47.27
Threshold values	N	22	12
	%	20.37	21.82
Abnormal/ pathological values	N	37	17
	%	34.26	30.91
Total	N	108	55
	%	100	100

The overall comprehensive assessment at the end also contains the results converted to percentage. The higher the scores in individual scales, the greater the problems.

The normal value sub-scale under the *category of boys* contains 49 respondents. 22 respondents qualify for the sub-scale with threshold values, and 37 for the sub-scale with abnormal/pathological values. This category makes it clear that the *prevailing* sub-scale, based on teachers' assessment of the group of respondents, is the *sub-scale with normal value*.

The first sub-scale in the category of girls is a normal value featuring 26 respondents. The next sub-scale with threshold values contains 12

respondents. Based on the results, 17 respondents were included in the scale with abnormal/pathological values.

Assessing the SDQ questionnaire as such, we see that the *sub-scale with normal value prevails* in both categories (boys and girls). *This means that as a result of their inclusion, pupils show a good level of psychological resilience and stress coping. The data obtained allows us to polemicize as to the efficiency of inclusive education of this target group considering the scores they attained and with regard to their psychological resilience.*

Making use of the SDQ questionnaire filled out for each pupil with special educational needs in the conditions of inclusion, and our subsequent evaluation of these questionnaires, we have arrived at the results summed up in Table 5.

Table 5 Average vulnerability scores attained in SDQ for boys and girls
(Source: our own compilation)

Vulnerability scores in SDQ	Boys	Girls
Emotional symptoms	2.79	3.11
Conduct problems	2.13	2.15
Hyperactivity and inattention	4.94	4.24
Peer relationship problems	3.12	3.38
Prosocial behaviour	6.68	7.33

The values obtained in the *category of boys* under the components of Emotional Symptoms, Conduct Problems, Hyperactivity and Inattention, Peer Relationship Problems, and Prosocial Behaviour were in the range of *normal value sub-scale*. The same result was observed for the *category of girls*.

This means that both boys and girls reached normal values in all components of mental vulnerability.

The SDQ questionnaire also included a request to fill out the pupil's grade point average. Teachers could do so for Slovak Language, Mathematics, Homeland Studies, Natural History, English Language, Our Society and Nature. We have to point out that the teachers' approach to the questionnaire was very responsible and they provided us with all necessary information. We have obtained the grades of all participating respondents, calculated the grade point average, split it based on gender, and classified into individual sub-scales.

Table 6 Grade point average of respondents (*Source: our own compilation*)

Levels of problem (SDQ)	Grade point average – boys	Grade point average – girls
Normal values	1.72	1.76
Threshold values	2.00	1.80
Abnormal/pathological values	2.14	2.11

The first category displayed by Table 6 is the category of boys attaining, based on our calculations, in the sub-scale of normal values with an average of 1.72. The average figure reached in the sub-scale with threshold value in this category was 2.00. The average in the last sub-scale covering abnormal/pathological values amounts to 2.14. *The above values reveal worsening results in the category of boys with a decreasing sub-scale level and its value.*

The *category of girls* attained an average of 1.76 in the sub-scale with a normal value. This group reached the value of 1.80 in the sub-scale of threshold value. The grade point average in the last sub-scale with the abnormal/pathological value amounted to 2.11. *Regarding this category, we can say that individual averages tend to worsen with the decreasing sub-scale level.*

Looking at the grade point averages of pupils in the categories of boys and girls, we observe that the averages have a growing trend, resulting from the sub-scale the pupils were included in based on the results attained. This means that the main hypothesis H1 has been proved.

The data obtained from questionnaires may be used in the following comparison. In comparing the results of the CHKS and SDQ questionnaires for individual genders, we have arrived at the following conclusions.

The results of the CHKS and SDQ questionnaires in the category of boys with normal value are neither identical nor contrary. The figures of 41 in the CHKS questionnaire and of 49 in the SDQ questionnaire are close to each other. This means that the questionnaires reveal the similarity between the responses of pupils and those of teachers.

However, the difference between the results of CHKS and those of the SDQ questionnaire with the threshold value is greater. In the CHKS questionnaire it was 49 while in SDQ it was 22. The last sub-scale we have in each of the CHKS and SDQ questionnaires is the *abnormal/pathological value*. The results attained here were as follows: CHKS – 18 and SDQ – 37. This sub-scale demonstrates a greater difference between the results as well.

Let's recall hypothesis H1.2. The scores in CHKS filled out by a pupil would be in positive correlation with the scores in SDQ filled out by a teacher. *The hypothesis H1.2 was confirmed for the normal value sub-scale under the category of boys. The scores with the threshold and abnormal/pathological value revealed significant differences between the values. The results attained do not constitute a 100% agreement in results, but there is some proximity.*

Proving or disproving the results of individual questionnaires may provide a closer look at the connection with the GPAs of pupils in individual sub-scales. This comparison is illustrated in Table 7.

Table 7 Scores of CHKS and SDQ questionnaires in the category of boys
(Source: our own compilation)

Boys	CHKS	SDQ	Grade point average
Normal values	41	49	1.72
Threshold values	49	22	2.00
Abnormal/ pathological values	18	37	2.14

The GPA in Table 9 in individual subjects has a growing trend. A growing trend is also observed for the results in individual sub-scales in the SDQ questionnaire. There is some correlation between the values of the questionnaire and the GPA. *The higher the sub-scale with normal value, meaning more resilience, the better the GPA of a pupil. The hypothesis H1.1 was confirmed for the category of boys.*

The results of questionnaires were also statistically processed. The following correlation Table 8 shows whether there is some correlation between the pupil's GPA and resiliency under individual sub-scales of the SDQ results filled out by teachers.

Table 8 Correlation coefficients between the GPA and the CHKS and SDQ questionnaire for boys (*Source: our own compilation*)

Boys	CHKS vs GPA	SDQ vs GPA
Normal values	r = 0.256	r = 0.178
	p = 0.0753	p = 0.2217
Threshold values	r = 0.242	r = 0.051
	p = 0.2775	p = 0.7578
Abnormal/pathological values	r = 0.189	r = -0.221
	p = 0.2626	p = 0.1881
Whole sample	r = 0.149	r = 0.255
	p = 0.1238	p = 0.0077

Table 8 contains the calculated values of the correlation coefficient r for the correlation between CHKS and GPA and for the correlation between SDQ and GPA for boys depending on the degree of integration. At the same time, it provides the probability value p to determine the statistical significance of the correlation coefficients. *All 6 correlations are statistically insignificant. However, when we calculated correlation for the whole sample of boys, the correlation between SDQ and GPA totaled $r = 0.255$, a statistically significant figure. The correlation between CHKS and GPA for the whole sample of boys amounted to $r = 0.149$, a statistically insignificant value.*

The value of the correlation coefficient is strongly influenced by the size of the sample. This is why the correlation for the whole sample of boys was statistically significant, while the statistical significance was not confirmed for smaller samples of the 3 degrees of integration.

Comparing the values of *correlation coefficients by the degree of integration*, the values for CHKS and GPA show a decreasing trend: 0.256; 0.242; 0.189. This means that there is higher correlation for normal values and lower correlation for pathological values. *This trend is clear, although it has not been found statistically significant.*

Comparing the values of *correlation coefficients by the degree of integration*, the values for SDQ and GPA show a decreasing trend: 0.178; 0.051; -0.221. *This means that there is higher correlation for normal values and lower up to negative correlation for pathological values. This trend is clear, although it has not been found statistically significant.*

The results of the CHKS and SDQ questionnaires for girls in the normal value sub-scale attained the scores of 14 and 26, respectively, which is a great difference in values. The *threshold value sub-scale* in CHKS amounted to 26 and in SDQ it was 12, showing a substantial difference in values again.

The last sub-scale with abnormal/pathological value attained in the CHKS scores of 15, and scores of 17 in the SDQ.

Regarding the category of girls, similar results were only obtained in the abnormal/pathological value. The remaining two categories of values (normal and threshold) show a significant difference.

Our hypothesis H1.2 reading: the scores in CHKS filled out by a pupil would be in positive correlation with the scores in SDQ filled out by a teacher. As regards the category of girls, this hypothesis was only confirmed in one of the three sub-scales, the abnormal/pathological value sub-scale.

Table 9 Scores of CHKS and SDQ questionnaires in the category of girls
(Source: our own compilation)

Girls	CHKS	SDQ	Grade point average
Normal values	14	26	1.76
Threshold values	26	12	1.80
Abnormal/ pathological values	15	17	2.11

The girls' GPA in individual subjects has a *growing trend as well*. The values in the sub-scales of the SDQ questionnaire filled out by teachers also have a growing trend. There is some correlation between the values of the questionnaire and the GPA. *The higher the sub-scale with normal value, i.e. more resilience, the better the GPA of a pupil. Hypothesis H1.1 was confirmed for the category of girls.*

The results obtained in the questionnaire were processed statistically and summed up in Table 10.

Table 10 Correlation coefficients between the GPA and the CHKS and SDQ questionnaire for girls (Source: our own compilation)

Girls	CHKS vs GPA	SDQ vs GPA
Normal values	r = 0.151	r = -0.241
	p = 0.4620	p = 0.2347
Threshold values	r = -0.123	r = -0.0114
	p = 0.7023	p = 0.9719
Abnormal/pathological values	r = 0.117	r = -0.153
	p = 0.6552	p = 0.5662
Whole sample	r = 0.0430	r = -0.0654
	p = 0.7554	p = 0.6350

Table 10 contains the calculated values of the correlation coefficient r for the correlation between CHKS and GPA and for the correlation between SDQ and GPA for girls, depending on the degree of integration. At the same time, it provides the probability value p to determine the statistical significance of the correlation coefficients. All 6 correlations are statistically insignificant. The same applies to the correlations in the entire sample of girls.

Comparing the values of *correlation coefficients by the degree of integration, the values for CHKS and GPA* do not show an unambiguous trend: 0.151; -0.123; 0.117. *Unlike in the case of boys, we have not found a trend from higher to lower correlation here.*

Comparing the values of *correlation coefficients by the degree of integration, the values for SDQ and GPA* do not show an unambiguous trend: -0.241; -0.0114; -0.0654. *Unlike in the case of boys, we have not found a trend from higher to lower correlation here.*

Conclusion

Integration of a pupil with SEN into a mainstream school calls for some modification of the conditions with respect both to the school and the pupil. It is the pupil who is exposed in the process of inclusion to the requirements laid upon him/her. And school success is one such requirement. School success is defined by many authors, but from various perspectives. Helus (1982) understands school success as the development of a pupil's personality under the influence of its objective and means of the education system. Průcha, Walterová and Mareš (1995) see it as mutual cooperation between the teacher and the pupil leading to the attainment of learning objectives. Smith (2003) defines it as an integral phenomenon covering multiple areas of personal development and learning objectives. The child's personality development is under many influences from birth. Besides the inner factors comprising cognitive prerequisites, non-intellectual factors, state of health, it is also influenced by external factors, such as the family, school, peers, and friends. Development of a pupil's resilience is specific and significant from infancy. The preconditions for coping with all kinds of difficulties and overcoming them at a later time, in often unexpected situations which are of a one-time nature or are constantly repeated in everyday life, are built as early as in childhood. A child's resilience starts to be tested upon the child's entry to school. School brings along a whole range of stressful situations from education and its organisation, the pupil himself/herself and the teacher, classmates, up to the school environment. Psychological resilience means a complex and intertwining set of skills, abilities and attitudes used in coping with difficult and stressful situations. The literature we studied offered various views of the definition of this concept. Kebza

and Šolcová (2008) define resilience as potential to resist and face the requirements of the environment. Břicháček (2003) understands resilience as a quite steady and situationally contingent personality trait developing over human development stages from reciprocity of multiple processes. There is not a single stress coping process. Everything depends on an individual's personality. This includes the personality traits (constitutional and disposition characteristics) and the variables of the environment (supportive family background). The range of psychological stress events affecting pupils depends on the non-compliance between requirements from the outside and their preparedness to cope with them. These may differ as to the intensity and quality, and may generate differing psychological loads which may affect the development of resilience.

The aim of the study was to determine whether there is correlation between resilience and grade point average in pupils with special educational needs in inclusive education. The data was obtained from the California Healthy Kids Survey (CHKDS) filled out by pupils, and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) filled out by teachers. The SDQ results showed positive correlation between a pupil's psychological resilience and GPA. The research project made it clear that resilient pupils are more successful at school and they are more likely to attain adequate success. Therefore, the effort to support resilience should form a part of a teacher's role since it develops resilience in pupils and supports a lot of other positive aspects.

Similar results were obtained by Váhy et al. (2003) in his study finding strong correlation between more resilience and the high GPA of pupils. Also the studies carried out by Hanson and Austin (2003) in California confirmed that each act of resilience is in positive correlation with learning results.

However, these results are in no event decisive. Considering the complex nature of psychological resilience, more studies should be carried out in order to investigate other variables which influence a pupil's psychological resilience and success beyond the scope of the questionnaire.

ACKNOWLEDGEMENTS

The study was supported by the Slovak Research and Development Agency under contract No. *APVV-0851-12 Personal and social factors of school success in pupils with special educational needs in terms of inclusion*

REFERENCES

- BOYDEN, J., MANN, G., 2005. Childrens Risk, Resilience and Coping in Extreme Situations. In: UNGAR, M., 2005. *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 978-14-129-0405-6.
- BŘICHÁČEK, V., 2002. *Odolnost rodiny*. In: PLAŇAVA, I., PILÁT, M.A. kol., 2002. *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. Brno: Barrister and Principal. ISBN 80-86598-36-5.
- BŘICHÁČEK, V., 2003. *Člověk si potřebuje vyzkoušet své síly*. Portál: Psychologie dnes. ISBN 80-7619-7807-0.
- California healthy kids survey – CHKS [online], [cit. 2017-03-18]. Dostupné na internete: <http://chks.wested.org/about/>.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001 – 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DAVIDSON, J. R. et al., 2005. Trauma, resilience and saliostasis: Effects of treatment in post-traumatic stress disorder. In: *International Clinical Psychopharmacology*. Vol. 20, no. 1, pp. 8-43. ISSN 0268-1315.
- DROTÁROVÁ, E. et al., 1991. *Pedagogická a sociálna psychológia. Učebné texty pre študentov 1 – 4*. Košice: R – UPJŠ. ISBN 80-7097-114-2.
- DUBAYOVÁ, T., 2016. Mental vulnerability and coping strategies as a factor for academic success for pupils with special education needs In: *International science index. International journal of social, behavioral, educational, economic, business and industrial engineering* [elektronický zdroj]. Vol. 10, No. 4 (2016), online, pp. 1203 – 1206. ISSN 1307-6892.
- GOLDSTEIN, S., BROOKS, R. B., 2006. *Why study resilience*. New York: Springer Science. ISBN 978-1- 4614-3660-7.
- GRUHL, M., KÖRBÄCHER, H., 2003. *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0345-2.
- HANSON, T. L., AUSTIN, G., LEE-BAYHA, J., 2003. *Student Health Risks, Resilience, and Academic Performance: Year 1 Report*. Los Alamitos, CA: WestEd. Available: www.wested.org/hks.
- HELUS, Z., 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I., 2008. *Hlavní koncepce psychické odolnosti*. Academia: Československá psychologie. ISSN 0009-062X.
- KOMÁRIK, E., 2009. *Reziliencia a nové prístupy k výchove a vzdelávaniu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav humanitných štúdií. ISBN 978-80-223-2729-9.
- LUKÁŠOVÁ, H., 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-784-8.
- LUTHAR, S., CICHETTI D., BECKER, B., 2000. *The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work*. [online], [cit. 2016-02-16]. Dostupné na internete: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/>.
- METCALF, J., THOMPSON, D., 1999. *Illustrated Oxford Dictionary*. Bratislava: Ikar. ISBN 80-7118-744-5.
- PAULÍK, K., 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- ŠOLCOVÁ, I., 2009. *Vývoj resiliencie v detství a dospelosti*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-294-7.
- UNGAR, M., 2012. Camps Help Make Children Resilient. In: *Camping Magazine* [online], [cit. 2015-12-14]. Dostupné na internete: <http://www.acacamps.org/campmag/1209/camps-help-make-children-resilient>.
- WERNER, E. E., 1993. *Risk, resilience, and recovery – perspectives from Kauai longitudinal study*. USA: Copyright.

PORTUGUESE SIGN LANGUAGE ACQUISITION IN PRE-SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN NORTHERN PORTUGAL: AN EXPLORATORY STUDY

**Osvojovanie si portugalského posunkového jazyka u detí
v predškolskom veku so sluchovým postihnutím v severnom
Portugalsku: výskumná štúdia**

Teresa Rodrigues,¹ Anabela Cruz-Santos²

Abstract: This exploratory study aims to analyse the oral vocabulary and/or sign language in children with different types and degrees of hearing impairment (HL) in order to understand what primary language is chosen by these children. For such independent variables will be considered: age, gender, the type and degree of HL. An assessment tool, the Semantic Naming Battery (SNB) was developed to assess language. The SNB consists of 100 words and corresponding pictures existing within the two categories (nouns and verbs), with the aim of assessing the acquisition of the lexicon and the choice of first language, Portuguese Language (PL) or the Portuguese Sign Language (PSL). This choice will be made after the children have been exposed to both languages (PL and PSL). The dependent variables considered will be the battery raw results. The sample consisted of ten pre-school children, aged between four and five years' old who attend an inclusive pre-school of reference for children with HL, in Northern Portugal. The results of this study indicate that: a) children with moderate HL spontaneously named 80% and children with severe HL named 79% of the vocabulary, using the PL and PSL simultaneously, it was also verified that when using only one language, children with moderate HL use oral language and severe HL use sign language; b) there are statistically significant differences in the acquisition of new signs or the development of oral language according to the language they use less, after a year in pre-school; c) the type and degree of HL influence the choice of the child regarding their first language, specifically, children with moderate HL use more often PL and children with severe HL use PSL; and d) in relation to acquisition of new signs or new words, there was a progressive increase in the performance of children with moderate and severe HL, showing a decrease in the use of cues (visual, semantic and/or phonological) provided to children if they have difficulties in naming the target word.

Keywords: hearing impairment, language, sign language, pre-school children.

Abstrakt: Cieľom predkladanej výskumnej štúdie je analyzovať orálnu slovnú zásobu a/alebo posunkového jazyka u detí s rôznym druhom a stupňom sluchového postihnutia (HL) so zámerom zistiť, ktorý jazyk si tieto deti vyberajú ako primárny. Nezávislé premenné skúmané vo výskume boli: vek, pohlavie, druh a stupeň sluchového postihnutia. Sémantická pomenovávacia batéria (SNB) bola vytvorená pre účely hodnotenia jazyka. SNB pozostáva zo 100 slov a prislúchajúcich obrázkov objavujúcich sa v dvoch kategóriách (podstatné

¹ Teresa Rodrigues, Institute of Education, University of Minho, Campus de Gualtar, 4715 Braga. Portugal. E-mail: materodrigues@hotmail.com.

² Assoc. Prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D., Institute of Education, University of Minho, Campus de Gualtar, 4715 Braga. Portugal. E-mail: anabelacruz@gmail.com.

mená a slovesá) so zámerom hodnotenia osvojenia si lexiky a výberu prvého jazyka, portugalský jazyk (PL) alebo portugalský znakový jazyk (PSL). Výber jazyka bol hodnotený až potom, ako bolo dieťa vystavené obom jazykom (PL aj PSL). Závislá premenná meraná vo výskume bolo hrubé skóre dosiahnuté v testovacej batérii. Výskumný súbor pozostával z 10 detí v predškolskom veku v rozmedzí od 4 do 5 rokov, ktoré mali diagnostikované sluchové postihnutia a navštevovali inkluzívnu materskú školu v severnom Portugalsku. Výsledky výskumu naznačujú, že: a) deti so stredne ťažkým sluchovým postihnutím spontánne pomenovali 80 % a deti s ťažkým sluchovým postihnutím pomenovali 79 % pojmov slovných zásoby, využívajúc pritom simultánne PL a PSL. Tiež sa potvrdilo, že v prípade používania len jedného jazyka, deti so stredne ťažkým sluchovým postihnutím používali orálnu reč, zatiaľ čo deti s ťažkým sluchovým postihnutím používali posunkový jazyk; b) boli potvrdené štatisticky významné rozdiely v osvojovaní si nových posunkov, resp. orálnej reči v závislosti od toho, ktorý z jazykov bol využívaný menej, po roku navštevovania materskej školy; c) typ a stupeň sluchového postihnutia ovplyvňuje voľbu dieťaťa vo vzťahu k primárnemu jazyku; deti so stredne ťažkým sluchovým postihnutím využívali častejšie PL a deti s ťažkým sluchovým postihnutím preferovali PSL; d) vo vzťahu k osvojovaniu si nových posunkov alebo slov bol zaznamenaný progresívny nárast vo výkone detí so stredne ťažkým a ťažkým sluchovým postihnutím, potvrdzujúc to najmä poklesom využívania konkrétnych podnetov (napr. vizuálnych, sémantických a/alebo fonologických) ponúkaných deťom v prípade, že mali problém s pomenovaním konkrétneho slova.

Kľúčové slová: sluchové postihnutie, jazyk, posunkový jazyk, deti v predškolskom veku.

Introduction

What happens if a child with hearing impairment (HL) grows in an environment where their parents doesn't use signs and/or do not have access to a group where sign language is used frequently? These are situations that lead to reflect on the role of the environment in the activation and development of language. In other words, understanding how children acquire and develop language implies that we focus about the specificity of linguistic information to which they have access, meaning the linguistic input that parents and peers provide them. Without such input children would never speak. For the language programming gene is enabled, you must grow immersed in a linguistic environment, where the acquired language is the one that the child is exposed.

Comprehension and expression are the two components involved in the processing of verbal information. Understanding involves the reception and decryption of a string of sounds, or gestures in the case of sign language, and the respective interpretation according to the rules of a particular language system (Sim-Sim, 1998). The first step of comprehension is, in the case of oral language, the perception of the speech, which is the process of transforming sounds into speech. In the case of sign language is the visual pathway (Sim-Sim, 2005). The second one is the segmentation of the sound chain, based on units with meaning, aiming at deciphering the message. Understanding does not occur if the issuing and the receiver do not master

the same language system, to the extent that we are unable to target the phonics string according to the units of meaning that language. Production concerns the structure of the message, formatted according to the rules of a given system and materialized in articulating phonic chains in oral language or following gestures in sign language.

Learning words and learn to use them properly is a fundamental aspect of language development and is associated with the acquisition of syntax, morphology and phonology. Vocabulary is one of several components that determines the ability of the child has to understand what he hears and reads (receptive language) and to communicate in oral or written form (expressive language). This reflects the knowledge that children have about the world and how to understand it (Hage, Pereira, 2006).

The system acquired spontaneously and naturally, and that identifies the subject with a language community, is the native (or native) language of that individual. It is the mother language that is acquired during childhood. The acquisition involves the seizure of the specific rules of the system, as regards the form, content and use of language. Regarding the way the rules are acquired relate to sounds and their combinations (phonology), training and internal structure of words (morphology) and the organization of words into sentences (syntax). The rules relating to the content (semantics) serve the meaning of words and the interpretation of combinations of words. Finally, the rules of use (pragmatics) aimed at adaptation to the context of communication (Sim-Sim, 1998).

HL affects the acquisition and development of spoken language for the simple reason that the auditory input is not properly received (Sim-Sim, 1998). This does not mean that the capacity for language acquisition does not exist and that the child cannot acquire and develop language mastery. The big difference is the natural mode of acquisition that are not auditory-vocal, based on a visual symbolic system, meaning, a sign language.

In Portugal, according to our knowledge, there are very few studies of how a child with HL chooses the first language, after having been exposed to both languages. Thus, it becomes an asset for professionals in early intervention in order to implement effective practices with these children, who may choose their first language more naturally. The identification of vocabulary development becomes crucial for these professionals and parents, making it relevant to identify as early as possible children with difficulties and at risk of developing language problems.

Method

This exploratory study aims to analyze the vocabulary produced orally and/or signed by pre-school children that attended an inclusive setting in Northern Portugal.

The sample consisted of ten participants, aged 4-5 years, five children with HL (Group A) and five children without HL (Group B). For Group A, children with different types and degrees of hearing impairment (HL) were selected, and the following inclusion criteria were established: a) children with moderate or severe HL; b) children with hearing aid (behind the ear aid or cochlear implant), and c) children who have attended pre-school for at least one school year, prior to baseline. Exclusion criteria used for Group A were: children with intellectual difficulties, children with visual impairment, children with trisomy 21 and other genetic syndromes, and children with neurological lesions. Inclusion criteria established for Group B (typical developed children) was the following: a) children without difficulties in listening comprehension, b) children without difficulties in speech production, and c) all were developing according to the typical patterns.

Due to the lack of instruments to assess vocabulary development at early ages, the authors developed the Semantic Naming Battery (SNB) test (Rodrigues, Cruz-Santos, 2013) taking into account the lexicon that typical developed children acquire between 24 – 36 months.

The test SNB assesses vocabulary into two categories: common nouns and verbs. The instrument was designed to examine the acquisition of the lexicon and the choice of first language, Portuguese Language (PL) or the Portuguese Sign Language (PSL). This choice will be made after they have been exposed to both languages (PL and PSL).

The battery was developed in order to analyze the goals of this study. First, words were selected, and then pictures (see example Fig. 1) were chosen corresponding to each word. Thus, the battery consists of 100 items, namely 60 names and 40 verbs, since they represent a wide range of vocabulary within the different categories, supported by studies conducted in these words, in this age group.



Figure 1 Picture of the word father (*Source: our own compilation*)

The selected pictures are colored and lively, and were selected on free websites without copyright.

The battery was administered to all children in the same way; the categories were evaluated by the same sequential order as well as the introduction of all pictures. First names were shown to children followed by verbs.

The following instructions were given when applying the battery. At the moment of showing the pictures, the following question was asked: „*What is this?*“ (case of pictures of objects) or „*What is the boy doing?*“ (case of pictures of actions). However, in situations where the child did not respond to the target word, other procedures may be used to point to the specific part of the picture that you want the child to name or provide clues. The three clues provided were: phonological clue, which is to provide the first oral syllable or the onset of the target word; semantic clue, which is to provide clues related to the target word; and the visual clue, which consists of showing the real object or action.

These clues can consist of questions that facilitate recalling the target word in sentence completion tasks or phonological tasks. The repetition should only be used after all the clues have been used, and the child continues to replace or not to produce the target word.

Productions of the child were transcribed on the record sheet (see Table 1). Each item is assessed by assigning 0 to the presence of errors and 1 to the correct production of the target word. In the record sheet the examiner also transcribes if the child's response is produced with aids and/or repeating, and if the child is able to correctly produce the target word without aids.

Table 1 Example of the record sheet (*Source: our own compilation*)

Words	Names			
	Words		Signs	
	Spontaneous	Repetition	Spontaneous	Repetition
Father				

Results

In this study, data was collected in two moments, at the beginning and the end of the school year. The gestures of the PSL and oral vocabulary were assessed in both moments. The acquisition of the lexicon was then compared with the lexicon that children with typical development acquired.

Although children with moderate and severe HL point some words spontaneously, using Portuguese oral and sign languages simultaneously, it was observed that when using only one language children with moderate impairment used oral language, and severe children with HL used sign language.

At the first moment of assessment, 58% of children with moderate HL and 14% of children with severe HL required one type of clues. In the second moment of assessment, 20% of children with moderate HL and 21% of children with severe HL required one type of clues. All children with typical development had 100% performance on the naming task reaching a ceiling effect.

With regard to performance it is observed that the type and degree of HL influence the choice of the child to their first language. Although sometimes to name the picture were used both languages simultaneously, children with moderate HL tend to use more of the PL alone, while children with severe HL use more PSL. Inferential analysis confirms differences between these types of HL, as being statistically significant.

Discussion and Conclusion

The results of study have shown that 58% of the children with moderate HL and 14% of the children with severe HL needed some type of any given clue. In the second phase, 20% of the children with moderate HL and 21% of the children with severe HL required a type of any given clue. All children with typical development had 100% performance.

Regarding the performance obtained in the SNB test it is observed that the type and degree of HL influence the choice of the child for its first language. Although sometimes for naming the image use both languages simultaneously, children with moderate HL tend to use PL more alone, while children with severe HL use PSL more. This distinction is verified through statistical measures. Inferential analysis confirms these differences between types of HL as being significant.

This performance is harmonious with the expected language development, since the literature already points in this direction. In an investigation conducted by Baptista (2010), the author seeks to obtain a clarification for the acquisition of sign language versus the teaching of PL, it was possible to observe differences between the groups with and without HL.

Regarding the acquisition of new gestures or new words, there was a progressive increase in the performance of children with moderate HL and severe HL.

