

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

2²⁰¹⁷
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 Dillenburger, 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)
doc. PhDr. Karel Pančocha, B.A., Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (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 Kozárová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Ďalší členovia edičnej 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. Stanislava Lištiak Mandzákova, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
PaedDr. Lucia Mikurčíková-Hrebeňárová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
Mgr. Jana Kozárová, 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:

október 2017 (druhé číslo vo februári 2018)

Dostupné na internete/Available at:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk



OBSAH

Slovo na úvod (Bibiána Hlebová).....	3
---	---

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Dynamic Assessment (ACFS-cz) in the Context of Improving Reading Competence in Socially Disadvantaged Pupils with Mild Intellectual Disabilities (Bibiána Hlebová, Gabriela Vojteková)	9
Mental Health of Children in Foster Care – Comparative Study (Tatiana Dubayová, Anna Lechmanová)	45
Význam prípravných ročníkov v edukácii žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (Lucia Mikurčíková, Frederika Megisová)	58
Korekcia prejavov ADHD u 9-10-ročných žiakov pohybovým programom (Erika Chovanová, Luljeta Soóšová)	78
Proces arteterapie a jej vplyv na dieťa s rodičom so psychickým ochorením) (Zuzana Budayová)	87

Správy z projektov

Ročná správa o riešení grantového projektu APVV-15-0071 <i>Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež</i> (2016 – 2020) (Zuzana Stanislavová)	102
Správa z ukončeného grantového projektu APVV-0281-11 <i>Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia</i> (2012 – 2015) (Iveta Kovalčíková)	107

Recenzie

KOVALČÍKOVÁ, I.: <i>Kognitívna pedagogika 1. Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 104 s. ISBN 978-80-555-1814-5 (Bibiána Hlebová)	115
HRABALOVÁ, J.: <i>Dech, hlas a řeč od praxe k teorii a zpět</i> . Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2016. 188 s. ISBN 978-80-7460-096-8 (Lenka Dzidová)	117
NORAH FREDERICKSON, TONY CLINE.: <i>Special Educational Needs, Inclusion and Diversity</i> . Open University Press. Mc Graw Hill Education, England. Third edition, 2015. 713 p. ISBN 13:978-0-33-526290-8 (Miron Zelina).....	120
AKIMJAK, A.: <i>Systém katolíckej pedagogiky – šanca pre nové časy</i> . Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. 145 s. ISBN 978-80-561-0334-0 (Zuzana Budayová)	124
SOLOVSKÁ, V. a kol.: <i>Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením</i> . Praha: Portál, 2013. 192 s. ISBN 978-80-262-0369-8 (Lucia Mikurčíková)	127
PALACIOVÁ, R. J.: <i>Obyčejná tvár</i> . Bratislava: Ikar, 2013. 262 s. ISBN 978-80-551-3277-8 (Veronika Volochová)	129

Knižné novinky

KOVALČÍKOVÁ, I.: <i>Kognitívna pedagogika 1. Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 104 s. ISBN 978-80-555-1814-5	131
---	-----

HREBEŇAROVÁ, L.: <i>Edukácia osôb s viacnásobným postihnutím</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 244 s. ISBN 978-80-555-1694-3	132
DUBAYOVÁ, T., KOCHOVÁ, H.: <i>Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole</i> . Prešov: Roma Education Fund, 2016. 107 s. ISBN 978-80-972434-7-0.....	133

Informácie

O účasti na 9. ročníku medzinárodnej vedeckej konferencie <i>EDULEARN 17: Edukácia a nové učebné technológie</i> (Bibiána Hlebová, Tatiana Dubayová)	135
--	-----

Pokyny pre prispievateľov	141
--	-----

SLOVO NA ÚVOD

Vážení a ctení čitatelia,

z pozície šéfredaktorky Vás vítam na stránkach druhého čísla medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, ktorý vychádza vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove. Hneď v úvode si Vás dovoľujem informovať o našom prvom úspechu pri vydávaní časopisu, a to o jeho registrácii v medzinárodnej databáze vedeckých časopisov ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) od augusta 2017, ktorá je dostupná aj na internete: <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/listApproved>.

Nesmierne si vážime spomínané ocenenie nášho úsilia pri vydávaní vedeckého časopisu a súčasne to vnímame ako istý záväzok, aby sme ďalšie čísla časopisu naplnili aktuálnymi a originálnymi príspevkami z odboru špeciálna pedagogika s interdisciplinárnym prienikom do jej 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. Zároveň to vnímame ako prvý krok k naplneniu našej ambície, ktorá súvisí s našou snahou o skvalitnenie tematického zamerania časopisu, otvorenie sa širšiemu spektru čitateľov a jeho registráciu v databáze vedeckých časopisov SCOPUS a Web of Science.

A čo Vám ponúkame v druhom čísle nášho vedeckého časopisu?

Z obsahu druhého čísla časopisu v roku 2017 (6. ročník) si dovoľujem upriamiť Vašu pozornosť na zaujímavé témy publikovaných vedeckých štúdií, ktoré súvisia s edukáciou detí/žiacov a mládežou so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku i v zahraničí. V prvej vedeckej štúdii *Dynamic Assessment (ACFS-cz) in the Context of Improving Reading Competence in Socially Disadvantaged Pupils with Mild Intellectual Disabilities /Dynamické testovanie (ACFS-cz) v kontexte rozvíjania čitateľskej kompetencie sociálne znevýhodnených žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím* sa autorky B. Hlebová a G. Vojteková zaoberajú problematikou rozvíjania čitateľskej kompetencie sociálne znevýhodnených žiakov (z marginalizovaných rómskych komún) s ľahkým mentálnym postihnutím, a to overovaním efektívnosti kognitívneho stimulačného programu zostaveného na základe metodiky dynamického testovania kognitívnych funkcií (ACFS-cz, 2014). Autorky prezentujú výsledky z realizovaného výskumu čitateľskej

kompetencie (pomocou statického testovania) a kognitívnych funkcií (pomocou dynamického testovania) vo vybranom súbore respondentov (prípadové štúdie), ako aj z pozorovania správania sa žiakov počas dynamického testovania. Na základe získaných poznatkov autorky formulujú odporúčanie pre špeciálnopedagogickú prax. V druhej vedeckej štúdii *Mental Health of Children in Foster Care – comparative study/Duševné zdravie detí z detských domovov – komparatívna štúdia* autorky T. Dubayová a A. Lechmanová zisťujú mieru mentálnej vulnerability detí v detských domovoch, porovnávajú skupiny detí s postihnutím a bez postihnutia a zistené výsledky komparujú s deťmi štandardnej populácie vo vybraných európskych krajinách. Účelom príspevku je výskumnými zisteniami prispieť k argumentácii o potrebe zvyšovania počtu odborných zamestnancov špecializovaných na prácu s deťmi s traumatickými skúsenosťami. V tretej vedeckej štúdii *Význam prípravných ročníkov v edukácii žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím* autorky L. Mikurčíková a F. Megisová prezentujú výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť úroveň vedomostí a zručností vo vybraných oblastiach u žiakov s mentálnym postihnutím po absolvovaní prípravného ročníka a porovnať ich s úrovňou vedomostí a zručností v rovnakých sledovaných oblastiach u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí prípravný ročník neabsolvovali. V štvrtej štúdii *Korekcia prejavov ADHD u 9 – 10-ročných žiakov pohybovým programom* autorky E. Chovanová a L. Soóšová prezentujú výsledky výskumu realizovaného u siedmich individuálne začlenených žiakov s hyperkinetickou poruchou do štvrtého ročníka základnej školy, v rámci ktorého overovali efektívnosť odporúčaného pohybového programu pre danú skupinu žiakov v zmysle korekcie poruchy ich správania. V piatej štúdii *Proces arteterapie a jej vplyv na dieťa s rodičom so psychickým ochorením* sa autorka Z. Budayová zaoberá analýzou procesu arteterapie ako terapeutickú metódu, ktorú realizovala u dieťaťa s rodičom so psychickým ochorením. V centre jej pozornosti je detský klient, ktorý prežíva nepriaznivú situáciu v rodine a ktorého všestranný rozvoj je podľa autorky možné podporiť pomocou arterapeutických techník.

V rubrike Správy z projektov autorky Z. Stanislavová a I. Kovalčíková prezentujú výsledky z riešenia grantových projektov APVV a otvárajú priestor na ďalšiu diskusiu pre ostatných odborníkov a záujemcov o skúmanú problematiku.

Druhé číslo časopisu uzatvárajú recenzie kníh, krátke prezentácie knižných noviniek, ako aj informácia o aktívnej účasti členov edičnej rady časopisu na jednej z významných zahraničných vedeckých konferencií.

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 aj druhé číslo nášho vedeckého časopisu svojím obsahom osloví našich priaznivcov nielen doma, ale aj v zahraničí. Naďalej 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

EDITORIAL

Distinguished readers,

From the position of the Editor-in-Chief I would like to welcome you at the pages of the second issue of international scientific peer-reviewed journal *Studies in Special Education*, which is published in the University of Prešov in Prešov Publishing. At the very beginning I would like to inform you about our first success in publishing the journal, and it is its registration in the international database of scientific journals ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) since August 2017, which is available at: <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/listApproved>.

We immensely appreciate mentioned acknowledgement of our effort within the journal publishing and, at the same time, we see it as a commitment to fill up the further issues of the journal with current, actual and original papers from 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. Simultaneously, it is also considered as the first step towards achieving our ambition, which is related to our effort for improvement of its thematic focus, opening up to a wider spectre of readers and registration in the database of scientific journals SCOPUS and Web of Science.

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

From the content of the second issue of journal in 2017 (6th volume) I would like to focus your attention on interesting topics of published scientific studies, which are related to the education of children/pupils and youth with special educational need in Slovakia and abroad. In the first scientific study *Dynamic Assessment (ACFS-cz) in the Context of Improving Reading Competence in Socially Disadvantaged Pupils with Mild Intellectual Disabilities* authors B. Hlebová and G. Vojteková deal with the issue of improvement of reading competence in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities with verification of effectiveness of the cognitive stimulation programme compiled according to the methodology of dynamic assessment of cognitive functions (ACFS-cz, 2014). The authors present results from conducted research focused on reading competence (with static assessment) and cognitive functions (with

dynamic assessment) in the research sample (case studies), as well as with observation of pupils' behaviours during dynamic assessment. Based on the research findings they formulate recommendations for special-educational practice. In the second scientific study *Mental Health of Children in Foster Care* – comparative study authors T. Dubayová and A. Lechmanová examine the level of mental vulnerability in children from orphanages, they compare groups of children with and without disabilities and the research findings are compared with children of standard population in selected European countries. Intention of the paper is to contribute with research findings to the argumentation on the need for increase of number of professional employees, who are qualified for the work with children with traumatic experiences. In the third scientific study *Importance of Preparatory Grades in Education of Pupils with Mild Intellectual Disability* authors L. Mikurčíková and F. Megisová present research findings, which objective was to examine the level of knowledge and skills in selected areas in pupils with intellectual disabilities after graduating the preparatory grade and, subsequently, compare them with the level of knowledge and skills in the same examined areas in pupils with mild intellectual disabilities, who did not graduate the preparatory grade. In the fourth study *Correction of ADHD Symptoms in 9-to 10-year-old Pupils within the Programme of Movement Activities* authors E. Chovanová and L. Soššová present findings from the research implemented in seven individually integrated pupils with hyperkinetic disorder into the 4th grade of elementary school, within which they verified effectiveness of recommended programme of movement activities for the group of pupils in terms of correction of their behavioural disorder. In the fifth study *Process of Art-therapy and its Impact on a Child of a Parent with Mental Disorder* author Z. Budayová deals with the analysis of art-therapy process as a therapeutic method, which was implemented in a child of a parent with mental disorder. In the focus of her attention is a child client, who suffers from unfavorable situation in his family and whose holistic development is, according to the author, possible to support with the art-therapeutic techniques.

In the section Research Reports authors Z. Stanislavová and I. Kovalčíková present results from the grant projects APVV and they open a space for further discussion for other professionals and other interested in the examined issue.

The second issue of the journal is concluded with book reviews, short presentations of book news and also information on active participation of the editorial board member at one of important foreign conference.

At the end I would like on the behalf of members of scientific and editorial board of the journal thank all our contributors and readers from academic and educational community for their present favor. We believe that the

second issue of our scientific journal with its content will reach supporters not only at national level, but also abroad. Farthest we will welcome with a pleasure all your contributions, ideas and suggestions, also with the interest for creating new space for mutual communication, for sharing new information, and for improvement of publishing of our scientific journal.

Bibiána Hlebová
Editor-in-Chief

DYNAMIC ASSESSMENT (ACFS-CZ) IN THE CONTEXT OF IMPROVING READING COMPETENCE IN SOCIALLY DISADVANTAGED PUPILS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Dynamické testovanie (ACFS-cz) v kontexte rozvíjania čitateľskej kompetencie sociálne znevýhodnených žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím

Bibiána Hlebová,¹ Gabriela Vojteková²

Abstract: Authors of the study deals with the issue of improving reading competence in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities. Aim of the study is verification of cognitive stimulation programme effectiveness built within the methodology of dynamic assessment of cognitive functions (ACFS-cz, 2014) and focused on the improvement of reading competence level (technique and way of reading, reading comprehension) in socially disadvantaged pupils with mild intellectual disabilities in the 4th grade in special elementary school. Authors present the results from conducted research of the reading competence (using static testing) and cognitive functions (using dynamic testing) in the selected sample of respondents (case studies), as well as the results from observation of the pupils' behaviours during dynamic testing. Based on the research findings authors formulate recommendations for special-educational practice.

Key-words: socially disadvantaged pupil, pupils from marginalised Romany communities, pupil with mild intellectual disability, reading competence, cognitive functions, stimulation programme, cognitive functions stimulation.

Abstrakt: Autorky štúdie sa zaoberajú problematikou rozvíjania čitateľskej kompetencie sociálne znevýhodnených žiakov (z marginalizovaných rómskych komunít) s ľahkým mentálnym postihnutím. Cieľom štúdie je overovanie efektívnosti kognitívneho stimulačného programu zostaveného na základe metodiky dynamického testovania kognitívnych funkcií (ACFS-cz, 2014) a zameraného na skvalitnenie úrovne čitateľskej kompetencie (technika a spôsob čítania, porozumenie čítaného textu) u sociálne znevýhodnených žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v 4. ročníku špeciálnej základnej školy. Autorky prezentujú výsledky z realizovaného výskumu čitateľskej kompetencie (pomocou statického testovania) a kognitívnych funkcií (pomocou dynamického testovania) vo vybranom súbore respondentov (prípadové štúdie), ako aj z pozorovania správania sa žiakov počas dynamického testovania. Na základe získaných poznatkov autorky formulujú odporúčanie pre špeciálnopedagogickú prax.

¹ Assoc. Prof. Bibiána Hlebová, PhD., Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk.

² Gabriela Vojteková, Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: gabriela.vojtekova@smail.unipo.sk.

Kľúčové slová: *sociálne znevýhodnený žiak, žiak z marginalizovaných rómskych komunít, žiak s ľahkým mentálnym postihnutím, čitateľská kompetencia, kognitívne funkcie, stimulačný program, stimulácia kognitívnych funkcií.*

In socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities in younger school age, due to their social, cultural, and psychological deprivation and language barrier, occur deficits not only in cognitive functions (perception, imagination, memory, concentration, thinking, language), but also unfamiliarity with official Slovak language (their mother tongue is Romany), what cause in these pupils problems in acquiring communicative and reading competence in Slovak language. According to the school legislation in force in Slovakia, these pupils due to their school immaturity belong to the group of pupils with special educational needs and they are often educated in special classrooms with educational variant A in elementary schools or in special elementary schools. This issue is recognised and highlighted by various national and foreign authors, e.g. Bernstein, 1961 (In: Pape, 2007); Doherty-Sneddon, 2005; Granlund, M., Olsson, C., Karlan, G., 2007; Hlebová, 2012; Hlebová, Ďordovičová, Palková, 2015; Hlebová, Ďordovičová, 2015; Hlebová, 2016; Horňák, 2001, 2005; Horňák, Kollárová, Matuška, 2016; Klein, 2008; Koch, 1976 (In: Lechta, 2008); Kovalčíková, 2009, 2010, 2015a, 2015b, 2015c, 2017; Liptáková a kol., 2011; Liptáková, 2012; Metelková Svobodová, Švrčková, 2010; Kende, Neményi, 2006; Krejčová, 2014; Pokorná, 2007, 2010; Rosinský et al., 2009; Ruijs, N., Peetsma, T., 2009; Sindelarova, 1996, 2008; Šilonová, Klein, 2015; Valenta, Michalík, Lečbych, 2012; Zelina, 1996; Zelina et al., 2002; Zezulková, 2011, Žovinec, 2014; Žovinec et al., 2014.

Already in the process of developing communicative competence in pupils with lower academic achievement Doherty-Sneddon (2005) consider non-verbal communication as the most effective approach, what he arguments with the state that if we want to communicate with pupils effectively, we have to understand them sufficiently even without words. This is, according to the author, a precondition for acquiring verbal communication. According to Hlebová and Ďordovičová (2015) the communicative competence improvement is related to reading competence, thus the mastery of right technique and way of reading, as well as the reading comprehension. During the Slovak language and literature lessons while working with literary text we can create for the pupils an appropriate communicative situation supporting their communicative and reading competence, what we consider to be a source status quo in the context of improving their school success also in other lessons and disciplines. In this regard in the study we present methodology and results from the conducted research focused on the development of reading competence in socially disadvantaged pupils with mild intellectual disabilities in special elementary school, while working

with the adaption of selected literary text from Hivešová-Šilanová *Children of the Sun*.³

Within the conducted research we formulate **research problem**:

Is there any relation between the reading competence level (technique and way of reading, reading comprehension) examined by using static testing and the level in cognitive functions (sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, perspective taking, and verbal planning) examined by using dynamic testing in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school?

From the research problem resulted for us following **research questions**:

1. *What is the reading competence level (technique and way of reading, reading comprehension) in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school, by using static testing?*
2. *What are the deficits in cognitive functions in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school, by using dynamic testing?*
3. *How could the stimulation of deficits in cognitive functions influence (sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, taking perspective, and verbal planning) the level of reading competence (technique and way of reading, reading comprehension) in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school?*

Research objective consists of verification of the cognitive stimulation programme effectiveness built on the methodology of dynamic testing of cognitive functions (sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, perspective taking, and verbal planning) and focused on the improving of reading competence level (technique and way of reading, reading comprehension) in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school, particularly at the Slovak language and literature lessons.

³ BARFIELD, S., HLEBOVÁ, B., CINA, S.: *Deti Slnka/Children of the Sun/Khameskere čhave*. Prešov: Faculty of Education, University of Prešov in Prešov, 2014. 15 p. ISBN 978-80-555-1100-9.

Research methodology:

1. Define basic terms and educational strategies, which are related to the research issue, and thus offer an overview in examined are in the context of education of socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities in Slovakia and abroad.
2. Detect **input level** of selected variables (*reading competence, cognitive functions*) in the research sample of socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities (N = 4), educated in the 4th grade in special elementary school, by using selected testing battery.⁴
3. Compile **cognitive stimulation programme**⁵ as a supplement to school curricula for improving selected variables (*cognitive functions, reading competence*) and verify its effectiveness in the research sample of socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities (N = 4), educated in the 4th grade in special elementary school at the Slovak language and literature lessons.
4. Detect **output level** of selected variables (*reading competence, cognitive functions*) in the research sample of socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities (N = 4), educated in the 4th grade in special elementary school, by using selected testing battery.⁶
5. **Analyse relation** between the level of reading competence (*technique and way of reading, reading comprehension*) and the level in cognitive functions (*sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, perspective taking, and verbal planning*) in the research sample of socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities (N = 4), educated in the 4th grade in special elementary school.
6. Propose the **recommendations for special educational practice** for improving reading competence in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school at the Slovak language and literature lessons.

⁴ Educational assessment of reading in younger pupils (Čižmrovič, Kalná, 1991), Dynamic assessment of cognitive skills in children ACFS-cz (Lidz, Krejčová, 2014).

⁵ Compiled cognitive stimulation programme is built on the methodology of dynamic testing of cognitive functions ACFS-cz (Lidz, Krejčová, 2014) and it is focused on the development of cognitive functions (*sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, taking perspective, and verbal planning*).

⁶ Educational assessment of reading in younger pupils (Čižmrovič, Kalná, 1991), Dynamic assessment of cognitive skills in children ACFS-cz (Lidz, Krejčová, 2014).

Based on the research objective following **research hypotheses** are formulated:

Hypothesis 1: *Proposed cognitive stimulation programme has positive impact on the level of cognitive functions in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities; due to the cognitive stimulation programme implementation, the pupils will exhibit less errors in cognitive functions in the output measurement in correlation with the input measurement.*

Hypothesis 2: *Proposed cognitive stimulation programme has positive impact on the level of reading competence in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities; due to the cognitive stimulation programme implementation, the pupils will exhibit less errors in reading competence in the output measurement in correlation with the input measurement.*

Hypothesis 2.1: *Level of reading competence – in the area of reading technique in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities will be statistically significantly influenced by the stimulation of cognitive functions.*

Hypothesis 2.2: *Level of reading competence – in the area of the way of reading in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities will be statistically significantly influenced by the stimulation of cognitive functions.*

Hypothesis 2.3: *Level of reading competence – in the area of reading comprehension in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities will be statistically significantly influenced by the stimulation of cognitive functions.*

Deduction from the hypotheses 1, 2, 2.1, 2.2, 2.3: In the hypotheses verification we assume that due to the compiled cognitive stimulation programme, built on the methodology of dynamic testing of cognitive functions (ACFS-cz (2014)), in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, their reading competence will be improved. Simultaneously, we assume that one of the important pillars of the reading competence (*technique and way of reading, reading comprehension*) improvement are the cognitive functions (*sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, perspective taking, and verbal planning*), which are important for pupils also for acquiring other academic skills. Based on the above we might conclude that the less deficits the socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities will exhibit within their cognitive functions, the higher level of the reading competence will be found in them. Our preconditions are based on the research findings from authors in as domestic as well as in foreign context – e.g. Granlund, M., Olsson, C., Karlan, G., 2007; Hlebová, 2012;

Hlebová, Palková, Ďordovičová, 2015; Klein, 2008; Kovalčíková, 2009, 2010, 2015a, 2015b, 2015c, 2017; Liptáková, 2012; Krejčová, 2013; Pokorná, 2010; Rosinský a kol., 2009; Ruijs, N., Peetsma, T., 2009; Sindelarová, 2007; Šilonová, Klein, 2015; Zezulková, 2011; Zezulková, 2013; Žovinec, 2014, which verify positive impact of the cognitive stimulation on mental deficits of pupils in educational process.

Variables operationalization

Within the research examination of causal relation *independent variable* is represented by compiled *cognitive stimulation programme* (verified in the research) and a *pupil's age*. *Dependent variables* are represented by the *level of reading competence* (technique and way of reading, reading comprehension) and the *level of cognitive functions* (sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, taking perspective, and verbal planning).

Research characteristics

In the conducted research we particularly lean on the methodological procedures of the authors (Gavora, 2010; Kovalčíková, 2009; Švec a kol., 1998). In order to describe in the research relations of examined variables and subsequently formulate a proposal for creating cognitive stimulation programme for socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, we focused the research on mapping the current level of examined variables (reading competence, cognitive functions) in selected pupils (N = 4) in form of case studies with using input and output measurements. For detecting the mentioned levels we used *static testing of reading competence, dynamic testing of cognitive functions, structured observations of a pupil's behaviours*, so we can categorise the research into paradigm of *quantitative-qualitative research* (Komplot, In: Švec et al., 1998). According to Frascati manual in terms of OECD (Organization for Economic and Cultural Development 1994, In: Švec et al., 1998) we might categorise this research also as *applied research*, as it is focused on gathering new information with specific aim raising from social practice. Moreover, its character is *interdisciplinary*, which means that it integrates its activities into a fusion of two disciplines of science and education, and thus it is focused on the examination of dependants of learning achievement and failure related to psychological and cognitive determinants. From the environmental point of view we can title it as *naturalistic* or *field research* (Švec et al., 1998). Aim of the quantitative-qualitative research is to gather such information on examined topic that are verifiable. Its basic component is measurement, by which we gain necessary information that are expressed numerically and by description too.

Characteristics of research tools and methods

In the research will be implemented following research methods – **static test, dynamic test. Structured observation.** Testing battery will consist of static test: *Educational assessment of reading in younger pupils* (Čižmarovič, Kalná, 1991) for measuring level of reading competence of examined pupils; dynamic test: *Dynamic assessment of cognitive functions in children ACFS-cz (3 – 6 years)* (Lidz, Krejčová, 2014) for measuring level of cognitive functions of examined pupils. Other applied research method is *structured observation of a pupil's behaviour*, which structure will be used from recommended methodology of ACFS-cz (2014) in dynamic testing of cognitive functions of pupils.

1. **Educational assessment of reading in younger pupils** (Čižmarovič, Kalná, 1991) is static testing tool for measuring a level of reading performance – for analysing errors in the technique and way of reading and in the reading comprehension, which will be scored according to three main categories – *way of reading* (spells, syllables, omits words, presumes words, double reading, fluent reading); *errors in technique of reading letters/syllables* (confuses letters – letters similar by shape, sound-like letters, unlike letters; omits letters, adds letters); *syllables* (confuses syllables, omits syllables, adds syllables); *comprehension* (reproduces individually, reproduces only with supporting questions, does not understand text).

For assessing the level of reading competence we have chosen text no. 4 titled *Little stone* (In: Čižmarovič, Kalná, 1991, p. 60) with the total amount of 87 words; the text was chosen after comparison of its level with curricula defined in Educational programme for pupils with mild intellectual disabilities ISCED 1 – primary education (2009), in which terms is the education of pupils in special elementary school in educational variant A implemented.

2. **Dynamic assessment of cognitive functions (ACFS-cz)** (Application of Cognitive Functions Scale, Czech version, Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014) is dynamic tool inspired by methods of Feuerstein and approach of Vygotsky, and it is specific for inclusion of current curriculum into pupils' evaluation. ACFS consist of 6 scales, four of them are essential – *sorting, short-term auditory memory, short-term visual memory, supplementing of sequential patterns*, supplementing scales are focused on *taking perspective*, i.e. ability of pupils to take thoughts of other people, and on *verbal planning*. Method of dynamic assessment examines level of improvement, but also overall reactivity towards intervention, empirically it was verified in various studies (e. g. Haywood; Lidz, 2007, In: Mertin, Krejčová et al., 2016). Objective of the assessment of cognitive skills of pupils in dynamic testing is to find out, how much those skills are in a concrete pupil reversible (in what extent is it possible to improve them and what do we need for it). Dynamic assessment offers rich and concrete

information on what and in which conditions can a pupil learn and have can we help him with that. Since the intellectual static test assess potential of a pupil based on single performance, focal task of the dynamic approach is orientation on thought process, to which a pupil got as a reaction on specific support from an adult. Principle of diagnostic interest is not current performance in a set of tasks, but range and character of the change, which occurs after implementation of specific interventional strategy. Which means, to what extent and in what way we have to help a pupil to manage something, what he cannot do individually. In the dynamic approach this is considered to be an indicator of real intellectual potential of an individual (Mertin, Krejčová et al., 2016).

3. **Structured observation of a pupil's behaviours** leans on the form for assessing a pupil's behaviour, which is the part of Dynamic assessment of cognitive functions in children ACFS-cz (Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014)⁷ methodology. It will be used in the research for observation of a pupil's behaviours in the dimensions – *self-regulation* (a pupil regulates and/or supresses impulsive reactions), *endurance* (when completing a task), *tolerance and frustration* (a pupil continues in a task despite the level of difficulty of a task might be demotivating), *flexibility* (a pupil tries alternative solutions or he corrects himself when working on an assignment), *motivation* (significant response/reaction or interest in a task or material), *interaction* (interest in mutual social interaction), *response* (interest for a help from examiner during intervention) in dynamic testing of cognitive functions of pupils.

Research sample characteristics

Research was conducted at the Special elementary school in Bardejov.⁸ Research sample (case studies) consisted of **4 pupils from socially disadvantaged backgrounds** (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities aged 11 years, whose names were changed in the research. Selection of the respondents was realised after qualified and precisely considered **deliberate selection/sampling**. We built on the Educational programme for pupils with mild intellectual disabilities (ISCED 1 – primary education, 2009), which should be followed in the 4th grade in special elementary school with educational variant A and where the pupils should have already acquired the competence of right technique and way of reading and reading comprehension, what was our criterion in the research sampling.

⁷ LIDZ, C., JEPSEN, R. H., KREJČOVÁ, L., 2014. *Dynamické testování kognitivních funkcí u dětí ACFS (cz)*. Otrokovice: Propsyco, p. 19.

⁸ Research was conducted with the consent from principal of Associated school Pod Papierňou in Bardejov and with informed consent of legal representatives of selected research respondents.

DYNAMIC ASSESSMENT OF COGNITIVE FUNCTIONS – INTERPRETATION OF RESEARCH FINDINGS

The content consists of interpretation from research findings of dynamic assessment of *cognitive functions* in the research sample (N = 4) in socially disadvantaged backgrounds (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, on the basis of *input and output measurements* in subtests: *sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, perspective taking, and verbal planning*, which were implemented for the cases – František, Daniel, Jaroslav, Roman (table 1 and 2), and that was before and after the application of compiled cognitive stimulation programme.