Brancalioni et al. (2011), refers to the existence of a positive correlation between the children's verbal production and the linguistic stimulus they receive. In this way, through the experiences that the children acquire and the contact with the context, mainly through the interaction with the next adults, they improve their lexical knowledge. In this sequence of ideas, the frequency in a kindergarten reference is considered as a variable to be taken into account in the analysis of children's performance in the performance of their first language. This helps to conclude that children are acquiring more vocabulary through contact with people who have a wide range of vocabulary and in this case in two languages.

This study highlights the importance of the attendance of children with HL in inclusive pre-school settings, and on the identification of the choice of the first language, depending on the type and degree of HL. In addition, its importance in the linguistic and communicative development of children and their direct and indirect influence on other areas of development, so early identification and intervention are optimal and preventive of future failures (Weismer, Evans, 2002).

The analysis of the performance of the different words illustrates that some children did not know or could not associate the image with the word, as was shown within the category of the names the words meat, farm, store, pool and bottle, and within the category of the verbs the words touch, blow, open and buy. We could then conclude in advance and recommend that these words should be more explored in pre-school.

As regards the acquisition of new signs or new words, there was a progressive increase in performance of children with moderate and

severe hearing impairment. Brancalioni et al. (2011) noted the existence of a positive correlation between children's verbal production and language stimulation they receive. Thus, through the experiences that children are acquiring and contact with the context, mostly by interacting with nearby adults, they optimize their lexical knowledge.

This helps to conclude that children are acquiring more vocabulary through contact with persons who have a vast vocabulary range and in this case, in both languages.

Throughout the study and analysis of the performance of different words we found that some children were unaware or unable to associate the picture to the word, (for example, words as *meat, Thursday, shop, pool* and *bottle*, and verbs as *touch, blow, open* and *buy*). To conclude, these words should be planned as intervention target words for these children.

As regards the acquisition of new signs or new words, there was a progressive increase in performance of children with moderate and severe HL, meaning, a decrease in the use of cues (visual, semantic and/or phonological) provided to children. These cues are intended to support children if they had difficulties in naming the word.

It can be concluded that it is important to plan children's exposure to various words in both languages so that they can choose what is most meaningful to them, since acquisition and vocabulary development depends on all components of language, and semantics is a prerequisite for language development.

REFERENCES

- BAPTISTA, M. S., 2010. Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa. In: *Revista EXEDRA*, Vol. 3, No. 9 (2010), pp. 197 – 207. ISSN-e 1646-9526.
- BRANCALIONI, A., MARINI, C., CARVALHEIRO, L. G., KESKE-SOARES, M., 2011. Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. In: *Revista CEFAC*, 13, 3, 428 – 436.
- HAGE, S. R. V., PEREIRA, M. B., 2006. (Out-Dez). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. In: *Revista CEFAC*, 8, 4, 419 – 428.
- RODRIGUES, T., CRUZ-SANTOS, A., 2013. *Semantic Naming Battery* (SNB). Non-published test. Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, I., 1998. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I., 2005. *A criança surda – contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WEISMER, S. E., EVANS, J. L., 2002. The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 22, 3, 15 – 29.

VZŤAH KU ŠKOLE A ŠKOLSKEJ PRÁCI Z POHLADU ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA Z RÓMSKEHO ETNIKA

Attitudes towards School and School Work from the Pupils' from Socially Disadvantaged Backgrounds from the Roma Ethnicity Point of View

Tatjana Búgelová,¹ Dominika Lacková²

Abstrakt: V štúdiu sa autorky zamerali na porovnanie vzťahu žiakov základnej školy ku škole ako inštitúcii a školskej práci v závislosti od odlišného socio-kultúrneho prostredia. Súčasťou štúdie bolo aj zisťovanie postojov rodičov ku škole z pohľadu ich detí. Výskumu sa zúčastnilo 139 žiakov vo veku 10 až 15 rokov, z toho 69 detí zo sociálne znevýhodneného prostredia z rómskeho etnika a 70 detí z tzv. štandardného rodinného prostredia. Pre potreby výskumu boli použité dva výskumné nástroje: Hodnotenie postoja ku škole (Vágnerová, 2003), modifikovaná verzia autoriek, a Hodnotenie postoja rodiny ku škole a učiteľom (Vágnerová, Klégrová, 2008). Výsledky poukázali na významné rozdiely v oboch skupinách, najmä v súvislosti so vzťahom ku škole a školskej práci vo vyšších ročníkoch. Rozdiely vo vzťahu ku škole a školskej práci v nižších ročníkoch neboli zaznamenané, čo svedčí o približne rovnakom motivačnom nasadení žiakov v oboch skupinách. Starší chlapci zo sociálne znevýhodneného prostredia považovali ukončenie povinnej školskej dochádzky za finálnu etapu svojho vzdelávania častejšie ako žiaci štandardnej populácie.

Kľúčové slová: rodinné prostredie, škola, školská práca, postoje rodičov ku škole.

Abstract: Authors of the paper focused on the comparison of elementary school pupils' attitude towards a school as an institution and a school work depending on different social-cultural environments. Moreover, part of the study was to examine the parental attitudes towards school from their children's point of view. Research sample consisted of 139 pupils in age 10 till 15 years, 69 children from socially disadvantaged backgrounds and 70 pupils from standard family environment. For the research requirements 2 research tools were used: modified version of Assessment of attitude towards school (Vágnerová, 2003) and Assessment of family's attitude towards school and teachers (Vágnerová, Klégrová, 2008). Results have shown no significant differences in both groups of pupils in their attitude towards school and school work in pupils of lower grades, which means equal motivation in both groups. Older boys from socially disadvantaged backgrounds seemed completion of compulsory schooling as the final stage of their education more frequent, as students of standard population.

Key words: family environment, school, school work, parental attitudes towards school.

¹ Doc. PhDr. Tatjana Búgelová, PhD., Inštitút psychológie, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: tatiana.bugelova@unipo.sk.

² Mgr. Dominika Lacková, Centrum pedagogicko-psychologického centra a prevencie, Letná 66, 052 01 Spišská Nová Ves, Slovenská republika. E-mail: lackova.cpppapsnv@gmail.com.

Teoretické východiská

Je mnoho faktorov, ktoré ovplyvňujú vzťah žiaka ku škole, ale azda najdôležitejším z nich je rodina. Rodina, rodinné prostredie vytvárajú u dieťaťa postoje ku škole, práci, predurčujú preferované hodnoty, ktoré si dieťa utvára prostredníctvom vzorov. Tie mu svojím správaním, konaním a verbalizovaním vedome, ale aj spontánne vštepujú rodičia a najbližšie sociálne okolie už od útleho detstva. Tieto vzory môžu byť samozrejme v prospech, ale tiež v neprospech budúceho školáka. Rómovia a ich vzťah ku škole a vzdelávaniu predstavuje jednu z najčastejších tém rôznych školských, výchovných, prevýchovných zdravotníckych pracovníkov a širšej verejnosti. Vzdelávanie Rómov je východiskovou ambíciou všetkých koncepcií štátnych, vládnych i nevládnych organizácií a občianskych združení (Dubayová, 2001). Dokumentuje to množstvo psychologických, pedagogických, sociologických aj kultúrno-antropologických výskumov, ktoré sú zamerané na analýzu aktuálnych problémov detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a súčasne prostredníctvom výskumných štúdií navrhujú eventuálne riešenia tohto neutešeného stavu. Horňák (2005) vo svojej publikácii konštatuje, že u rómskych žiakov je známe, že cítia odpor voči škole a vzdelávaniu. Príčinu vidí najmä v tom, že pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré nie je schopné dieťa pozitívne motivovať a naučiť ho nielen základným sociálnym a hygienickým návykom, ale predovšetkým psychomotorickým zručnostiam, ktoré sú pre existenciu v škole nevyhnutné. Často práve tieto faktory spôsobujú, že adaptácia rómskych detí v škole je veľmi ťažká (tamtiež).

Kultúra etník je navyše charakteristická svojou orientáciou smerom dovnútra svojej tradície, silným sebaobránnym mechanizmom a previazanosťou na vlastné hodnoty. Pobyť dieťaťa z ktoréhokoľvek etnika je možné vnímať ako problematický. Škola predstavuje pre také dieťa stretnutie s neznámou kultúrou, kde musí opustiť svoje kultúrne tradície, pretože škola prezentuje hodnoty majoritnej spoločnosti, ktoré sú pre príslušníka odlišnej kultúry cudzie (Mistrík, Haapanen, Heikkinen et al., 1999).

Spôsob, akým rodina hodnotí školu a učiteľov, aký má k tejto inštitúcii vzťah, je často pre deti smerodajný. Rodičia svojím správaním a konaním predstavujú pre deti modely, pomocou ktorých si deti utvárajú na školu ako celok svoj názor. Ak sa rodičia nezaujímajú o školu ani o to, čo dieťa v škole robí, je to pre dieťa jasný signál, že to nie je dôležité. Ako poznamenávajú Rosinský a Klein (2013), rodina je prakticky prvým spoločenským útvarom, do ktorého dieťa vstupuje. Viaceré výskumy potvrdzujú, že pokiaľ má vzdelanie význam pre rodinu, má význam aj pre dieťa. Škola nedokáže saturovať všetky potreby žiaka, pokiaľ nie sú zakotvené aj v jeho

prirodzenom prostredí (Rosinský, Klein, 2013). Vo výskume Rosinského (2009) respondenti z radov rómskych rodičov uvádzali, že podľa ich názoru sa ich deti necítia v škole dobre. Zhodli sa v tom, že škola im nič nedáva, neposkytuje im nič pre ich budúcnosť, pretože sa tam nenaučia nič nové, čo by bolo podľa nich potrebné pre život. Podobné alebo takmer identické názory je možné vidieť napr. v prácach Piantu a Stuhlmana (2004), Dědeiča (2005), Horňáka (2005), Kleina, Rusnákovéj a Šilonovej (2012) a mnohých ďalších.

Jedným zo závažných faktorov, podieľajúcich sa na problematickom vzdelávaní rómskych detí, je aj neochota rodičov finančne sa podieľať na ich vzdelávaní. Zreteľne sa k tomu problému vyjadruje Liégeois (1995), keď tvrdí, že najmä rómski rodičia odmietajú prispievať napr. na cestovné, školské pomôcky, príp. školské aktivity a ani nemajú o to záujem.

Hlavnou ideou štúdie bolo objasniť vzťah žiakov ku škole a školskej práci a postoj rodičov ku škole z pohľadu ich detí. Cieľom výskumu bolo zistiť, či existujú v týchto postojoch rozdiely medzi rómskymi žiakmi žijúcimi v málo až nedostatočne podnetnom prostredí a nerómskymi žiakmi žijúcimi v štandardnom prostredí, tiež nás zaujímali rozdiely v postojoch ich rodičov.

Rómska rodina a škola

Prostredie, do ktorého sa človek narodí, z ktorého pochádza a kde vyrastá, nazývame domovom. Matějček (1986, s. 86) konštatuje: *„Domov je nesmierne vzácna a dôležitá vec. Psychologicky znamená predovšetkým miesto, kde sa cíti dieťa bezpečne, je chránené pred všetkým neznámym a nebezpečným..., je mu tam dobre, je to miesto učenia, poznávania, radosti..., kde sa môže do sýtosti vyhrať.“*

Anette Kast-Zahnová (2007) výstižne zhrnula to najpodstatnejšie, čo dieťa potrebuje od rodičov a čo rodičia potrebujú od dieťaťa. Dieťa potrebuje od rodičov byť rešpektované ako osoba, potrebuje čas a podporu, nehu, pocit bezpečia, byť zaopatrené, ochranu a istotu, vlastnú skúsenosť. Rodičia od detí potrebujú istotu, uznanie a ocenenie, možnosť rozvoja vlastnej osobnosti, rešpekt.

Domovom nebýva vždy len také prostredie, ako ho opísal Matějček. Býva neraz aj menej bezpečné a dieťaťu nebýva v ňom vždy najlepšie. S istotou však môžeme povedať, že v dieťati aj neskôr v dospelom veku zanecháva zreteľnú stopu premietajúcu sa do jeho zvykov, návykov, kultúrnych vzorov.

Spomenuté atribúty kvalitnej rodiny sú vo veľkej miere podmienené hrou v predškolskom veku. Hra je súčasťou kultúry od úsvitu dejín ľudskej spoločnosti. Sprevádza človeka po celý život a naplňuje jeho detstvo a mladosť. Podľa Mišurcovej, Fišera a Fixla (1989) je hra dobrovoľnou spontánnou činnosťou a slobodným sebauplatnením človeka.

Hra je dieťa práce – túto myšlienku vyslovil W. Wundt v roku 1887 (In: El'konin, 1983). Neexistuje ani jedna hra, ktorá by nemala svoj prototyp v jednej z foriem vážnej práce (tamtiež). Tak ako hra aj práca sú činnosti človeka a sú vyjadrením jeho vzťahu k okolitému svetu. Výskum Búgelovej a Lackovej (2017, v tlači) poukázal na významný podiel formovania dieťaťa k práci práve prostredníctvom výberu hier, ktoré deti v predškolskom a ranom školskom veku preferovali na vzorke 16 a 17-ročných respondentov. Cieľom štúdie bolo zistiť, do akej miery formuje vzťah k práci, resp. vzťah vyjadrujúci ochotu k pracovitosti práve primárne sociálne prostredie. Vychádzali z nášho stanoveného konštruktú: *kultúrny vzor – hra – konštruktívna a kooperatívna hra – potešenie z činnosti – ochota pracovať – zmysluplná a seba uspokojujúca práca*. Autorkám sa podarilo preukázať významnosť vzťahu medzi hrou v detstve v závislosti na sociálnom prostredí a vzťahom k práci a učeniu v prospech častosti hrania sa a preferencie zmysluplných konštruktívnych a kooperatívnych hier.

Rodina sa zakladá po narodení prvého dieťaťa, ktoré predstavuje vždy prínos do rodiny. Ako poznamenáva Dubayová (2001), jedinou inštitúciou, ktorá štruktúruje spoločenstvá Rómov, teda pokrvno-príbuzenské skupiny, je rodina. Rómske spoločenstvo tradične funguje na báze bezprostrednej komunikácie, to znamená bez písma. Enkulturačné a socializačné vnútrokultúrne procesy sú riadené len inštitúciou rodiny. Rodina a príbuzní zabezpečujú medzigeneračnú ústnu komunikáciu, ktorej príkladom je odovzdávanie kultúrnych vzorcov správania, ktoré predstavujú všetko, čo Róm pre život vo vlastnej pokrvno-príbuzenskej komunite potrebuje. Inštitúcia školy, výchova a vzdelávanie nezávislé od príbuzenskej rodovej príslušnosti v tradíciách tohto spoločenstva neexistuje (Dubayová, 2001).

Spoločenstvo a rodina má pre Rómov väčší význam vtedy, ak sú vzťahy s okolím negatívne a spôsobujú nespokojnosť. Stretnutie s príslušníkom iného spoločenstva vyvoláva u nich psychologický tlak, pretože vzťahy medzi nimi sú väčšinou antagonistické, plné strachu, podozrenia či agresivity (Liégeois, 1995). Deti sú v rodine Rómov najvyššou hodnotou, ale väčšina rodín nepovažuje vzdelanie a kvalifikáciu za dôležité (Čáp, Mareš, 2001). Výchovu dieťaťa zabezpečuje celá rodina, pričom v jednej domácnosti žijú tri aj štyri generácie. Svet detí splýva so svetom dospelých, dieťa žije v bezpečí svojej komunity (Liégeois, 1995). Aj keď dieťa do školy nastúpi, často ju nedokončí z dôvodov starostlivosti o mladších súrodencov, preberajúc čiastočne rolu a povinnosti matky. V súvislosti so školou Liégeois tvrdí, že rodičia majú väčšinou zlé spomienky na školu a váhajú, či do nej svoje dieťa zveriť. Sú presvedčení, že ich deti si v živote poradia rovnako dobre ako tie, ktoré absolvovali povinnú školskú dochádzku. Dieťa má preto predpoklad vytvoriť si negatívny vzťah ku škole a inštitúciám, pretože je vychovávané k strachu zo všetkého cudzieho (tamtiež).

Cieľ a výskumný problém

Zvyšujúci sa počet rómskych detí a úsilie o ich integráciu medzi ostatných žiakov vyvoláva neraz mnoho problémov, ktoré sa viažu k nerovnakým kultúrnym vzorom, miere záujmu o vzdelanie a v neposlednom rade aj k úrovni prospievania v učení. Keďže jeden z najdôležitejších faktorov, ktorý ovplyvňuje záujem žiakov o školu, je rodina, zaujímalo nás ako hodnotia deti záujem vlastných rodičov o ich fungovanie v škole. Vo výskume sme sa tiež zamerali na zistenie vzťahu žiakov ku školskej práci, k celkovej ochote pracovať a v tejto súvislosti aj k záujmom v rovine záujmových krúžkov, o ktorých sme predpokladali, že by mohli mať pozitívny vplyv aj na vzťah ku školskej práci.

Z pôvodne širšie koncipovaného výskumu sme v tomto príspevku zamerali pozornosť na hľadanie odpovedí na dve základné otázky:

1. *Existujú rozdiely vo vzťahu ku škole medzi žiakmi z hľadiska etnickej príslušnosti, rodu a ročníka, ktorý aktuálne navštevujú?*
2. *Existujú rozdiely v hodnotení vzťahu rodičov ku škole z pohľadu rómskych a nerómskych žiakov s prihliadnutím na rod a triedu, ktorú navštevujú?*

Výskumný súbor a použité výskumné nástroje

Rozdelenie žiakov do skupín tzv. štandardnej a málo podnetnej z hľadiska rodinného prostredia bolo vykonané na základe posúdenia triednych učiteľov, ktorí poznali dostatočne rodinné zázemie jednotlivých detí. Deti zo sociálne znevýhodneného a málo podnetného prostredia pochádzali takmer výlučne z typických osád, kde prevládala vysoká nezamestnanosť rodičov, nízka vzdelanostná úroveň, mnohopočetné a viacgeneračné rodiny s príznačným štýlom bývania pre tieto komunity. Preto sme si dovolili ich rozdeliť na rómsku a nerómsku skupinu aj s rizikom, že nie je možné vylúčiť nedostatočne podnetné prostredie pre dieťa žijúce mimo tejto osady.

Výskumu sa zúčastnilo 139 žiakov, žiakov z rómskeho etnika bolo 70, z toho dievčat 36, chlapcov 34; žiakov štandardnej populácie bolo 69, z toho 35 dievčat a 34 chlapcov. Išlo o žiakov 5., 7. a 9. ročníka z dvoch základných škôl; vekové rozpätie žiakov sa pohybovalo od 10 do 15 rokov.

Vo výskume boli použité dva výskumné nástroje:

1. *Hodnotenie postoja ku škole* (D. B. McCoach, D. Siegel, 2003).

Tento nástroj bol upravený Vágnerovou (2003) pre českú populáciu žiakov a bol modifikovaný z pôvodnej verzie, ktorá obsahovala 35 položiek na verziu s 27 položkami. Nami použitá verzia obsahuje 4 subškály:

- * *Vzťah ku škole.*
Príklad položiek: Som rád, že chodím do tejto školy.
- * *Vzťah k učiteľom.*
Príklad položiek: Väčšinu učiteľov mám celkom rád.
 - *Hodnota školského výkonu*
Príklad položiek: Záleží mi na tom, aby som mal dobré známky
 - *Vzťah ku školskej práci.*
Príklad položiek: Do školy sa pravidelne pripravujem.

Tab.1 Hodnoty Cronbachovej alfy pre dotazník Hodnotenie postoja ku škole (Zdroj: vlastné spracovanie)

	Počet položiek	Cronbachova alfa
Vzťah ku škole	6	0,763
Vzťah k učiteľom	6	0,805
Hodnota školského výkonu	7	0,710
Vzťah ku školskej práci	8	0,772
Celkovo	27	0,857

2. *Hodnotenie postoja rodiny ku škole a učiteľom* (M. Vágnerová, J. Klégrová, 2008).
3. Dotazník pozostáva z 14 položiek a je rozdelený do 3 subškál:
 - * *Záujem rodičov o školu.*
Príklad položiek: Keď sa v škole niečo stane, rodičia sa to vždy dozvedia.
Rodičia chodia na triedne schôdzky.
 - * *Ochota spolupracovať so školou.*
Príklady položiek: Keď v škole niečo vyvediem, rodičia ma potrestajú.
Rodičia vždy dávajú za pravdu učiteľovi.
 - * *Hodnotenie učiteľov, kritickosť voči učiteľom.*
Príklady položiek: Rodičia si myslia, že nás učiteľ veľa nenaučí.
Rodičia si myslia, že je na mňa učiteľ veľmi prísny.

Respondenti mali možnosť trojakého výberu odpovedí, pričom súhlasná odpoveď „áno“ bola hodnotená 2 bodmi, odpoveď „niekedy“ 1 bodom a nesúhlasná odpoveď „nie“ 0 bodov. Hodnoty reliability dotazníka sú uvedené v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 2 Hodnoty Cronbachovej alfy pre dotazník Hodnotenie postoja rodiny ku škole a učiteľom (*Zdroj: vlastné spracovanie*)

	Počet položiek	Cronbachova alfa
Záujem rodičov o školu	5	0,578
Ochota spolupracovať so školou	5	0,530
Hodnotenie učiteľov, kritickosť voči nim	4	0,732
Celkovo	14	0,741

Realizácia výskumu

Výskum prebiehal na dvoch základných vidieckych školách na východnom Slovensku v rámci vyučovacích hodín. Žiakom bola poskytnutá dôkladná inštrukcia, akým spôsobom je potrebné vyplniť dotazníky a v prípade požiadania o dodatočné vysvetlenie sa žiak mohol obrátiť aj opakovane o pomoc psychológa – administrátora dotazníka. Žiaci boli zároveň informovaní o anonymite respondentov a vyzvaní k úprimnému a pravdivému odpovedaniu na jednotlivé otázky.

Výsledky výskumu

V prvom prípade sme predpokladali, že vzťah ku škole bude u rómskych žiakov signifikantne nižší oproti žiakom štandardnej populácie a tiež, že bude nižší u chlapcov bez ohľadu na etnickú príslušnosť. So zvyšujúcim sa ročníkom sme predpokladali pokles záujem o školu u rómskych žiakov.

Tab. 3 Výsledky ANOV-y pre etnickú príslušnosť, pohlavie a ročník a celkový vzťah ku škole (*Zdroj: vlastné spracovanie*)

Zdroj variancie	Suma štvorcov	df	F	sig.	Eta2
Hlavné efekty	27.648	1	0.466	.496	.004
Pohlavie	547.500	1	9.223	.003	.068
Ročník	1870.606	1	15.756	.000	.199
Interakcia					
Etnická príslušnosť x rod	55.460	1	.934	.336	.007

Etnická príslušnosť x ročník	631.768	2	5.321	.006	.077
Pohlavie x ročník	231.023	2	1.946	.147	.030
Etnická príslušnosť x rod x ročník	7.794	2	.066	.936	.001
Chyba	7539.161	127			
Celkom	220994.000	139			

Legenda: df = počet stupňov voľnosti

F = testovacie kritérium

sig. = hladina významnosti

Eta2 = percento variancie

Na základe získaných výsledkov sme sa dopracovali k niekoľkým informáciám, ktoré si podľa nášho názoru zasluhujú pozornosť. V rámci prvej výskumnej otázky sme predpokladali, že rómski žiaci budú mať ku škole odlišný vzťah oproti žiakom štandardnej populácie, najmä vzhľadom na rozdielne sociokultúrne zázemie. Napriek tomu, že sa náš predpoklad nepotvrdil, môžeme výsledok vnímať pozitívne.

Rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v súvislosti so vzťahom ku škole bez ohľadu na etnickú príslušnosť sa potvrdili v prospech dievčat.

Preukázal sa tiež signifikantný výsledok vzťahujúci sa k ročníku, ktorý žiaci navštevujú a vzťahom, resp. záujmom o školu. U rómskych žiakov sa so zvyšujúcim ročníkom klesal záujem o školu. Ako poznamenáva Říčan (1998), väčšina týchto žiakov nedokončí školskú dochádzku, často opakujú ročník a posledné roky štúdia sú pre nich zaťažujúce. Povinnú školskú dochádzku absolvujú už na základnej škole a v ďalšom štúdiu po 16. roku veku už nemusia pokračovať.

Pri druhej nastolenej otázke sme predpokladali, že vzťah rodiny ku škole z pohľadu žiakov bude rozdielny z hľadiska etnickej skupiny a ročníka v neprospech rómskych rodičov.

Tab. 4 Výsledky ANOV-y (analýzy rozptylu) pre etnickú príslušnosť a ročník a vzťah rodičov ku škole a učiteľom (*Zdroj: vlastné spracovanie*)

Zdroj variácie	Suma štvorcov	df	F	Sig.	Eta2
Hlavné efekty					
Etnická príslušnosť	50,757	1	2.160	.144	.016
Ročník	464,044	2	9.872	.000	.129
Interakcia					
Etnická príslušnosť x ročník	75.447	2	1.605	.205	.024
Chyba	3125. 796	133			
Celkom	67682.000	139			

Legenda: df = počet stupňov voľnosti
F = testovacie kritérium
Sig. = hladina významnosti
Eta2 = percento variácie

V nasledujúcej tabuľke sú uvedené priemerné hodnoty vzťahu rodičov ku škole a učiteľom (posudzovanie žiakmi) v závislosti od ročníka, ktorý žiaci navštevujú. Môžeme usudzovať, že čím je priemerná hodnota nižšia, tým je aj slabší vzťah rodičov ku škole a učiteľom.

Tab. 5 Priemerné hodnoty vzťahu rodičov ku škole v závislosti na ročníku, ktorý žiaci navštevujú (*Zdroj: vlastné spracovanie*)

Ročník	Priemer	SD
Piaty	22,811	.691
Siedmy	22,515	.691
Deviaty	18,785	.682

Legenda: SD = smerodajná odchýlka

Analýza vzťahujúca sa k posúdeniu postoja a záujmu rodičov o školu a učiteľov tak, ako ho vnímajú ich deti, tiež nepotvrdila naše predpoklady v plnom rozsahu.

Nebol zistený rozdiel v postojoch rodičov ku škole vzhľadom na rozdielne socio-kultúrne prostredie. Namiesto podrobnejšej analýzy je možno vhodné položiť si otázku, či je výsledok spôsobený zvýšeným záujmom rómskych rodičov o školu alebo, naopak, znižujúcim sa záujmom o školu rodičov z majoritnej skupiny. Máme tendenciu sa prikláňať skôr k druhému

variantu, pretože výsledky poukazujú aj na fakt, že zatiaľ čo v 5. a 7. ročníku bol záujem o školu v obidvoch skupinách rodičov z pohľadu detí takmer rovnaký, v deviatom ročníku hodnotili žiaci postoj a záujem rodičov o školu ako podstatne slabší.

Diskusia a záver

Prostredníctvom uvedených výsledkov sme sa pokúsili o nahliadnutie do mysle žiakov. Cieľom nebolo získať iba kvantitatívne údaje a porovnávať postoje ku školskej práci, ale tiež úsilie, aby sa sami žiaci zamysleli a zauvažovali nad vlastnými postojmi ku škole a školskej práci a postojmi svojich rodičov.

Postoje zvlášť mladších detí ku škole, a to bez ohľadu na to, či ide o žiakov z majoritného alebo minoritného spoločenstva, sú relatívne rovnaké a môžeme predpokladať, že prevažne pozitívne. Dieťa rómske aj nerómske nastupuje do školy s očakávaním niečoho nového, čo by mu prinášalo nové zážitky a v súvislosti s dieťaťom z nevyhovujúceho sociálneho prostredia aj lepšie hygienické aj stravovacie možnosti. Deficit predškolskej prípravy ešte nemusí byť taký markantný, a tak je možné počítať aj s pomerne dostatočnou motiváciou a záujmom o školu a školské prostredie, aj keď úroveň motivácie nebola bezprostredne predmetom skúmania. Vzťah ku škole sa „láme“ so zvyšujúcim ročníkom, čo sa preukázalo u rómskych detí podstatne skôr, t.j. ešte na prvom stupni, kedy nezvládajú v dostatočnej miere tempo výučby, čoho dôsledkom je zvyšujúca sa kritika učiteľa, nepochopenie nadväznosti učiva a minimálna, resp. žiadna podpora či pomoc zo strany rodičov. Je evidentné a mnohými inými výskumami podobného zamerania, domácimi aj zahraničnými, potvrdené, že rómski žiaci zažívajú nepomerne častejšie kritiku, negatívne hodnotenie, neúspechy v škole a častejšie opakujú ročníky. Očakávať podporu, resp. motiváciu od rodičov, ktorí disponujú podobnými zážitkami, je prakticky nemožné, tým viac, že vzory zo strany primárneho prostredia v súvislosti s potrebou vzdelania bývajú veľmi chabé. Sami rodičia veľmi často ponímajú ukončenie povinnej školskej dochádzky svojich detí v súvislosti s dovŕšením veku bez ohľadu na ukončenie či neukončenie 9. ročníka. Dieťa sa tak dostáva do rozpoloženia, že je v škole trpené, nespôsobilé pochopiť rýchle za sebou nasledujúce vedomosti prezentované učiteľom, nenachádza zmysel učenia sa, v dôsledku čoho prestáva mať akýkoľvek záujem o školu ako celok. Domnievame sa, že jedným z efektívnych riešení by bolo nielen realizovať povinné navštevovanie tzv. nultého ročníka pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale najmä pripraviť, zaangažovať a motivovať rodičov, aby sa stali hlavnými motivátormi a podporovateľmi vzdelávania svojich detí. Pokiaľ rodičia sami nepochopia dôležitosť a význam vzdelania

pre ďalší život ich detí, akékoľvek veľké úsilie učiteľov bude len veľmi sporadicky korunované úspechom.