Table 1 Dynamic assessment of cognitive functions of pupils – input and output measurements (*Source: own processing*)

ACFS(cz) Case	Sorting		Sequential auditory memory		Short-term visual memory		Supplementing of sequential patterns		Perspective taking		Verbal planning	
	Input	Output	Input	Output	Input	Output	Input	Output	Input	Output	Input	Output
František	4	10	6	8	9	11	12	16	2	8	4	8
Daniel	8	12	13	14	7	12	15	17	3	8	6	10
Jaroslav	8	12	9	11	7	12	18	18	2	13	10	12
Roman	8	12	10	10	9	12	18	18	2	14	7	10
Maximum of points	12	12	16	16	14	14	18	18	16	16	15	15

Table 2 Dynamic assessment of cognitive functions of pupils – descriptive statistics for gathered data (*Source: own processing*)

Subtest	Input and output measurement	Average	Standard deviation	Variance	Minimum	Median	Maximum
Sorting	Input	7	2	4	4	8	8
	Output	11,5	1	1	10	12	12
Sequential auditory memory	Input	9,5	2,89	8,33	6	9,5	13
	Output	10,75	2,5	6,25	8	10,5	14
Short-term visual memory	Input	8	1,155	1,333	7	8	9
	Output	11,75	0,5	0,25	11	12	12
Supplementing sequential patterns	Input	15,75	2,87	8,25	12	16,5	18
	Output	17,25	0,957	0,917	16	17,5	18
Perspective taking	Input	2,25	0,5	0,25	2	2	3
	Output	10,75	3,2	10,25	8	10,5	14
Verbal planning	Input	6,75	2,5	6,25	4	6,5	10
	Output	10	1,633	2,667	8	10	12

Interpretation of the findings from dynamic assessment of cognitive functions (ACFS-cz) in different subtests of cognitive functions:

Subtest: Sorting

Average amount of gained points in the area of sorting in the input measurement is 7, in the output measurement was 11,5. Standard deviation decreased from 2 to 1. Minimum amount of points in the input measurement was 4, in the output it was 10. Median for the input measurement was 8 points, for the output it was 12.

Subtest: Sequential auditory memory

Average amount of gained points for the input measurement is 9,5 and for the output it is 10,75. Standard deviation in the category decreased minimally (input = 2,89, output = 2,5). Minimal amount of points gained in the subtest *sequential auditory memory* was in the input measurement 6, in the output it was 8. Maximal amount of points in the output measurement increased from 13 in the output to 14.

Subtest: Short-term visual memory

In the input measurement pupils gained in average 8 points, in the output it was 11,75. Standard deviation in the output measurement decreased from the input 1,16 to 0,5. In the input measurement pupils gained minimally 7 points, maximally 9. In the output measurement was recorded minimum of 1, in the output it was 12.

Subtest: Supplementing of sequential patterns

Average amount of gained points in this category was in the input measurement 15,75, in the output measurement it was 17,25. Standard deviation compared to the input measurement decreased significantly. Minimal amount of points gained in this category in the input measurement was 12, in the output it was 16. Maximal amount of points gained in the input and output measurement was 18.

Subtest: Perspective taking

In the subtest *perspective taking* we recorded input average amount of 2,25 points, in the output it was 10,75. However, standard deviation increased significantly from 0,5 in the input measurement to 3,2 in the output measurement. Minimal amount of points gained in the input measurement was 2, maximal was 8. Median for the subtest *perspective taking* was in the input measurement 2, in the output it was 10,5. Maximal amount of gained points in the input measurement was 3, in the output increased to 14 points.

Subtest: Verbal planning

Results in the subtest *verbal planning* show increase of gained points, as it was in previous subtest also. Average amount of gained points in the input test was 6,75, in the output it was 10. Standard deviation decreased slightly from 2,5 to 1,63. Minimal amount of points gained in the input measurement was 4, in the output it was 8. Median of the input measurement was 6,5, median of the output measurement increased to 10.

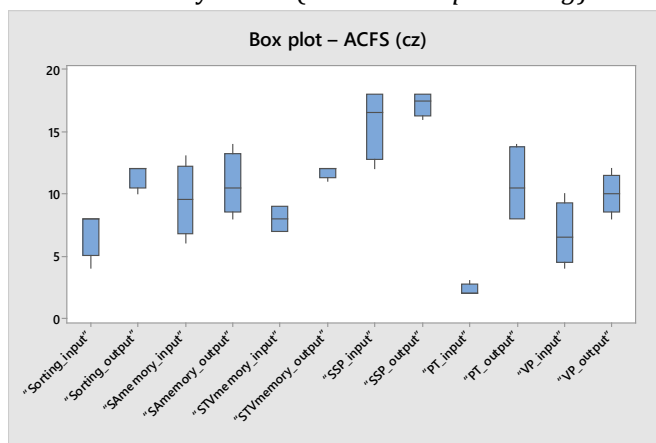
Statistically significant differences were examined with Mann-Whitney U-test, which are summed up in table 3.

Table 3 Dynamic assessment of cognitive functions of pupils – statistically significant differences in input and output measurement with Mann-Whitney U-test (*Source: own processing*)

	Sorting	Sequential auditory memory	Shor-term visual memory	Supplementing sequential patterns	Perspective taking	Verbal planning
Median input	8,00	9,5	8,0	16,5	2,0	6,5
Median output	12,00	10,5	12,0	17,5	10,5	10,0
W-statistic	10,0	15,5	10,0	16,0	10,0	12,0
P-value	0,0228	0,5614	0,0247	0,6446	0,0256	0,1038
Statistically significant difference	yes	no	yes	no	yes	no

Statistically significant difference of the findings in favour of the output measurement compared to the input was recorded in the subtests *sorting*, *short-term visual memory*, and *perspective taking*. Testing was realized at the level of significance of $\alpha = 0,05$. Results are summed up in the following chart.

Chart 1 Dynamic assessment of cognitive functions of pupils – statistically significant differences in input and output measurement with Mann-Whitney U-test (*Source: own processing*)



In overall evaluation p-value calculated with Mann-Whitney U-test was 0,0294, what is level lower than the level of significance, where the assessment was conducted. **Result is statistically significant and it is possible to generalize it on wider population.**

OBSERVATION OF A PUPIL'S BEHAVIOURS IN DYNAMIC ASSESSMENT OF COGNITIVE FUNCTIONS – RESULTS INTERPRETATION

The content consists of interpretation of the observation of pupils' behaviours in dynamic assessment of cognitive functions, i.e. *structured observation of pupils' behaviours* according to recommended methodology of ACFS-cz (2014). The form for structured observation consists of 7 items focused on observation of a pupil in areas – *self-regulation* (a pupil regulates and/or suppresses impulsive reactions), *endurance* (when completing a task), *tolerance and frustration* (a pupil continues in a task despite the level of difficulty of a task might be demotivating), *flexibility* (a pupil tries alternative solutions or he corrects himself when working on an assignment), *motivation* (significant response/reaction or interest in a task or material), *interaction* (interest in mutual social interaction), *response* (interest for a help from examiner during intervention).

Overall evaluation of pupils' behaviours (N = 4) in the input, interventional, and output phase of the process of dynamic assessment of cognitive functions, which is presented within different items that we recorded according to the form ACFS-cz⁹ for cases – František, Daniel, Jaroslav, and Roman:

1. **Self-regulation: *A pupil regulates and/or suppresses impulsive reactions*** – in the input, interventional and output phase we recorded the item: *a pupil concentrates carefully and does not handle with a material impulsively* in all cases (František, Daniel, Jaroslav, and Roman).
2. **Endurance: *Endurance in problem solving*** – in the input, interventional and output phase we recorded the item: *a pupil solves a task rather than giving up* in cases (Daniel, Jaroslav, Roman); the item *complaints about level and length of a task, but after reinforcement he finishes it* was recorded in one case (František).
3. **Tolerance and frustration: *A pupil continues in a task despite the level of difficulty of a task might be demotivating*** – in the input, interventional and output phase was recorded the item: *did not occur, not possible to assess* in cases (Daniel, Jaroslav, Roman), the item: *it*

⁹ Processed according to the methodology of a pupil's behaviour observation. In: LIDZ, C., JEPSEN, R. H., KREJČOVÁ, L., 2014. *Dynamické testování kognitivních funkcí u dětí ACFS-cz*. Otrokovice: Propsyco, p. 19.

is possible to calm him down and despite frustration he continues on a task in one case (František).

4. **Flexibility: *A pupil tries alternative solutions or he corrects himself when working on an assignment*** – in the input, interventional and output phase was recorded the item: *he keeps on the original solution; he cannot make a change* in all cases (František, Daniel, Jaroslav, and Roman).
5. **Motivation: *Great response/reaction or interest in material or assignment*** – in the input, interventional and output phase was recorded the item: *he reacts neutrally to material or task* in two cases (František, Roman); transition of the item: *he reacts enthusiastically to material or task* in the input phase to the item: *he reacts neutrally to material and task* in the interventional and output phase in two cases (Daniel, Jaroslav).
6. **Interaction: *Interest in mutual social interaction*** – in the input, interventional and output phase was recorded the item: *he joins a discussion, but answers very simply* in three cases (František, Daniel, and Roman); item: *he joins a discussion and keeps a conversation going* in one case (Jaroslav).
7. **Response: *Interest in help from a teacher*** – in the input, interventional and output phase was recorded the item: *he listens actively and willingly, cooperates and uses contributions and strategies* in two cases (Jaroslav, Roman); the item: *he listens passively, but willingly; he tries a little to use new strategies* in two cases (František, Daniel).

Within the implementation of dynamic assessment of cognitive functions in the items of structured observation of pupils' behaviours was in all cases recorded the ability of self-regulation of behaviour, positive impact of motivation, effort for mutual communication between teacher and pupil; deficiencies were recorded in the pupils' endurance in completing assignments, in flexibility of pupils and their ability to work individually (pupils demanded help and reinforcement from a teacher).

IMPLEMENTATION OF THE STIMULATION PROGRAMME FOR IMPROVEMENT OF COGNITIVE SKILLS OF PUPILS

Special-education intervention for socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities represents compiled stimulation programme. In the process of creating the programme we focused on development of cognitive functions (*sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, taking perspective, and verbal planning*), which we

consider to be a predictor of the reading competence level increase. We built on the methodology of dynamic assessment of cognitive functions of children ACFS-cz (Lidz, Krejčová, 2014),¹⁰ which importance lies in the fact that during implementation a teacher can, with asking the questions (intervention), when completing an assignment, discover potential of learning abilities of pupils and simultaneously teach them how to learn. Moreover, in the stimulation programme we also built on the assumption that cognitive skill of pupils are not static, therefore we focused on the thought processes of pupils (a way he came to achievement, what kind of intervention he required). During the stimulation we created for a pupil enriching environment, we used questions and tasks, which improved his thinking, while we respected individual approach towards each pupil (according to the recommendations of authors Mertin, Krejčová et al., 2016).

In the implementation of stimulation programme we worked with worked with source literary text *Children of the Sun* – literally processed adaptation of eponymous Romany folk-tale from Hivešová-Šilanová,¹¹ out of which we used in the intervention word and picture (text and illustration). Every pupils got his own book (folder-book) and plenty of aids for completing different tasks. In every task and intervention we motivated, praised and reinforced a pupil all the pupil for better performance. Our aim was to make a pupil experience, during the tasks completing for the cognitive functions stimulation, positive emotions and success form achieved performance.

The stimulation programme for improving cognitive function was incorporated into a **scheme**, which was proposed according to different phases of a lesson's management. This consists of *organisational part* with aims, aids, methods and forms of stimulation; *stimulation part* – contains 5 tasks for improving cognitive functions, while each tasks contains other 5 options for intervention for a pupil. Part of the stimulation programme was also form for *Intervention and a pupil's behaviour evaluation*, which was taken from the assessment tool ACFS-cz (2014). Compiled cognitive stimulation programme within the research was implemented in special-educational practice four times a week (individual stimulation = 45 minutes), during two months (April 2017 – May 2017).

Stimulation programme: Sorting

Tasks for a pupil for improving his cognitive function – **sorting** require certain extent of abstraction, an ability to identify partial characteristics of selected suggestions, their mutual comparison, systematic and complex procession of selected suggestions (ACFS-cz, Lidz, Krejčová, 2014).

¹⁰ LIDZ, C., JEPSEN, R. H., KREJČOVÁ, L., 2014. *Dynamické testování kognitivních funkcí u dětí ACFS-cz*. Otrokovice: Propsyco.

¹¹ BARFIELD, S., HLEBOVÁ, B., CINA, S.: *Deti Slnka/Children of the Sun/Khameskere čhave*. Prešov: Faculty of Education, University of Prešov in Prešov, 2014. 15 p. ISBN 978-80-555-1100-9.

Different interventional tasks enhance a pupil to sort various objects and thus improve his cognitive skills. **Main objective of cognitive stimulation** is to teach a pupil to categorise objects according to specific characteristic. Implementation of the stimulation programme leads to understanding of sorting objects into groups according to concrete characteristics – firstly according to shape (group of letters, group of numbers), then according to colours (group of objects of blue colour, red colour, yellow colour, green colour), subsequently according to pictures from the book (group of pictures with human figures, group of pictures with images of nature, group of pictures illustrating seasons autumn and winter, group of pictures with the Sun); the final task directs to improvement of a pupil's ability to sort out from the letters those, with which he can put together the title of book Children of the Sun.

The assignments are focused on the **development of reading competence of pupils – technique and way of reading**, with using identification of different letters of alphabet and creating nomenclature names.

Stimulation programme: Sequential auditory memory

Tasks for a pupil for improving cognitive function – **sequential auditory memory** require concentration of his attention for listening to a story (auditory perception) and an ability to remember different sequences of a story in three parts – introduction, core, conclusion (ACFS-cz, Lidz, Krejčová, 2014).

Different interventional tasks enhance a pupil to focus on listening to the folk-tale record and subsequent reproduction of listened story. **Main objective of cognitive stimulation** is to teach a pupil to remember the story in parts based on its listening and be able to reproduce it. Implementation of the stimulation programme directs to improvement of auditory perception – firstly with creating words from right syllables that occurred in the story (with this task we followed the cognitive function – *sorting*); then with correct sorting out of the words that occurred in the story; with reproducing the story in parts (introduction, core, conclusion) based on its listening; the final task leads to improvement of a pupil's ability to reproduce whole story briefly and individually.

The assignments are focused on the **development of reading competence of pupils – technique and way of reading, reading comprehension**, with using auditory analysis and synthesis of a word, with an ability to speak in the reproduction of different parts of the listened story, and finally the whole story in its causal and logical continuity of the text.

Stimulation programme: Short-term visual memory

Tasks for a pupil for improvement of cognitive function – **short-term visual memory** require remembering and recollecting of information, which pupil perceived with his senses (hearing and sight). It is development of ability called visual mechanic memory of a pupil (ACFS-cz, Lidz, Krejčová, 2014).

Different interventional tasks enhance a pupil to remember, hold and recollect from his memory the listened story with visual perception. **Main objective of cognitive stimulation** is to teach a pupil to remember and reproduce listened story with exercising his visual mechanical memory. Implementation of the stimulation programme directs to improvement of visual perception – firstly with listening to the story (with this task we followed the cognitive function – *sequential auditory memory*) and simultaneously with reading illustrations in the book; then with sorting out the illustrations that are not related to the story (with this task we followed the cognitive function – *sorting*), further with creating illustrated synopsis of the story (from the pictures in the book), and finally with reproducing the story in parts with using illustration for it; the final task directs to detailed reproduction of whole story individually with the illustrated synopsis.

The assignments are focused on the **development of reading competence of pupils – technique and way of reading, reading comprehension**, with applying auditory and visual perception in reading the book, comparison of word and image, reading the illustrations – reproduction of the story in parts, and finally the reproduction of whole story in its causal and logical continuity of the text.

Stimulation programme: Supplementing sequential patterns

Tasks for a pupil for improving cognitive function – **supplementing sequential patterns** require concentration of attention for realization of sequences (seriality). Task for a pupil is to register important characteristics of selected suggestions, realize more than one significant characteristic of the suggestions and to use already acquired skills from using terms: shape, colour, size (in stimulation the cognitive function of sorting) pupil (ACFS-cz, Lidz, Krejčová, 2014).

Different interventional task enhance a pupil to understand supplementing of objects into a set in right order according to specific rules and characteristics. **Main objective of cognitive stimulation** is to teach a pupil to understand the rules of supplementing objects according to sequential patterns. Implementation of the stimulation programme directs to improvement of visual perception and objects seriality – firstly with putting objects into a set according to specific rules; then with applying those rules in putting letters in a word; further with assigning right words into sentence according to those rules; and finally with right reading of created sentences; the final task leads to inventing new titles for the book.

With the above tasks we followed already stimulated cognitive functions – *sorting, sequential auditory memory, and short-term visual memory*.

The assignments are focused on the **development of reading competence of pupils – technique and way of reading, reading comprehension**, with applying auditory and visual perception in strengthening seriality in a word and a sentence according to the rules of logical continuity.

Stimulation programme: Perspective taking

Tasks for a pupil for improving cognitive function – **perspective taking** require from a pupil an ability to empathize with emotional reactivity and thinking of another person, ability to think, whether another person can react to someone's instructions. The emphasis is given particularly on verbal and non-verbal expressions of a pupil, with which he is trying to instruct another person in work, what can manifest his ability to think about another person. During the intervention we improve metacognitive processes of pupils focused on the perception of selected children's picture book (ACFS-cz, Lidz, Krejčová, 2014).

Different interventional tasks enhance a pupil to empathise into a role of another person and support improvement of the communicative skill – speaking. **Main objective of cognitive stimulation** is to teach a pupil to empathise into emotional reactivity and thinking of another person, also to be able to instruct that person in a concrete situation. Implementation of the stimulation programme directs to improvement of a pupil's ability to understand emotional reactivity of someone else, to be able to predict his behaviour and teach him to instruct someone in a concrete situation – firstly with changing of roles of a pupil and a teacher (pupil in a position of teacher); subsequently with the intervention for a pupil, how he should instruct a teacher; and finally with re-exchange of the roles of pupil and teacher. With the tasks we followed already stimulated cognitive functions – *sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, and supplementing sequential patterns*.

The assignments are focused on the **development of reading competence of pupils – technique and way of reading, reading comprehension**, with applying auditory and visual perception, as well as the speaking ability in changing the roles of pupil and teacher – a pupil in a teacher position learns to induct a situation how to proceed in learning something new, while he enhances also his own cognitive functions in the process of mastering reading, writing, and drawing.

Stimulation programme: Verbal planning

Tasks for pupils for improvement of cognitive function – **verbal planning** require from a pupil an ability to describe verbally sequence of steps in an activity. In a certain way it corresponds with the cognitive function of

supplementing sequential patterns, because the common denominator is seriality – ordering the steps in a certain sequence (e.g. in reproducing a story it is introduction, core and conclusion) (ACFS-cz, Lidz, Krejčová, 2014).

Different interventional tasks enhance a pupil to verbal communication. **Main objective of cognitive stimulation** is to teach a pupil to describe with own words the sequence of steps in inventing own story. Implementation of the stimulation programme directs to improvement of a pupil's ability to understand certain rules in inventing own story in causal and logical continuity of a text corresponding with introduction, core, and conclusion. Firstly a pupil reads the story on his own, while reading he comments illustrations in the book; then he reproduces the story in causal and logic continuity of the text (introduction, core, and conclusion); furthermore he invents his own story (or he diversifies original story and title of the book according to his own fantasy) in causal and logic continuity of the text (introduction, core, and conclusion); and finally he retells own story (with own illustrations also) in his own book about Lavutaris; in the final part a pupil is able to recognize the differences between his own story and the original one. With the tasks we followed already stimulated cognitive functions – *sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, and perspective taking*.

The assignments are focused on the **development of reading competence of pupils – technique and way of reading, reading comprehension**, with applying auditory and visual perception, as well as the speaking ability and creative thinking in inventing own story – book about Lavutaris (including its title and illustrations) in causal and logic continuity of the text (introduction, core, and conclusion), and thus we stimulate cognitive functions of pupils in the process of mastering reading, writing, and drawing.

STATIC ASSESSMENT OF READING COMPETENCE – RESEARCH FINDINGS INTERPRETATION

Content of this part are the research findings interpretation¹² of *reading competence* of socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities (N = 4) based on *static assessment – input and output measurement*, in the dimensions *way of reading, reading technique, and reading comprehension* in the overall evaluation of the cases – František, Daniel, Jaroslav, and Roman. *The input measurement of reading competence* was carried out before the implementation of cognitive stimulation programme, *the output measurement of reading competence* after the implementation of cognitive stimulation programme in the research sample (N = 4) focused on the improvement of identified deficits in selected variables (cognitive functions, reading competence).

¹² Statistical analysis was implemented in following programmes: © Microsoft Excel 2013 © Minitab Statistical Software 17.

1. Reading competence of pupils – evaluation for number of errors I. (reading technique)

Results from input and output measurement of the dependent variable *reading competence – evaluation for number of errors I. (technique of reading)* are presented in table 4, in chart 2 and 3.

Table 4 Reading competence: evaluation for number of errors I. (reading technique) – Input and output measurement (*Source: ow procession*)

Case	Number of incorrectly read words – Input measurement	Number of incorrectly read words – Output measurement	Tendency
František	28	20	↓
Daniel	28	21	↓
Jaroslav	5	3	↓
Roman	31	16	↓

Chart 2 Reading competence: evaluation of number of errors I. (reading technique) – input and output measurement (*Source: ow procession*)

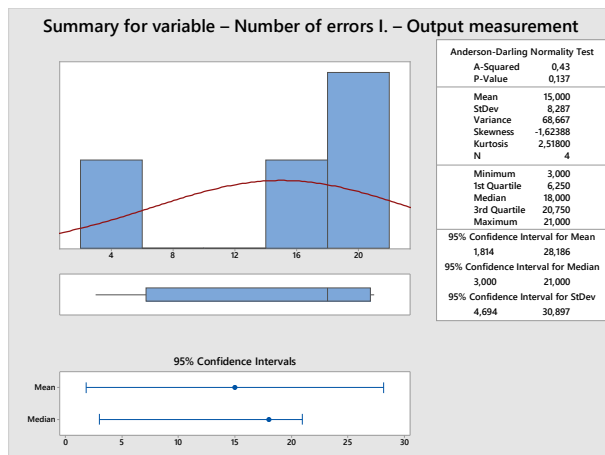
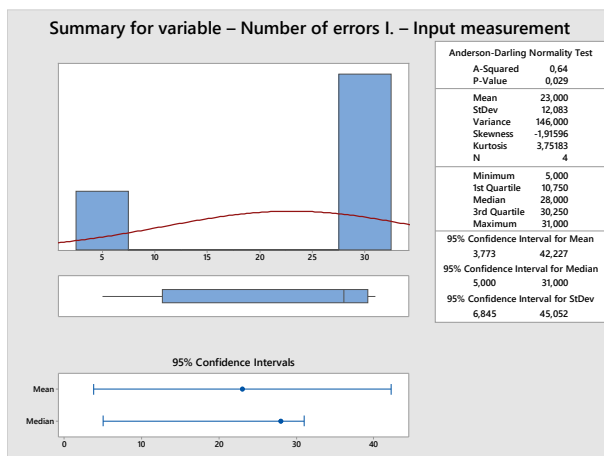


Chart 3 Reading competence: evaluation of number of errors I. (reading technique) – input and output measurement
(Source: own procession)



Average number of errors that pupil made while reading the text in input measurement was 23, in the output decreased to 15. Median 28 in the input and in the output 10 less. Minimal number of errors in the input measurement was 5, in the output it was 3. Maximal for the input measurement was 31, in the output measurement one of the pupils made maximally 21 errors. Deviance decreased from 12,083 to 8,287 (table 5).

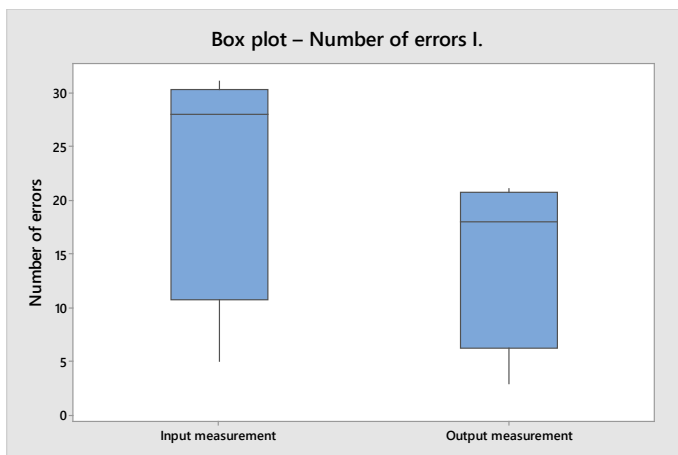
Mann-Whitney U-test indicates that the differences that were recorded during measurements **are not statistically significant** at the level of significance $\alpha = 0,05$ despite that **descriptive statistics indicates significant improvement in the quality of reading**.

Table 5 Reading competence: evaluation for number of errors I. (reading technique) – input and output measurement (Source: own procession)

	N	Median
Number of errors = input measurement	4	28,00
Number of errors =output measurement	4	18,00
Point estimate for $\eta_1 - \eta_2$ is 9,00		
97,0 Percent CI for $\eta_1 - \eta_2$ is (-15,99;28,00) W = 23,0		
Test of $\eta_1 = \eta_2$ vs $\eta_1 \neq \eta_2$ is significant at 0,1939		
The test is significant at 0,1913 (adjusted for ties)		

Final differences are evident in the following chart no. 4 as well.

Chart 4 Reading competence: evaluation for number of errors I. (reading technique) – input and output measurement (*Source: own proccession*)



2. Reading competence of pupils – evaluation for number of errors II. (way of reading)

Results from input and output measurement of dependent variable *reading competence – evaluation for number of errors II. (way of reading)* are presented in table 6, chart 5 and 6.

Table 6 Reading competence: evaluation for number of errors II. (way of reading) – input and output measurement (*Source: own proccession*)

Case	Number of incorrectly read words – Input measurement	Number of incorrectly read words – Output measurement	Tendency
František	28	19	↓
Daniel	28	21	↓
Jaroslav	5	3	↓
Roman	31	16	↓

Descriptive statistics indicates improvement also in the dimension – way of reading.

Chart 5 Reading competence: evaluation for number of errors II. (way of reading) – input and output measurement (*Source: own procession*)

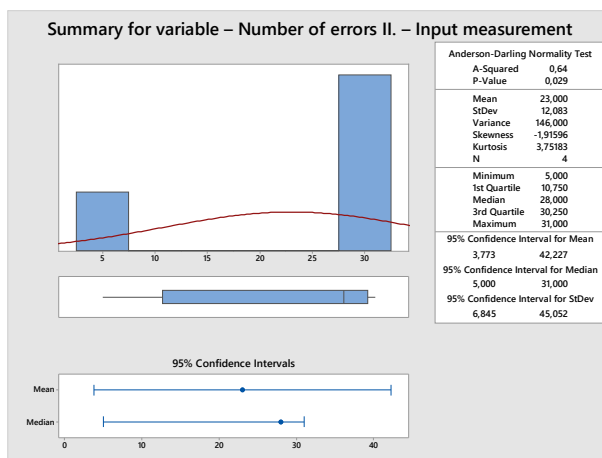
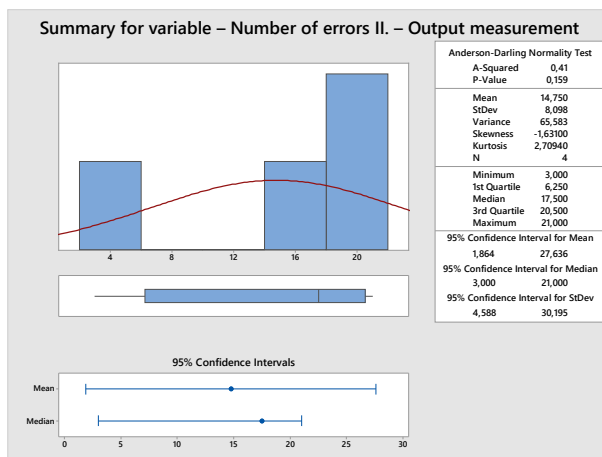


Chart 6 Reading competence: evaluation for number of errors II. (way of reading) – input and output measurement (*Source: own procession*)



Average number of errors in the input measurement was 23, in the output it was considerably lower, 14,75. Median for input measurement was 28, for output 17,5. Least errors of a pupil in the input measurement was 5, in the output 3. Maximal in the input measurement was 31, in the output 21. The change occurred also in the deviance of number of errors. In the input measurement was recorded deviance of 12,083, in the output 8,098. Also in this case, in the quality of reading improvement was recorder (thus the reduction of number of errors).

Statistical significance of the results will be verified with Mann-Whitney U-test (table 7).

Table 7 Reading competence: evaluation for number of errors II. (way of reading) – input and output measurement (*Source: own proccession*)

	N	Median
Number of errors = input measurement	4	28,00
Number of errors =output measurement	4	17,50
Point estimate for $\eta_1 - \eta_2$ is 9,50		
97,0 Percent CI for $\eta_1 - \eta_2$ is (-16,00;28,00) W = 23,0		
Test of $\eta_1 = \eta_2$ vs $\eta_1 \neq \eta_2$ is significant at 0,1939		
The test is significant at 0,1913 (adjusted for ties)		

P-value is higher than the level of significance, where the assessment was implemented. **Differences are not statistically significant** and it is not possible to generalise them on wider population. Differences in favour of the output measurement compared to the input for examined group of pupils verifies following chart 7, as well.

Chart 7 Reading competence: evaluation for number of errors II. (way of reading) – input and output measurement (*Source: own proccession*)



3. Reading competence of pupils – evaluation of reading comprehension

Results from input and output measurement of dependent variable *reading competence – reading comprehension* are presented in the table 8.

Table 8 Reading competence – reading comprehension – input and output measurement (*Source: own procession*)

Case		Reproduces individually	Reproduces by questions	Does not understand the text
František	Input	-	x	
	Output	-	x	-
Daniel	Input	-	x	
	Output	x	-	-
Jaroslav	Input	x	-	
	Output	x	-	-
Roman	Input	-	x	
	Output	x	-	-

In the output measurement of the reading competence – *reading comprehension* compared to the input measurement, improvement of reading comprehension was recorded in cases Daniel and Roman, unchanged state in case František and Jaroslav. Statistical procession of this dimension is presented in the summary table 9 for cases (N = 4) – František, Daniel, Jaroslav, and Roman.

4. Reading competence – evaluation for errors in reading technique, ways of reading, and reading comprehension

Content of this part are the research findings interpretation¹³ of *reading competence* of socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities (N = 4) based on *static assessment – input and output measurement of errors* in the dimensions of *way of reading, reading technique, and reading comprehension* in the overall evaluation of cases – František, Daniel, Jaroslav, and Roman (table 9).