Všeobecne vlažný, resp. klesajúci záujem rodičov o školu, a teda aj o prosperovanie vlastného dieťaťa bez ohľadu na etnicitu, ktorý sa prejavil pri odpovediach žiakov na druhom stupni základnej školy, je výsledok, ktorý si zasluhuje osobitnú pozornosť. Napriek tomu, že ide o pohľad žiakov (a teda názor rodičov nemusí s odpoveďami detí jednoznačne korešpondovať), svedčí však o istom posune v hierarchii hodnôt. Aby však bolo možné bližšie analyzovať príčiny takých postojov, je potrebná realizácia ďalšieho hlbšieho bádania.

LITERATÚRA

- BÚGELOVÁ, T., LACKOVÁ, D., 2017. Prvé kontakty so školou a ich dôsledky na utváranie vzťahu k vzdelávaniu a kvalifikačnej úrovni. In: *Zborník príspevkov z konferencie Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže konanej v Bratislave dňa 18. 3. 2016* (v tlači).
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DĚDEIČ, M., 2005. Problémy s adaptací na školní prostředí. In: J. Balvin (Ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám* (30 – 31). Praha: Komise rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin.
- DUBAYOVÁ, M., 2001. *Rómovia v procesoch kultúrnej zmeny*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN.80-8068-059-0.
- ELKONIN, D. B., 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: SPN.
- HORŇÁK, L., 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 80-8068-356-5.
- KAST-ZAHN, A., 2007. *Jak společně s dětmi zvládat výchovné krize*. Brno: Computer press. ISBN 978-80-251-1557-2.
- KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., ŠILONOVÁ, V., 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská nová Ves: Roma Education Fund. ISBN 978-80-971181-0-5.
- LIÉGEOIS, J. P., 1995. *Rómovia, cigáni, kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte*. Bratislava: Academia Istropolitana. ISBN 80-967380-4-6.
- MATĚJČEK, Z., 1986. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- MISTRÍK, E., HAAPANEN, S., HEIKKINEN, H., JAZUDEK, R., ONDRUŠKOVÁ, N., RASANEN, R., 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-81-3.
- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V., 1989. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN.
- PIANTA, R., C., STUHLMAN, M., W., 2004. *Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School*. Dostupné na internete: <http://han.pulib.sk/han/ProQuestCentral/search.proquest.com/docview/219653812/132C6064D61C050AC0/6?accountid=14716>.
- ROSINSKÝ, R., 2009. *Etnické postoje učitelů, studentů a žiakov I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-510-7.
- ROSINSKÝ, R., KLEIN, V., 2013. *Základy pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: Garmond. ISBN 978-80-8914-899-8.

- ŘÍČAN, P. , 1998. *S Romy žít budeme – jde o to jak: Dějiny současné situace, kořeny problému, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-250-5.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J., 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.

OSOBITOSTI PRÁCE KLINICKÉHO LOGOPÉDA SO SLUCHOVO POSTIHNUTÝM AFATICKÝM PACIENTOM

Specifics of the Clinical Speech-therapist's Work with an Aphasic Patient with Hearing Impairment

Mária Masárová,¹ Karel Neubauer²

Abstrakt: Predkladaný príspevok prináša teoretické a praktické poznatky z diagnostiky a terapie vyšších psychických funkcií podľa metodiky Lurija – Cvetkova u ťažko zdravotne zmyslovo (sluchovo) postihnutého jedinca s afáziou po náhlej cievnej mozgovej príhode. Autori nastoľujú v klinicko-logopedickej praxi aktuálny problém spočívajúci v cerebrovaskulárnych ochoreniach, ku ktorým patria náhle cievne mozgové príhody alebo iné ložiskové lézie mozgu napr. tumory, úrazy, dôsledkom ktorých býva porucha reči, afázia. Afázia je získané narušenie komunikačnej schopnosti, ktorá vzniká pri ložiskových poškodeniach mozgu ako dôsledok systémového vplyvu mozgovej lézie na vyššie psychické funkcie človeka. Dôkladnou analýzou porúch psychických procesov pri rôznych poškodeniach mozgu je však možné obnoviť vyššie psychické funkcie len pomocou správne organizovaného obnovujúceho učenia.

Kľúčové slová: sluch, sluchovo postihnutý, poruchy sluchu, komunikačné prostriedky sluchovo postihnutých, cerebrovaskulárne ochorenia, náhla cievna mozgová príhoda, afázia, metodika Lurija – Cvetkova, neuropsychologické vyšetrenie, vyššie psychické funkcie, Bratislavský afaziologický test, expresívna reč, impresívna reč.

Abstract: Presented paper offers theoretical and practical knowledge within the field of assessment and therapy of higher mental functions according to Lurija-Cvetkova method for a person with severe sensory (hearing) impairments with aphasia after sudden vascular stroke. Authors state, in the clinical speech-therapeutic practice, very current issue of cerebral-vascular diseases, most often sudden vascular strokes, or other bearing brain lesions, e.g. tumours, injuries, which may conclude in speech disorder, aphasias. Aphasias is an obtained disorder of communication skills, which occurs in the lesion injuries in a brain as a consequence of systematic influence of a brain lesion on the higher mental functions in a man. However, through a comprehensive analysis of psychological processes disorders in different brain injuries it is possible to recover higher mental functions only by properly organized recovering learning.

Key words: hearing, person with hearing impairment, hearing disorders, communication tolls for people with hearing impairment, cerebral-vascular diseases, sudden vascular stroke, aphasias, Lurija – Cvetkova, neurological-psychological examination, higher mental functions, Bratislava aphasic test, expressive language, impressive language.

¹ PaedDr. Mária Masárová, Ambulancia klinickej logopédie, Slovenského odboja 180/11, 058 01 Poprad, Slovenská republika. E-mail: logomarika@gmail.com.

² Doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky, oddelení komunikačních poruch, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Rokitsanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Česká republika. E-mail: karel.neubauer@uhk.cz.

Predlžovanie strednej dĺžky života a starnutie je trend, ktorý je charakteristický pre demografický vývoj v štátoch Európskej únie a vo svete vôbec. S touto situáciou súvisí aj nárast ochorení a následne potreba stále sa zvyšujúcich zdravotných, sociálnych a ekonomických požiadaviek prispôbených potrebám ľudí v danej spoločnosti. Vyspelá spoločnosť si musí uvedomiť, že zdravie je základom a východiskom pre rozvíjanie ostatných hodnôt v živote človeka.

Strata sluchu je vážny zásah do života jedinca, ktorý má vplyv na jeho osobnosť. Štatistiky uvádzajú, že na Slovensku sa na tisíc živo narodených detí narodí jedno nepočujúce a ďalšie tri majú jedno alebo obojstrannú poruchu sluchu. Niektorí ľudia sa ako nepočujúci narodia, iní stratia sluch postupne alebo v dospelosti. Každý sluchovo postihnutý jedinec musí vynaložiť mimoriadne veľkú energiu a úsilie na to, aby sa do spoločnosti včlenil ako zdravý jedinec bez zmyslovej poruchy. Od narodenia sa musí učiť, čo je zmyslom komunikácie a na čo nám je reč. Práca s nepočujúcim je práca na celý život. Rečový vývin býva nielen oneskorený, ale má aj svoje limity a úskalia, ktoré niekedy nedovoľujú naplno rozvinúť potenciál človeka pri vnímaní napr. abstraktných pojmov. Reč je základným nástrojom ľudskej myšlienky, kultúry, pokroku, základným prejavom osobnosti.

Každé ochorenie predstavuje pre človeka a jeho najbližších náročnú životnú situáciu. O to viac ochorenia s prognózou, ktoré svojím priebehom, spôsobom liečby a jej výsledkami nezasahujú iba do života chorého, ale vplývajú aj na jeho rodinu a okolie. Ovplyvňujú súžitie partnerov, rodinný život, často plnenie pracovných povinností, záujmové aktivity a spoločenský život chorého. Výraznou mierou vplývajú na kvalitu života človeka. Do popredia sa mnohokrát dostáva problém ohrozenia vlastnej existencie, čo výrazne mení správanie sa chorého. Medzi takéto ochorenia patria cerebrovaskulárne ochorenia, z nich najčastejšie náhle cievne mozgové príhody (NCMP) alebo iné ložiskové lézie mozgu napr. tumory, úrazy.

Pri organickom poškodení mozgu, najčastejšie v dominantnej hemisfére, vzniká porucha fatických funkcií, čiže funkcií kontaktu. Porucha či strata uvedených funkcií je afázia. Prejavuje sa vo väčšej či menšej miere ako porušenie impresie, expresie, čítania, písania a vnútornej reči v závislosti od lokalizácie lézie a pôsobenia určitého faktora. Treba pripomenúť, že reč nemôže byť poškodená izolovane bez účasti poškodenia vyšších psychických funkcií (Hrnčiarová, 2010). Afázia je „akoby úrazom osobnosti.“ Takto postihnutí jedinci ťažko znášajú stratu komunikačných možností.

Kombinácia afázie so súčasnou zmyslovou poruchou sluchu predstavuje vážny nielen liečebný, ale aj spoločenský problém. Sluchovo postihnutých deprimuje ešte viac a vtahuje ich do sociálnej izolácie. Ťažko nesú stratu komunikačných možností, ktoré aj doteraz boli určitým spôsobom

obmedzované. Afázia vyjadruje skutočnosť, že ide o získanú poruchu, ktorej následkom sú postihnutí odkázaní na pomoc počujúcich z rodiny alebo tlmočníka posunkovej reči pri riešení svojich každodenných problémov, potrieb a záujmov. Prvoradá je zabezpečenie akejkoľvek komunikácie vedúcej k porozumeniu, sprístupneniu a výmene plnohodnotných informácií. Nepočujúci sú a vždy budú nepočujúci, čo je potrebné akceptovať. Práca s osobami s poruchou sluchu vyžaduje kvalifikovaný, odborný a individuálny prístup. O to viac, ak súčasne u nich vzniklo cerebrovaskulárne ochorenie.

Cerebrovaskulárne ochorenia

Pod pojmom cerebrovaskulárne ochorenia rozumieme stavy, ktoré vznikajú následkom patologických zmien krvného zásobenia mozgového tkaniva.

1. Ischemické poškodenie mozgu

Ischemické poškodenie mozgu je najčastejšou náhlou cievnu mozgovou príhodou. Ide o zníženie prítoku živín, najmä kyslíka a glukózy do mozgového tkaniva v dôsledku zúženia cievneho priesvitu s následným nedokrveným mozgového tkaniva.

Z časového trvania môžeme cievne príhody rozdeliť na:

- tranzitórny ischemický atak (TIA), tzv. prechodná cerebrovaskulárna príhoda, ktorá má všetky príznaky cievnej príhody, ale do 24 hodín sa stav upraví;
- dokončená ložisková cerebrálna ischemia kompletne reverzibilná, ktorá sa do pôvodného stavu upraví po viac ako 24 hodinách;
- dokončená ložisková cerebrálna ischemia kompletne reverzibilná, ktorá sa čiastočne zlepší, ale zostávajú reziduá;
- postupujúca ložisková ischemia mozgu, ktorá sa po ľahkom začiatku postupne rozvíja do dokončenej ložiskovej ischemie;
- lakunárny infarkt sa môže vytvoriť u pacientov s hypertonickými a artériosklerotickými zmenami pri oklúzii malých ciev, ak sú menšie ako 2 cm (Cséfalvay, Traubner, 1996).

2. Spontánne mozgové krvácanie, hemorágia cerebri

Vzniká pri porušení celistvosti steny tepny s výronom krvi do mozgového tkaniva alebo jeho okolia. Hemorágia na rozdiel od ischemie zvyčajne vzniká náhle a jej priebeh je nepriaznivejší. Subarachnoidálne krvácanie je podmienené ruptúrou aneuryzmy, ktorá môže byť vrodená, alebo sa vytvorí po nejakom chorobnom procese. Zvyčajne súvisí s nejakou fyzickou záťažou. Pri krvácaní do oblastí mozgových obalov sa prudko rozvíja meningeálny syndróm a celá neurologická symptomatológia (Cséfalvay, Traubner, 1996).

3. Intrakraniálne nádory

Nádor (tumor) je abnormálna masa tkaniva, ktorá sa vyskytuje asi u 0,3 – 2,6 % všetkých neurologických pacientov. Nádory sa delia na benígne a malígne. Všetky intrakraniálne nádory svojou prítomnosťou a expanziou predstavujú nebezpečenstvo, ktoré ohrozuje život pacienta. Podľa lokalizácie a typu tumoru sa môžu prejavovať v celom spektre komunikačných porúch. Poruchy symbolických funkcií vznikajú pozvoľna alebo skokovo s progredujúcimi komplikáciami (Brozman, 2011).

4. Úrazy mozgu

Úrazy sú jednou z najčastejších príčin poškodenia mozgu a vzniku fatických porúch. Delíme ich na otvorené a zatvorené poranenia. Medzi základné poškodenia mozgu spôsobené úrazom patria: otras mozgu (commotio cerebri), zmliaždenie mozgu (contusio cerebri), krvácania do mozgových obalov a krvácania do mozgového tkaniva (Timárová, 2011).

5. Infekčné ochorenia CNS

Infekčné ochorenia centrálneho nervového systému (CNS), predovšetkým encefalitídy či myelitídy, môžu pri komplikovanom priebehu zanechať postihnutie v oblasti rečovej komunikácie či verbálnej pamäti (Timárová, 2011).

6. Degeneratívne ochorenia CNS a demencie

Degeneratívne ochorenia CNS – Parkinsonova choroba, Alzheimerova choroba, Pickova choroba a neurologicky diagnostikovateľné syndrómy s atrofiou kôry mozgu sú príčinou vzniku progredujúcich porúch symbolických funkcií, fatických funkcií, dyzartrie a dyspraxie. Demencia je klinický syndróm, ktorý sa manifestuje progresívnym zlyhávaním vyšších psychických funkcií, zmenami osobnosti a poruchami sociálnej adaptácie (Preiss, 1990).

7. Psychické poruchy zapríčinené poškodením a dysfunkciou mozgu

Pacienti majú ťažkosti so zotrvaním pri bežných denných činnostiach, tak motorických, ako aj kognitívnych. Patria tu depresie, schizofrénie, alkoholizmus, farmakogénne navodené psychické zmeny, psychózy atď. (Preiss, 1998).

Afázia

Jazyk je výsledkom zložitej neuronálnej činnosti dovoľujúcej vyjadrovať a vnímať duševné stavy prostredníctvom sluchových znakov – reč, grafických znakov – písmo alebo giest pri využití senzorických a motorických funkcií.

Vzťah mozgu a jazyka je jednou z najnáročnejších odvetví neurobiológie správania (Koukolík, 2000). Porucha vyjadrovania a porozumenia reči podmienená poškodením mozgu sa volá afázia. Termín afázia sa používal v 19. storočí, keď ho na označenie centrálnej poruchy reči navrhol francúzsky neurológ Trousseau. Ide o získanú poruchu už vybudovanej reči, kedy napr. postihnutý pacient nie je schopný premeniť neslovnú mentálnu reprezentáciu tvoriacu myslenie do symbolov a gramatického usporiadania jazyka, a naopak, tvorbu mentálnych reprezentácií z počutých alebo čítaných viet (tamtiež).

Koncom 19. a začiatkom 20. storočia sa rozvinul veľký záujem bádateľov o určenie rečových centier, následne o klasifikáciu a typológiu rečových poškodení. Súčasné výskumy potvrdzujú, že ložisko poškodenia vymedzené anatomickými metódami, napr. počítačová tomografia (CT) alebo magnetická rezonancia (MR), nemusí zodpovedať rozsahu poškodenia overeného inými metódami. Neurokognitívna sieť, ktorá reprezentuje jazyk a reč, je mnohonásobne rozsiahlejšia než sú klasické rečové centrá a tvorí ich rad kôrových a podkôrových oblastí oboch hemisfér (Koukolík, 2000).

„Alexander Romanovič Lurija (1902 – 1977) je na celom svete jedným z najvýznamnejších neurológov a psychológov a vari najvýznamnejším zakladateľom a predstaviteľom neuropsychológie. Už v tridsiatych rokoch minulého storočia sa stal známym nielen v bývalom Sovietskom zväze, ale aj za jeho hranicami. Najširšiu popularitu si však získal svojou analýzou mozgových mechanizmov regulácie psychických (najmä mnestických a rečových) procesov pri rozličných poškodeniach mozgu, z ktorej dospel k ucelenej a dnes všeobecne uznávanej teórii dynamickej lokalizácie psychických funkcií a k originálnej klasifikácii fatických porúch s rozpracovaním aj ich neuropsychologickej bázy“ (Hrnčiarová, 2010).

Dlhodobému štúdiu problematiky afázií sa po boku Alexandra Romanoviča Luriju venovala Ľubov Semionovna Cvetkova so svojimi spolupracovníkmi. Dospeli k jednoznačnému názoru, že afázia je príčinou dezintegrácie celej psychickej sféry človeka. Porušujú sa pri nej všetky funkcie reči, ich psychofyziologický základ aj psychologická štruktúra (Hrnčiarová, 2010). Reč je jednou z najzložitejších foriem vyšších psychických funkcií (Hrnčiarová, 1985). Je charakterizovaná dynamickosťou, mnohovýznamovosťou a väzbami s ostatnými psychickými funkciami. Je hlavným prostriedkom a formou komunikácie (Cvetková, In: Hrnčiarová, 2010, s. 49).

Diagnostika afázie sluchovo postihnutého pacienta po NCMP

Diagnostika afázie je úzko spojená s problematikou neurologickej diagnostiky, kde sú poruchy fatických funkcií súčasťou rady syndrómov

a zložitých klinických obrazov. Príčinu vzniku porúch symbolických funkcií stanovuje neurológ na základe diagnostických postupov (Csefalvay, 2013). Neurologickú diagnostiku tvorí predovšetkým komplexné posúdenie všetkých anamnestických údajov so zreteľom na sluchové postihnutie až do vzniku terajšieho ochorenia. Samotné neurologické vyšetrenie sa skladá z vyšetrenia všeobecného stavu pacienta (status praesens generalis) a potom sa hodnotí súčasný neurologický nález (status praesens neurologicus). Anamnézu ďalej dopĺňajú objektívne laboratórne vyšetrenia a vyšetrovacie techniky, napr. elektroencefalografia, vyšetrenie očného pozadia, vyšetrenie evokovaných potenciálov, vyšetrenie mozgomiechového moku – likvoru, neurologické zobrazovacie metódy – ultrazvuková diagnostika, cerebrálna angiografia.

K zobrazovacím metódam využívaným v diagnostike afázií patrí počítačová tomografia (CT), nukleárna magnetická rezonancia (MRI, NMR), ktoré potvrdzujú štrukturálnu léziu mozgu, ďalej izotopové vyšetrenie mozgu – scintigrafia, pozitronová emisná tomografia (PET) a iné (Traubner, In: Csefalvay, 1996). V prvých hodinách až dňoch býva pri cievnych mozgových príhodách (CMP) častý meniaci sa klinický obraz. Zmeny prekrvenia – perfúzie sa prejavujú buď v podobe hypoperfúzie alebo hyperperfúzie určitej časti mozgu. O momentálnom obraze rozhoduje často nárast edému mozgu a následne jeho ústup. Klinicko-anatomické korelácie tak môžeme označiť za plastické (Neubauer, 2007).

Klinicko-logopedické vyšetrenie pacienta s poruchou sluchu po NCMP pri použití metodiky Lurija – Cvetkova

Klinicko-logopedickému vyšetreniu jednotlivých funkcií dominuje postup: stanovenie lézie CNS neurológom a následná klinicko-logopedická diagnostika symptómov porúch rečovej komunikácie. Pri diagnostike sa v klinickej praxi využívajú rôzne vyšetrovacie metodiky a testovacie materiály. Významné miesto v podrobnej diagnostike osôb s afáziou majú neuropsychologické metódy, ktoré sú špeciálne určené na zisťovanie porúch vyšších psychických funkcií (VPF) podmienených léziami CNS. Doteraz sme nemali a nemáme vypracované metodiky na diagnostiku vyšších psychických funkcií u sluchovo postihnutých pacientov po NCMP. Preto vychádzame zo štandardizovanej metodiky Lurija – Cvetkova, ktorú sme modifikovali pre pacienta s poruchou sluchu.

Vyšetreniu jednotlivých funkcií predchádza skompletizovanie anamnézy, ktoré pozostáva zo základných údajov o pacientovi. V rámci osobnej anamnézy je okrem prekonaných ochorení dôležité zistiť, aký má druh, typ a stupeň sluchového postihnutia a od akého veku je pacient sluchovo postihnutý. V rodinnej anamnéze sa dozvedáme, či sluchové postihnutie

je hereditárne, kongenitálne alebo získané. Zároveň zisťujeme, ktoré komunikačné prostriedky pacient v najbližšom okolí preferuje a používal až do vzniku terajšieho ochorenia. Nakoniec údaje kompletizuje pracovná a sociálna anamnéza.

V rámci celostného pohľadu na pacienta mapujeme aktuálny stav, obsah a typ verbálnej a nonverbálnej komunikácie, koncentráciu pozornosti, správanie (Kulišťák, 2003). Neuropsychologické metódy Lurijovej školy obsahujú celé systémy metód. Kvalitatívna analýza dáva základ na určenie neuropsychologickej a topickej diagnózy, ozrejenie nielen toho „čo?“, ale aj „ako“ a „prečo?“ vznikla tá-ktorá porucha VPF a vedie k výberu adekvátneho metodického postupu na odstránenie defektu (Hrnčiarová, 2010).

Vyšetrenie sluchovo postihnutého pacienta s afáziou by malo akceptovať podmienky a rozsah, v ktorom sa realizuje. Pri vyšetrení dbáme na dodržiavanie pravidiel (upravené podľa Beňo, Tarcsiová, Capíková, 2012):

- pacientovi dáme načúvací aparát (ak ho má pridelený), skontrolujeme jeho funkčnosť;
- afatický pacient s poruchou sluchu musí vidieť tvár hovoriaceho (nevyhnutné nadviazať zrakový kontakt);
- je potrebné rozprávať prirodzeným hlasom, nekričať, nezvyšovať silu hlasu, nadmerne nekývať hlavou;
- vyšetrojúci musí upozorniť pacienta, že ide pracovať;
- vzdialenosť medzi hovoriacim a nepočujúcim nemá byť väčšia ako 1,5 metra a menšia ako 0,5 m;
- je dôležité najskôr zistiť, potom vysvetliť a ukázať, čo ideme robiť;
- pamätať na to, že ak je pacient unavený, nervózny – odznenie je veľmi sťažené;
- pamätať na to, že každý človek pohybuje ústami trochu inak; ak pacient rozumie jednému, človeku, nie je záruka, že bude rozumieť všetkým ľuďom;
- byť úprimný, pacient nám musí dôverovať.

Použitie Lurijovej metodiky v diagnostike a terapii aferentnej motorickej afázie u pacienta s ťažkou poruchou

Rodinná anamnéza: otec pacienta prekonal NCMP vo veku 76 rokov, iné neudané

Osobná anamnéza: arteriálna hypertenzia II st., liečený

Pacient 59-ročný so sluchovým postihnutím, s kongenitálnou, prelingválnou, percepčnou, obojstrannou ťažkou stratou sluchu – prah počutia 73 dB s prideleným načúvacím aparátom, s učňovským vzdelaním pracoval v závode na výrobu pračiek pri pásovej výrobe. Žije s nedoslýchavou manželkou a počujúcou dcérou. V domácom prostredí

komunikuje posunkovaním a odzeraním. V pracovnom prostredí medzi počujúcimi využíva odzeranie a prirodzené posunky.

Pacient bol do nemocničného zariadenia privezený záchrannou zdravotnou službou na centrálny príjem. Doma pocítil náhlu slabosť pravej hornej končatiny, začal rozprávať nezrozumiteľne, v domácom prostredí sa prejavoval ako v neznámom, nevedel sa zorientovať, nerozumel príbuzným, bol zmätený, udával prudkú bolesť hlavy. Nezvracal, pociťoval nauzeu. Pri prijatí bol pacient ešte v časovom okne a spĺňal kritériá pre podanie trombolýzy. Zahájená trombolytická liečba – Actilyse. Po podaní liečby bol v klinickom obraze zlepšený, pretrvávala expresívna afázia a porucha hybnosti pravej hornej končatiny. Aj naďalej bola podávaná nootropná, antikoagulačná a vazodilatačná liečba.

CT mozgu (1. vyš.): supratentoriálne fronto-temporo-parietálne (F-T-P), t.č. prítomné hypodenzné ložisko, ktoré meria priečne 8 x 3,5 cm; komorový systém, cistérny a subarachnoidálne priestory primerane široké; stredové štruktúry sú presunuté doprava 3,6 mm; v kostnom okne zmeny na lebke neprítomné.

Kontrolné CT mozgu (po 24 hod.): na transversálnych skenoch mozgu infratentoriálne bez patologického ložiska; supratentoriálne F-T-P vľavo hypodenzné ložisko najväčšieho priemeru 86 x 40 mm – bez podstatnejšej zmeny od posledného vyšetrenia; presun stredových štruktúr doprava o 4 mm; ostatný parenchým mozgu bez ložiskových zmien; komorový systém nerozšírený, 3. komora šírky 3 mm; v kostnom okne normálny obraz skeletu bázy a neurokránia.

Neurologický nález: hlavná diagnóza

Ischemická CMP s pravostrannou hemiparézou, expresívnou afáziou

Hypodenzné ložisko F-T-P vľavo – teritoriálny infarkt

Sp.p. trombolytickej liečbe – Actilyse

Vedľajšie diagnózy:

Percepčná porucha sluchu bilat.

Arteriálna hypertenzia

Hypercholesterolémia

Prvé klinicko-logopedické vyšetrenie bolo realizované 6 dní po prepustení pacienta do domácej starostlivosti. Vyšetrenie bolo realizované kvalitatívnymi metódami školy Luriju a kvantitatívne s grafickým

znázornením sa vyhodnotil aj Bratislavský afaziologický test (BAT) (Hrnčiarová, 1984).

V rámci vyšetrenia sa využívala upravená verzia vyšetrenia do posunkovej reči.³

Vyšetrenie bolo zamerané na stav praxie (recipročnej, dynamickej, orálnej), gnózie (optickej, akustickej – upravenej), expresívnej a impresívnej reči a orientačne pamäti. Zároveň bol zrealizovaný BAT (Hrnčiarová, 1984) s diagnostickým záverom: aferentná motorická afázia stredného stupňa u pacienta s ťažkou, vrodenou, percepčnou, obojstrannou poruchou sluchu, ktorým sa kvantitatívne vyhodnotili zachované a narušené symbolické funkcie.

Úlohou terapeuta je v prvom rade diagnostika patomechanizmov jednotlivých porúch. *„Na rozdiel od mnohých koncepcií je lurijovská paradigma dodnes jedinečná v tom, že jednotlivé psychické procesy (nevynímajúc reč) popisuje vždy vo vzťahu k ostatným psychickým funkciám. Napriek tomu, že koncepcia A. R. Luriju bola vypracovaná pred desaťročiami, jej zásadné princípy sú v podstate kompatibilné so súčasným vnímaním fungovania mozgových funkcií“* (Cséfalvy, In: Lechta, 2011, s. 205).

U afatického pacienta s poruchou sluchu sme akceptovali každý spôsob dorozumievania, agramatické produkcie i fonologické parafázie. Klinicko-logopedickú rehabilitáciu sme realizovali v spolupráci s manželkou a počujúcou dcérou ako komunikačnými partnermi. Hlavnou zložkou terapie bolo zameranie sa na psychické činnosti, ktoré pacient komentoval automatizovanými rečovými prejavmi, prípadne emočnými prejavmi.

Medzi nonverbálne metódy sme zaradili kreslenie a rôzne formy skladačiek a hier, kde pacient vykazoval vysoké percento úspešnosti. Nakoľko pri aferentnej motorickej afázii zvuk nenesie žiadnu informáciu a neschopnosť opakovania hlások je pri tomto type afázie centrálnym defektom, vždy sme kládli dôraz na opticko-taktilnú metódu. Preto sme podporovali daktylnú a posunkovú formu reči, čím sme sa snažili pacientovi pomôcť sa orientovať na sémantickú rovinu jazyka. V cvičeniach na skvalitnenie terapie sme sa zamerali na nácvik zrkového vnímania, ktoré nebolo narušené, nácvik písania a nácvik pozornosti. Obsahovú náplň sme zaradili tak, aby zodpovedala možnostiam pacienta. Dôležitým predpokladom úspešnosti bola obrazotvornosť a pamäť, preto veľa cvičení sme venovali práve takto zameraným úlohám.

Vzhľadom na špecifické osobitosti pacienta so sluchovým postihnutím sme museli sledovať stupeň zaťaženia a druh cvičenia. Dôležité bolo, aby

³ Jednotlivé úlohy máme nafilmované. Pomoc nám poskytla nedoslýchavá študentka nepočujúcich rodičov. Nakoľko verbálny prejav v rámci logopedických a domácich cvičení so starými počujúcimi rodičmi si osvojila v plnom rozsahu, aktívne a bez nároku na finančnú odmenu nám poskytla tlmočnícku prácu.

výsledky práce boli spojené s kladnými citovými zážitkami. Komunikácia afatického pacienta s ťažkou, vrodennou, percepčnou, obojstrannou poruchou sluchu prebiehala v určitom sociokultúrnom kontexte, ktorý sme v prvom rade museli akceptovať. Pri reštitúcii porúch symbolických funkcií sme jednotlivé metódy upravili, prípadne vylúčili. Terapia sa realizovala hlavne v domácom prostredí pod supervíziou klinického logopéda. Príbuzní pacienta používali predovšetkým posunkovú reč, daktylnú formu reči, gestá a kreslenie. Podľa príbuzných sa pacient zlepšil, čím sa znížil sluchový hendikep umocnený získanou poruchou symbolických funkcií, afáziou. Pacient aj naďalej pokračuje v ambulantnej starostlivosti.

Ľudský mozog je najzložitejší a svojrázne utvorený funkčný systém, pracujúci podľa špecifických princípov. Je najdokonalejší produkt vývoja. Orgán, ktorý dostáva, spracováva a uchováva informácie. Orgán, ktorý vytvára programy činností a riadi ich plnenie. Mozgová kôra je vysoko diferencovaný systém spolupracujúcich zón, o ktoré sa opierajú zložité formy psychickej činnosti (Lurija, 1975). NCMP môžu prekonať aj sluchovo a inak postihnutí pacienti. Skúmanie mechanizmov a hľadanie najoptimálnejších spôsobov klinicko-logopedickej diagnostiky u sluchovo postihnutých po CMP je úlohou vysoko aktuálnou. Včasná a správna diagnostika je prvým predpokladom efektívnej logopedickej terapie a jednou z úloh ako zlepšiť kvalitu života týchto pacientov. V rámci najvyššej úrovne dôkazov je včasne zahájená klinicko-logopedická terapia ako nevyhnutná súčasť liečby.

LITERATÚRA

- BEŇO, P., TARCSIOVÁ, D., CAPÍKOVÁ, S., 2012. *Komunikácia so sluchovo postihnutými v zdravotníctve a sociálnej práci*. Trnava: Trnavská univerzita, Fakulta zdravotníckej a sociálnej práce. ISBN 978-80-8082-510-2.
- BROZMAN, M., 2011. *Neurológia*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-806-3339-4.
- CSÉFALVAY, Z. et al., 2013. *Diagnostika narušené komunikačnej schopnosti u dospelých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0364-3.
- CSÉFALVAY, Z., TRAUBNER, P., 1996. *Afaziológia pre klinickú prax*. Martin: Osveta. ISBN 80-217-0377-6.
- HRNČIAROVÁ, A., 1985. *Ako pomôcť pacientovi – afatikovi*. Bratislava: Obzor.
- HRNČIAROVÁ, A., 2010. *Afázia diagnostika, klasifikácia, terapia*. Bratislava: Kalligram. ISBN 978-80-8101-334-8.
- JAKUBÍKOVÁ, J., 2006. *Detská audiológia*. Bratislava: Slovak Academic Press. ISBN 8089104991.
- JAVORKA, K. et al., 2009. *Lekárska fyziológia*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-291-5.
- KOŠÚTOVÁ, M., 2007. *Sluchové postihnutie od A po Z*. Bratislava: Effeta. ISBN 978-80-89245-06-2.
- KOUKOLÍK, F., 2000. *Ľudský mozog*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-379-X.
- KULIŠŤÁK, P., 2003. *Neuropsychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-554-7.
- LECHTA, V., 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00447-9.

- LECHTA, V., 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LECHTA, V., 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3679-019.
- LURIJA, A. R., 1975. *Ľudský mozog a psychické procesy*. Bratislava: SPN.
- MIKLA, A. et al., 1989. *Orálna reč a vzdelávanie nepočujúcich*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00058-9.
- NEUBAUER, K. et al., 2007. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-159-4.
- PREISS, M. et al., 1990. *Klinická neuropsychologie*. Praha: GRADA Publishing. ISBN 80-7169-443-6.
- STRNADOVÁ, V., 2001. *Jak se úspěšně vyrovnat se ztrátou sluchu*. Praha: Asnep. ISBN 80-903036-28.
- ŠTEŇOVÁ, V., CSÉFALVAY, Z., 2011. *Faktory ovplyvňujúce lexikálne vyhľadávanie v pomenovaní obrázkov*. Bratislava: MABAG. ISBN 978-80-89113-87-3.
- ŠTEŇOVÁ, V., OSTATNÍKOVÁ, D., 2011. *Kognitívne funkcie a ich rehabilitácia v klinickej praxi*. Bratislava: MABAG.
- TIMÁROVÁ, G., 2011. *Neurológia pre všeobecných lekárov*. Bratislava: Vydavateľstvo Raabe. ISBN 978-80-891-8292-3.
- WIEDERMANN, I., CSÉFALVAY, Z., 2011. *Afázia príručka pre rodinných príslušníkov pacienta s afáziou*. Bratislava: P. Kaminský. ISBN 978-80-968867-2-2.

FORMÁLNE ASPEKTY PRÁCE PENITENCIÁRNEHO PEDAGÓGA S MLADISTVÝMI VO VÝKONE TRESTU ODŇATIA SLOBODY

Formal Aspects of the Penitentiary Pedagogue's Work with Adolescents in the Execution of a Custodial Sentence

Anna Semanová,¹ Ladislav Horňák²

Abstrakt: Špeciálnopedagogická starostlivosť je integrálna súčasť procesu resocializácie mladistvých delikventov vo výkone trestu odňatia slobody. Cieľom príspevku je z toho dôvodu poskytnúť čitateľom formálnu deskripciu práce penitenciárneho pedagóga s mladistvými vo výkone trestu odňatia slobody na Slovensku. Štúdia vychádza z platnej legislatívy Slovenskej republiky vo vzťahu k analyzovanej problematike, požiadavkám na osobnosť penitenciárneho pedagóga a jeho pracovným povinnostiam, ako aj zo štatistiky kriminality mladistvých na Slovensku za rok 2015. Zvýšenú pozornosť venuje spôsobom zaobchádzania s mladistvými vo výkone trestu odňatia slobody a ich príprave na jeho ukončenie.

Kľúčové slová: mladiství, delikvencia, výkon trestu odňatia slobody, penitenciárna pedagogika, špeciálny pedagóg.

Abstract: Special educational care is an integral part of the resocialization process of adolescents in the executions of custodial sentences. Therefore, the paper provides a reader formal descriptions of the penitentiary pedagogue's work with adolescents in serving custodial in the executions of custodial sentences in Slovakia.

Key words: adolescents, delinquency, execution of custodial sentences, penitentiary pedagogy, special education teacher.

Humanizácia a demokratizácia väzenstva na Slovensku, ktorá sa začala v 90. rokoch minulého storočia a vyvrcholila v rokoch 2005 a 2006, priniesla radikálnu zmenu pohľadu na obvineného alebo odsúdeného a z toho vyplývajúce zmeny v niektorých aspektoch filozofie inštitútu zaobchádzania s odsúdenými. V dôsledku toho sa popri represívnej a preventívnej funkcii trestu dostala do popredia výchovná funkcia trestu. Už A. S. Makarenko tvrdil, že „je málo jednoducho „napraviť“ človeka, my ho musíme vychovať v novom duchu, to jest, sme povinní vychovať ho tak, aby nebol iba neškodným členom spoločnosti, ale aby sa stal aktívnym činiteľom novej epochy“ (In: Kalivoda, 1965, s. 335).

¹ Mgr. Anna Semanová, PhD., Vazební věznice Liberec, Pelhřimovská 3, 460 62 Liberec, Česká republika. E-mail: asemanova@vez.lbc.justice.cz.

² Doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: ladislav.hornak@unipo.sk.

Výkon trestu odňatia slobody mladistvých na Slovensku

Podľa § 1a zákona č. 370/2013 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 475/2005 Z. z., o výkone trestu odňatia slobody účelom trestu, je „*chrániť spoločnosť pred páchatel'mi trestnej činnosti, zabrániť odsúdeným v páchaní ďalšej trestnej činnosti a vytvárať podmienky umožňujúce podporovať a rozvíjať pozitívne osobnostné rezervy pre ich resocializáciu, aby viedli riadny život.*“

Všetky aktivity smerujúce k plneniu účelu trestu odňatia slobody sa v penológii označujú pojmom zaobchádzanie s odsúdenými, ktorý zahrňuje reedukáciu, psychologickú, lekársku a sociálnu starostlivosť, psychiatrickú intervenciu, psychoterapiu, vzdelávanie, zamestnávanie, ale aj návštevy, korešpondenciu, čítanie a pod. (Mařadek, 2000), čo koordinuje a usmerňuje penitenciárny pedagóg. Zaobchádzanie vymedzuje aj zákon o výkone trestu odňatia slobody (č. 475/2005 Z. z. v § 11) ako „*súhrn aktivít, ktorých účelom je diferencovaným spôsobom zabezpečiť výkon práv a povinností podľa tohto zákona, podporovať a rozvíjať zmysel pre zodpovednosť, dodržiavanie zákonov a spoločenských noriem, pozitívne osobnostné vlastnosti, úctu k iným, sebaúctu a pozitívny vzťah k rodine*“ a súčasne „*sa dbá aj na obmedzovanie nepriaznivých vplyvov väzenského prostredia.*“ Spôsob, formy a postupy zaobchádzania s obvinenými a odsúdenými upravuje Rozkaz č. 33 generálneho riaditeľa Zboru väzenskej a justičnej stráže z roku 2012. Pre každého odsúdeného penitenciárny pedagóg (podľa § 15 ods. 1 až 4 zákona o výkone trestu odňatia slobody č. 475/2005) do troch mesiacov od umiestnenia odsúdeného vypracuje v spolupráci so psychológom a sociálnym pracovníkom „*program zaobchádzania, ktorý ustanovuje cieľavedomé, komplexné a štruktúrované pôsobenie na odsúdeného podľa jeho osobnostných vlastností, odborných vedomostí a stupňa vzdelania v súlade s účelom výkonu trestu.*“ Program zaobchádzania je súhrnom aktivít, ktoré sú zacielené „*na rozvoj osobnosti odsúdeného, jeho primerané správanie a hodnotovú orientáciu.*“ Podľa vyhlášky č. 368/2008, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody program zaobchádzania (ďalej iba Poriadok výkonu trestu odňatia slobody) podľa § 23 ods. 4, obsahuje edukáciu, aktivity vo voľnom čase, zaraďovanie do práce, vzťahy s vonkajším prostredím a iné špeciálnopedagogické, psychologické, liečebné a rehabilitačné činnosti. Pri vypracovaní a realizácii programu zaobchádzania sa prihliada na anamnestické údaje, poznatky získané počas výkonu väzby, dĺžku trestu, termín podmienenečného prepustenia, fyzické dispozície a zručnosti, psychické schopnosti a spôsobilosti, stupeň a povahu narušenia, správanie odsúdeného, zapojenie do individuálnych a skupinových foriem zaobchádzania, využívanie voľného času a rozvíjanie záujmov, možnosti pracovného zaradenia, predpoklady spoločenského zaradenia po prepustení

z výkonu trestu a možnosti jeho sociálnej rehabilitácie (§ 11 ods. 4 Rozkaz č. 33 o zaobchádzaní s obvinenými a odsúdenými). Ako v tejto súvislosti uvádza Kozoň (2006), preukázalo sa, že efektívnejšie sú multimodálne programy zamerané na správanie a riešenie problémov než nezacielené, nešpecifické a introspektívne orientované dialogické a skupinové koncepty. Na splnenie cieľov programu zaobchádzania sa využívajú metódy a formy *„pedagogického a psychologického pôsobenia, metódy sociálnej práce, ústavný poriadok, disciplinárna právomoc, zaradovanie do práce, vzdelávanie a kultúrno-osvetová činnosť“* (§ 16 zákona o výkone trestu odňatia slobody č. 475/2005 Z. z.).

V zmysle Poriadku výkonu trestu odňatia slobody (v deviatej hlave v prvom oddiele, ktorý upravuje výkon trestu mladistvých v § 69 ods. 2) je zaobchádzanie s mladistvými zamerané predovšetkým na zvyšovanie vedomia zodpovednosti a samostatnosti, vzdelávanie a rozvíjanie záujmovej činnosti a získavanie kvalifikácie a pozitívneho vzťahu k práci, pričom *„sa uplatňujú také spôsoby zaobchádzania, ktoré minimalizujú negatívne účinky izolácie od spoločnosti.“* Aj z toho dôvodu sa pri zaobchádzaní s mladistvými využívajú i možnosti vzdelávania a organizovania kultúrno-osvetových činností mimo ústavu (§ 69 ods. 3 Poriadok výkonu trestu odňatia slobody). Odsúdení mladiství sa v rámci ústavu na výkon trestu odňatia slobody rozdeľujú podľa kritérií vnútornej diferenciacie do štyroch diferenciacných skupín. Do prvej diferenciacnej skupiny sú umiestnení odsúdení mladiství s nenarušeným intelektom a do druhej diferenciacnej skupiny mladiství s narušeným intelektom. V rámci týchto skupín sú zriadené podskupiny A a B. Odsúdení mladiství s priaznivou resocializačnou prognózou sú umiestnení do podskupiny I/A alebo II/A; odsúdení mladiství s menej priaznivou prognózou do podskupiny I/B alebo II/B.

Penitenciárny pedagóg – požiadavky na jeho osobnosť a pracovné povinnosti

Penitenciárny pedagóg (pedagóg oddelenia výkonu trestu) je príslušníkom Zboru väzenskej a justičnej stráže v služobnom pomere. V rámci svojich služobných povinností oboznamuje odsúdených pri prijímaní do výkonu trestu s ich povinnosťami a právami podľa zákona o výkone trestu odňatia slobody, o dĺžke jeho výkonu trestu a o možnostiach prepustenia z výkonu trestu, organizuje kultúrno-osvetovú činnosť, v spolupráci s penitenciárnym psychológom vykonáva a spracováva pedagogicko-psychologické vyšetrenie odsúdených a taktiež disponuje disciplinárnou právomocou. Z uvedeného vyplývajú i požiadavky na vzdelanie penitenciárneho pedagóga. Penitenciárny pedagóg by mal mať ukončené vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v skupine študijných

odborov výchova a vzdelávanie, humanitné vedy a umenie alebo sociálne, ekonomické či právne vedy. Pri práci v oddiele s bezpečnostným režimom alebo v oddiele špecializovaného zaobchádzania sa vyžaduje druhý stupeň vysokoškolského vzdelania v odbore etopédia alebo psychopédia. Pri výkone služobného pomeru je penitenciárny pedagóg viazaný dodržiavaním súhrnom pravidiel profesionálneho správania, etického a korektného prístupu ku všetkým zainteresovaným stranám, ktoré sú ukotvené v Etickom kódexe príslušníka a zamestnanca Zboru väzenskej a justičnej stráže. Hlavné zásady zaobchádzania s väznenými osobami, s ktorými by mal byť penitenciárny pedagóg oboznámený a ktoré má dodržiavať, sú tiež uvedené v medzinárodných štandardoch, a to v Minimálnych štandardných pravidlách pre zaobchádzanie s väznenými osobami OSN a v Európskych väzenských pravidlách. Z uvedeného vyplývajú i požiadavky na kompetencie penitenciárneho pedagóga. Vzhľadom na to, že v dostupných zdrojoch absentovala konkretizácia týchto kompetencií, uvádzame nami upravené a doplnené kompetencie špeciálneho pedagóga – etopéda (podľa Kaleju, 2013, s. 214 – 216):

- hlboké znalosti z odborov špeciálnej pedagogiky, psychológie, patopsychológie, psychiatrie, penitenciárnej pedagogiky;
- činnosti preventívne, profylaktické, diagnostické, metodické, terapeuticko-reedukačné, terapeuticko-formatívne;
- znalosť pedagogicko-psychologickej a špeciálnopedagogickej charakteristiky mladistvého delikventa vo výkone trestu odňatia slobody;
- znalosť ďalších špecifík v oblasti výchovy a vzdelávania i špeciálnopedagogickej intervencie;
- znalosť účinných procesov potrebných k etopedickej intervencii;
- zdravotná, telesná a duševná spôsobilosť na výkon služby;
- bezúhonnosť.

Požiadavky na kompetencie penitenciárneho pedagóga úzko súvisia i s požiadavkami na jeho prosociálne osobnostné kvality. Podľa Škovieru (2004, s. 51, upravené autormi) ide predovšetkým o tieto osobnostné kvality:

- autenticnosť;
- pokora – zahŕňa i úctu, taktnosť, korektnosť, spravodlivosť a predstavuje postoj, ktorým penitenciárny pedagóg prijíma odsúdených s ich ťažkosťami a súčasne ako prijíma svoje úspechy a neúspechy pri práci s nimi;

- empatia a intuícia – predikujú schopnosť odhadovať dynamiku oddielu a reakcie individualít a v súvislosti s tým vhodne modelovať aktuálne i budúce kroky;
- entuziazmus a optimizmus – nastavenie radovať sa z prítomného okamihu, pozitívne nastavenie na zajtrajšok/budúcnosť umožňuje penitenciárnemu pedagógovi motivovať a podporovať odsúdených v procese resocializácie;
- kreativita a flexibilita – predikujú schopnosť penitenciárneho pedagóga pohotovo reagovať na množstvo premenných, vyhodnotiť situáciu a tvoriť optimálne riešenia;
- špeciálne komunikačné zručnosti – sú predpokladom zvládania krízových situácií, agresívneho správania, ale aj apatie, instability alebo emocionálnej lability;
- kooperatívnosť – penitenciárneho pedagóga je nevyhnutná nielen v odbornom tíme, ale i v komunikácii s odsúdenými;
- oblasť, v ktorej je expertom – je žiaduce, aby penitenciárny pedagóg bol v nejakej oblasti naozaj dobrý, vedel to primerane prezentovať a motivovať odsúdených v tejto oblasti.
- Ako zdôrazňuje Němec (2004) kvalita vzťahov medzi odsúdenými a väzenským personálom značne ovplyvňuje účinnosť programu zaobchádzania. Kozoň (2006) v tejto súvislosti uvádza, že blízke vzťahy k väzenskému personálu poskytujú odsúdeným „zrelších“ rolových partnerov predovšetkým pri preberaní tradičných noriem a hodnôt, ale aj pri regulácii sebavyhraňujúceho správania, ktoré je charakteristické pre skorú a strednú adolescenciu. Súčasne tieto vzťahy predikujú lepšie vnútorné prežívanie odsúdeného a v dôsledku toho i celkovo priaznivejšiu prognózu jeho resocializácie.

Mladiství vo výkone trestu odňatia slobody

Charakteristika pracovnej náplne pedagóga oddelenia trestu si vyžaduje nielen poznanie trestnej činnosti mladistvých, ale aj charakteristík väzenskej populácie mladistvých, pretože poznanie uvedených skutočností významne determinuje spôsob zaobchádzania s mladistvým vo výkone trestu odňatia slobody.

K dňu 1. mája 2016 sa vo výkone trestu odňatia slobody na Slovensku nachádza 57 mladistvých, z toho 9 mladistvých opakovane. Nasledujúca tabuľka 1 poskytuje prehľad trestnej činnosti mladistvých páchatel'ov za rok 2015 na Slovensku. Ako z uvedenej tabuľky vyplýva, mladiství páchatelia sa najčastejšie dopúšťajú majetkovej trestnej činnosti, následne násilnej trestnej činnosti, ďalej ostatnej trestnej činnosti týkajúcej sa najmä výtržníctva a drogovej trestnej činnosti a v neposlednom rade mravnostnej

trestnej činnosti. Menej často sa mladiství páchatelia dopúšťajú ekonomickej trestnej činnosti, ohrozenia pod vplyvom návykových látok a dopravných nehôd (Štatistika kriminality mladistvých páchatel'ov na Slovensku za rok 2015).

Tab. 1 Prehľad druhov kriminality mladistvých páchatel'ov na území Slovenska za rok 2015 (*Zdroj: Štatistika kriminality mladistvých páchatel'ov na Slovensku za obdobie od 1.1 do 31.12.2015*)

DRUH KRIMINALITY	MLADISTVÝ PÁCHATEĽ
NÁSILNÁ KRIMINALITA	217
lúpeže	89
násilie na verejnom činiteľovi	6
úmyselné ublíženie na zdraví	120
organizovaný zločin	2
MRAVNOSTNÁ KRIMINALITA	234
znásilnenie	9
pohlavné zneužívanie	225
MAJETKOVÁ KRIMINALITA	1 696
krádeže vlámaním	497
– do obchodov a výkladných skríň	43
– do reštaurácií a stánkov	46
– do bytov	107
– do rekreačných chat	84
krádeže ostatné	987
– motorových vozidiel	131
– vecí a súčiastok z áut	58
– v bytoch	102
ostatné majetkové	212
OSTATNÁ KRIMINALITA	205
výtržníctvo	98
požiare a výbuchy	6
drogy	96
– omamné a psychotropné látky	27
– šírenie toxikománie	3

nedovolené ozbrojovanie	5
ZOSTÁVAJÚCA KRIMINALITA	42
dopravné nehody cestné	11
ohrozenie pod vplyvom návykových látok	31
EKONOMICKÁ KRIMINALITA	34
skrátene dane	2
krádež	1
ochrana meny	4
korupcia	1
sprenevera	4
podvod	20
porušovanie autorských práv	2
CELKOVÁ KRIMINALITA	2 428

Základným penologickým aspektom práce s mladistvými je poznanie psychických i povahových rysov, vlastností, motívov a anamnéz, ktoré signifikantne determinujú spôsob a špecifiká zaobchádzania s mladistvými vo výkone trestu odňatia slobody. Pre mladistvých delikventov vo výkone trestu odňatia slobody sú podľa Němca a Bodlákovej (2001, In: Němec 2004, s. 339) a Kozoňa (2006, s. 80) charakteristické:

- vývinové a socializačné deficity v rodine u takmer 40 % mladistvých delikventov;
- výskyt porúch správania a emócií v detstve u viac než 75 % mladistvých;
- emocionálna labilita, obmedzená schopnosť adekvátne reagovať na podnety;
- tendencia k nepriateľstvu a agresivite;
- absencia schopnosti nadväzovať zmysluplné medzil'udské vzťahy;
- deviácie;
- jedna tretina absolvovala minimálne raz prechodný pobyt v ústavnom zariadení;
- u jednej pätiny delikventov bol jeden z rodičov súdne trestaný;
- jedna tretina delikventov zažila problémy s alkoholom v rodičovskom dome;
- 5 % delikventov má problémy s drogami, pričom 5 % – 15 % je drogovo závislých;
- závislosť na alkohole (Kozoň uvádza, že ide o 10 % – 15 % mladistvých delikventov, Němec a Bodláková uvádzajú, že ide až o 60% z nich);

- štyrikrát vyššia frekvencia telesného týrania v detstve;
- opakovanie ročníka u dvoch tretín mladistvých delikventov;
- 45 % – 55 % mladistvých delikventov nemá ukončenú povinnú školskú dochádzku, pričom ich školská neúspešnosť bola determinovaná zníženou motiváciou a nezaujmom o učenie i problémovým správaním;
- 40 % mladistvých delikventov preferovalo pred nástupom do výkonu trestu odňatia slobody životný štýl v rôznych skupinách a partiách so sociálne patologickým programom;
- najčastejšie sa dopúšťajú trestných činov, ktoré naplňajú skutkovú podstatu krádeže, vydierania, lúpežného prepadnutia, neoprávneného užívania vecí, ublíženia na zdraví.
- Havrlentová (2014) na základe vlastných zistení penitenciárnej psychologičky na výberovom súbore 32 mladistvých odsúdených uvádza, že približne 75 % mladistvých odsúdených vykazuje znaky celoživotného páchatel'a a v 25 % z nich ide o mladistvého delikventa. Za najzávažnejšie a najvýznamnejšie autorka pritom považuje zistenie, že tri štvrtiny mladistvých odsúdených pochádzajú z nepriaznivých rodinných pomerov a už počas detstva boli evidovaní ako ťažkovychovatel'né deti s prejavmi porúch správania. Iba štvrtina z mladistvých respondentov pochádzala z usporiadaných rodinných pomerov a vykazuje menšie, prevažne situačne podmienené psychické problémy. Na základe uvedených zistení autorka v zhode s poznatkami vývinovej kriminológie konštatuje, že tri štvrtiny mladistvých odsúdených vykazujú znaky chronického, celoživotného páchatel'a, a preto ich pobyt vo výkone trestu odňatia slobody možno považovať za súčasť kriminálnej kariéry celoživotného páchatel'a (Havrlentová, 2014).

Spôsoby zaobchádzania s mladistvými vo výkone trestu odňatia slobody

Penitenciárne zaobchádzanie s odsúdenými mladistvými sa realizuje skupinovými i individuálnymi formami a metódami ovplyvňovania, komunitnou prácou, sociálno-výcvikovými,³ psychoterapeutickými a diskusnými skupinami, osobitnými výchovnými postupmi i individuálnym poradenstvom. Individuálnymi formami zaobchádzania (podľa §4 ods. 3, Rozkaz č. 33 o zaobchádzaní s obvinenými a odsúdenými) sa myslí rozhovor, penitenciárna diagnostika, intervencia, poradenstvo a iné metódy a postupy. V kontexte výkonu trestu odňatia slobody zohrávajú významnú

³ Sociálno-tréningové skupiny sú zamerané na potláčanie agresivity, získanie kontroly nad svojimi impulzmi, schopnosti verbálnej výmeny názorov, rozvoj schopnosti empatie.

úlohu, a to nielen v kontexte pracovnej náplne penitenciárneho pedagóga, ale i psychológa, keďže u mladistvých je päťnásobne vyššie riziko samovraždy (Kozoň, 2006). Využívajú sa preto podľa potrieb a žiadosti odsúdených, ale tiež pri riešení sťažností, žiadostí, pri disciplinárnom konaní či problémoch súvisiacich s ich pracovným zaradením. Ich cieľom je nielen formovanie vôľových vlastností a schopností so zameraním na podporu ich sebaúcty, úcty k iným a rozvoju zmyslu pre zodpovednosť za svoje správanie, ale aj na zabránenie a elimináciu nepriaznivého vplyvu väzenského prostredia na odsúdeného. Špecifiká výkonu trestu odňatia slobody a zaobchádzania s touto kategóriou odsúdených na Slovensku legislatívne v rámci režimovej činnosti v ústave upravuje nielen zákon č. 475/2005 Z. z., o výkone trestu odňatia slobody (v deviatej hlave, ktorá upravuje odlišnosti výkonu trestu osobitných kategórií odsúdených v druhom oddiele v § 70 – 73), ale aj Poriadok výkonu trestu odňatia slobody (v deviatej hlave prvom oddiele v § 69 – 74).

Paragraf 72 Poriadku výkonu trestu odňatia slobody upravuje oblasť vzdelávania a kultúrno-osvetovej činnosti pri zaobchádzaní s mladistvými odsúdenými. Podpora vzdelávania mladistvých delikventov je vzhľadom na vyššie uvedené charakteristiky opodstatnená, a to nielen na minimalizovanie deficitov mladistvých v tejto oblasti, ale aj z dôvodu podpory ich resocializácie a uplatnenia sa na trhu práce. Ústav na výkon trestu mladistvých zabezpečuje plnenie povinnej školskej dochádzky odsúdeným mladistvým, ktorí ju nemajú ukončenú, ale tiež vzdelávacie programy, do ktorých sú zaradení v spolupráci s ich rodičmi alebo zákonnými zástupcami odsúdení mladiství, ktorí nepracujú. Vzdelávanie sa v rámci výkonu trestu odňatia slobody organizuje v detašovanej triede základnej školy či strednej školy, v ústave alebo sa zabezpečí individuálne vzdelávanie. Poriadok výkonu trestu odňatia slobody (v § 72 ods. 7) upravuje, že účasť odsúdeného na vzdelávaní, do ktorého bol zaradený, je povinná. Odsúdení mladiství majú aj možnosť absolvovania rekvalifikačných kurzov. Podpora vzdelávania mladistvých je podľa Papša (2006) nevyhnutná, pretože nízka vzdelanostná a kvalifikačná úroveň, s ktorou mladiství nastupujú do výkonu trestu odňatia slobody, je neraz jedným z faktorov protiprávneho konania a taktiež sťažuje po ukončení trestu ich uplatnenie na trhu práce, a tým aj ich plnohodnotné zaradenie sa do spoločnosti. Zamestnávanie odsúdených prebieha priamo vo výrobných halách v areáli ústavu na výkon trestu odňatia slobody alebo mimo ústavu. Mimo ústavu sa odsúdení mladiství vzhľadom na frekventovanú absenciu zložitejších pracovných zručností, návykov i kvalifikácie podieľajú na čistiaciach, výkopových alebo zberových prácach v poľnohospodárstve.