¹³ Statistical analysis was implemented in following programmes: © Microsoft Excel 2013 © Minitab Statistical Software 17.

Table 9 Reading competence: reading technique and way of reading, reading comprehension – input and output measurement (*Source: own procession*)

Errors in dimension	Error occurrence	Input measurement	Output measurement	P-value Chi-square test	Statistically significant difference
Reading technique:					
Failure in length of phoneme	yes	2	0	0,035589	yes
	no	2	4		
Confusion in length of phoneme	yes	2	0	0,035589	yes
	no	2	4		
Reverse of syllables	yes	0	0	-	no
	no	4	4		
Omission of syllables	yes	2	1	0,023052	yes
	no	2	3		
Addition* of syllables	yes	0	2	0,035589	yes
	no	4	2		
Repetition of syllables	yes	0	0	-	no
	no	4	4		
Failure in diacritic wedge	yes	2	0	0,035589	yes
	no	2	4		
Omission of words	yes	2	0	0,035589	yes
	no	2	4		
Confusing* of words	yes	2	3	<0,05	yes
	no	2	1		
Double reading of words	yes	1	1	0,153042	no
	no	3	3		
Inappropriate pause in a sentence	yes	2	0	0,035589	yes
	no	2	4		

Incorrect intonation in middle of a sentence	yes	2	1	0,023052	yes
	no	2	3		
Incorrect intonation in an end	yes	4	4	-	no
	no	0	0		
Way of reading:					
Spells	yes	2	1	0,023052	yes
	no	2	3		
Syllables precariously	yes	1	1	0,153042	no
	no	3	3		
Fluent reading	yes	1	2	0,023052	yes
	no	3	2		
Speculates* words	yes	4	1	0,0021111	yes
	no	4	3		
Words without backstop	yes	0	0	-	no
	no	4	4		
Groups of words with incorrect intonation	yes	2	0	0,035589	yes
	no	2	4		
Reading comprehension:					
Reproduces individually	yes	1	3	0,001367	yes
	no	3	1		
Reproduces by questions	yes	3	1	0,001367	yes
	no	1	3		
Does not understand the text	yes	0	0	-	no
	no	4	4		

*aggravation compared to the input measurement

However, chi-square indicates **statistically significant difference in the results marked with red colour** (assessment was implemented at the significance level of $\alpha = 0,05$, $p < 0,05$).

Improvement of results in reading competence after implementation of the stimulation programme was recorded in the **reading technique** – *failure in length of phoneme, confusion in length of phoneme, omission of syllables, addition of syllables, failure in diacritic wedge, inappropriate pause in a sentence, incorrect intonation in middle of a sentence*, **in the way of reading** – *spells, fluent reading, groups of words with incorrect intonation*, **in the reading comprehension** – *reproduces individually, reproduces by questions*. Aggravation of results compared to the input measurement was recorded in the reading technique – *confusing of words*, and in the way of reading – *speculates words*.

Conclusions and discussion

Following prior research results of selected variables (*reading competence, cognitive functions*) based on implemented static and dynamic assessment, as well as the observation of pupil's behaviours in dynamic assessment of cognitive functions in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities ($N = 4$) the most important findings will be described. Those are indicated according to the paper's research objective, which lied in *the verification of effectiveness of cognitive stimulation programme compiled according to the methodology of dynamic assessment of cognitive functions (sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, perspective taking, and verbal planning) for improvement of the reading competence level (reading technique and way of reading, reading comprehension) in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school, particularly at the lessons of the Slovak language and literature*.

From the stated research objective resulted following questions, on which are presented following answers found in the research:

Research question 1: *What is the reading competence level (technique and way of reading, reading comprehension) in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school, by using static testing?*

The research results will be compared with Curriculum for pupils with mild intellectual disabilities (ISCED 1 – primary education, 2009), which defines the level of reading competence which should be achieved by pupils in the 4th grade in special elementary school with educational variant A in the Slovak language and literature subject. According to this, a pupil

should have acquired – reading of simple short texts correctly and with comprehension; there should also be practising of correct verbal accent and natural intonation; development of ability to orient in read text; development of culture of spoken word of pupils; and creating habits for correct breathing correct articulation and literary pronunciation.

It follows that pupils should handle fluent reading of simple texts with comprehension. Based on the research findings *in the way of reading dimension* we can say that there were significant differences between the pupils. Out of four pupils there was only one (case Jaroslav) who could read fluently, one of the pupils (case Roman) read with uncertain syllabbling, two pupils (cases Daniel and František) could read the text with spelling. Difference occurred also in the *reading technique*. Based on the research findings that in the analysis of errors in reading, pupils exhibited most often errors related to confusing shape-dissimilar letters. Uncommon errors were found in confusing shape-similar and sound-similar letters. In three cases (Roman, Daniel, and František) was recorded while reading skipping or adding of letters, moreover very often occurred confusing of words. While reading there also occurred problems related to a sentence melody, problem of double reading, which indicates non-affirmation with flowing reading – connecting syllables into words while reading. In the dimension *reading comprehension* in the input measurement there was only one pupil (case Jaroslav), who could individually reproduce text, in other cases (Roman, Daniel, and František) was recorded preproduction of text only with questions. In the output measurement were able to individually reproduce the text Jaroslav, Daniel, and Roman. František still reproduced text only by questions.

Research question 2: *What are the deficits in cognitive functions in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school, by using dynamic testing?*

Our research findings from the input measurement of dynamic assessment of cognitive functions (*sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, perspective taking, and verbal planning*) in pupils from socially disadvantaged backgrounds with mild intellectual disabilities indicates deficits of pupils in cognitive functions – ***sequential auditory memory, perspective taking, and verbal planning***. In the output measurement of cognitive functions after implementation of compiled stimulation programme for improvement of cognitive functions was recorded strengthening of deficit cognitive functions – *sequential auditory memory, perspective taking*, however the deficiencies remained still in all pupils in the cognitive function – ***verbal planning***.

Research question 3: *How could the stimulation of deficits in cognitive functions influence (sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, taking perspective, and verbal planning) the level of reading competence (technique and way of reading, reading comprehension) in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school?*

Our observations from the research of reading competence of pupils after implementation of the stimulation programme for improvement of cognitive functions indicate that in the dimension *way of reading* under the influence of stimulation of cognitive function – **sequential auditory memory** was recorded improvement in the way of reading of pupils; in the dimension *reading technique* after the stimulation of cognitive function – **sequential auditory memory** was recorded improvement in the reading technique of pupils; in the dimension *reading comprehension* after the stimulation of cognitive functions – **short-term visual memory, verbal planning** was recorded improvement in the reading comprehension.

In the following part will be verified **research hypotheses**,¹⁴ which were formulated based on the research objective and research questions related to selected variables (*cognitive functions, reading competence*).

Hypothesis 1: *Proposed cognitive stimulation programme has positive impact on the level of cognitive functions in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities; due to the cognitive stimulation programme implementation, the pupils will exhibit less errors in cognitive functions in the output measurement in correlation with the input measurement.*

Verification of our assumptions from the research might be relied on the interpretations of research findings evaluated with statistical methods, based on which we state that **hypothesis 1 was verified**. Our research findings in the input measurement of dynamic assessment of cognitive functions (*sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, taking perspective, and verbal planning*) in pupils show that the lowest score was achieved by pupils in cognitive functions – **sequential auditory memory** (Jaroslav, Roman), **perspective taking** (Daniel), **verbal planning** (František). After the implementation of compiled stimulation programme for improvement of cognitive functions in the out measurement was recorded strengthening of deficit cognitive functions – *sequential auditory memory, perspective taking*, what influenced positively the level of reading competence of pupils in the output measurement, however in all cases (Jaroslav, Roman, Daniel, and František) remained still deficiencies in the cognitive function **verbal planning**.

¹⁴ Statistical analysis was implemented in following programmes: © Microsoft Excel 2013 © Minitab Statistical Software 17.

In the overall evaluation, p-value calculated with Mann-Whitney U-test was 0,0294 what is a value lower than the level of significance, where the testing was implemented. **Result is statistically significant and it is possible to generalise it on a wider population.**

Hypothesis 2: *Proposed cognitive stimulation programme has positive impact on the level of reading competence in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities; due to the cognitive stimulation programme implementation, the pupils will exhibit less errors in reading competence in the output measurement in correlation with the input measurement.*

Verification of our assumptions from the research might be relied on the interpretations of research findings evaluated with statistical methods, based on which we state that **hypothesis 1 was verified**. Our research findings in the input measurement of reading competence of pupils in the output measurement after the implementation of stimulation programme for improvement of cognitive functions compared to the input measurement indicate that in the dimension *way of reading* after the stimulation of cognitive function – **sequential auditory memory** was recorded improvement in the way of reading in cases (Daniel – acceleration of reading, Jaroslav – reading without skipping words, Roman – reading by syllabication without confusing words, František – reading by spelling without speculating words and double reading). In the dimension *reading technique* after the stimulation of cognitive function – **sequential auditory memory** was recorded improvement in the reading technique in cases (Jaroslav, Roman, and Daniel – decrease of errors in reading, František – minimal improvement, shift in reading full words). In the dimension *reading comprehension* after the stimulation of cognitive functions – **short-term visual memory, verbal planning** was recorded improvement in reading comprehension in cases (Jaroslav, Roman, and Daniel – individual reproduction of text without supporting questions, František – minimal improvement; remained ability to reproduce text only by questions).

Chi-square test indicates **statistically significant differences in results** (testing was implemented at the level of significance $\alpha = 0,05$, $p < 0,05$).

Hypothesis 2.1: *Level of reading competence – in the area of reading technique in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities will be statistically significantly influenced by the stimulation of cognitive functions.*

The hypothesis is verified with evaluation of research findings with mathematical-statistical methods, based on which we state **statistically significant differences** after the implementation of stimulation programme in results in **reading technique** – *confusing length of phoneme, failure in length of phoneme, omission of syllables, addition of syllables, omission of*

diacritic wedge, skipping words, inappropriate pause in a sentence, incorrect intonation in middle of a sentence.

Hypothesis 2.2: *Level of reading competence – in the area of the way of reading in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities will be statistically significantly influenced by the stimulation of cognitive functions.*

The hypothesis is verified with evaluation of research findings with mathematical-statistical methods, based on which we state **statistically significant differences** after the implementation of stimulation programme in results in **way of reading** – *spelling, fluent reading, groups of words with incorrect intonation.*

Hypothesis 2.3: *Level of reading competence – in the area of reading comprehension in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities will be statistically significantly influenced by the stimulation of cognitive functions.*

The hypothesis is verified with evaluation of research findings with mathematical-statistical methods, based on which we state **statistically significant differences** after the implementation of stimulation programme in results in **reading comprehension** - *reproduces individually, reproduces by questions.*

At the end of research results we search the answer for the importance of formulated **research problem:**

Is there any relation between the reading competence level (technique and way of reading, reading comprehension) examined by using static testing and the level in cognitive functions (sorting, sequential auditory memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, perspective taking, and verbal planning) examined by using dynamic testing in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade in special elementary school?

Based on the conducted research on *reading competence* in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities with *static assessment* and level of *cognitive functions* with *dynamic assessment* **in the output measurement of reading competence** after the implementation of compiled stimulation programme (according to methodology of dynamic assessment) for improvement of cognitive functions was recorded compared to the input measurement **improvement in reading technique and way of reading, as well as in the reading comprehension.** Thus we can consider positive influence of the stimulation of cognitive functions of pupils on the level of reading competence, and subsequently on their potential school success.

In the study we dealt with the issue of cognitive stimulation of reading competence in socially disadvantaged pupils (from marginalised Romany communities) with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade of special elementary school. In its drafting we based on the current problems of education of these pupils, in who we attempt for the improvement of their reading competence with stimulation of cognitive functions. Acquiring of literary Slovak language for these pupils is difficult also due to the fact that their mother tongue is Romany language. Intention of presented research findings rises from the current need for improvement of reading competence in these pupils, also based on targeted stimulation of cognitive functions, which has positive influence on the examined issue. In the research was implemented *static assessment* of pupils (input and output measurement) for examining the level of reading competence and *dynamic assessment* (input and output measurement) for examining the level of cognitive functions, as well as the relation of cognitive functions with process of mastering reading competence of pupils in Slovak language. Special-educational intervention in the process of reading competence improvement consisted of compilation and implementation of *stimulation programme for improvement of cognitive functions* of pupils. Importance of conducted research is that the effectiveness of implementation of compiled cognitive stimulation programme for reading competence in selected research respondents was recorded, thus we document achievement of research objective, and simultaneously the research findings are considered to be beneficial for special-educational practice.

Acknowledgements

Study is part of a research project APVV-15-0071 *A man with handicap in literature for children and youth* (2016 – 2020).

REFERENCES

- ČIŽMAROVIČ, Š., KALNÁ, V., 1987. *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00419-3.
- DOHERTY-SNEEDON, G., 2005. *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-043-7.
- GAVORA, P. a kol., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2951-4. [cit. 2017-05-30]. Available at: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- GRANLUND, M., OLSSON, C., KARLAN, G., 2007. Investigating the Relationships among Motor Ability, Cognitive Ability and Communication of Persons with Profound Mental Retardation. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 35, issue 1, pp. 31 – 55. ISSN 0031-3831.
- HLEBOVÁ, B., 2012. Komplexný komunikačný, integrovaný prístup v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím. In: *Špeciálna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967 – 2012. Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-94-5.

- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., 2015. *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1356-0.
- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V., 2015. *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1456-7.
- HLEBOVÁ, B. a kol., 2016. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov (pre učiteľov žiakov s mentálnym postihnutím)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1644-8.
- HORŇÁK, L., 2001. *Prospechovo slabší žiak v škole*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 80-8068-049-3.
- HORŇÁK, L., 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 80-8068-356-5.
- HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O., 2016. *História starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v európskom kontexte*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1663-9.
- KENDE, A., NEMÉNYI, M., 2006. Selection in education: the case of Roma children in Hungary. In: *ProQuest* [online]. Hungary. [cit. 2017-10-02]. Available at: <https://www.pulib.sk:2333/docview/199570630/11D088D989974187PQ/9?accountid=164160>.
- KLEIN, V., 2008. *Multikultúrna výchova a Rómovia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-333-2.
- KOVALČÍKOVÁ, I., STERNBERG R. (Ed.). 2009. *Kultúrna a kompetencie: Adaptívne schopnosti rómskych žiakov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0111-6.
- KOVALČÍKOVÁ, I. (Ed.). 2010. *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0197-0.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol., 2015a. *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Národný projekt*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2017-06-08]. Available at: <http://web.eduk.sk/ZES%20MRK%20I.pdf>.
- KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I., FERJENČÍK, J., LIPTÁKOVÁ, L., KLIMOVIČ, M., DEMKO, M., BOBÁKOVÁ, M., SLAVKOVSKÁ, M., KRESILA, J., PRÍDAVKOVÁ, A., BRAJERČÍK, J., 2015b. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1540-3.
- KOVALČÍKOVÁ, I., BOBÁKOVÁ, M., FILIČKOVÁ, M., ROPOVIK, I., SLAVKOVSKÁ, M., 2015c. *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1352-2.
- KOVALČÍKOVÁ, I., 2017. *Kognitívna pedagogika 1. Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1814-5.
- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol., 2014. *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0600-0.
- LECHTA, V., 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LIDZ, C., JEPSEN, R. H., KREJČOVÁ, L., 2014. *Dynamické testování kognitivních funkcí u dětí ACFS*. Otrokovice: Propsyco.

- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ L. a kol., 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7552-014-2.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., ŠVRČKOVÁ, M., 2010. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-878-3.
- PAPE, I., 2007. *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. ČR: občanské sdružení Slovo 21.
- POKORNÁ, V., 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- ROSINSKÝ, R., ŠRAMOVÁ, B., KLEIN, V., VANKOVÁ, K., 2009. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-589-3.
- RUIJS, N., PEETSMA, T., 2009. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. In: *Educational Research Review*. Vol. 4, issue 2, pp. 67 – 79. ISSN 1747-938X.
- SINDELÁROVÁ, B., 1996. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-736-1.
- SINDELÁROVÁ, B., 2008. *Deficity čiastkových funkcií. Příručka porúch učenia a správania u detí a ich náprava*. Bratislava: Psychodiagnosticska.
- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V., 2015. *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: VERBUM – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0262-6.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvantitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-73-5.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol., 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
- Vzdelávací program pre žakov s ľahkým mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2009* [online]. Bratislava: MŠ SR. [cit. 2017-05-31]. Available at: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_1.pdf.
- Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2008 [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2009. [cit. 2017-01-25]. Available at: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20160901>.
- ZELINA, M., 1996. *Výchova detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. In: *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov: PF UPJŠ v Košiciach. ISBN 80-88697-34-4. S.13-19.

- ZELINA, M., VALACHOVÁ, D., KADLEČÍKOVÁ, Z., BUTAŠOVÁ, A., 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: Media Trade. ISBN 80-08-03339-8.
- ZEZULKOVÁ, E., 2011. *Jazyková a komunikační kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-991-9.
- ŽOVINEC, E., 2014. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153-018-0.
- ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., 2014. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo*. Vydavateľstvo IRIS. ISBN 978-80-8153-018-0.

MENTAL HEALTH OF CHILDREN IN FOSTER CARE – COMPARATIVE STUDY

Duševné zdravie detí z detských domovov – komparatívna štúdia

Tatiana Dubayová,¹ Anna Lechmanová²

Abstract: Children caught by the social welfare system and placed in foster families (FF) often bring to such families traumatic experiences and chronic feeling of unsatisfied needs. Objective of the paper is to determine mental vulnerability of children in foster homes, compare a group of children with disability and those without disability, and compare the findings with intact children in selected European countries. Furthermore, the purpose of this paper is to contribute with research findings to the arguments for increasing the number of expert employees specialised in the work with children exposed to traumatic events. The research sample consisted of 119 children (61 girls and 63 boys) from foster homes. The children were 13.7 (13.8 for girls and 13.6 for boys) years old on average and average length of their stay in foster care was 6.8 years for girls and 5.7 years for boys. 49 children were diagnosed with some type of disability, 67 children did not have any disability diagnosed. Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Svk), children were assessed for the components of Emotional Symptoms, Conduct Problems, Hyperactivity/Impulsivity, Peer Relationship Problems, Prosocial Behaviour, and total scores. The overall assessment of mental health problems showed that boys are more vulnerable compared to girls nearly in all areas, except for the Emotional Symptoms where both groups scored similarly. As regards the prognosis of possible deterioration of mental health, girls without disabilities show the lowest risk of mental disorders, boys with a disability show the greatest risk. Research confirmed increased occurrence of symptoms which may classify children from foster homes into categories of children with higher risk in the area of mental health and development of mental disorders.

Key words: foster home, mental vulnerability, child with disability, deprivation, mental health.

Abstrakt: Deti zachytené sociálnym systémom a umiestnené do náhradnej starostlivosti (NS) prichádzajú do nej často s traumatickými zážitkami a skúsenosťami s chronickým nenaplnením potrieb. Cieľom príspevku je zistiť mieru mentálnej vulnerability detí v detských domovoch, porovnať skupinu detí s postihnutím a bez postihnutia a porovnať zistené výsledky s deťmi štandardnej populácie vo vybraných európskych krajinách. Účelom príspevku je výskumnými zisteniami prispieť k argumentácii potreby zvyšovania počtu odborných zamestnancov špecializovaných na prácu s deťmi s traumatickými skúsenosťami. Výskumný súbor tvorilo 119 detí (61 dievčat a 63 chlapcov) z detských domovov. Priemerný vek detí bol 13,7 (13,8 u dievčat, 13,6 u chlapcov), priemerná dĺžka pobytu v náhradnej starostlivosti bola u dievčat 6,8 a u chlapcov 5,7 roka. U 49 detí bol diagnostikovaný nejaký

¹ Tatiana Dubayová, PhD., Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk.

² Anna Lechmanová, Private elementary school for children with autism, Klokočov 65, 072 36 Kaluža, Slovak Republic. E-mail: lechmanova.a@gmail.com.

typ postihnutia, 67 detí nemalo diagnostikované žiadne postihnutie. Pomocou dotazníka *Predností a nedostatkov (SDQ-Svk)* boli hodnotené deti v subškálach emocionálne symptómy, problémové správanie, hyperaktivita/impulzivita, problémy v rovesníckych vzťahoch, prosociálne správanie a celkové skóre. V celkovom hodnotení problémov v oblasti duševného zdravia bolo zistené, že chlapci sú ohrozenejšou skupinou oproti dievčatám v takmer všetkých oblastiach okrem emocionálnych symptómov, kde dosahovali rovnaké výsledky. Z hľadiska prognózy možného zhoršenia duševného zdravia najnižšiu pravdepodobnosť vzniku duševného ochorenia majú dievčatá bez postihnutia, najhoršiu chlapci s pridruženým postihnutím. Výskum potvrdil zvýšený výskyt prejavov, pre ktoré deti z detských domovov môžu byť zaradené do kategórie detí so zvýšeným ohrozením v oblasti duševného zdravia a vzniku duševných ochorení.

Kľúčové slová: detský domov, mentálna vulnerabilita, dieťa s postihnutím, deprivácia, duševné zdravie.

Theoretical Background

Statistics of the Centre of Labour, Social Affairs and Family reveal that 14,065 out of more than 1 million children in Slovakia were raised outside their primary families in 2016, and 4,744 children out of that figure were placed in foster homes based on a court ruling on their placement in foster care³. Act 36/2005 Coll. on Family (updated in April 2017) defines foster care as „a series of isolated, successive, and mutually conditioning provisional measures which substitute the personal care for minor by parents in the event that parents do not, or cannot, provide such care“. Foster care may take several forms: kinship care, foster parents, and institutional care which usually takes place in foster homes.

„If parent abuses his/her parental rights and obligations particularly by way of maltreatment, abuse, negligence of a minor, or other ill treatment of a minor, or if parent neglects, in a gross manner, the parental rights and obligations despite previous warnings, the court shall deprive the parent of his/her parental rights“, states the Act 36/2005 Coll. Under Art. 37(3), this law lays down the following on the reasons leading to a child removal from family:

- for the purposes of making expert diagnostics, placement in a facility carrying out expert diagnostics for no more than six months;
- for the purposes of providing specialised help to a minor or improving the family and social situation of a minor, placement in a facility for no more than six months;
- for the purposes of re-socialising drug and other addicts, placement in a facility offering re-socialisation programmes for drug and other addicts.

³ Available at: http://www.upsvar.sk/detske-domovy-a-ine-zariadenia/detske-domovy/vybrane-statisticke-ukazovatele.html?page_id=130708.

However, Vašek (2011), Bruskas (2008), Simms et al. (2000), and other authors believe that children thus become a part of the so-called risk group and if not provided specialised care in time, their development may be seriously impaired. Research works carried out in multiple countries reveals that despite some of the parameters of their lives become better after such children had been placed in a foster home, e.g. well-balanced diet, health care, stable and safe environment, etc., as many as 50 – 70 % of these children manifest medium up to strong symptoms of mental disorders (Pecora et al., 2009; Lehmann et al., 2013).

Many of the children placed in FC bring the so-called deprivation experience from their families when their needs, whether physiological, emotional, or social, have not been satisfied long enough to a satisfactory extent (Langmeier, Matějček, 2014; Simms a kol., 2000; Vágnerová 2004; Škoviera, 2007; Zezulová, 2012, etc.). The gravity of the impact of such experience on a child is also determined by other factors, such as the age of the child when the deprivation/trauma experience occurred, temperament, compensation factors in the child's social environment, etc. It is frequently accompanied by other traumatic experiences, such as maltreatment, abuse or gross negligence in the primary family, or by traumas occurring in the foster home placement process.

As the above authors say, the range of behaviours produced by these children with such experience is wide and individual considering the experience of individual children. They also frequently manifest childish behavioural patterns and emotional immaturity as a consequence of their powerlessness and the feeling of uncertainty. They may seem to be passive and apathetic or, on the contrary, impulsive and aggressive as a manifestation of their defence mechanisms which serve as alternative satisfaction patterns. Their search for a substitute object which would satisfy this need may be very intense appearing as inadequate behaviour in social situations. Inappropriate behaviour they choose to attract attention leads to negative reactions in their environment rather than to emotional acceptance, and therefore they are frequently labelled 'troublesome children'. Negative feedback of those around them sometimes leads to the reinforcement of their inappropriate behaviour rather than to its correction. Škoviera (2007) describes the following characteristic symptoms in children placed in foster care: emotional and social disruption manifested through affects, absence of ideals, lower ambitions. These children lack enthusiasm for higher values and their volitional qualities are made weaker. Their social relationships are characteristic for a weaker intensity of positive choices. Simms et al. (2000), Pecora et al. (2009) and others make a link between bad life experiences

of this group of children and the higher risk of mental disorders occurring later in life.

Koubeková (2004a) defines mental health as an optimum functioning of mental activity which is characterised by adequate perception of reality, appropriate autonomy, positive self image, self-confidence, good social adjustment, integrity of the personality and its focus on a meaningful life goal. World Health Organisation defines it as „*a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community*“ and believes that it is determined by socio-economic, biological, and the environmental factors which contribute to the seriousness of the illness. In the broadest sense of the word, mental health could be understood as an optimum functioning of mental activity which is characterised by adequate perception of reality, appropriate autonomy, positive self image, self-confidence, good social adjustment, integrity of the personality and its focus on a meaningful life goal (Koubeková, 2004a). Although the expression ‚mental health‘ evokes medicinal content, the World Federation of Mental Health (WFMH) (2013) recommends to take it as an expression associated with the areas of pedagogy, social work, and human rights. It is associated with children growing up in poverty, socially disadvantaged backgrounds, or with children who were exposed to a traumatic event (Richter, 2003; Evans, 2004; Bruskas, 2008).

The above research works by Pecora et al. (2009) and Lehman et al. (2013) only confirm higher prevalence of mental health disorders in the population of children placed in foster care compared to the children of the intact population. No similar research has been undertaken in Slovakia yet, but similar results could be expected based on the analyses of the group of children with special educational needs conducted so far. Previous research projects undertaken in Slovakia revealed differences in the mental vulnerability results which were worse for the children with disability or impairment, i.e. pupils who face higher mental strain, educated in the conditions of integration, in various areas of mental health compared to the peers from intact population (Dubayová, 2015a, 2015 b, 2016). The reason for this difference most probably lies in the greater strain that the integrated pupils have to face and their more frequent confrontation with failure. Generally speaking, we may assume that children living in the conditions of increased and chronic stress would reach worse results in the areas of mental health problems as well.

The goal of the paper is to determine mental vulnerability represented by the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Svk) sub-scales in children in foster homes, compare the group of children with disability and

without disability, and then compare the results found with the results of the children from intact population in the selected European countries. Three main research questions have been posed based on the above arguments: Is there a difference between boys and girls in the mental health dimensions measured by SDQ-Svk? Will there be a difference in individual dimensions of mental health between children if they are divided into children with disability and those without disability? Do children from foster care score worse than children from intact population in other countries?

Research Methods and Methodology

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Svk)

The Strengths and Difficulties Questionnaire was developed in the 1990's by a group of London University researchers - Goodman, Melzer, and Baily (Goodman, 1997). Their goal was to develop a tool which would be able to identify, in a short time, the behaviour of children which could be viewed as risk behaviour from the perspective of mental disorder occurrence. Until the present day, it has been translated into 60 languages and may be used for diagnostic purposes for free. It consists of 25 items diagnosing the child in the area of his/her Emotional Symptoms, Conduct Problems, Hyperactivity/Impulsivity, Peer Relationship Problems, and Prosocial Behaviour. Total scores represents the child's vulnerability. Each item is assessed using a three-point scale: false-partially, true-totally, true. The Questionnaire is a valid tool able to quite precisely predict development of a psychiatric diagnosis later in the child's life (Goodman et al., 2000). It can be used as a quick screening test to screen psychiatric problems of children in clinical or educational practice, but in Slovakia it has only been used in the context of research. It is able to determine whether the symptoms correspond to normal values, borderline range, or whether their intensity has already reached the pathological scores. Each sub-scale has its own borderline defined for problem assessment (Goodman, 2001).

The reliability of individual sub-scales expressed as Cronbach's alpha indicates a very good internal consistency of individual components: emotional symptoms (CA = 0.791), conduct problems (CA = 0.850), hyperactivity/impulsivity (CA = 0.898), peer relationship problems (CA = 0.801), and prosocial behaviour (CA = 0.869).

Research Sample

Data were collected from December 2016 to February 2017. As has already been mentioned above, 4,744 children have been placed in foster homes in total, but due to better accessibility we have focused on foster

homes in Eastern Slovakia only. Obtaining permits of the managers of the foster homes contacted, children aged 10 to 18 years from these homes were included in the research. This age category was considered to be representative considering the development of symptoms monitored. Children were SDQ-Svk assessed by caregivers who have the best knowledge of their behaviour. The research sample consisted of 119 children (61 girls and 63 boys) placed in foster homes from five foster homes in Eastern Slovakia chosen based on accessibility. Children from the selected foster homes have lived in two foster home types, namely in the family-like homes (115 children) and in the foster boarding homes (4 children). Considering the disproportion of placement in foster home types, the type of home was not taken into consideration in the analyses. The children were 13.7 (13.8 for girls and 13.6 for boys) years old on average. The stay in foster care varied from one year up to 16 years, and the average length of stay in foster care was 6.8 years for girls and 5.7 years for boys. 49 children were diagnosed some type of disability (36.2% of girls, and 50.8% of boys), but exact diagnoses have not been determined; 67 children were not diagnosed any disability at all. Although the stay of children with disability in a foster home was 6.9 years and that of children without disability was 5.8 years on average, no statistically significant difference has been found as to the average duration of the stay between the children with disability and those without disability.

Research Results

Mental health of children in foster homes in Slovakia

Research results were analysed in three main stages. In the first stage, average results in individual dimensions of mental health were surveyed separately for girls and for boys. These values were further assessed using the Kruskal-Wallis nonparametric test to compare the independent samples. Boys and girls did not manifest a statistically significant difference in the emotional symptoms area. Remarkably, the value in this area whether for girls or for boys did not exceed 4, a value considered to be the upper limit for values not showing pathology. However, compared to girls boys showed differences in the remaining areas – conduct problems, hyperactivity/impulsivity, peer relationship problems, and prosocial behaviour in which boys scored significantly worse than the girls (Table 1).