Na rozvoji osobnosti mladistvého odsúdeného sa okrem vzdelávania a pracovného zaradenia v rámci programu zaobchádzania podieľajú aj kultúrno-osvetové činnosti (hromadné akcie, organizované využívanie médií, vzdelávacie osvetové krúžky, individuálna osвета), ktoré taktiež zvyšujú všeobecnú vzdelanostnú a kultúrnu úroveň odsúdených, ale prispievajú aj k utváraniu sociálnych zručností mladistvých a kultúrneho spôsobu života ako jedného z predpokladu efektívnej resocializácie odsúdených. Podľa § 72 ods. 1 Poriadku výkonu trestu odňatia slobody je kultúrno-osvetová činnosť mladistvých *„zameraná na zvyšovanie ich kultúrnej a vzdelanostnej úrovne, právneho vedomia, osvojovania si mravných noriem a pozitívneho formovania občianskych postojov a morálky.“* Ako ďalej upravuje ods. 7 § 72 Poriadku výkonu trestu odňatia slobody účasť odsúdeného na kultúrno-osvetových aktivitách a vzdelávaní, do ktorého bol zaradený, je povinná. Ak sa spoločenské, kultúrne podujatia či extramurálne aktivity v podobe vychádzok, exkurzií a podobne realizujú mimo ústavu, odsúdení môžu používať vlastný odev a zúčastňujú sa ich v sprievode pedagóga. Mladiství sa tiež môžu venovať svojim záujmom a rozvíjať ich v rámci záujmovej činnosti, ktorá sa vykonáva podľa ich individuálnych predpokladov, záujmov a resocializačných potrieb (podľa ods. 1 § 73 Poriadku výkonu trestu odňatia slobody). Záujmové aktivity sú v procese resocializácie významné predovšetkým z dôvodu budovania a rozvoja zodpovednosti za výsledok svojej činnosti, ale aj schopnosti kooperácie, ktoré sú dôležitými predpokladmi nielen pre plnohodnotné sociálne fungovanie a sebarealizáciu, ale aj pre ich efektívnejšie pracovné zaradenie. Prehliadka výsledkov záujmovej činnosti sa koná najmenej raz za šesť mesiacov (podľa ods. 2 § 73 Poriadku výkonu trestu odňatia slobody), pričom nejde iba o výstavy, ale aj o súťaže v tvorivosti odsúdených či letné a zimné hry mladistvých.

V tejto súvislosti Ondicová (2015) realizovala výskum zameraný na analýzu faktorov sociálnej reintegrácie osôb, ktoré si odpykávajú trest odňatia slobody v Ústave na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých v Sučanoch, a to optikou samotných odsúdených mladistvých. Vzorku respondentov tvorilo 61 mužských respondentov. Najpočetnejšiu skupinu podľa kritéria veku predstavovali 17-roční (32 odsúdených), v poradí druhou skupinu tvorili 16 a 18-roční (po 9 odsúdených), 5 odsúdených 19-ročných a 6 starších ako 19 rokov (osoby blízke veku mladistvému). Autorka prostredníctvom kreovaného dotazníka zisťovala, ktoré z doterajších aktivít využívaných v procese resocializácie v jednotlivých zariadeniach respondenti považujú za prínosné. Respondenti si mohli vybrať z možností – vzdelávacie aktivity, pracovné aktivity, komunikácia s odborníkmi, nové priateľstvo a iné, ktoré mali súčasne konkretizovať.

Mladiství odsúdení uviedli prínosné aktivity v rovnakom poradí ako boli uvedené v dotazníku. Takmer polovica respondentov (30 respondenti) uviedla za prínosné vzdelávacie aktivity. Ako druhé v poradí uviedla takmer 1/4 respondentov pracovné aktivity a ďalšie v poradí komunikáciu s odborníkmi a nové priateľstvá. Medzi možnosťou „iné“ uviedli športovú činnosť, získanie výučného listu, dobrý vzťah s personálom, uvedomenie si protizákonnosti správania a ublíženia iným a pod. Pri podrobnejšom skúmaní so zohľadnením kritéria diferenciačnej skupiny autorka zistila, že takmer 1/2 mladistvých zaradených do diferenciačnej skupiny s riadnym režimom a viac ako 3/5 mladistvých zaradených do diferenciačnej skupiny so zmierneným režimom uviedla za prínosné vzdelávacie aktivity. Spolu takmer 1/5 mladistvých zaradených do diferenciačnej skupiny s riadnym režimom a viac ako 1/5 mladistvých zaradených do diferenciačnej skupiny so zmierneným a 1/2 mladistvých zaradených do diferenciačnej skupiny so sprísneným režimom uviedla najčastejšie pracovné aktivity. Komunikáciu s odborníkom ako prínosné označili 3 z celkového počtu 29 mladistvých zaradených do diferenciačnej skupiny s riadnym režimom a 2 uviedli pobyt v bezdrogovej zóne alebo špecializovanom oddelení. Aj keď výberový súbor respondentov nebol dostatočne veľký na to, aby sa dané výsledky dali zovšeobecniť, môžeme konštatovať, že bez ohľadu na vek odsúdených mladistvých sa pre nich za najprínosnejšie javia vzdelávacie aktivity. Za pozornosť však stoja výsledky z pohľadu kritéria zaradenia do diferenciačnej skupiny, podľa ktorých sú vzdelávacie aktivity prínosné predovšetkým pre odsúdených mladistvých v zmiernenom a riadnom režime. Podľa nášho názoru tieto výsledky potenciálne indikujú koreláciu medzi závažnosťou spáchaného trestného činu a vzdelávacími predpokladmi, záujmom a motiváciou odsúdených a samotnou perspektívou pre úspešnú resocializáciu. Skutočnosť, že výsledky výskumu poukazujú na to, že pracovné aktivity za najprínosnejšie označili odsúdení mladiství zo všetkých režimov, je podľa nášho názoru významne determinovaná predovšetkým variabilitou kognitívnej úrovne odsúdených mladistvých. Za významné však považujeme, že odsúdení zo sprísneného režimu na základe výsledkov výskumu inklinujú viac k pracovným než vzdelávacím aktivitám, čo podporuje nami naznačenú koreláciu so závažnosťou spáchaného trestného činu.

Príprava na ukončenie výkonu trestu odňatia slobody odsúdených mladistvých

V rámci výkonu trestu odňatia slobody sa odsúdení (nielen) mladiství skôr či neskôr naučia rešpektovať a fungovať v nastavenom režime s písanými i nepísanými normami a pravidlami. Režim a spôsob života

vo väznici je však diametrálne odlišný od bežného občianskeho života na slobode, preto je dôležité pripraviť odsúdených na ukončenie výkonu trestu a podporiť ich kompetencie pre opätovné začlenenie do spoločnosti ako plnohodnotného občana.

Príprava na prepustenie mladistvého z výkonu trestu odňatia slobody (podľa § 74 ods. 1 Poriadku výkonu trestu odňatia slobody) prebieha skupinovými výchovnými postupmi, individuálnym poradenstvom, ale aj účasťou odsúdených mladistvých na podujatiach mimo ústavu a informatívnych vychádzkach, na ktorých aktívne participuje pedagóg. Časť odsúdených mladistvých sa po ukončení výkonu trestu odňatia slobody vracia do výkonu ochrannej alebo ústavnej výchovy v rámci reedukačného centra. V takomto prípade ústav informuje s dvojmesačným predstihom príslušné zariadenie o nadchádzajúcom prepustení z výkonu trestu odňatia slobody, pričom ústav zabezpečí tiež dodanie mladistvého do príslušného zariadenia.

Na prípravu ukončenia výkonu trestu je zriadený tzv. výstupný oddiel, do ktorého sa odsúdení, ktorí boli vo výkone trestu spravidla viac ako tri roky, zaradzujú najmenej dva mesiace pred prepustením. Vo výstupnom oddiele sa uplatňujú osobitné prostriedky zaobchádzania, ktorých cieľom je pripraviť odsúdeného na podmienky po prepustení z výkonu trestu (podľa § 93 Poriadku výkonu trestu odňatia slobody). V prípade, ak bol odsúdený vo výkone trestu menej ako tri roky, príprava na ukončenie výkonu trestu prebieha individuálne. V rámci tohto oddielu alebo individuálne sa odsúdení oboznamujú s potrebnými informáciami a praktickými zručnosťami, ktoré im uľahčia opätovnú socializáciu. Dôraz sa kladie na osvojenie si potrebných praktických informácií o spoločenskom živote, na základy finančnej gramotnosti, nácvik sociálnych zručností, zintenzívnenie kontaktu s pôvodným sociálnym prostredím (za podmienky, ak malo na odsúdeného pozitívny vplyv), na možnosti ďalšieho vzdelávania a pracovného uplatnenia.

Pri príprave na ukončenie výkonu trestu odňatia slobody je potrebné brať do úvahy predovšetkým to, že výkon trestu má často za následok emocionálne odcudzenie, zmenu alebo stratu vzťahných osôb, ktoré by mohli byť motívom k životnej zmene, čo taktiež významne sťažuje opätovnú socializáciu mladistvých, ktorí nie sú pripravení na osamostatnenie. Na tento faktor by mal pedagóg myslieť už počas výkonu trestu, a to najmä v súvislosti s návštevami odsúdeného mladistvého, prijatými balíkmi či využívaním možností telefonovania i prijímania a odosielania korešpondencie. Podľa § 74 ods. 3 Poriadku výkonu trestu odňatia slobody ak má ústav za to, že je potrebné udržanie alebo zlepšenie kontaktov mladistvého, môže podať *„správu o správaní mladistvého alebo o zdravotnom stave mladistvého jeho rodičom alebo zákonnému zástupcovi aj bez žiadosti týchto osôb.“* V tomto

smere je žiaduca aj spolupráca pedagóga so sociálnym pracovníkom a sociálnym kurátorom.

V závere považujeme za dôležité zdôrazniť, že penitenciárna starostlivosť má multidisciplinárny charakter. Z toho dôvodu úspešnosť resocializácie odsúdených aj napriek zdôrazňovanej výchovnej funkcii výkonu trestu odňatia slobody nespočíva iba v pedagogickej a špeciálnopedagogickej starostlivosti pedagóga oddelenia výkonu trestu, ale aj psychologickej, medicínskej i sociálnej starostlivosti a ich vzájomnej kooperácii.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 068PU-4/2016 *Odborná príprava špeciálnych pedagógov so zameraním na pracovnú výchovu v kontexte celoživotného vzdelávania* (2015 – 2017)

LITERATÚRA

- FÁBRY, A., NOVÁK, I., 1995. *Základy penológie*. Bratislava: Vydavateľské oddelenie PF UK v spolupráci s Generálnym riaditeľstvom Zboru väzenskej a justičnej stráže SR v Bratislave. ISBN 80-7160-079-2.
- FÁBRY, A., 2006. *Úvod do penológie*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca. ISBN 80-8918-523-1.
- FISCHER, S. 2006. *Etopedie v penitenciárni praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-772-9.
- HAVRLETOVÁ, D., 2014. Osobnostné charakteristiky mladistvého odsúdeného z pohľadu vývinovej kriminológie. In: SVATOŠ, R., KŘÍHA, J. (Eds.). *II. kriminologické dny*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, s. 63 – 73. ISBN 978-80-87472-65-1.
- KALEJA, M., 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-396-5.
- KALIVODA, K., 1965. Vliv výkonu trestu na pachatele – recidivisty. In: *Kriminalistický sborník – časopis Ministerstva vnitra pro kriminalistiku, trestní právo a příbuzné obory*. Roč. IX/14, č. 6, s. 334 – 340.
- KOZOŇ, A., 2006. *Špecifiká zaobchádzania s odsúdenými vo väzení*. Trnava: Personal Consultant. ISBN 80-969455-8-0.
- MAŘADEK, V., 2000. *Lexikon klíčových pojmů z penologie*. Opava: Vydavatelství Ing Vavrla Pavel. ISBN 978-80-2386-731-2.
- NĚMEC, J., 2004. Mladiství delikventi, trest odnětí svobody a resocializace. In: JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J. a kol., 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, s. 321 – 355. ISBN 80-7312-038-0.
- ONDICOVÁ, M., 2015. Významné rizikové faktory ovplyvňujúce reintegráciu mladistvých páchatel'ov trestnej činnosti v kontexte Slovenskej republiky. In: HOFERKOVÁ, S., RASZKOVÁ, T. (Eds.). *III. Kriminologické dny. Sborník z konferencie konanej v Hradci Králové ve dnech 19. a 20. ledna 2015*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 110 – 124. ISBN 978-80-7435-572-1.

- PAPŠO, P. , 2006. Resocializácia mladistvých odsúdených. In: HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., 2006. *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (2)*. Zvolen: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 143 – 148. ISBN 80-8083-321-4.
- RASZKOVÁ, T., HOFERKOVÁ, S., 2014. *Kapitoly z penologie II*. Hradec Králové: GAUDEAMUS. ISBN 978-80-7435-378-9.
- Rozkaz č. 33/2012 generálneho riaditeľa Zboru väzenskej a justičnej stráže o zaobchádzaní s obvinenými a odsúdenými [online], [cit. 20.12.2015]. Dostupné na internete: <http://www.zvjs.sk/dokumenty/legislativa/2014/legislativnenormy/RGR33_2012.pdf>.
- ŠKOVIERA, A. 2004. *Emocionálne a sociálne narušené dieťa a jeho inštitucionálna výchova*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-208-1.
- Štatistika kriminality mladistvých páchatel'ov na Slovensku za obdobie od 1.1 do 31.12.2015. [online], Ministerstvo vnútra SR. [cit. 21.01.2016]. Dostupné na internete: <<http://www.minv.sk/?statistika-kriminality-v-slovenskej-republike-za-rok-2015>>.
- Vyhláška č. 368/2008 Z. z. Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody. [online], [cit. 21.01.2016]. Dostupné na internete: <<http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-368>>.
- Zákon č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online], [cit. 25.01.2016]. Dostupné na internete: <<http://www.zvjs.sk/dokumenty/Dokumenty/2014/Dokumenty/zpVT.pdf>>.
- Zákon č. 370/2013 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. [online], [cit. 25.01.2016]. Dostupné na internete: <www.zbierka.sk/sk/predpisy/370-2013-z-z.p-35421.pdf>.

ART BRUT A SURREALIZMUS V HISTORICKOM KONTEXTE S ARTETERAPIOU

Art Brut and Surrealism in the Historical Context of Art Therapy

Martin Zbojan¹

Abstrakt: Príspevok je spätným pohľadom do histórie výtvarného umenia, aby nám pripomenul dôležité umelecké osobnosti, ktoré svojimi zberateľskými aktivitami a záujmom o výtvarné práce hendikepovaných jedincov upozornili na význam tvorivých činností pri liečbe psychicky chorých jedincov a súčasne tieto postupy preniesli do vlastnej umeleckej práce. Svojím postojom významnou mierou prispeli k rozvoju umenia dvadsiateho storočia a súčasne podporili myšlienku liečby arteterapiou.

Kľúčové slová: art brut, arteterapia, surrealizmus, motivácia, liečba, kreativita.

Abstract: The paper is a retrospective view into the history of fine arts intended to remind us of important artistic figures who, through their collecting activities and interest in artworks produced by people with handicap, both pointed at the importance of creative activities in the treatment of individuals with intellectual disability and transferred these procedures to their own artistic work. Thus, their attitude contributed to the development the twentieth century art and supported the idea of art therapy significantly.

Key words: art brut, art therapy, surrealism, motivation, therapy, creativity.

Dnes je už samozrejmé, že umenie, resp. umelecké remeslá sú jednou z možností vzdelávania, kultivovania jedincov s mentálnym a v obmedzenej miere aj fyzickým postihnutím, ale aj tých zdravých. V procese ich vzdelávania sú v spojitosti s týmto umením často využívané liečebné možnosti a metódy odborov arteterapie a artefiletiky. Obidva majú spoločné pedagogické aspekty vzdelávania a výchovy na báze kontaktu s umením a jeho médiami. Prvým spoločným prvkom arteterapie a artefiletiky je sebaopoznanie spojené so socializáciou frekventantov prostredníctvom tvorivých procesov a remesiel.

O umeleckej tvorbe môžeme hovoriť len v obmedzenej miere, čo vysvetľuje stav, že umenie a umelecká tvorba je v dnešnej škole orientovaná takmer výhradne na súčasné umenie, ktoré nie je zamerané na remeselnú zručnosť, a preto má odlišné atribúty aj pri samotnom hodnotení a vnímaní umeleckej tvorby, resp. artefaktu a výrazových umeleckých prostriedkov. V školách na hodinách výtvarnej výchovy sa hodnotí predovšetkým inovatívnosť

¹ Akad. mal. Martin Zbojan, PhD. Katedra výtvarnej výchovy a umenia, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17 novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: martin.zbojan@unipo.sk.

nápadov v prístupe k činnostiam z hľadiska tvorivosti, otvorenosť voči experimentovaniu, skúšanie iných, svojských riešení. V tomto smere napr. aj Obsahový a výkonový štandard pre 5. ročník základnej školy² obsahuje témy: Dynamické zobrazovanie pohybu opakovaním obrysového tvaru, pozitív a negatív v priestorovom tvare; Grafická partitúra, zápis hudby prostredníctvom zobrazovacích znakov, vlastných grafických symbolov a podobne (Rosinská, 2015, s. 3).

Druhým spoločným prvkom arteterapie a artefiletiky je oblasť, ktorá je zameraná na samotnú výchovu a vzdelávanie, primárne na rozvíjanie haptiky a remeselnej zručnosti. V artefiletike sa rovnako ako v arteterapii aplikujú podobné techniky s tým rozdielom, že artefiletická činnosť sa zvyčajne koncentruje na edukáciu jednotlivca, na jeho výrazovú kultiváciu, na rozvoj tvorivosti v inštitúciách zabezpečujúcich formálne a neformálne vzdelávanie na základnej škole, v centre voľného času a pod. Artefiletika je charakterizovaná tromi atribútmi – *reflektívnosť*, ktorá predpokladá rozvíjanie dialógu so žiakmi, jednoducho povedané nie je dôležité niečo vytvoriť, ale aj diskutovať o tvorbe v širšom kontexte; *tvorivosť* – hlavným prostriedkom poznávania v artefiletike je tvorba; *zážitkovosť*, ktorá predpokladá, že žiaci sa pri artefiletike k poznaniu prepracujú na základe vlastného zážitku v priebehu tvorivého procesu alebo prostredníctvom vnímania umeleckého diela. Všetky tieto činitele musia byť v artefiletike vo vzájomnom prepojení, inak o nej nemôžeme hovoriť (Slavík, 2015, s. 185).

Arteterapia je aplikovaná v liečebno-terapeutickom prostredí, kde je potrebné liečiť psychicky chorých alebo mentálne postihnutých, príp. zlepšovať motorické schopnosti hendikepovaných jedincov. Súčasné integračné snahy vo vzdelávaní prinášajú možnosti aplikácie výtvarnej edukácie do širšieho kontextu umeleckého vzdelávania, čo pramení v intermediálnom prístupe v umeleckej tvorbe vo všeobecnosti. Hudba, tanec, výtvarné umenie sa navzájom dopĺňajú a súčasne supľujú svoje poslanie. Napr. vo výtvarnom umení sa využíva zvuk ako vyjadrovací prostriedok, ide o *sound-arte*. V snahe zefektívniť výchovno-vzdelávací proces dochádza vo všeobecnosti k spájaniu umenia a kultúry. Porozumenie dôležitosti týchto fenoménov a snaha o ich adekvátne uplatňovanie v edukácii prispievajú k vzniku významných projektov a partnerstiev medzi viacerými umeleckými a komunitnými organizáciami, ako aj médiami. Umelecká edukácia v jej súčasnom ponímaní zahŕňa vizuálne umenie (kresba, maľba, sochárstvo, klasická grafika design), interpretačné umenie (tanec, hudba divadlo), nové médiá (digitálne umenie, počítačová grafika, virtuálne umenie spojené s designom, video umenie), históriu umenia

² Podľa ROSINSKÁ, D., 2015. *Inovované učebné osnovy – výtvarná výchova, ISCED 2*. Dostupné na internete: http://zspodolie.edupage.org/files/iUO_VYV_ISCED2_ZSsMSPodolie_2016_17.pdf.

(analýza, interpretácia, percepcia, umenia) a estetiku ako teoretický rámec kultúry a kreatívneho umeleckého myslenia.

Historické kontexty arteterapie

Ak máme uvažovať o historických a teoretických východiskách umenia – art brut je dôležité pripomenúť osobnosť nemeckého psychiatra a historika umenia Hansa Prinzhorna (1886 – 1933), ktorý v rokoch 1919 – 1921 minulého storočia zostavil v psychiatrickej liečebni v Heidelbergu zbierku (päťtisíc výtvarných prác asi od štyristopäťdesiatich pacientov). V roku 1922 potom publikoval knihu *Bildnerei der Geisteskranken (Tvorivosť duševne chorých)*, ktorá dnes reprezentuje jeden z prvých pokusov o analýzu výtvarnej produkcie psychicky chorých. V roku 1924 vydal André Breton (1896 – 1966) prvé číslo časopisu *La Révolution Surréaliste*, v ktorom ustanovil pojmy surrealistickej estetiky. Francúzsky básnik Breton vyrastal v nepriaznivých podmienkach v období prvej svetovej vojny, pričom bol hlboko poznačený tromi vzájomne prelínajúcimi sa skúsenosťami. Prvou z nich bola jeho vojenská služba ošetrovateľa na oddelení pacientov trpiacich vojnovou traumou v parížskej nemocnici. Druhou bolo jeho stretnutie s revolučne naladenými osobnosťami – Jacquesom Vachém (1895 – 1919) a rumunským básnikom Tristanom Tzarom (1896 – 1963), organizátorom dadaistického hnutia v Paríži. Treťou bola skutočnosť, že Breton tiež vášnivo prijímal myšlienky Sigmunda Freuda (1856 – 1939), jeho *psychoanalýza – veda o vedomí* reagovala na stav psychológie.³

Freud bol pri liečbe neuróz ovplyvnený Josefom Breuerom (1842 – 1925), v rámci psychoanalýzy používal hypnózu a elektroterapiu, ktoré sa nakoniec ukázali ako neúčinné (hypnóza bola príliš zdĺhavá a mala negatívne špecifiká). Freudovi sa nedarilo zhypnotizovať všetkých pacientov a súčasne nebolo možné regulovať hĺbku hypnotického stavu. Freud tak opustil hypnózu ako liečebnú metódu a priklonil sa k metóde voľných asociácií, ktorá spočívala v podpore pacienta k tomu, aby bez akýchkoľvek prekážok hovoril o tom, čo ho práve napadne. Touto metódou si ľudia dokázali vybaviť spomienky, ktoré boli pre nich desivé alebo bolestivé. Breton považoval *surrealizmus* za *psychický automatizmus* v čistom stave, ktorý mal byť diktovaný za neprítomnosti akejkoľvek rozumovej kontroly bez estetického alebo morálneho záujmu. Podobne ako ďalší modernisti aj francúzsky maliar Jean Dubuffet (1901 – 1985) bol ovplyvnený čítaním knihy *Tvorivosť duševne chorých* od Hansa Prinzhorna. V priebehu 30. rokov minulého storočia Dubuffet udržiaval písomnú korešpondenciu

³ Psychoanalýza, teória osobnosti: *vedomie* – jedinec si ho plne uvedomuje; *predvedomie* – myšlienky, zážitky, ktoré si človek uvedomuje, po zabudnutí si ich však môže vybaviť; *nevedomie* = *podvedomie* – prania, predstavy, ktoré existujú mimo uvedomovania jedinca.

s niekoľkými lekármi psychiatrami a neskôr v 40. rokoch aj osobne navštívil niektoré sanatóriá pre duševne chorých vo Švajčiarsku, kde sa zoznámil so zbierkami psychotického umenia. Tieto poznatky podnietili Dubuffeta, aby sa sám začal venovať zbieraniu tvorby jedincov s mentálnym postihnutím. Termín *art brut* (umenie v surovom stave) použil Prinzhorn v svojej knihe (1922) pri opise prác svojich pacientov. Do sféry umenia *l'art brut* (hrubé, neškolené umenie) zaviedol Dubuffet v roku 1945, keď tak nazval svoju zbierku malieb, kresieb a sôch neškolených tvorcov, v ktorej bol zahrnutý detský prejav zdravých jedincov, ale aj tvorba psychicky narušených osôb spolu s prácami, ktoré vznikli za bránami väzníc. Dubuffeta fascinovala slobodná vôľa, ktorá viedla tvorcov pri vzniku ich originálnych prác, pričom neboli obmedzení akademickým vzdelávaním a spoločenskými konvenciami, ktorým pripisoval otupujúce účinky. Dubuffet tak nadväzoval na záujem surrealistickej školy o diela psychicky chorých pred druhou svetovou vojnou. Sám potom navštevoval výstavy pacientov jednej z parížskych psychiatrických liečební a Prinzhornovu zbierku v Heidelbergu, z ktorej čerpali aj iní umelci napr. Salvador Dalí (1904 – 1989), Max Ernst (1891 – 1976), Paul Klee (1879 – 1940). V roku 1948 Dubuffet spolu s André Bretonom (1896 – 1966), Jeanom Paulhanom (1884 – 1968), Charlesom Rattonom (1895 – 1986), Henri-Pierrom Rochém (1879 – 1959) a Michelom Tapiéom (1909 – 1987) založil *Compagnie de l'Art brut* (Spoločnosť Art brut) – neziskovú organizáciu zameranú na zberateľskú činnosť a štúdium „surového“ umenia, ktoré podľa Dubuffeta existovalo skryté ako divoké zviera paralelne so svetom oficiálneho umenia. Hoci väčšina prác zo zbierky vytvorenej *Compagnie de l'Art brut* bola vytvorená ľuďmi trpiacimi mentálnymi poruchami, Dubuffet sa nedomnieval, že by existovalo niečo ako psychiatrické umenie. Nevnímal totiž deliacu čiaru medzi prácami psychicky chorých a tvorbou laikov, samoukov, ale oslavoval toto umenie ako dielo človeka, ako dôkaz demokratickej povahy tvorivosti – kreativity. Zbierka bola po prvýkrát predstavená verejnosti v roku 1949 na výstave *L'Art brut préféré aux arts culturels* (Radšej art brut ako kultúrne umenie) v parížskej galérii René Drouina. V katalógu k výstave Dubuffet uviedol, že funkcia umenia zostáva rovnaká, umenie duševne chorých nie je o nič väčšie než umenie ľudí s onemocnením žalúdka alebo kolena. Termín *art brut* sa dnes používa aj vtedy, keď hovoríme o diele samotného Jeana Dubuffeta, hoci nebol umelcom bez profesionálneho vzdelania (v roku 1916 krátko študoval na École des Beaux-arts v Le Havre; po ukončení lýcea v roku 1918 pol roka navštevoval Académiu Julian v Paríži; In: Kříž, 1989, s. 10).

K umeleckej tvorbe sa Dubuffet dostal, keď mal štyridsaťjeden rokov. Dovtedy sa živil ako obchodník s vínom. Na rozdiel od svojho priateľa Antonina Artauda (1896 – 1948) mal Dubuffet to šťastie, že sám netrpel

psychickou chorobou. Pre dramatika, maliara, niekdajšieho surrealistu Artauda bolo však písanie a kreslenie jedinou cestou, ako vzdorovať vlastnej psychickej chorobe. Umelecká tvorba mu pomáhala čeliť chorobným stavom. Podobný osud mal aj dnes všeobecne uznávaný umelec Vincent van Gogh (1853 – 1890), ktorého spolu s jeho súčasníkom Paulom Cézannom (1839 – 1906) dnes zaraďujeme k postimpresionistom svetového významu. Obidvaja usilovne študovali prírodu, ktorá bola ich hlavným zdrojom inšpirácie. Na rozdiel od Cézanna, ktorého maliarska metóda bola založená na pomalom ladení jednotlivých tónov farieb, Van Gogh vytvoril často denne jedno dielo v návaloch umeleckej aktivity medzi záchvatmi mánio-depresívnych stavov. Počas pobytu v Arles na juhu Francúzska v roku 1888 namaloval za pätnásť mesiacov viac ako dvesto obrazov. Jeho psychický stav sa však rýchlo zhoršoval. V roku 1889 po hádke s Paulom Gauguinom (1848 – 1903), ktorý prijal jeho pozvanie, aby spolu tvorili, Van Gogh prepadol beznádeji zo vzájomného nepochopenia a odrezal si časť ľavého ucha. V máji toho istého roku bol hospitalizovaný v psychiatrickej liečebni v St. Rémy. Cyklus Van Goghových obrazov, namalovaných v postimpresionistickom období, je vlastne záznamom jeho citového života, ktorý sa odráža hlavne v jeho autoportrétoch (Dempseyová, 2005, s. 48).

Medzi prvými, ktorí si v novodobých dejinách všimli liečebné účinky umenia, boli umelci, ale dôležitú úlohu v tejto oblasti zohrala aj teória a prax psychoanalýzy Sigmunda Freuda, na prácu ktorého nadväzoval Carl Gustav Jung (1875 – 1961) zaoberajúci sa významom symbolov. Jeho pacienti sa pri výtvarnej práci potom učili porozumieť im, čo predstavovalo prvý krok v ich liečbe. *„Veľkým omylom je predpokladať, že duša novorodenca je tabula rasa v tom zmysle, že vo vnútri nie je vôbec nič. Pretože dieťa prichádza na svet s diferencovaným, dedičnosťou predurčeným individualizovaným mozgom a s vlastnými prejavmi voči zmyslovým podnetom, ktoré prichádzajú zvonku, čo podnecuje zvláštny (individuálny) výber a utvára apercepce“* (vlastné uvedomené vnímanie)... *To sú tie archetypy, ktoré určujú dráhy celej činnosti fantázie, a tým vytvárajú vo fantazijných útvaroch detských snov a v bludných produkciách schizofrénie podivuhodné mytologické paralely, ktoré je možné nakoniec nájsť, i keď v menšej miere, tiež v snoch normálnych ľudí a neurotikov. Nejde tu teda o zdedené predstavy, ale o zdedené možnosti predstáv“* (Jung, 1995, s. 43). Jungová analytická psychológia sa usilovala o vyrovnanie sa s vlastným nevedomím, ale tiež o nájdenie pravého Ja (individualizácie).

Samotná arteterapia ako liečebná disciplína nemá dlhú históriu. Umenie bolo v priebehu svojho vývoja vždy prostriedkom sebaujedenia prostredníctvom symbolov. Od 40. rokov minulého storočia sa však začala cielene používať pri liečbe psychických porúch. Nezávisle sa táto metóda uplatňovala v USA a Európe. V Anglicku bola táto terapia spájaná s postupmi

umelca Adriana Hilla (1895 – 1977), tie potom opísal v svojej knihe *Umenie verzus choroba*, ktorá vyšla v roku 1945. Na jeho prácu potom nadväzoval Edward Adamson (1911 – 1996), ktorý pracoval spoločne s Hillom na klinike dlhodobo hospitalizovaných pacientov v Surrey. Adamson vytvoril program založený na rozvoji zručnosti klientov, ktorí pracovali samostatne bez usmerňovania alebo posudzovania ich práce. V priebehu svojej kariéry Adamson zhromaždil zbierku viac ako stotisíc prác pacientov, ktoré priebežne vystavoval. V Spojených štátoch amerických to bola psychologička Margaret Naumburgová (1890 – 1983), ktorá sa v polovici 40. rokov minulého storočia začala zmieňovať vo svojich prácach o arteterapii. Na rozdiel od Hilla Naumburgová presadzovala myšlienky odvodené od Freudovej teórie voľných asociácií. Výsledné práce pacientov mali byť posudzované na základe reči symbolov.

Základné východisko arteterapie dnes tvorí *humanistická psychológia*, v ktorej v centre pozornosti je ľudská bytosť. Pri štúdiu človeka a jeho myslenia sa primárnym fenoménom stalo prežívanie. Teoretické vysvetlenie i pozorovateľné správanie je druhoradé. V humanistickej psychológii sa kladie dôraz na špecificky ľudské charakteristiky ako je schopnosť voľby, kreativita, hodnotový systém a sebarealizácia. Ústredným cieľom je potom získať vedomie vlastnej hodnoty a úcty, objektom záujmu je rozvoj človeku vlastných síl a schopností. V tomto zmysle ľudský jedinec zaujíma centrálnu postavenie pri objavovaní vlastného Ja. Napriek rozdielnym teóriám všetci humanistický orientovaní psychológovia Abraham H. Maslow (1908 – 1970), Carl Rogers (1902 – 1987), Hilarion Petzold (1944) a ďalší zdôrazňovali význam priameho prežívania a bezprostredných skúseností. Humanistickej psychológii je tiež vlastné presvedčenie o možnosti osobného rastu, možnosti zmeny a sebarealizácie, a to za predpokladu, že sú na to vytvorené vhodné podmienky. Američan A. H. Maslow sa domnieval, že psychológovia venujú príliš veľa pozornosti odstraňovaniu napätia, bolesti a úzkosti a nevenujú sa pocitom radosti pohody a rozvojovému potenciálu človeka. Podobne ako C. G. Jung bol aj A. H. Maslow toho názoru, že je potrebné využiť človeku vlastný potenciál, aby znovu získal vlastné Ja. Predpokladom tohto vývoja bolo však naplnenie základných fyzických a psychických potrieb človeka ako je potreba láskyplného prijatia a potreba istoty a dôvery. Podľa Maslowa si sebarealizácia človeka, vyžadovala spontánne správanie spoločne s kreatívnym prístupom (Kern, 1999, s. 205). Pre Maslowovu predstavu o základnej ľudskej slušnosti bolo najtypickejšie to, že sa opierala o originálnu a pomerne presvedčivú teóriu ľudskej motivácie. Od konca 19. storočia až do polovice 50. rokov 20. storočia mala *obecná teória motivácie* tak silný vplyv, že pôsobila temer ako oficiálny manifest nejakej politickej strany (Maslow, 2014, s. 9).

Arteterapia je prepojením špeciálnej pedagogiky, pedagogiky a psychológie so svetom umeleckých médií artefaktov a umeleckých remesiel. Artefietiku v najširšom rámci môžeme rozdeliť na *pasívnu a aktívnu*. V prvom prípade nechávame na frekventantov pôsobiť výtvarné diela vo forme reprodukováných obrazov pomocou projekcie a následnej interpretácie videných artefaktov alebo, ak je to možné, prostredníctvom návštevy expozičných priestorov galérie. *Aktívny prístup* predpokladá samotný kontakt s výtvarným médium, najčastejšie to býva kresba, maľba, modelovanie alebo tvorba keramiky a podobne. Účastníci terapie pritom pracujú s podporou terapeuta.

Arteterapiu z hľadiska počtu frekventantov delíme na *individuálnu formu*, kedy dochádza k úzkemu kontaktu terapeuta a pacienta s mentálnym postihnutím alebo psychickou chorobou. *Kolektívna forma* arteterapie je potom aplikovaná na väčšom zoskupení účastníkov kurzov. Pacienti sa zúčastňujú kurzov podľa momentálnych možností a dispozícií. Nejde tu o uzatvorené skupiny, pričom arteterapeut určuje témy, radí a podnecuje prítomných k spontánnemu prejavu. Dôraz je kladený na samostatnosť pri práci jednotlivých účastníkov kurzu. Práce, jednotlivé výstupy sa potom nehodnotia, ale slúžia ako dokumentácia priebehu choroby pacienta alebo ako podnetný materiál pri psychoterapeutických sedeniach. *Skupinové formy* výtvarnej práce sú využívané hlavne v artefietike, kde je kolektív frekventantov uzatvorenou skupinou a jej zostava nie je náhodná, ale je spoluurčovaná hlavne vekom frekventantov. Arteterapia sa môže aplikovať aj na báze partnerskej rodinnej alebo spoločnej terapie matiek a detí s mentálnym postihnutím alebo psychicky chorými jedincami. Funkcia arteterapie spočíva v tom, že výtvarné aktivity pomáhajú klientom vyjadrovať svoje emocionálne pocity, pričom samotná činnosť im pomáha urovnať emocionálne konflikty a súčasne podporuje sebadovedomie pacienta.

Výtvarné činnosti spojené s arteterapiou a artefietikou prispievajú k zlepšeniu sebayjadrovacích schopností jednotlivca, ale slúžia tiež ako prostriedok na eliminovanie emocionálneho napätia. Môžeme preto povedať, že majú katarzný účinok ako umenie vo všeobecnosti. Asi preto osobitý umelec s bizarnou obrazotvornosťou Jeann Dubuffet objavil, zbieral a propagoval umenie tvorcov s mentálnym postihnutím a psychicky chorých. Sám v nich videl neškodných vizionárov, ktorí svojou pôvodnosťou naznačili cestu k radikálnym zmenám výtvarného výrazu budúcnosti. Pri vlastnej tvorbe potom používal netradičné materiály (napr. obyčajné blato), prostredníctvom ktorých stvárňoval farebnú štruktúru obrazov, zvýrazňoval pritom jednoduchosť a surovosť reality. Paralelu s jeho umením neskôr nachádzame aj v dielach Georga Baselitz (1938), Jean-Michel Basquiat (1960 – 1988) alebo Anselma Kiefera (1945), ktorých

tvorba formuje súčasné svetové maliarstvo. Odlišnosti v artefietike a arteterapii nachádzame v tom, že artefietika nie je primárne určená na liečenie psychických porúch alebo mentálne postihnutých jedincov, ale plní úlohu pozitívnej prevencie vo výchovno-vzdelávacom prostredí. Od kognitívnych predmetov vzdelávacej štruktúry sa vymedzuje tým, že jej primárnym nástrojom podobne ako v arteterapii sú tvorivé aktivity. V prúde súčasného vývoja výtvarnej výchovy je preto artefietika prístupom, ktorý kladie dôraz na osobnostný socializačný aspekt výchovy v rámci kultúrneho kontextu výchovy.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 068PU-4/2016 *Odborná príprava špeciálnych pedagógov so zameraním na pracovnú výchovu v kontexte celoživotného vzdelávania* (2015 – 2017)

LITERATÚRA

- DEMPSEYOVÁ, A., 2005. *Umělecké styly, školy a hnutí*. Praha: Nakladatelství Slovart. ISBN 80-7209-731-8.
- JUNG, C. G., 1995. *Člověk a duše. Z celého díla 1905 – 1961 vybrala a vydala Jolande Jacobi*. Praha: ACADEMIA. ISBN 80-200-0543-9.
- KERN, H. et al., 1999. *Přehled psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-240-8.
- KŘÍŽ, J., 1989. *Jean Dubuffet*. Praha: ODEON. ISBN 80-207-0033-1.
- MASLOW, A. H., 2014. *O psychologii bytí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.
- PRINZHORN, H., 1922. *Bildnerie der Geisteskranken*. Berlín, 1922.
- ROSINSKÁ, D., 2015. *Inovované učebné osnovy – výtvarná výchova. ISCED 2*. [online], [cit. 2015-04-13]. Dostupné na internete: http://zspodolie.edupage.org/files/iUO_VYV_ISCED2_ZSsMSPodolie_2016_17.pdf.
- SLAVÍK, J., 2015. Stručná odpoveď na otázku Co je artefietika? In: KŠAJT, F., 2015. *Hovory arte*. Červený Kostelec: Pavel. ISBN 978-80-7465-132-8.

SPRÁVA Z UKONČENÉHO GRANTOVÉHO PROJEKTU APVV-0851-12

Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie (OSFa)

**Personal and social factors of educational success of pupils
with special educational needs in terms of inclusion (OSFa)
(2013 – 2016)**

Tatiana Dubayová¹

Pri riešení grantového projektu **APVV-0851-12 Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie (OSFa) (2013 – 2016)** pod vedením Mgr. Tatiany Dubayovej, PhD., z Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove participovali ďalší riešitelia z PF PU v Prešove: prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Ph.D., PaedDr. Stanislava Lištiak Mandzáková, PhD., PaedDr. Veronika Palková, PhD., Mgr. Jana Kožárová, PhD., Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D., PhDr. Tatiana Čekanová, študentky doktorandského štúdia – Mgr. J. Ďordovičová, rod. Sopková, PhD., Mgr. A. Semanová, PhD.

Hlavným zámerom riešiteľov projektu bolo zisťovanie faktorov školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). V tejto súvislosti bola pozornosť riešiteľského tímu sústredená na riešenie dvoch čiastkových cieľov projektu. Prvým, výskumným cieľom bolo identifikovať nonkognitívne faktory školskej úspešnosti žiakov so ŠVVP, objasniť ich vzťah so školským prospechom týchto žiakov a porovnať ich výsledky so žiakmi zo štandardnej populácie. Členovia tímu sa zamerali predovšetkým na faktory – školská klíma a atmosféra v triede, mentálna vulnabilita, spôsob zvládania záťažových situácií a sociálna opora (rodičia, učitelia, rovesníci). Na zisťovanie vnímania vlastnej školskej úspešnosti riešitelia vytvorili sebaopisovací dotazník školskej úspešnosti určený žiakom mladšieho školského veku so ŠVVP, ktorým zisťovali premenné – motivácia, aktivita na vyučovaní, kooperácia, vzťah ku škole, sebahodnotenie a pod. Druhým, aplikačným cieľom riešiteľov bolo transformovať zistenia z výskumnej časti riešenia projektu do roviny praxe vo forme programu

¹ Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk.

kontinuálneho vzdelávania, ktoré malo byť zamerané na pomoc pedagógom v praxi pri včasnom identifikovaní potrieb individuálne začleneného žiaka a vytvorení takého komunikačného a sociálneho prostredia, ktoré by stimulovalo jeho potenciál a zvyšovalo školskú úspešnosť. Riešitelia projektu vypracovaním programu kontinuálneho vzdelávania pedagógov sa usilovali prezentovať taký manuál, pomocou ktorého sa môžu naučiť flexibilnejšie pracovať so školskou klímou v triedach s individuálne začleneným žiakom prostredníctvom posilňovania komunikačnej kompetencie žiakov. Za týmto účelom boli vytvorené tri vysokoškolské učebnice, ktoré môžu poslúžiť ako zdroj poznatkov pre účastníkov tohto vzdelávania. Výsledky z výskumu boli prezentované riešiteľmi na zahraničných vedeckých konferenciách – *Ireland International Conference on Education* (Dublin, Írsko, 27. – 29. 10. 2014), *Early Childhood Conference: Together Creating a Community of Learners* (Montana, USA, 9. – 11. 10. 2014), *14th Biennial Conference of International Association of Special Education* (Wroclaw, Poľsko, 21. – 25. 6. 2015), *18th International Conference on Equality, Diversity and Inclusion* (Boston, USA, 25. – 26. 4. 2016), ako aj na domácej vedeckej konferencii – *Špeciálna pedagogika vo svetle desaťročí* (Bratislava, SR, 11. 11. 2016). V rámci riešenia projektu boli tiež na PF PU v Prešove organizované podujatia: vedecký seminár – *Školská úspešnosť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* (13. 5. 2015), odborné semináre – *Školská úspešnosť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* (13. 5. 2015), *Profesijná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inklúzii* (5. 5. 2016), medzinárodná študentská vedecká konferencia *Študent na ceste k praxi IV.* (14. 5. 2015), medzinárodná multiodborová vedecká konferencia – *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami* (17. – 18. 9. 2015).

Počas riešenia projektu boli výsledky výskumných zistení priebežne publikované v 19 príspevkoch na zahraničných vedeckých konferenciách a v 30 príspevkoch v domácich odborných časopisoch a zborníkoch.

K hlavným knižným publikačným výstupom riešiteľov projektu patrí:

- vedecká monografia v zahraničnom vydavateľstve
HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V.: *Partial cognitive functions in the context of reading competence of the pupils with mild intellectual disability in the school integration*. Prostějov: Computer Media, s.r.o., 2015. ISBN 978-80-7402-242-2;
- vedecká monografia v domácom vydavateľstve
HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V.: *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho*

- postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. ISBN 978-80-555-1456-7;
- vysokoškolské učebnice v domácom vydavateľstve
HLEBOVÁ, B., ĐORĐOVIČOVÁ, J.: *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1356-0;
KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M.: *Deti s problémovým správaním v predprimárnej inkluzívnej edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1399-7;
HREBEŇÁROVÁ, L., ŽOLNOVÁ, J., HUČÍK, J., HUČÍKOVÁ, A.: *Vybrané oblasti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1457-4;
 - odborná knižná publikácia v zahraničnom vydavateľstve
HLEBOVÁ, B.: *Romany folk-tale (paramisi) in the inclusive education of the pupils from Roma ethnic group*. Prostějov: Computer Media, s.r.o., 2015. ISBN 978-80-7402-241-8;
 - odborná knižná publikácia v domácom vydavateľstve:
DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (Eds.): *Profesijná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Liptovský Ján: PROHU, 2016. ISBN 978-80-89535-20-0;
 - zborníky z medzinárodných vedeckých konferencií
DUBAYOVÁ, T., ŽOLNOVÁ, J. (Eds.): *Študent na ceste k praxi IV. Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1353-9. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Zolnova3>;
HREBEŇÁROVÁ, L., KOŽÁROVÁ, J. (Eds.): *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej multiodborovej konferencie 17. – 18. september 2015*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. ISBN 978-80-555-1423-9.

Vzhľadom na výsledky z riešenia projektu, ako aj prejavovaný záujem odbornej i pedagogickej obce vyvstali pre riešiteľov **nové témy a oblasti ďalšieho výskumu** napr. so zameraním na prehľbovanie poznatkov v oblasti nonkognitívnych faktorov školskej úspešnosti nielen individuálne začlenených žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale

aj na žiakov zo štandardnej populácie. Tie sa totiž v realizovanom výskume ukazovali ako kľúčové pri uplatňovaní potenciálu žiakov, ktorý sa následne transformuje do školského výkonu. Veľkou výzvou pre učiteľov sa stáva nielen výučba, ale aj duševné zdravie, sociálna a emocionálna pohoda, pomoc žiakom so zvládaním záťažových situácií. Informácie potrebné na sebazdokonaľovanie učiteľov na podmienky inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže sprostredkovať aj praktická realizácia programu kontinuálneho aktualizácie vzdelávania pedagógov pod názvom *Zlepšovanie školskej klímy v triedach s individuálne začlenenými žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pomocou posilňovania ich komunikačnej kompetencie*, ktorý bol vytvorený ako jeden z čiastkových výstupov riešenia projektu.

SPRÁVA Z UKONČENÉHO GRANTOVÉHO PROJEKTU
KEGA Č. 035PU-4/2014
Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych
pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie
a praxe
Quality improvement of undergraduate training for special
education teachers in the context of innovative trends in theory
and practice (2014 – 2016)

Bibiána Hlebová¹

Pri riešení grantového projektu **KEGA č. 035PU-4/2014 Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe (2014 – 2016)** pod odborným vedením doc. PaedDr. Bibiány Hlebovej, PhD., z Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove participovali ďalší riešitelia katedry: doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., PaedDr. Lucia Hrebeňárová, PhD., PaedDr. Stanislava Lištiak Mandzáková, PhD., Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Mgr. Jana Kožárová, PhD., Mgr. Jarmila Žolnová, PhD., PhDr. Tatiana Čekanová, študentky doktorandského štúdia – Mgr. J. Ďordovičová, rod. Sopková, PhD., Mgr. A. Semanová, PhD., ako aj členovia z ostatných katedrií na PF PU v Prešove: prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., z Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie; doc. PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD., z Katedry prírodovedných a technických disciplín; PaedDr. Klaudia Košalová, PhD., z Katedry hudobnej a výtvarnej výchovy; PaedDr. Veronika Palková, PhD., z Katedry matematickej edukácie. V rámci medzinárodnej spolupráce riešitelia projektu spolupracovali s Katedrou špeciálnej pedagogiky Univerzity Jana Amosa Komenského v Prahe v Českej republike v zastúpení PaedDr. Jarmily Klugerovej, Ph.D.

Hlavným cieľom projektu bolo zvyšovanie kvality pregraduálnej vysokoškolskej prípravy špeciálnych pedagógov v akreditovaných študijných programoch pedagogika mentálne postihnutých a pedagogika psychosociálne narušených v kontexte ich odborných a odborovodidaktických kompetencií so zreteľom na osobnosť detí/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v procese špeciálnej a inkluzívnej edukácie. Prostriedkom zvyšovania kvality bola implementácia

¹ Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: [bibiana.hlebova@unipo.sk](mailto:bibiانا.hlebova@unipo.sk).

vybraných inovatívnych trendov zo špeciálnopedagogickej teórie a praxe do tvorby korpusu primárnej špeciálnopedagogickej a špeciálnej odborovodidaktickej literatúry (vysokoškolské učebnice, vysokoškolské učebné texty) s uplatnením transdisciplinárneho, komplexného, interaktívneho, integrovaného, inkluzívneho a multimediálneho prístupu. Na praxeologickej úrovni výstupom z projektu bol návrh implementácie vybraných inovatívnych trendov a koncepcií do procesu špeciálnej a inkluzívnej edukácie detí/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Hlavným publikačným výstupom riešiteľov projektu bol korpus primárnej špeciálnopedagogickej a špeciálnej odborovodidaktickej knižnej literatúry vo vymedzených tematických oblastiach so zameraním na:²

- dejiny špeciálnej pedagogiky, a to na pedagogiku mentálne postihnutých a pedagogiku psychosociálne narušených – vysokoškolská učebnica v domácom vydavateľstve:
HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O.: *História starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v európskom kontexte*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 260 s. ISBN 978-80-555-1663-9;
- špeciálnu odborovú didaktiku vyučovacích predmetov pre žiakov s mentálnym postihnutím – kniha kapitol vo vysokoškolskej učebnici v domácom vydavateľstve:
HLEBOVÁ, B. a kol.: *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov (pre učiteľov žiakov s mentálnym postihnutím)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 498 s. ISBN 978-80-555-1644-8;
- špeciálnu edukáciu detí a žiakov s poruchami správania v predškolských inštitúciách, v školách hlavného prúdu a v špeciálnych výchovných zariadeniach – vedecká monografia vydaná v domácom vydavateľstve:
PODHÁJECKÁ, M., KOŽÁROVÁ, J.: *Komplexný prístup k deťom s problémovým správaním v predškolskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 244 s. ISBN 978-80-555-1648-6;
a vysokoškolská učebnica vydaná v domácom vydavateľstve:
ŽOLNOVÁ, J., SEMANOVÁ, A.: *Edukácia žiaka so psychosociálnym narušením na základnej škole*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 168 s. ISBN 978-80-555-1657-8;

² Knižné publikácie vyšli aj s finančnou podporou Vydavateľstva Prešovskej univerzity v Prešove.

- patopsychológiu – vysokoškolská učebnica vydaná v domácom vydavateľstve:
DUBAYOVÁ, T.: *Patopsychológia detí so psychosociálnym narušením pre pedagógov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 84 s. ISBN 978-80-555-1621-9;
- špeciálnopedagogickú prax – učebný text vydaný v domácom vydavateľstve:
ČEKANOVÁ, T.: *Špeciálnopedagogická prax na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 68 s. ISBN 978-80-555-1664-6;
- prípravu zahraničných študentov v anglickom jazyku – vysokoškolská učebnica vydaná v domácom vydavateľstve:
KOŽÁROVÁ, J., HREBEŇÁROVÁ, L., DUBAYOVÁ, T.: *Education of students with special educational needs in inclusive settings*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 152 s. ISBN 978-80-555-1679-0.

Riešitelia projektu pristupovali k plneniu cieľov projektu veľmi zodpovedne a systematicky podľa vopred stanoveného harmonogramu práce. Splnili hlavný cieľ projektu – tvorbu korpusu primárnej špeciálnopedagogickej a špeciálnej odborovodidaktickej literatúry na skvalitnenie pregraduálnej vysokoškolskej prípravy špeciálnych pedagógov so zameraním na pedagogiku mentálne postihnutých a pedagogiku psychosociálne narušených.

Implementácia inovatívnych trendov a koncepcií spočívala v:

- aktualizácii historických aspektov z dejín špeciálnej pedagogiky so zameraním na pedagogiku mentálne postihnutých a pedagogiku psychosociálne narušených v európskom kontexte, ktoré doteraz neboli publikované;
- uplatnení princípov inkluzívnej pedagogiky v edukácii detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami so zameraním na deti a žiakov s mentálnym postihnutím, problémovým správaním v predškolských inštitúciách a poruchami správania na základných školách;
- rozpracovaní metodiky komplexného prístupu k deťom s problémovým správaním a žiakom s poruchami správania;
- rozpracovaní teórie vyučovania (didaktika) a metodiky vyučovania predmetov (edukácia a reedukácia) – slovenský jazyk a literatúra, prírodovedné predmety, pracovné vyučovanie, hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná a športová výchova pre učiteľov žiakov s mentálnym postihnutím s využitím inovatívnych edukačných

metód a foriem práce ako napr. integrované vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, zážitkové vyučovanie, alternatívne a augmentatívne formy vyučovania, informačné a komunikačné technológie (interaktívna tabuľa, počítač, multiemediálna podpora v elektronickom prostredí Moodle), invenčné metódy na rozvíjanie zmyslovej percepcie žiakov s mentálnym postihnutím, programy na rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov prostredníctvom stimulácie čiastkových kognitívnych funkcií, programy na rozvíjanie jemnej a hrubej motoriky žiakov s mentálnym postihnutím, stratégie rozvíjania kognitívnych a nonkognitívnych funkcií u žiakov s mentálnym postihnutím edukovaných na špeciálnych základných školách, ako aj v školskej integrácii a inklúzii na základných školách;

- rozpracovaní psychologických stratégií výchovnej intervencie pre žiakov s poruchami správania v školách hlavného prúdu;
- rozpracovaní manuálu špeciálnopedagogickej praxe pre študentov špeciálnej pedagogiky;
- prezentácii vybraných inovatívnych edukačných trendov a koncepcií pre zahraničných študentov špeciálnej pedagogiky v anglickom jazyku.

Vzhľadom na to, že aktualizácia primárnej študijnej špeciálnopedagogickej a špeciálnej odborovodidaktickej literatúry na pedagogických fakultách Slovensku doteraz absentovala, môžeme zostavený korpus knižných titulov považovať za inovatívny a inšpirujúci v domacom i zahraničnom edukačnom kontexte. V súčasnosti ich význam nachádzame v implementácii do procesu skvalitňovania pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov na PF PU v Prešove v rámci bakalárskeho, magisterského a doktorandského štúdia v dennej a externej forme štúdia, v ďalšom doplňujúcom vzdelávaní pedagógov a vo výučbe zahraničných študentov.

V rámci plnenia cieľov projektu kvantitatívnym i kvalitatívnym obohatením výstupov z riešenia projektu boli aj ďalšie aktivity riešiteľov projektu za celé obdobie jeho riešenia, ku ktorým patria publikačné výstupy v kategóriách: ADC – 7, ADE – 2, ADF – 6, AEC – 1, AED – 1, AEG – 1, AFC – 10, AFD – 18, AFG – 1, AFH – 1, BBB – 1, DAI – 2, EDI – 18, FAI – 2, GII – 8 (spolu: 79 výstupov); periodicita vydávania (6 čísiel) vedeckého časopisu *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax* (2014 – 2016) (dostupné na internete: <http://ksp.pf.unipo.sk/sk/specialny-pedagog-casopis-pre-specialnopedagogicku-teoriu-a-prax/23>); účasť riešiteľov na domácich i zahraničných vedeckých a odborných konferenciách a seminároch (31 účasti, 20 domácich, 11 zahraničných v USA, Poľsku,

ČR); propagácia vedeckej školy riešiteľov projektu (vedenie 142 študentov a učiteľov zo špeciálnopedagogickej praxe pri písaní záverečných prác súvisiacich s cieľmi projektu); vyškoľenie 5 riešiteľov projektu vo vybraných výcvikových kurzoch na Slovensku i v zahraničí (ČR) a implementácia získaných vedomostí i zručností do tvorby korpusu primárnej študijnej špeciálnopedagogickej a špeciálnej odborovodidaktickej literatúry, ako aj do skvalitnenia pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov; ukončenie doktorandského štúdia na Katedre špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove počas riešenia projektu (2 doktorandky v internej forme štúdia); organizovanie ďalších podujatí na PF PU v Prešove v spolupráci so študentmi špeciálnej pedagogiky a učiteľmi zo špeciálnopedagogickej praxe (2 vedecké konferencie, 2 odborné semináre a workshopy pre študentov a učiteľov, 2 celoslovenské kolá Logickej olympiády pre intelektovo nadaných žiakov základných škôl); výučba špeciálnej pedagogiky u zahraničných študentov v rámci ERASMU+ (3 riešitelia); prezentácia výsledkov riešenia projektu využitím vlastnej internetovej stránky riešiteľov projektu na KŠP PF PU v Prešove (<http://ksp.pf.unipo.sk/sk/vedecka-a-vyskumna-cinnost/18>) na propagáciu výsledkov riešenia i organizovaných podujatí, ako aj prostredníctvom posterovej prezentácie riešenia projektu (na 5 podujatiach), čím výsledky riešenia projektu v jednotlivých etapách nadobudli význam v širšom spoločenskom kontexte, a to pre akademickú obec, pedagogickú a špeciálnopedagogickú prax.