Table 1 Differences between boys and girls in the mental health dimensions measured by SDQ-Svk (*Source: our own compilation*)

	Boys AM (SD)	Girls AM (SD)	Kruskal-Wallis test
Emotional symptoms	3.25 (2.1)	3.15 (1.8)	ns
Conduct problems	4.23 (2.7)	3.05 (2.4)	p = 0.014
Hyperactivity/impulsivity	6.07 (2.5)	4.28 (2.4)	p = 0.001
Peer relationship problems	3.31 (1.9)	2.60 (1.6)	p = 0.038
Prosocial behaviour	5.57 (2.3)	6.67 (2.3)	p = 0.021
Total scores	16.82 (6.6)	12.98 (6.1)	p = 0.006

Abbreviations:

ns = non-significant difference, p = significance level, AM = arithmetic mean, SD = standard deviation

In the second stage, the groups of children with disability and those without disability were compared in individual mental health dimensions (Table 2). The only dimension scored by all children within the limits of non-pathological parameters was the emotional symptoms dimension. All groups scored under 4, but both boys and girls without disability scored better than the children with disability. However, all groups of children ranged on average within borderline or pathological values in the conduct problems dimension. Boys with and without disability had worse results in the hyperactivity/impulsivity area than the girls whose average value ranged within the limits of non-pathological intensity. Boys and girls with disability manifested greatest peer relationship problems; as regards prosocial behaviour, both groups of girls scored within the standard norm, but boys with and without disability scored close to the pathological values.

Table 2 Differences in individual mental health areas according to SDQ-Svk between children from foster homes with disability or impairment and children without disability or impairment
(Source: our own compilation)

	Boys AM (SD)		Girls AM (SD)	
	With disability	Without disability	With disability	Without disability
Emotional symptoms	3.68 (2.31)	2.80 (1.88)	3.57 (1.43)	2.92 (2.01)
Conduct problems	4.90 (2.86)	3.53 (2.49)	4.24 (2.83)	2.38 (1.87)
Hyperactivity/impulsivity	6.23 (2.55)	5.90 (2.47)	4.85 (2.60)	3.97 (2.22)
Peer relationship problems	3.71 (1.92)	2.90 (1.88)	3.19 (1.94)	2.22 (1.36)
Prosocial behaviour	5.65 (2.65)	5.50 (1.98)	6.62 (2.75)	6.70 (2.12)
Total scores	18.51 (6.63)	15.03 (6.30)	15.75 (6.10)	11.49 (5.66)

Abbreviations:

AM = arithmetic mean, SD = standard deviation

Mental health of children from foster homes in Slovakia and from intact population of children in the European countries

Within the third stage, the results of children in FC were compared with the values of intact children. Considering the wide age span, we decided to compare our results with the results found in international research works. If we wanted to compare the results of the children we had monitored and the children from the intact population, we would have to create a sample of intact children with similar properties, which would not necessarily result in getting representative outcome considering the scope and diversity of the sample. Therefore, we decided to compare the results of our group of children with the results of international studies surveying the SDQ values in a standard population of children. Even though the age of children from the European studies/research projects does not fully correspond to our sample, the results are more than interesting. To compare the normative data, we decided to make use of the research work by G. M. Marzocchi (2004) who used the Strengths and Difficulties Questionnaire to compare children of the standard population in the Southern Europe. This research work covered an extensive research sample of 1,284 children, 294 children from Italy, 181 children from Portugal, and 809 children from Spain. Whereas it was carried out by a stable team of researchers, it was, despite differences in the age group, selected as a representative project due to the consistency of data collection (Table 3). These samples of children show evident difference

nearly in all dimensions. The prosocial behaviour results are identical with those of the children of the Italian populations, but all other dimensions resulted in significantly worse results for children from foster homes than for the children from other countries.

Table 3 Comparison of a population of children from foster homes in Slovakia with the results of a standard population of 7 and 8 years old children from Italy, Portugal, and Spain

(Source: our own compilation)

	Slovakia N = 124 AM (SD)		Italy N = 294 AM (SD)		Portugal N = 181 AM (SD)		Spain N = 809 AM (SD)	
	B	G	B	G	B	G	B	G
Emotional symptoms	3.27 (2.1)	3.13 (1.8)	2.4 (2.6)	2.1 (2.3)	2.5 (2.5)	2.3 (2.2)	1.8 (2.0)	1.8 (1.9)
Conduct problems	4.15 (2.8)	3.03 (2.4)	2.4 (2.5)	1.5 (1.8)	2.3 (2.5)	1.3 (1.9)	1.8 (2.0)	1.0 (1.5)
Hyperactivity/ impulsivity	5.95 (2.6)	4.33 (2.3)	4.1 (3.3)	2.4 (2.4)	5.2 (2.9)	3.8 (2.6)	4.0 (3.0)	2.5 (2.4)
Peer relationship problems	3.37 (1.9)	2.60 (1.7)	2.0 (2.1)	1.5 (1.7)	2.0 (1.9)	1.4 (1.6)	1.9 (1.8)	1.6 (1.9)
Prosocial behaviour	5.65 (2.3)	6.53 (2.5)	5.6 (2.8)	6.9 (2.6)	7.1 (2.7)	7.9 (2.4)	7.4 (2.2)	8.5 (1.7)
Total scores	16.72 (6.6)	13.03 (6.0)	10.9 (8.0)	7.6 (6.0)	12.1 (7.8)	8.8 (6.1)	9.6 (7.0)	6.8 (5.6)

Abbreviations:

N = number of respondents, B = boys, G = girls, AM = arithmetic mean, SD = standard deviation

Discussion

The research work presented aimed at determining the mental health risk in children from foster homes. It researched the difference between boys and girls placed in a foster home in individual dimensions of mental health defined by the SDQ-Svk questionnaire and furthermore, the difference in these dimensions depending on the child's disability. Last but not least, we were interested in the values shown by children from foster homes in Slovakia compared to the children from the standard intact population in some European countries.

The overall assessment of mental health problems showed that boys are more vulnerable compared to girls nearly in all areas, except for the

Emotional Symptoms where both groups scored similarly. We may expect the emotional problems to start manifesting more visibly in boys than in girls. We may expect the problems of emotional nature in boys to be more frequently manifested as conduct problems, peer relationship problems, and as a disrupted concentration.

Comparison of the children with disability and those without disability revealed that when it comes to the prognosis of possible worsening of mental health, girls without disability are the least likely to develop a mental health disorder; this group was the only one to reach the average total scores falling within the normality limits. Boys with disability showed the greatest vulnerability obtaining the highest total scores and even reaching, under the clinical categories of SDQ-Svk, the pathology zone. These boys already do manifest symptoms which would, with high probability, be assessed as a mental disorder symptom later in life. The upper limit of the borderline values of the total scores was also reached by boys without disability and girls with disability, and their seriousness calls for specialised therapeutic approach.

Despite the differences in the age of respondents compared to other European countries, the children from foster homes score significantly worse. Their scores ranged in the borderline zone or even reached the pathological zone nearly in all sub-scales. This comparison confirmed the difference in the mental health risk between the children from foster homes and the children from the standard, intact population. Traumatic events which affected the development of a child from a foster home appear to be the probable factor making these children more fragile and worsening their difficulties in the area of adaptation and coping with stress in common school and life situations.

Late detection, inefficient field work with a family, and weak monitoring of children living in inappropriate conditions is connected with a high probability of children arriving in foster care homes with already developed problems and traumatic experiences that the employees of foster homes, professional foster parents, and other specialised teams try to compensate to the possible extent. As Vágnerová (2004) notices, disharmony in emotional area creates pre-disposition for inadequate reactions and the emergence of conduct problems. Based on the results of the research presented above and taking into consideration the research results of Goodman et al. (2000), children raised in foster homes are more likely to develop mental health problems than it is in the population of standard, intact, children. Therefore it is more than necessary to develop more efficient support strategy for these children at risk. As to the practical side of the issue, professional specialised preparation of the employees of foster homes such as special pedagogues,

psychologists, and social workers for work with traumatized children seems to be useful. Strengthening the skills of individuals who take care of the child which could play a role in the conduct problem prevention of children in foster care making use of various support and education programs proved to be an efficient strategy in multiple research works (Chamberlain et al., 2008). A system approach to the resolution of this issue should also include better accessibility of health care and psychotherapeutic services for foster families.

The research presented above confirmed the increased occurrence of symptoms which may classify children from foster care institutions into categories of children with higher risk in the area of mental health and development of mental disorders. Their vulnerability requires early and professional therapeutic intervention which should be indicated for each child who experienced a trauma. It also indicates more suggestions for further research which could focus on the analysis of key moments which are most important from the perspective of the mental development disruption. Assessment and analysis of motives of a child's conduct from child's own perspective could also shed new light on the matter. Relying on the research work by Koubeková (2004 b), we may assume that the child's own view of a situation may differ from the view of the adults around the child. In her research work, adolescents with physical disability do not report more frequent occurrence of actual psychiatric problems than their peers from the standard population. This information could be taken as a parallel to another assumption that children from foster homes do not necessarily realize their otherness or may understand their problems otherwise than the people around them, and this may complicate the upbringing process and their cooperation.

Conclusion

Detailed diagnostics of a child at the child's admission in an institutional facility and during the child's stay in such facility would allow for monitoring the child using the Strengths and Difficulties Questionnaire screening method and use it as a tool to notice changes in his/her behaviour. If psychiatric traumas are not noticed in time, the problems in the mental condition of the child may get worse. This would be reflected in children's troublesome behaviour or in the occurrence of somatic or other difficulties. The research results prompt us to think about system change of the help provided to children in foster care. The Strengths and Difficulties Questionnaire seems to be an appropriate method to diagnose and spot changes both at the emotional and behavioural level. Its simple structure, assessment and interpretation capacity make it a perspective diagnostic

tool which may also be used by pedagogues in foster homes or teachers at elementary schools.

Acknowledgements

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

References

- Act 36/2005 Coll. on Family (updated in April 2017). Available at: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-36>.
- BRUSKAS, D., 2008. Children in foster care: a vulnerable population in risk. In: *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. Vol. 21, Issue 2, pp. 70 – 77.
- CHAMBERLAIN, P., PRICE, J., LEVE, L. D., LAURENT, H., LANDSVERK, J. A., REID, J. B., 2008. Prevention of behavior problems for children in foster care: outcomes and mediation effects. In: *Prevention Science*. Vol. 9, Issue 1, pp. 17 – 27.
- DUBAYOVÁ, T., 2015a. Faktory školskej úspešnosti žiakov (nielen) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: *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, pp. 23 – 30.
- DUBAYOVÁ, T., 2015 b. Mental vulnerability as a factor of school performance in pupils of young school age. In: *Annals of Psychiatry and Mental Health*. Vol. 3, Issue 3. pp. 1 – 4.
- 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*. Vol. 10, Issue 4, pp. 1203 – 1206.
- DUBAYOVÁ, T., CHOVANOVÁ, E., 2017. Mental health of pupils with ADHD in the Slovak republic – pilot study. In: *9th International Conference on Education and New Learning Technologies Barcelona, Spain. 3 – 5 July, 2017, book of proceedings*. pp. 8463 – 8467.
- EVANS, G. W., 2004. The environment of childhood poverty. In: *American psychologist*. Vol. 59, Issue 2, pp. 77 – 92.
- GOODMAN, R., 1997. The Strengths and Difficulties Questionnaire. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 38, Issue 5, pp. 581 – 586.
- GOODMAN, R., 2001. Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Vol. 40, Issue 11, pp. 1337 – 1345.
- GOODMAN, R., REFREW, D., MULLICK, M., 2000. Predicting type of psychiatric disorder from Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) scores in child mental health clinics in London and Dhaka. In: *European Child and Adolescent Psychiatry*. Vol. 9, Issue 2, pp. 129 – 134.
- KOUBEKOVÁ, E., 2004a. Duševné zdravie adolescentov s telesným hendikepom – osobnostné determinanty subjektívnej pohody. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Vol. 39, Issue 2 – 3, pp. 121 – 131.

- KOUBEKOVÁ, E., 2004 b. Osobnostné faktory v kontexte kvality života adolescentov s telesným postihnutím. In: Džuka, J. (Ed.). 2004. *Psychologické dimenzie kvality života: kvalita života – teoretický konštrukt, kvalita života – empirické zistenia. Zborník príspevkov z konferencie konanej 19. –20. mája 2004*. Prešov: PULIB. ISBN 80-8068-282-8.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z., 2014. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LEHMANN, S., HAVIK, O., HAVIK, T., HEIERVANG, E., 2013. Mental disorders in foster children: a study of prevalence, comorbidity and risk factors. In: *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. Vol. 7, Issue 1, p. 39.
- MARZOCCHI, M., CAPRON, CH., DI PIETRO, M., TAULERIA, E. D., DUYME, M., FRIGERIU, A., GASPAR, M. F., HAMILTON, H., PITHON, G., SIMOES, A., THÉRON, C., 2004. The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European Countries. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*. Vol. 13, Suppl. 2, pp. 40 – 46.
- NAKONEČNÝ, M., 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- PECORA, P. J., JENSEN, P. S., ROMANELLI, L. H., JACKSON, L. J., ORTIZ, A., 2009. Mental health services for children placed in foster care: an overview of current challenges. In: *Child Welfare*. Vol. 88, Issue 1, pp. 5 – 26.
- RICHTER, L. M., 2003. Poverty, underdevelopment and infant mental health. In: *Journal of Paediatrics and Child Health*. Vol. 39, Issue 4, pp. 243 – 248.
- SIMMS, M. D., DUBOWITZ, H., SZILAGYI, M. A., 2000. Health care needs of children in the foster care system. In: *Pediatrics*. Vol. 106, Issue 4, pp. 909 – 918.
- ŠKOVIERA, A., 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.
- THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VAŠEK, Š., 2011. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia. ISBN 978-80-89229-21-5.
- ZEZULOVÁ, D., 2012. *Pěstounská péče a adopce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0065-9.
- WHO. 2005. *Mental health atlas*. Geneva: World health organisation. ISBN 92-4-156296-X [online]. Available at: http://www.who.int/mental_health/evidence/mhatlas05/en/ [cit. 31 August 2017].