V kontexte plnenia cieľov projektu a publikačných výstupov vyplynuli pre riešiteľov nové **vedeckovýskumné výzvy v rámci riešenej problematiky vo vymedzených tematických oblastiach:**

1. vypracovať metodiku a softvér na edukáciu žiakov s mentálnym postihnutím s využitím informačných a komunikačných technológií;
2. intenzívnejšie sa zaoberať včasnou intervenciou pre deti v predškolskom veku s problémovým správaním, narušenou komunikačnou schopnosťou, oneskoreným vývinom a pod.;
3. vypracovať metodiku edukácie detí a žiakov s viacnásobným postihnutím a s poruchami autistického spektra;
4. vypracovať metodiku edukácie detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (marginalizované rómske komunity) a z cudzojazyčného prostredia so zameraním na rozvíjanie deficitných kognitívnych a motorických funkcií;
5. vypracovať koncepciu inkluzívnej didaktiky pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základnej škole.

**SPRÁVA Z UKONČENÉHO GRANTOVÉHO PROJEKTU
VEGA 1/0286/14
Behaviorálne a postojoyé atribúty
sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím
v kontexte rizika a prevencie**

**Behavioral and attitudinal attributes of sexuality in young
individuals with mild intellectual disabilities in context of risk
and prevention (2014 – 2016)**

Stanislava Lištiak Mandzáková¹

Pri riešení grantového projektu **VEGA 1/0286/14 Behaviorálne a postojoyé atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie (2014 – 2016)** pod odborným vedením PaedDr. Stanislavy Lištiak Mandzákovej, PhD., z Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove participovali riešitelia z PF PU v Prešove: doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., študentky doktorandského štúdia – Mgr. J. Ďordovičová, rod. Sopková a Mgr. A. Semanová, PhD., ako aj doc. PaedDr. D. Marková, PhD., z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Projekt mal charakter základného výskumu behaviorálnych a postojoyých aspektov sexuality a partnerských vzťahov mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím. Zámerom autorského tímu bolo získať v tejto dimenzii chýbajúce poznatky a identifikovať preventívne zdroje a rezervy z pohľadu pedagogických zamestnancov odborných učilíšť i samotných žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím vrátane analýzy súčasného stavu realizácie inštitucionálnej sexuálnej výchovy u tejto cieľovej skupiny.

V prezentovanej anotácii o projekte uvádzame niektoré podstatné zistenia, ku ktorým sme pri riešení projektu dospeli.

Pre oblasť sexuálnych behaviorálnych atribútov sme zistili, že u mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím sa vyskytujú častejšie kontaktné sexuálne behaviorálne atribúty v porovnaní s nekontaktnými (analyzované podľa nami navrhutej typológie sexuálnych behaviorálnych atribútov, viac pozri Lištiak Mandzáková, Horňák, 2016). Sexuálne prejavy žiakov a žiačok s ľahkým mentálnym postihnutím sú pedagogickými zamestnancami odborných učilíšť rovnako tolerované, čo môže naznačovať tendencie krodovo egalitárnym štandardom pri riešení sexuálnych otázok v odborných

¹ PaedDr. Stanislava Lištiak Mandzáková, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: stanislava.mandzakova@unipo.sk.

učilištiach (Lištiak Mandzáková, Marková, 2015). Najtypickejšie sú pre túto skupinu žiakov asexuálne, seriálne a taktiež promiskuitné sexuálne biografie. Žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím si organizujú svoj sexuálny život v porovnaní so žiačkami s ľahkým mentálnym postihnutím častejšie promiskuitne, kým monogamné sexuálne biografie sa vyskytujú častejšie u žiačok s ľahkým mentálnym postihnutím ako u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (Lištiak Mandzáková, Horňák, 2016).

Pre oblasť morálnych konštrukcií sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím sme zistili (Marková, Lištiak Mandzáková, 2015), že ich sexualita je konštruovaná najmä z liberálnych diskurzívnych zdrojov.

Analýza rizikových faktorov sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím poukazuje na výskyt pohlavného styku, tehotenstva či sexuálneho zneužívania. Väčšina prípadov sexuálneho zneužívania prebehla v miernejších formách a menšia časť zahrňovala penetratívne sexuálne praktiky páchatela. Získané výsledky dokladajú vysokú latentnú kriminalitu v oblasti sexuálneho zneužívania u mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím. Iba málo týchto deliktov bolo oznámených políciou (Lištiak, Mandzáková, Marková, 2015).

Ďalšie závery poukazujú na niektoré medzery v realizovaní sexuálnej výchovy u tejto cieľovej skupiny osôb. Zistená vedomostná úroveň žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v oblasti sexuálneho a reprodukčného zdravia naznačuje, že táto potreba a právo nie sú dostatočne napĺňané. Výskum vedomostí žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (Lištiak Mandzáková, Horňák, 2016) ukázal okrem iného nesprávne odpovede žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím týkajúce sa najmä dĺžky menštruačného cyklu, identifikovania pohlavných orgánov ženy, ale napr. aj interrupcie, regulovaného tehotenstva, homosexuality; netolerovanie homosexuálov žiakmi s ľahkým mentálnym postihnutím a „živelnosť“ informácií – ako zdroje informácií prevažujú u žiakov internet, televízia a časopisy.

Sexuálna výchova sa u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím realizuje len minimálne – prebieha najmä individuálnou formou a iba niekoľkokrát za rok. V školách chýba osoba poverená riešením otázok sexuality (supervízor) a nie sú vypracované ani smernice pre pedagogických zamestnancov s návodom ako riešiť praktické problémy. Z hľadiska tém sexuálnej výchovy dominujú skôr biologické témy a prvoplánové aspekty sexuálneho zdravia.

Tieto i ďalšie nami získané závery podporujú opodstatnenosť realizácie efektívnej sexuálnej výchovy u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím a nabádajú preformulovať jej obsah v súlade s komplexným pohľadom na ľudskú sexualitu. Preto výchovné stratégie, ktoré nepredpokladajú rôznorodosť ľudských sexualít, minú svoj cieľ, keďže nezahŕňajú konceptualizáciu sexuality niektorých osôb s ľahkým mentálnym postihnutím.

Na praxeologickej rovine predstavovali vyššie prezentované poznatky fundamentálnu bázu pre vytvorenie Návrhu štandardov sexuálnej výchovy pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v odborných učilištiach, ktorý uvádzame v monografii *Sexualita a sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím: Situácia a trendy* (2016). Obsahom štandardov sú vzdelávacie potreby žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím a učiteľov sexuálnej výchovy, všeobecné normatívny sexuálnej výchovy: návrh vzdelávacieho štandardu sexuálnej výchovy, všeobecné štandardy sexuálnej výchovy: koncept protokolu o sexualite a sexuálnej výchove konkrétnej školy a slovník pojmov, ktorý je prílohou k návrhu štandardov.

Projekt Sexuálne a behaviorálne atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie prináša niektoré zaujímavé publikačné výstupy, na ktoré upozorňujeme v ďalšom texte. Komplexné teoretické a vedecké prístupy, výsledky výskumov, praxeologické odporúčania a návrh štandardov sexuálnej výchovy prezentujeme vo vedeckých monografiách vydaných v domácom vydavateľstve:

MARKOVÁ, D., LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S.: *Sexuálna morálka a mentálne postihnutie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. 200 s. ISBN 978-80-555-1370-6;

LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S., HORŇÁK, L.: *Sexualita a sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím: Situácia a trendy*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2016. ISBN 978-80-555-1661-5.

Osobitnú pozornosť venujeme prezentovaniu výsledkov dlhoročnej vedeckovýskumnej spolupráce odborníkov v problematike sexuality osôb s rôznym druhom postihnutia vo vedeckých monografiách v domácom vydavateľstve:

MARKOVÁ, D., LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S.: *Sexualita a postihnutie: Morálne kontexty sexuality osôb s postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 226 – 265. ISBN 978-80-555-1371-3;

LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. a kol: *Sexualita a postihnutie: Kontexty multidisciplinarita sexuality osôb s postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015, s. 229 – 250. ISBN 978-80-555-148-8.

Uvedené publikačné výstupy z riešenia projektu poskytujú nové vedecké informácie a najnovšie výskumné dáta z predmetnej oblasti a súčasne poukazujú na **nové vedeckovýskumné výzvy**, čím otvárajú priestor na zviditeľnenie aspoň časti z pestrosti rôznorodých vedeckých diskurzov v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím a príbuzných tém.

NEUBAUER, K., TÜBELE, S., NEUBAUEROVÁ, L. a kol.: Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2016. 138 s. ISBN 978-80-7435-643-8.

Špecifické poruchy učenia predstavujú v súčasnosti svojím záberom veľmi sledovaný problém. Vzhľadom na ich vysokú frekvenciu, priebeh a prognózu sú predmetom záujmu mnohých odborníkov. Viaceré odborné diskusie hovoria o multifaktoriálnych príčinách, kde významnú úlohu zohrávajú špecifické vývinové poruchy jazykových schopností. V recenzovanej monografii *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení* (2016) nachádzame uvedenú problematiku spracovanú v piatich kapitolách z hľadiska analýzy výskumných pozorovaní, ktoré vzájomne súvisia a dopĺňajú problematiku rečového vývinu ako rizikového faktora vzniku dyslexie. Zaujímavosťou je, že autorom monografie je kolektív pracovníkov Katedry speciální pedagogiky a logopedie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v Hradci Králové pod vedením doc. PaedDr. Karela Neubauera, Ph.D., a prof. Sarmite Tübele z Univerzity of Latvia v Ríge pôsobiacej v rámci Faculty of Education, Psychology and Art.

V prvej kapitole sa autori venujú poruchám a odchýlkam vývinu artikulačných schopností detí v predškolskom a školskom veku, nakoľko v českej, ako aj v lotyšskej populácii autori pozorujú, že ide o stabilnú, neklesajúcu, ba dokonca zvyšujúcu sa frekvenciu týchto porúch. Takmer polovica detí vstupujúca do základnej školy má pretrvávajúce problémy artikulácie. Ich výskumná štúdia poukázala na to, že z hľadiska významu je kvalitná logopedická terapia v uvedenom období najvhodnejšia a nevyhnutná, čím sa zároveň môže zvýšiť sociálna akceptácia týchto detí a potvrdenie potreby úpravy porúch artikulácie detí do začiatku nástupu povinnej školskej dochádzky. Súčasný stav efektivity logopedickej terapie, predovšetkým vo vzťahu k vývinu výslovnosti je oblasťou, ktorá sa na prvý pohľad môže javiť ako stabilizovaná s rozvinutým systémom logopedickej starostlivosti. Aj napriek uvedenej skutočnosti autormi poskytnuté empirické údaje potvrdzujú opak. Autori na základe výskumu namiesto prezentovaných názorov o vysokom náraste odchýlok porúch výslovnosti hovoria skôr o charaktere dlhodobej stagnácie s prípadným miernym nárastom počtu odchýlok artikulácie. Tento jav nevyklučuje akceleráciu nepriaznivého vývinu, ktorá býva často spojená s nedostatočným rozvojom poznatkov o vhodnom intervenčnom prístupe nielen u terapeutov, ale aj u rodičov a celého komunikačného okolia dieťaťa. Podľa nášho názoru je potrebné venovať sa tejto problematike aj naďalej, pretože stagnujúci stav

podpory intaktného vývinu artikulácie je jedným z negatívnych a závažných javov vzniku špecifických porúch učenia, a preto možno očakávať aj v tejto oblasti zhoršujúcu sa situáciu.

V druhej kapitole sa autorka Sarmite Tübele venuje rizikovým faktorom vzniku dyslexie a súčasne prezentuje teoretické a praktické zhrnutie svojho výskumného pozorovania v Lotyšsku. Dyslexia a poruchy učenia, ktoré ju charakterizujú, sú komplexnými problémami prepojenými s poruchami reči a jazykových, motorických, priestorovo-orientačných schopností, vizuálnej percepcie a iných. Keďže skrínigové testy pre predškolský vek nie sú v Lotyšsku dostupné, logopédi používajú v diagnostike vlastné metodické podklady, ktoré sa stali základom realizovaného výskumu a jeho praktickej realizácie. V skupine detí vo veku 4 – 6 rokov autori vyhodnocovali jazykové schopnosti, hlavne v oblasti fonematického sluchu, priestorovej orientácie, motorických schopností a koordinácie, vizuálnej a sluchovej pamäti. Vyhodnocovanie týchto oblastí prepojili rozhovormi s rodičmi sledovaných detí. Na základe dosiahnutých výsledkov zistili, že u detí je nevyhnutné určiť rizikové faktory čo najskôr a zaradiť ich do intervenčného programu. Tréning fonologickej percepcie má byť jednou z hlavných intervenčných oblastí, pričom spoluprácu s rodičmi určili ako rozhodujúci faktor, najmä v počiatočnom období.

Významom terapeutической intervencie porúch učenia a adaptácie v škole pri oneskorenom rečovom vývine a vývinovej dysfázii sa zaoberá tretia kapitola monografie od kolektívu autorov pod vedením docenta Karla Neubauera. Na základe výskumu autori upozorňujú na klady a limity logopedickej terapie a nezabúdajú ani na jej úskalia a nedostatky. Keďže vývinová dysfázia vyžaduje dlhodobú spoluprácu, v uvedenej kapitole sú zdôraznené zásady úspešného rozvoja dlhodobej logopedickej intervencie ako motivácia rodiny dieťaťa k dlhodobej intenzívnej spolupráci v prospech dieťaťa, dôvera v pozitívny výsledok terapeutického programu a iné. Za nedostatky logopedickej terapie sa považuje tzv. artikulálny dril bez dôrazu na rozvoj kognitívnych a perцепčných schopností detí, nedostatok trvalého záujmu rodiny o pomoc dieťaťa, snaha zaraďovať deti do internátneho typu školy, neakceptovanie stavu dieťaťa pedagógom, pričom osobná zodpovednosť a empatia pedagóga je nevyhnutná k akémukoľvek úspechu dieťaťa.

Osobitnú kapitolu tvoria Neurogénne vznikajúce poruchy rečového vývinu u detí a intervenčný program klinickej logopédie. Autorka Lenka Neubauerová s kolektívom autorov uvádza ako významnú motivačnú a terapeutickú hodnotu procesu terapie možnosť zapojenia špeciálneho počítačového programu MENTIO. Uvedený multimediálny počítačový software je v Českej republike používaný ako výučbový program pre

deti od predškolského veku až po dospelých (aj seniorov) s kognitívnymi a komunikačnými deficitmi. Autori zároveň zhodnocujú praktický prínos takto orientovanej therapeutickej intervencie s využitím porovnania výsledkov v skupine detí s kognitívnym a komunikačným deficitom v starostlivosti pracoviska klinickej logopédie. Zhodnotenie praktického prínosu therapeutickej intervencie s využitím počítačového programu však naráža na niektoré ťažkosti z hľadiska obmedzenej validity dosiahnutých výsledkov zameraných na efektivitu použitého programu.

Posledná kapitola je venovaná podpore žiakov so špecifickými poruchami učenia v programe základnej školy, ktorej autorkou je Sarmite Tübele, ktorá sa zameriava na súčasný stav vedeckého poznania uvedenej problematiky s popisom symptómov porúch učenia, kde zdôrazňuje variabilitu špecifických porúch učenia, ich odlišný obraz u každého dieťaťa a tiež poukazuje na súčasné poznatky o dominujúcich príčinách. V závere rozpracováva problematiku podporných intervenčných opatrení, ktoré môžu mať pozitívne i negatívne aspekty.

Monografiu je možné odporučiť záujemcom súvzťažných disciplín, najmä špeciálnym pedagógom, klinickým logopédom, školským logopédom, psychológom, študentom, prípadne rodičom. Autorom patrí naše uznanie za spoluprácu pri tvorbe tejto vedeckej monografie.

PaedDr. Mária Masárová
Ambulancia klinickej logopédie
Poprad
Slovenská republika

FISCHER, E., KIESSLING, CH., MOLNÁR-GEBERT, T.: *Weil ich will halt einfach mein eigenes Ding machen“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (Pretože chcem robiť svoju vlastnú vec.“ Ľudia s mentálnym postihnutím na otvorenom trhu práce). Oberhausen: Athena, 2016. 346 s. ISBN 978-3-89896-618-4.*

Otvoriť cesty, vyskúšať pracovné podmienky, posilniť pracovné možnosti žiakov a sprevádzať ich pri prechode zo špeciálneho vzdelávania na trh práce bolo cieľom v Nemecku realizovaného projektu pre žiakov s mentálnym postihnutím. Štúdia vedeckých pracovníkov Katedry špeciálnej pedagogiky Univerzity Würzburg sa venuje vyhodnoteniu tohto projektu s časovým odstupom troch rokov vzhľadom na udržateľnosť zamestnancov s mentálnym postihnutím na trhu práce a vplyv zamestnania na hodnotenie kvality života z ich vlastného pohľadu. Zoznam použitých skratiek uľahčujúci orientáciu v obsiahlom texte však chýba.

Publikáciu tvorí sedem kapitol. V úvodnej časti autori objasňujú pojmy „udržateľnosť“ a „kvalita života“ a vymedzujú kritériá ich hodnotenia vzhľadom na zamestnateľnosť, pričom poukazujú na ich úzke vzájomné prepojenie. Odrazový mostík pre vlastnú štúdiu tvoria zhrnuté údaje a výsledky doterajších zistení v oblasti umiestnenia osôb s postihnutím na trhu práce z rôznych hľadísk. Hlavná časť publikácie predstavuje plánovanie, priebeh a výsledky výskumu. Použitie metodologickej triangulácie (kombinácie kvantitatívnych a kvalitatívnych metód) umožňuje celistvé a viacvrstvové vykreslenie osobnej a sociálnej skutočnosti. Výsledky výskumu sú prezentované kombinovane podľa jednotlivých tematických kategórií. Veľkým obohatením sú autentické výpovede respondentov, ich pocity a skúsenosti získané na základe pološtruktúrovaného interview. Aj autori vybrali jeden z priamych výrokov za názov publikácie. Jednotlivé výpovede sú prepojené predloženým komentárom a plynulo vyúsťujú do krátkeho zhrnutia dôležitých zistení na konci každej tematickej kategórie.

Pracovné a životné podmienky zamestnancov s mentálnym postihnutím podľa pracovného zaradenia, dĺžky pracovného vzťahu, úväzku, finančného ohodnotenia, spôsobu dochádzky na pracovisko, vzťahov s kolegami, voľnočasových aktivít, potrieb a plánov vytvárajú heterogénny, ale pozitívny obraz. Vysoká miera udržateľnosti na pracovnom trhu svedčí o ich pracovnej stabilite a spokojnosti. Vo svojich vyjadreniach neobchádzajú ani problematické oblasti, podčiarkujú však význam podpory zo strany rodiny, školy či integračnej odbornej služby.

Sumár výsledných zistení, požiadaviek a odporúčaní v záverečnej kapitole smeruje k jednotlivcovi, jeho blízkemu sociálnemu okoliu, k inštitúciám

a politickým štruktúram. Autori realisticky konštatujú, že hoci pre väčšinu osôb s mentálnym postihnutím zostanú najvhodnejším pracovným prostredím chránené pracoviská, je potrebné hľadať aj nové možnosti ich pracovnej integrácie. Z počtu 313 žiakov z realizovaného projektu sa na pracovnom trhu uplatnilo 55 %, po troch rokoch má svoje stabilné pracovné miesto 53 %. Významnú úlohu pre úspešné pracovné zaradenie zohrávajú nielen získané pracovné zručnosti, ale aj asistencia či cvičenie sa v „mimopracovných“ oblastiach ako napr. hygiena, starostlivosť o zdravie, domáce práce, finančná gramotnosť, komunikácia, cestovanie, vybavovanie na úradoch, schopnosť zvládať záťažové situácie. Výsledky štúdie poukazujú na to, že činnosť osôb s mentálnym postihnutím na otvorenom trhu práce prispieva predovšetkým k rozvíjaniu ich identity, sebavedomia a samostatnosti. Možnosť chodiť „normálne“ do práce, podávať výkon pre dobro firmy a vytvárať sieť širších sociálnych kontaktov hodnotia vyššie než istotu zárobku. Prajú si mať viac príležitostí pre ďalšie im primerané vzdelávanie.

Publikácia môže slúžiť ako zdroj inšpirácie a poznatkov pre špeciálnych pedagógov, sociálnych pracovníkov a možno aj pre skeptikov, ktorí si ešte stále myslia, že pracovné miesto osôb s mentálnym postihnutím je výlučne v chránených dielňach.

Mgr. Jana Ruščáková
(externá doktorandka)

Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika

KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I., FERJENČÍK, J., LIPTÁKOVÁ, Ľ., KLIMOVIČ, M., DEMKO, M., BOBÁKOVÁ, M., SLAVKOVSKÁ, M., KRESILA, J., PRÍDAVKOVÁ, A., BRAJERČÍK, J.: *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 216 s. ISBN 978-80-555-1540-3.

Recenzovaná vedecká monografia pod názvom *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku* (2015) je čiastkovým kolektívnym výstupom autorov z oblasti pedagogiky a psychológie, riešiteľov grantového projektu APVV-0281-11 *Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia* (I. Kovalčíková, I. Ropovik, J. Ferjenčík, Ľ. Liptáková, M. Klimovič, M. Demko, M. Bobáková, M. Slavkovská, J. Kresila, A. Príдавková, J. Brajerčík) pod odborným vedením zodpovednej riešiteľky doc. PaedDr. I. Kovalčíkovej, PhD., ktorej meno v kontexte súčasnej pedagogiky a psychológie nie je neznáme. Jej vedeckovýskumné zameranie sa totiž už niekoľko rokov sústreďuje na problematiku diagnostikovania a stimulácie kognitívnych funkcií predovšetkým žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä z marginalizovaných rómskych komunít, v edukačnom procese na Slovensku.

Významný prínos knižnej publikácie pre pedagogickú i špeciálnopedagogickú oblasť nachádzam v troch uhloch pohľadu. Po prvé v tom, že jej autori sa v nej zaoberajú skúmaním procesov učenia z pohľadu kognitivistickej paradigmy, ktorá doposiaľ nebola v slovenskom kontexte skúmaná, analyzovaná a publikačne prezentovaná, čo autori naznačujú v prvej kapitole *Exekutívne a kognitívne funkcie – konceptualizácia pojmov*, v ktorej súčasne teoreticky vymedzujú pojmy ako exekutívne funkcie, exekutívne fungovanie, modely a procesy exekutívneho fungovania s dôrazom na prejavy deficitného exekutívneho fungovania v edukačnom procese. Osobitnú pozornosť autori venujú kognitívnym procesom a kognitívnym funkciám vo vzťahu k exekutívnym funkciám a pri riešení danej problematiky sa usilujú zodpovedať na nastolené otázky: Aké exekutívne funkcie činia učenie sa možným a efektívnym? Aké mentálne procesy konštituuju schopnosť učiť sa? Aké kognitívne deficity zamedzujú žiakovi podávať optimálny výkon pri učení sa? Na úrovni ktorých elementárnych funkcií je nutné intervenovať, aby sme schopnosť učiť sa rozvíjali? Z uvedených zámerov vyplýva, že jednoznačnou ambíciou autorov monografie je nájsť odpovede na tieto otázky prepojením procesov

diagnostiky a cielenej intervencie vo vlastnom experimentálnom výskume, ktorého predmetom je proces učenia sa, na základe ktorého autori vymedzujú vyššie kognitívne funkcie a exekutívne procesy, ktoré vplývajú na kvalitu školského výkonu žiaka.

Druhý uhol pohľadu na prínos recenzovanej monografie nachádzam v tom, že autori v realizovanom výskume analyzujú proces štandardizácie komplexnej batérie na hodnotenie vyšších kognitívnych/exekutívnych funkcií žiaka – D-KEFS (Delis-Kaplan Executive Functions Scale) vo vybraných skupinách žiakov – žiakov s nadaním, žiakov pochádzajúcich z rómskeho etnika a žiakov štandardnej populácie v 4. ročníku základnej školy na Slovensku, a to s využitím slovenskej adaptácie testovej batérie, čo zodpovedá obsahu druhej kapitoly *Adaptácia a aplikácia nástrojov na meranie exekutívnych funkcií žiaka v slovenskom kontexte*. Spomínaná batéria je založená na najnovších koncepciách kognitívneho fungovania a v slovenskom prostredí predstavuje absolútne novum ako konštatujú autori monografie a jej použitie v experimentálnom výskume môže priniesť nové skúsenosti relevantné pre oblasť pedagogickej a psychologickkej diagnostiky s následným cielene koncipovaným prístupom k tvorbe stimulácie deficitného exekutívneho fungovania v procese učenia sa žiakov.

Tretí uhol pohľadu na prínos knižnej publikácie spočíva v prezentovaní originálnych prístupov autorov k stimulácii exekutívnych a kognitívnych funkcií pre žiakov základnej školy, čo je obsahom tretej kapitoly *Stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v edukačnom procese*. V nej autori prezentujú aplikáciu konceptov exekutívnych funkcií pri tvorbe edukačného modelu stimulácie exekutívnych funkcií prostredníctvom vybranej časti kurikula predmetov slovenský jazyk a matematika pre 4. ročník základnej školy na Slovensku. Ide o zostavenie edukačného modelu na stimuláciu exekutívnych funkcií prostredníctvom procesov recepcie umelecko-náučného textu a stimuláciu exekutívnych funkcií prostredníctvom softvéru Matematický semafor s oporou o základné princípy konštruktivismu v matematike. Autori pri tvorbe stimulačných programov vychádzajú zo stratégií edukácie žiakov v primárnom vzdelávaní podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (ISCED 1, 2008) so zameraním na rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov, predovšetkým *kompetencie učiť sa učiť sa*. Cieľom autorov pri tvorbe stimulačných programov bolo dosiahnuť dlhodobý efekt v oblasti exekutívneho fungovania v skupinách vybraných žiakov, ktorých integrálnou súčasťou bol aj pravidelný a aktívny monitoring sebaregulácie a napredovania každého žiaka.

Záverom môžem konštatovať, že autori vedeckej monografie *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom*

veku (2015) na základe realizovaného experimentálneho výskumu prinášajú nové teoretické poznatky i praktické skúsenosti relevantné nielen pre oblasť psychodidaktiky a kognitívnej pedagogiky, pedagogickej psychológie, psychologickéj i pedagogickej diagnostiky, predškolskej a elementárnej pedagogiky, odborových didaktík matematiky a slovenského jazyka, ale aj pre oblasť špeciálnej pedagogiky, a to najmä špeciálnopedagogickej diagnostiky a stimulácie mentálnych procesov u detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci integrovanej a inkluzívnej edukácie na základných školách na Slovensku. V tomto smere hodnotím publikovanú vedeckú monografiu za originálnu, prínosnú a inšpirujúcu nielen pre akademickú obec, ale aj pre pedagogickú i špeciálnopedagogickú prax.

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika

KOVALČÍKOVÁ, I., BOBÁKOVÁ, M., FILIČKOVÁ, M., ROPOVIK, I., SLAVKOVSKÁ, M.: *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 120 s. ISBN 978-80-555-1352-2.

Voľným pokračovaním vedeckej monografie *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku* (2015) je knižná publikácia od autorov I. Kovalčíková, M. Bobáková, M. Filičková, I. Ropovik, M. Slavkovská pod názvom *Terminologické minimum kognitívnej edukácie* (2015), ktorá je ďalším čiastkovým výstupom riešiteľov grantového projektu APVV-0281-11 *Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia* pod odborným vedením doc. PaedDr. I. Kovalčíkovej, PhD. Knižná publikácia má charakter terminologického a výkladového slovníka s výstižnou interpretáciou 491 hesiel (heslá sa uvádzajú aj v anglickom jazyku), ktoré tematicky súvisia s riešenou problematikou a cieľmi projektu a pri výklade ktorých sa autori opierajú o relevantné odborné pramene.

V úvode publikácie I. Kovalčíková objasňuje názov publikácie, čím jednoznačne predikuje odpovede na položené otázky: Prečo ju autori zostavili? Pre koho je určená? Z akého dôvodu a za akým účelom vznikla? Pri objasňovaní pojmu **terminologické** autorka vychádza zo súčasnej požiadavky ustáľovania a upevňovania odbornej terminológie do bežnej komunikácie v spoločenských vedách pomocou využívania presnej, stabilnej a správnej terminológie v kontexte súčasného rozvoja vedy a techniky. Publikácia reaguje najmä na rozvoj neurobiológie, kognitívnej psychológie a nových poznatkov týkajúcich sa procesov myslenia a učenia, čo spôsobilo prienik nových odborných termínov do edukačného a psychodidaktického diskurzu. Autori v publikácii prezentujú termíny, ktoré súvisia s procesmi učenia sa a ktoré vysvetľujú z hľadiska kognitívnej paradigmy. Pojmom **minimum** v názve publikácie autorka I. Kovalčíková poukazuje na minimálne množstvo termínov ako kľúčovej bázy pre poznanie a tvorbu teórie. Zámerom autorov však nebolo zostaviť komplexnú encyklopédiu, resp. teaurus, v ktorom by boli zahrnuté a vysvetlené všetky relevantné pojmy danej vednej oblasti. V centre pozornosti autorov bolo tiež vyselektovať pojmy, ktoré reprezentujú konceptuálne jadro kognitívnej edukácie a psychodidaktiky a s ktorými je potrebné oboznámiť sa a osvojiť si ich využívanie. Pojem **kognitívnej** autorka I. Kovalčíková objasňuje skutočnosťou, že tento výraz má ústredné miesto medzi slovami tvoriacimi názov publikácie, aj to aj napriek tomu, že sa častejšie vyskytuje v školských dokumentoch či edukačných programoch, ale v kontexte kognitívnej pedagogiky, psychológie a edukácie

na Slovensku nemá tradíciu. V ostatnom čase však nadobúda nový rozmer, ktorý spočíva vo znútornení vyšších foriem myslenia a metakognitívnych stratégií a v zefektívnení elementárnych kognitívnych funkcií v procese učenia sa. V kontexte tejto problematiky je podľa autorky I. Kovalčíkovej najviac diskutovaná diagnostická a intervenčná (stimulačná) línia, ktorej autori pri tvorbe slovníka prispôsobili aj výber pojmov, ktoré reprezentujú terminologické minimum v tejto oblasti. Pojem **edukácie** je podľa autorky I. Kovalčíkovej v súlade s interdisciplinárnym charakterom kognitívnej edukácie a psychodidaktiky a cielene bol zostavený najmä pre študentov učiteľských odborov na pedagogických fakultách na Slovensku.

Recenzovaný slovník kľúčových pojmov *Terminologické minimum kognitívnej edukácie* (2015) môžeme považovať príručný slovník (rukoväť) kognitívnej edukácie, ktorý je prínosný a obohacujúci nielen na pregraduálnu vysokoškolskú prípravu študentov v odbore predškolská a elementárna pedagogika a špeciálna pedagogika, ale aj pre predstaviteľov akademickej a pedagogickej obce, ktorí sa zaoberajú výskumom a aplikáciou výsledkov výskumu z oblasti kognitívnej edukácie v pedagogickej a špeciálnopedagogickej praxi.

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika

KANTOR, J., MICHALÍKOVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., KANTOROVÁ, Z.: *Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 209 s. ISBN 978-80-244-4912-8.

Jedna z nejmladších podoblastí české speciální pedagogiky je speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením. V současné době není k dispozici dostatečně rozvinutá teoretická základna a často se staví na výsledcích výzkumů získaných u jiných skupin populace žáků. Pojetí kombinovaného postižení v rámci medicínského modelu, který zahrnuje např. výskyt negativních psychických stavů, deprese či stresu, jejíchž výsledky jsou dostatečně zdokumentovány výzkumy, je využíván především v oblasti rehabilitace. Co však nebylo dostatečně prozkoumáno jsou sociální a kulturní aspekty, které často podporují a udržují výše zmíněné problémy. Proto se autoři publikace rozhodli věnovat této osobité oblasti s cílem prozkoumat specifika žitých zkušeností rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením.

Publikace je rozčleněna do 12 kapitol a 3 tematických celků. V první části je vymezen termín těžkého kombinovaného postižení a na základě klasifikace v oblasti školství je představena problematika tří skupin žáků – s dominancí mentálního postižení, s kombinací tělesných, duševních a komunikačních postižení a třetí skupinu tvoří žáci s PAS. Druhá kapitola je věnována charakteristice rodin dětí s tímto postižením, reakcím rodičů na postižení dítěte, pečovatelské zátěži, dopadu na rodičovské kompetence, vztahům mezi členy rodiny, vlivu postižení dítěte na vnímání hodnot, procesům copingu a resilientním faktorům rodin. Třetí kapitolu první části uzavírá zmínka o odborných službách pro tyto rodiny. Kapitoly 4 – 7 tvoří druhou část publikace a vymezují výzkumný problém, popisují metodologii výzkumu, věnují se analýze dat a diskuzi. Výzkumný design studie byl navržen na základě fenomenologicko-hermeneutického přístupu a byla zde použita van Manenova metoda analýzy žitých zkušeností. Poslední část a kapitoly 8 – 12 jsou věnovány zpracovaným příběhům pěti rodin dětí s kombinovaným postižením z pohledu jednotlivých členů rodiny. Uvedené výpovědi nám napomáhají porozumět náročnosti péče o tyto děti, pocítovaným ztrátám a omezením rodiny, rozhodnutím rodičů, potížím, se kterými se členové rodiny potýkají, adekvátní pomoci a podpoře rodinám.

V knize jsou uvedeny pozoruhodné poznatky jiných publikovaných výzkumů, kdy např. nebyl nalezen vztah mezi stupněm postižení dítěte a hladinou distresu rodičů, kdy byl prokázán statisticky významný vztah mezi stupněm postižení dítěte a fungováním rodiny, byly publikovány zjištění, že věk dítěte nehraje významnou roli, na základě výsledků výzkumů

byl zjištěn nižší pocit účasti dítěte na rodinných aktivitách, přestože byla frekvence těchto aktivit vyšší, dále jsou v textu uvedeny výsledky ukazující na zvyšující míru zátěže na rodinu korelující s horšími vztahy mezi sourozenci. Velmi zajímavé jsou konkrétní příklady těžkostí, které prožívají sourozenci dětí s těžkým kombinovaným postižením, tak jako i copingové strategie, mezi které patří mimo jiné přijetí určitého náboženského vyznání či změny životní filosofie.

Ze studie vyplývá, jak je pro rodiny, hlavně zpočátku, důležitý přístup zdravotnického personálu a informovanost, nasměřování k další péči a později využití sociálních služeb a později školského systému. Za zatěžující faktory je pečovateli vnímána hlavně nejasnost diagnózy a postupná diagnostika kombinovaného postižení. Problematicky je pociťována mnohonásobnost rolí – rodič, partner, taxikář, ošetřovatel, fyzioterapeut, ochránce, advokát, obhájce, řešitel konfliktů atd. Dalším zatěžujícím faktorem je mimo jiné připravenost poskytnout potřebnou péči kdykoliv a minimum času pro potřeby a úkoly, které nejsou spojeny s péčí o dítě. Rodiče také pociťují určitou nezastupitelnost, vzhledem k přidruženým zdravotním problémům dětí v rámci aplikace zdravotnických technologií, řešení respiračních problémů, problémů s příjmem potravy, inkontinencí, kdy tyto úkony vyžadují odbornou erudovanost a představují velkou pečovatelskou zátěž. Za velmi přínosné považují rodiny využití respitních služeb, které umožňují pečujícím osobám nezbytný odpočinek. Z výpovědí rodičů je patrný jimi uvědomovaný problém nedosažitelnosti služeb, vysoké finanční náročnosti služeb vzhledem k výši příspěvku na péči, interakci s odborníky, nutnost řešit bariéry. Velmi zatěžující je pro rodiče flexibilita péče vzhledem k nevyzpytatelnosti chování dítěte s kombinovaným postižením, hlavně u skupiny dětí s PAS.

Výsledkem výzkumu byla identifikace 4 témat, které charakterizují žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením – ztráty a omezení, náročnost péče, proměny žitých zkušeností a zkušenosti rodin s podporou. Studie popsaná v této publikaci nabízí řešení v podobě efektivnějšího plánování speciálněpedagogické podpory rodin, možnosti rozšíření edukačních potřeb žáků o specifické potřeby rodin, přináší podněty pro mezioborovou spolupráci. Autory publikace jsou nabízena doporučení týkající se týmové práce, řízení interdisciplinárního týmu, přechod z jednoho rezortu do druhého, existence odborníka s nadrezortní působností, ulehčení úkonů na úradech prostřednictvím internetu, kombinované návštěvy u více specialistů na stejném místě, návrh honorování pečovatelů o dítě na úrovni zaměstnání a ne příspěvku, zohlednění kvalifikace pečovatelů vzhledem k pracovní uplatnitelnosti v resortu školství či sociálních službách. Závěry výzkumné studie mohou podpořit rozvoj speciálně pedagogické teorie,

nabízí podněty pro praxi, kdy je odborná podpora rodin jeden z prioritních úkolů speciálních pedagogů. Poznatky výzkumu je možno využít také v poradenství – jak s dětmi s kombinovaným postižením trávit volný čas, jak s nimi komunikovat, pochopit proč se chovají určitým způsobem, identifikovat spouštěče problémového chování. Výsledky napomáhají porozumět žákům, možnostem speciálně pedagogické intervence, pomáhají adekvátně reagovat na potřeby osob s těžkým kombinovaným postižením i na potřeby jejich rodin.

Kniha je součástí řešení grantového projektu IGA-PdF-2015_020 „*Netradiční pohledy na kvalitu života osob se specifickými potřebami.*“

PhDr. Lenka Dzidová
Ústav speciálně pedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Olomouc
Česká republika

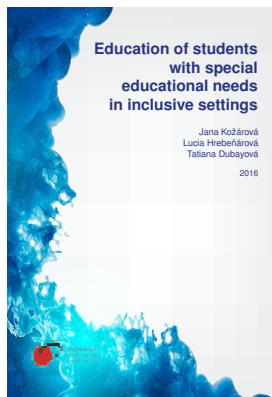


HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O.: *História starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v európskom kontexte*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 260 s. ISBN 978-80-555-1663-9.

Vysokoškolská učebnica *História starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v európskom kontexte* (2016) prezentuje základný prehľad vývoja starostlivosti o týchto ľudí od najstarších čias až po súčasnosť. Sústreďuje sa pri tom najmä na európske krajiny s dôrazom na územie Čiech

a Slovenska, a to do roku 1989. Na tomto pozadí sa podávajú aj základné informácie o vývoji špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru. Po prvej, úvodnej kapitole všeobecnejšieho charakteru nasleduje ďalších šesť kapitol, ktoré prezentujú dejiny jednotlivých klasických špeciálnopedagogických odborov. Učebnica je určená študentom pedagogických fakúlt odboru špeciálna pedagogika, pre ktorých sú jeho dejiny jednou zo základných súčastí špeciálnopedagogického vzdelania. Jej ambíciou je zvyšovať stavovskú hrdosť a zvyšovať motiváciu k zvyšovaniu úrovne starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením. Snaží sa odpovedať na otázku: Prečo sme v oblasti špeciálnej pedagogiky práve na dnešnej úrovni poznania? Poznanie ľudstva má kontinuálny charakter, prebieha od nevedomosti až k dnešným vedomostiam. Informácie o vývoji starostlivosti o postihnutých a narušených v minulosti nám pomáhajú chápať súčasnosť a projektovať budúcnosť. Neznalosť dejín študovanej disciplíny môže tiež viesť odborníkov k objavovaniu dávno známych vecí a v širšom kontexte málo vzdelaný národ potom ani nevie na koho a na čo má byť hrdý. Veríme, že vysokoškolská učebnica prispeje ku skvalitneniu vzdelania špeciálnych pedagógov a ku komplexnejšiemu chápaniu špeciálnopedagogických problémov, a to podľa myšlienky Marcusa Tulliusa Cicera: „*Historia est magistra vitae – história je učiteľkou života*.“ Veríme tiež, že bude zdrojom informácií a inšpirácie aj pre iných odborníkov, ktorí prichádzajú do kontaktu s ľuďmi so zdravotným znevýhodnením, ako aj pre ľudí, ktorí sa jednoducho chcú o problematike vývoja starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením dozvedieť viac.

Vysokoškolská učebnica je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu KEGA č. 035PU-4/2014 *Zvyšovanie kvality v pregraduálnej príprave špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe* (2014 – 2016).

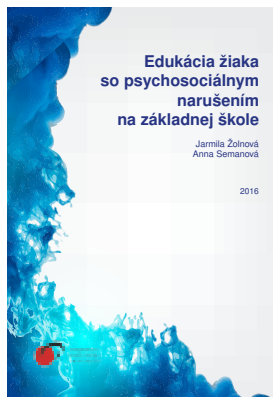


KOŽÁROVÁ, J., HREBEŇÁROVÁ, L., DUBAYOVÁ, T.: *Education of students with special educational needs in inclusive settings*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 152 s. ISBN 978-80-555-1679-0.

Cieľom vysokoškolskej učebnice v anglickom jazyku je priniesť zahraničným študentom učiteľských odborov stručný prehľad súčasných trendov a výziev v oblasti špeciálnej pedagogiky. Knížna publikácia je členená do troch kapitol, ktorých poradie je intencionálne. Prvá kapitola

predstavuje tradičné delenie špeciálnopedagogických kategórií: mentálne postihnutie, poruchy učenia, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, poruchy emócií a správania, sluchové postihnutie, zrakové postihnutie, poruchy autistického spektra, ťažké a viacnásobné postihnutia, nadanie a talent. Aj napriek tomu, že súčasná pertraktovaná inkluzívna paradigma v edukácii toto kategorické členenie posúva do úzadia, v učebnici je uvedené zámerne, aby čitateľovi uľahčilo vstup do problematiky, a tým mu umožnilo aj lepšie chápanie historických východísk. Druhá kapitola sa zameriava na definíciu konceptu patológie a príbuzných konceptov – normalitu a abnormalitu. Tiež definuje patologické správanie a odlišuje ho od správania normového. Navyše čitateľovi prináša základné informácie o duševnom zdraví a duševných chorobách a ich etiológii. Záverečná, tretia, kapitola učebnice predstavuje inkluzívnu edukáciu ako nový koncept, prináša prehľad základných princípov, legislatívne východiská a popisuje súčasný stav na Slovensku a vo vybraných krajinách – Nemecko, Fínsko, Nový Zéland, USA a pod.

Vysokoškolská učebnica pre zahraničných študentov je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu KEGA č. 035PU-4/2014 *Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe* (2014 – 2016).

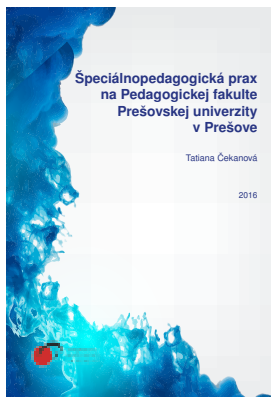


**ŽOLNOVÁ, J., SEMANOVÁ, A.:
*Edukácia žiaka so psychosociálnym
narušením na základnej škole*. Prešov:
Vydavateľstvo Prešovskej univerzity,
2016. 168 s. ISBN 978-80-555-1657-8.**

Knižná novinka pod názvom *Edukácia žiaka so psychosociálnym narušením na základnej škole* (2016) je vysokoškolskou učebnicou pre študentov pregraduálnej vysokoškolskej prípravy v odbore špeciálna pedagogika a voľne nadväzuje na vysokoškolskú učebnicu *Základy pedagogiky psychosociálne narušených* (2013).

Téma je spracovaná v piatich kapitolách s historickým prierezom vývinu starostlivosti o deti so psychosociálnym narušením v šiestej kapitole. Východiskom spracovania nosnej témy je popis žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami postulujúci špeciálnopedagogickú a pedagogickú analýzu pre konsenzus pri vytváraní podporujúceho edukačného prostredia. Poznanie edukačných a špeciálnopedagogických potrieb je východiskom pre zníženie rizikového, problémového správania a porúch správania. Tieto potreby majú všeobecný a individuálny charakter podľa druhu postihnutia, narušenia a individuálneho vývinu žiaka. Primárnu prevenciu autorky vymedzujú v kultúre školy, vo vytváraní pozitívnej klímy a v spoločnom zostavení a dodržiavaní pravidiel disciplíny v edukačnom prostredí. Za predpoklad úspešnej edukácie považujú schopnosť učiteľa spolupracovať s ostatnými pedagógmi a odbornými zamestnancami školy. Navrhujú tímovú prácu podporiť stratégiou 5-stupňového modelu identifikácie problémového správania u žiaka s následne plánovanou intervenciou. Rozpracované témy môžu byť zaujímavým študijným zdrojom aj pre študentov iných pedagogických programov.

Vysokoškolská učebnica je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu KEGA č. 035PU-4/2014 *Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe* (2014 – 2016).



ČEKANOVÁ, T.: Špeciálnopedagogická prax na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 68 s. ISBN 978-80-555-1664-6.

Učebný text *Špeciálnopedagogická prax na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity* (2016) poskytuje prehľad jednotlivých foriem špeciálnopedagogickej praxe v rámci pregraduálneho štúdia vo všetkých študijných programoch. Poskytuje informáciu

o nevyhnutných pedagogických a špeciálnopedagogických vedomostiach a skúsenostiach študentov a môže poslúžiť cvičným pedagógom zorientovať sa v celom komplexe praktickej pregraduálnej prípravy. Cieľom zostaveného učebného textu bolo pripraviť pre študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove manuál pre špeciálnopedagogickú prax so zvýraznením ich nevyhnutnej prípravy i získania konkrétnych edukačných poznatkov a skúseností z praxe. Po absolvovaní špeciálnopedagogickej praxe by študenti mali poznať školskú, triednu dokumentáciu; dokumentáciu žiaka; poznať príslušný školský vzdelávací program; vedieť správne formulovať edukačné ciele; správne aplikovať didaktické zásady a metodické postupy; vedieť správne využiť individuálny prístup v edukačnej činnosti; dopĺňať výučbu vhodným didaktickým materiálom; racionálne využiť základnú vyučovaciu jednotku nezaujato so zreteľom na individuálne danosti žiaka a zhodnotiť jeho výsledky v škole; aplikovať poznatky špeciálnopedagogickej diagnostiky v praxi; nadviazať a vhodne komunikovať s rodičmi žiakov; vedieť vhodne a nezaujato prezentovať výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov ich rodičom; citlivo a nezaujato riešiť výchovné pedagogické situácie.

Učebný text je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu KEGA č. 035PU-4/2014 *Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe* (2014 – 2016).

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY/STUDIES IN SPECIAL EDUCATION je nový názov medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu, ktorý v rokoch 2012 – 2016 vychádzal pod názvom *ŠPECIÁLNY PEDAGÓG – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*/SPECIAL EDUCATION TEACHER – *Journal for Theory and Practice of Special Education* dvakrát ročne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove.

Autorov príspevkov prosíme, aby rešpektovali nasledujúce pokyny na formálnu úpravu príspevkov do časopisu a svoje príspevky odosieli na adresu redakcie:

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
E-mail: studiezospecialnejpedagogiky@unipo.sk

Formálna úprava príspevkov:

NÁZOV PRÍSPEVKU (Times New Roman, 12 pt, všetky veľké písmená, písmo normal, tučné, riadkovanie 1,15)

Názov príspevku v anglickom jazyku (Times New Roman, 12 pt, písmo normal, tučné, riadkovanie 1,15)

voľný riadok

Meno a priezvisko¹ (Times New Roman, 12 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,15, citačný odkaz – pod čiarou uviesť meno a priezvisko, tituly, pracovisko, adresu, e-mail a fotografiu autora s formulkou: *Fotografia je zverejnená so súhlasom autora/autorky.*)

voľný riadok

Abstrakt: (v slovenskom jazyku, max. 10 riadkov, Times New Roman, 9 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

Kľúčové slová: (v slovenskom jazyku, Times New Roman, 9 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

voľný riadok

Abstract: (v anglickom jazyku, max. 10 riadkov, Times New Roman, 9 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

Key words: (v anglickom jazyku, Times New Roman, 9 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

voľný riadok

voľný riadok

¹ Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika.
E-mail: bibiana.hlebova@pf.unipo.sk.

Úvod

Text príspevku (Times New Roman, 11 pt, písmo normal, riadkovanie 1,15)

Medzi odsekmi nevynechávať riadok, obrázky a tabuľky označiť a očíslovať, nepodčiarkovať slová, tučné písmo používať iba vo výnimočných prípadoch.

Záver

voľný riadok

voľný riadok

LITERATÚRA

(Times New Roman, 9 pt, písmo normal, všetky veľké písmená, zoznam literatúry v abecednom poradí podľa normy, autorov veľkými písmenami, písmo názvu publikácie kurzíva, riadkovanie 1,0)

V prípade, že štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu, na záver je potrebné pripojiť formulu:

Štúdia je súčasťou riešenia projektu (názov agentúry, číslo zmluvy, *Názov projektu*).

Príklady na formátovanie zdrojov:

Knihy/monografie:

PRŮCHA, J., 1997. *Alternativní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-072-3.

TIMKO, J., SIEKEL, P., TURŇA, J., 2004. *Geneticky modifikované organizmy*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0834-4.

Príspevky z časopisov:

CHUDÝ, M., 2001. Vzdelávanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In: *Vychovávateľ*. Roč. 46, 2001, č. 1, s. 29 – 31. ISSN 0139-6919.

ALUJA, A., BLANCH, A., 2004. Depressive mood and social maladjustment. Differential effects on academic achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 19, 2004, No. 2 (2004), pp. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Príspevky zo zborníkov:

BOĐOVÁ, M.A. kol., 1990. An introduction to algorithmic and cognitive approaches for information retrieval. In: *18. Informatické dni. Sborník referátů z mezinárodní vědecké konference o současných poznatcích informačních a komunikačních technologiích a jejich využití*. Praha: Univerzita Karlova, s. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Elektronické dokumenty:

SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [on-line]. London: McGraw-Hill, 2005. 1572 p. [cit. 24.03.2012] Dostupné na internete: <http://www.knovel.com/web/portal/basic_search/display?_EXT_KNOVEL_DISPLAY_bookid=1347&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_fromSearch=true&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_searchType=basic> ISBN 978-1-60119-261-5.

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY/STUDIES IN SPECIAL EDUCATION is new title of the international scientific peer-reviewed journal, which was, in the years 2012 – 2016, published under the title *ŠPECIÁLNY PEDAGÓG – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*/SPECIAL EDUCATION TEACHER – *Journal for Theory and Practice of Special Education* published biannually in the University of Prešov in Prešov Publishing.

We would like to kindly ask authors of the papers to follow the instructions on papers' formal requirements and to send their papers to the editorial address:

Assoc. Prof. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Department of Special Education
Faculty of Education, University of Presov in Presov
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Slovak Republic
E-mail: *studiezospecialnejpedagogiky@unipo.sk*

Formal requirements:

TITLE (Times New Roman, 12 pt, all uppercase letters, Bold, line spacing 1.15)

Free line

Name of author (s)¹ (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote presente full name and surname, academic degrees, workplace, corresponiding address, e-mail, author of the photo and sentence: The photo is published after author approval.)

Free line

Abstract: (max. 10 lines, Times New Roman, 9 pt, italics, line spacing 1.0)

Key words: (Times New Roman, 9 pt, italics, line spacing 1.0)

Free line

Free line

Introduction

Text (Times New Roman, 11 pt, line spacing 1,15)

Don't skip lines between paragraphs; figures and tables should be named and numbered, don't use underlined words, Bold use only in exceptional cases.

Conclusion

Free line

Free line

¹ Assoc. Prof. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Department of Special Education, Faculty of Education, University of Presov in Presov, Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovak Republic. E-mail: *bibiana.hlebova@pf.unipo.sk*.

In the event that the study was supported by the grant, this sentence should be attached:

Acknowledgement: This study was supported by *Name of Grant Agency* under contract (number of contract) from the project *Full name of project*.

REFERENCES

(Times New Roman, 9 pt, names of authors all uppercase letters, titles in italics, line spacing 1.0. References should be in alphabetical order.)

Books/Monographs:

PRUCHA, J., 1997. *Alternativní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-072-3.

TIMKO, J., SIEKEL. P. , TURŇA. J., 2004. *Geneticky modifikované organizmy*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0834-4.

Journals:

ALUJA, A., BLANCH, A., 2004. Depressive mood and social maladjustment: Differential effects on academic achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 19, 2004, No. 2 (2004), pp. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Conference proceedings:

BOŘDOVÁ, M. et al., 1990. An introduction to algorithmic and cognitive approaches for information retrieval. In: *18. Informatické dni. Sborník referátů z mezinárodní vědecké konference o současných poznatcích informačních a komunikačních technologiích a jejich využití*. Praha: Univerzita Karlova, s. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Electronic documents:

SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [on-line]. London: McGraw-Hill, 2005. 1572 p. [cit. 24.03.2012] on-line: <http://www.knovel.com/web/portal/basic_search/display?_EXT_KNOVEL_DISPLAY_bookid=1347&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_fromSearch=true&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_searchType=basic>. ISBN 978-1-60119-261-5.

CONTENTS

Editorial (<i>Bibiána Hlebová</i>)	6
In memory of profesor Štefana Vaška (<i>Bibiána Hlebová</i>)	9

Theoretical and Scientific-Research Studies

Resilience as a Factor of School Success of Pupils with Special Educational Needs in the Conditions of Inclusive Education (<i>Jana Kožárová, Zuzana Vargová</i>)	11
Portuguese Sign Language Acquisition in Pre-School Children with Hearing Impairment in Northern Portugal: an Exploratory Study (<i>Teresa Rodrigues, Anabela Cruz-Santos</i>)	30
Attitudes towards School and School Work from the Pupils' from Socially Disadvantaged Backgrounds from the Roma Ethnicity Point of View (<i>Tatjana Búgelová, Dominika Lacková</i>)	38
Specifics of the Clinical Speech-therapist's Work with an Aphasic Patient with Hearing Impairment (<i>Mária Masárová, Karel Neubauer</i>)	50
Formal Aspects of the Penitentiary Pedagogue's Work with Adolescents in the Execution of a Custodial Sentence (<i>Anna Semanová, Ladislav Horňák</i>)	61
Art Brut and Surrealism in the Historical Context of Art Therapy (<i>Martin Zbojan</i>)	75

Research Reports

Report from the concluded grant project APVV-0851-12 Personal and social factors of educational success of pupils with special educational needs in terms of inclusion (OSFa) (2013 – 2016) (<i>Tatiana Dubayová</i>)	83
Report from the concluded grant project KEGA č. 035PU-4/2014 Quality improvement of undergraduate training for special education teachers in the context of innovative trends in theory and practice (2014 – 2016) (<i>Bibiána Hlebová</i>)	87
Report from the concluded grant project VEGA 1/0286/14 Behavioral and attitudinal attributes of sexuality in young individuals with mild intellectual disabilities in context of risk and prevention (2014 – 2016) (<i>Stanislava Lištiak Mandzáková</i>)	92

Book Reviews

NEUBAUER, K., TÚBELE, S., NEUBAUEROVÁ, L. a kol.: <i>Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení</i> . Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2016. 138 s. ISBN 978-80-7435-643-8 (<i>Mária Masárová</i>)	95
FISCHER, E., KIESSLING, CH., MOLNÁR-GEBERT, T.: <i>Weil ich will halt einfach mein eigenes Ding machen</i> "Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (Pretože chcem robiť svoju vlastnú vec." <i>Ľudia s mentálnym postihnutím na otvorenom trhu práce</i>). Oberhausen: Athena, 2016. 346 s. ISBN 978-3-89896-618-4 (<i>Jana Ruščáková</i>)	98
KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I., FERJENČÍK, J., LIPTÁKOVÁ, L., KLIMOVIČ, M., DEMKO, M., BOBÁKOVÁ, M., SLAVKOVSKÁ, M., KRESILA, J., PRÍDAVKOVÁ, A., BRAJERČÍK, J.: <i>Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 216 s. ISBN 978-80-555-1540-3 (<i>Bibiána Hlebová</i>)	100
KOVALČÍKOVÁ, I., BOBÁKOVÁ, M., FILÍČKOVÁ, M., ROPOVIK, I., SLAVKOVSKÁ, M.: <i>Terminologické minimum kognitívnej edukácie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 120 s. ISBN 978-80-555-1352-2 (<i>Bibiána Hlebová</i>)	103
KANTOR, J., MICHALÍKOVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., KANTOROVÁ, Z.: <i>Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 209 s. ISBN 978-80-244-4912-8 (<i>Lenka Dzidová</i>)	105

Book News

HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O.: <i>História starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v európskom kontexte</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 260 s. ISBN 978-80-555-1663-9	108
KOŽÁROVÁ, J., HREBEŇÁROVÁ, L., DUBAYOVÁ, T.: <i>Education of students with special educational needs in inclusive settings</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 152 s. ISBN 978-80-555-1679-0	109
ŽOLNOVÁ, J., SEMANOVÁ, A.: <i>Edukácia žiaka so psychosociálnym narušením na základnej škole</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 168 s. ISBN 978-80-555-1657-8	110
ČEKANOVÁ, T.: <i>Špeciálnopedagogická prax na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 68 s. ISBN 978-80-555-1664-6	111

Instructions for Authors	112
---------------------------------------	-----



ISSN 1338-6670