VÝZNAM PRÍPRAVNÝCH ROČNÍKOV V EDUKÁCII ŽIAKOV S ĽAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Importance of Preparatory Grades in Education of Pupils with Mild Intellectual Disability

Lucia Mikurčíková,¹ Frederika Megisová²

Abstrakt: Prípravné ročníky sú odborníkmi považované za prostriedok zefektívnenia edukácie špecifických skupín žiakov, a to predovšetkým žiakov s mentálnym postihnutím zo sociálne znevýhodneného prostredia v oblasti motoriky, sociálnych zručností, komunikácie a sebaobsluhy. Nadobúdaním kľúčových kompetencií v prípravnom ročníku sa zvyšuje predpoklad ich školskej úspešnosti v prvom ročníku primárneho vzdelávania. V súčasnosti sa počet tried prípravných ročníkov pri špeciálnych základných školách znižuje. Sumarizácia, komparácia a analýza teoretických poznatkov o skúmanej problematike preukázala ich opodstatnenosť z pohľadu odborníkov. V príspevku autorky zaujímalo, v akých oblastiach má absolvovanie prípravného ročníka vplyv na školskú úspešnosť žiakov s mentálnym postihnutím. Vo výskumnej rovine autorky predkladajú výsledky komparácie úrovne sledovaných vedomostí a zručností prostredníctvom depistážneho vyšetrenia medzi skupinou žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách v Prešovskom a Košickom samosprávnom kraji, ktorí absolvovali prípravný ročník, a skupinou žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí prípravný ročník neabsolvovali. Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň vedomostí a zručností vo vybraných oblastiach u žiakov s mentálnym postihnutím po absolvovaní prípravného ročníka a porovnať ich s úrovňou vedomostí a zručností v rovnakých sledovaných oblastiach u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí prípravný ročník neabsolvovali. Výsledky výskumu preukázali, že žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí prípravný ročník absolvovali, dosahovali lepšie výsledky vo všetkých sledovaných oblastiach, predovšetkým v oblasti grafomotorika a fonematicke uvedomovanie než žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí prípravný ročník neabsolvovali.

Kľúčové slová: žiak s mentálnym postihnutím, ľahké mentálne postihnutie, prípravný ročník, špeciálne základné školy, školská úspešnosť, mentálne postihnutie, školská zrelosť.

Abstract: Preparatory grades are considered by experts as a tool for effectiveness of education of specific groups of pupils, particularly pupils with intellectual disabilities from socially disadvantage backgrounds in the area of motoric, social skills, communication, and self-occupation. With acquiring key competences in the preparatory grade, there rises an assumptions of their school success in the first grade of primary education. Nowadays the number of classrooms of preparatory grades is on the decrease. Summarisation, comparison, and analysis of theoretical knowledge on the examined issue has shown its importance from the experts' point of view. In the paper the authors were interested, in what areas and dimension the preparatory grade graduation has any impact on school

¹ PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk.

² Mgr. Frederika Megisová, Špeciálna základná škola, M. R. Štefánika 83, 075 01 Trebišov, Slovenská republika. E-mail: fmegisova@gmail.com.

success of pupils with intellectual disabilities. In the research dimension, the authors present findings from the comparison of levels of examined knowledge and skills through screening assessment among a group of pupils with mild intellectual disabilities in special elementary schools in Prešov and Košice region, who graduated preparatory grade, and a group of pupils with mild intellectual disabilities, who did not attend the preparatory grade. Aim of the research was to examine the level of knowledge and skills in selected areas in pupils with intellectual disabilities after graduating the preparatory grade and, subsequently, compare findings with the level of knowledge and skills in the same areas in pupils with mild intellectual disabilities, who did not graduate the preparatory grade. Research findings shown that the pupils with mild intellectual disabilities, who attended the preparatory grade, scored higher in all examined areas, particularly in the area of graph-motoric and phonemic awareness than the pupils with mild intellectual disabilities, who did not attend the preparatory grade.

Key words: *pupil with intellectual disability, mild intellectual disability, preparatory grade, school success, intellectual disability, school maturity.*

Teoretické východiská

V primárnom stupni vzdelávania sa žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím (podľa zákona § 94 č. 245/2008 Z. z.) môžu vzdelávať na základných školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, čiže na špeciálnych základných školách, ktoré sa vnútorne diferencujú podľa stupňa mentálneho postihnutia do troch vzdelávacích variantov – A, B, C, tiež na základných školách v špeciálnych triedach alebo spolu ostatnými žiakmi v štandardných triedach. Špeciálne triedy pri základných školách sa zriaďujú spravidla pre žiakov s rovnakým druhom postihnutia, pričom časť výchovno-vzdelávacieho procesu sa môže uskutočňovať v štandardnej triede základnej školy, niektoré vyučovacie predmety alebo činnosti len v špeciálnej triede. Vzdelávanie žiaka s mentálnym postihnutím s ostatnými žiakmi v štandardnej triede základnej školy sa uskutočňuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý rešpektuje individuálne špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka. Ak základná škola v tejto forme vzdeláva viac ako 20 žiakov so zdravotným znevýhodnením, vzdelávania sa zúčastňuje aj školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský logopéd alebo školský psychológ.

Hlavným cieľom primárneho vzdelávania žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v akejkoľvek forme vzdelávania je podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím (2009) rozvinúť kľúčové kompetencie žiaka, ktoré vystupujú ako kombinácie takých skúseností, postojov a vedomostí, ktoré sú výsledkom celkového procesu vzdelávania a sú potrebné na výkon pracovných, ale aj mimopracovných aktivít v osobnom živote. Zaradenie dieťaťa do primárneho vzdelávania predpokladá u neho istú úroveň školskej pripravenosti, ktoré sa stávajú prostriedkom jeho

ďalšieho rozvoja v primárnom vzdelávaní. Ide predovšetkým o dostatočnú zrelosť centrálnej nervovej sústavy, laterality, motorickej a senzomotorickej koordinácie, manuálnych zručností, primeranej úrovne zrakového a sluchového vnímania, vývin kognitívnych procesov, ale aj o emociálnu zrelosť (Přinosilová, 2008). Ak dieťa po dovŕšení 6. roku veku nedosiahne školskú spôsobilosť, môže riaditeľ školy rozhodnúť o odklade začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky dieťaťa o jeden školský rok, ako aj o jeho zaradení do nultého ročníka základnej školy,³ v prípade dieťaťa so zdravotným znevýhodnením do prípravného ročníka príslušnej základnej školy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením (§ 19 a § 97 zákona č. 245/2008 Z. z.).

Zriaďovanie nultých a prípravných ročníkov bolo súčasťou tzv. nových prístupov v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, nakoľko pedagogická prax naznačovala, že veľký počet šesťročných detí, nepripravených pre úspešné zvládnutie prvého ročníka základnej školy, pochádza práve zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Za efektívne východisko môžeme považovať presadzovanie povinnej školskej dochádzky v nultých či prípravných ročníkoch pre deti v predškolskom veku (Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012), ktoré žijú v nepriaznivom sociálnom prostredí, majú nesprávnu výchovu alebo výchova absentuje. Môže ísť aj o deti z rozvrátených rodín, rodín so sociálne a kultúrne nízkou úrovňou, o deti zanedbané, osamelé, sociálne izolované (Bajo, Vašek, 1994), u ktorých sa z týchto dôvodov veľmi často vyskytuje školská nespôsobilosť. Podľa Kleina, Rusnákovej a Šilonovej (2012) je dôležité v prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia odlíšiť reparabilné alebo dočasné zaostávanie školskej spôsobilosti dieťaťa od ireparabilného zaostávania školskej spôsobilosti, ktoré vzniká z dôvodu natrvalo zastaveného psychického vývinu vplyvom zdravotného znevýhodnenia, teda nie sociálneho znevýhodnenia.

V prípade odloženia plnenia školskej dochádzky u dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia viacerí autori odporúčajú zaistenie dieťaťa dochádzku v predškolskom zariadení alebo v nultom či prípravnom ročníku (Bartoňová, 2008; Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012; Košek, Bartošová, Křováčková, 2014 a i.). Jucovičová, Žáčková, Srholtová (2007) taktiež zdôrazňujú potrebu intenzívnej a cielenej práce s touto skupinou detí, a to predovšetkým v tom prípade, ak nenavštevujú materskú školu. Upozorňujú aj na fakt, že odklad nie je uľahčením čohosi pre dieťa, ale je to najmä záväzok voči dieťaťu.

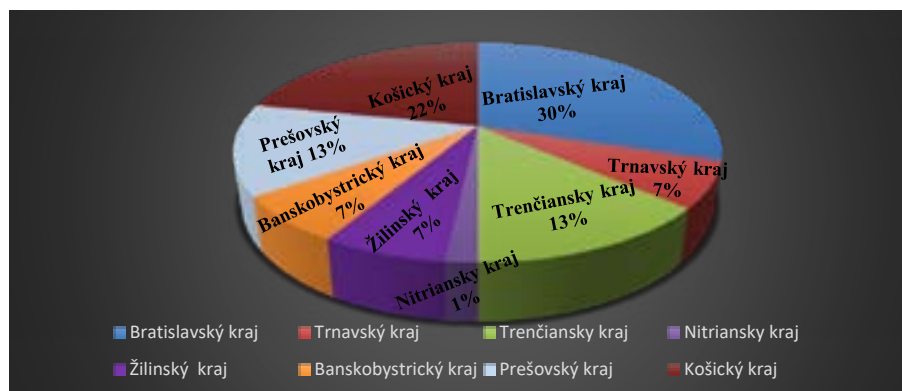
³ Nultý ročník základnej školy je určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek 6. rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť, pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a vzhľadom na sociálne prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka základnej školy (§ 19 zákona č. 245/2008 Z. z.).

Prípravný ročník sa na rozdiel od nultého ročníka zriaďuje pri základnej škole pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a (podľa § 97 zákona č. 245/2008 Z. z.) je určený žiakom, ktorí k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť a nie je u nich predpoklad zvládnutia prvého ročníka. Ide teda o typ ročníka, v ktorom sa vzdelávajú žiaci so zdravotným znevýhodnením pochádzajúci zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na rozdiel od žiakov vzdelávaných v nultých ročníkoch učiteľ v edukačnom procese musí okrem sociálne znevýhodneného prostredia prihliadať aj na výskyt zdravotného znevýhodnenia a individuálne špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka. Podľa vyhlášky č. 322/2008 Z. z., o špeciálnych školách sa môže v prípravnom ročníku pri špeciálnej základnej škole vzdelávať najviac 6 žiakov v triede vzdelávacieho variantu A a B, pre vzdelávací variant C je pre prípravný ročník určený pre 5 žiakov. Podľa zákona č. 245/2008 Z. z., sa absolvovanie prípravného ročníka zahŕňa k prvému roku plnenia povinnej školskej dochádzky.

Rozloženie tried prípravných ročníkov na Slovensku sa odlišuje podľa jednotlivých krajov. Podľa údajov Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky (Štatistická ročenka školstva – špeciálne školy základné v roku 2016) mal v školskom roku 2016/2017 najvyšší počet tried prípravných ročníkov: Bratislavský samosprávny kraj – 30 % (N = 18), Košický samosprávny kraj – 22 % (N = 13), Trenčiansky samosprávny kraj – 13 % (N = 8) a Prešovský samosprávny kraj – 13 % (N = 8) (graf 1).

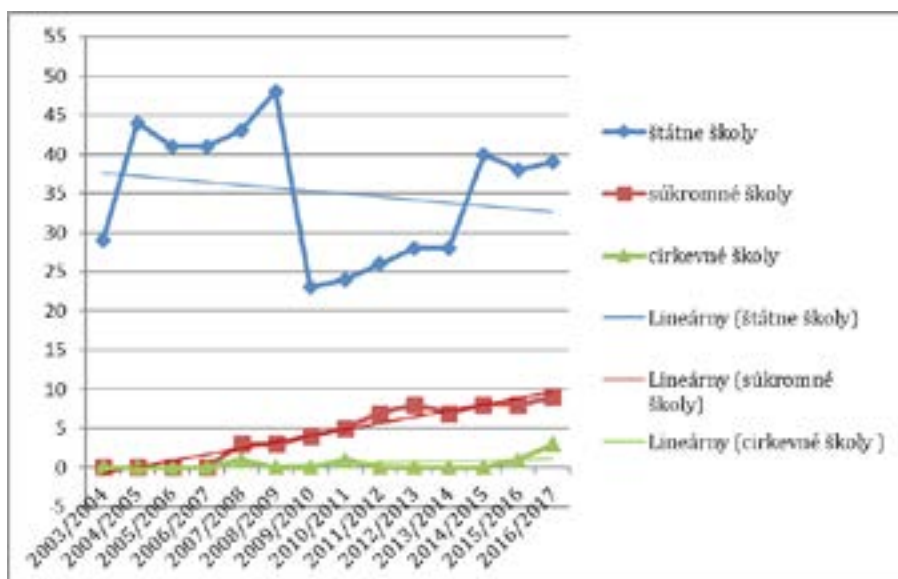
Graf 1 Prehľad počtu tried prípravných ročníkov pri špeciálnych základných školách v školskom roku 2016/2017

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov Štatistickej ročenky školstva – špeciálne školy základné, 2016)



Najvyšší počet prípravných ročníkov sa nachádzal pri štátnych špeciálnych základných školách, nižší počet pri súkromných a cirkevných špeciálnych základných školách. V školskom roku 2008/2009, 2009/2010, 2011/2012 až 2014/2015 sa pri cirkevných špeciálnych základných školách prípravné ročníky nenachádzali. Ako naznačuje graf 2, výskyt prípravných ročníkov v štátnych špeciálnych základných školách, kde je ich počet najvyšší, má klesajúcu tendenciu (Štatistická ročenka – špeciálne školy, 2017).

Graf 2 Grafické znázornenie prehľadu počtu tried prípravných ročníkov pri špeciálnych základných školách
(Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov Štatistickej ročenky – špeciálne školy základné, 2017)



Obsah vzdelávania v prípravnom ročníku je daný Vzdelávacím programom pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2009) a tvoria ho viaceré vyučovacie predmety, a to *rozvíjanie komunikačnej schopnosti, rozvíjanie grafomotorických zručností* v oblasti Jazyk a komunikácia; *matematika, vecné učenie, pracovné vyučovanie, hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná a športová výchova* v rozsahu 20 hodín týždenne pre vzdelávací variant A a B; pre vzdelávací variant C tvoria náplň vzdelávacieho programu prípravného ročníka vyučovacie predmety: *rozvíjanie komunikačnej schopnosti, rozvíjanie sociálnych zručností, rozvíjanie grafomotorických zručností* v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia; *matematika, vecné učenie, pracovné vyučovanie,*

hudobná výchova, výtvarná výchova, zdravotná telesná výchova taktiež v rozsahu 20 hodín týždenne. Vyučovaciu hodinu špecifického predmetu *rozvíjanie komunikačných zručností* v prípravnom ročníku zabezpečujú dvaja pedagogickí zamestnanci. Výhody zriaďovania prípravného ročníka podľa Brtnovej-Čepičkovej a Šikulovej (2010, In: Košek, Bartošová, Křováčková, 2014) spočívajú aj v individuálnom prístupe k žiakovi.

Výskumný problém a cieľ výskumu

Počet prípravných ročníkov pri štátnych špeciálnych základných školách má klesajúcu tendenciu, aj keď ich početnosť sa v jednotlivých školských rokoch výrazne odlišuje (graf 2). Aj keď sa vo všeobecnosti predpokladá pozitívny prínos prípravných ročníkov pre žiakov, v odbornej literatúre sme zaznamenali nedostatok výskumných a odborných prác zaoberajúcich sa vplyvom prípravných ročníkov pre skupinu žiakov s mentálnym postihnutím. Viac výskumných či odborných štúdií sme identifikovali v oblasti monitoringu a merania kvality edukačného procesu v triedach nultých ročníkov pri základných školách (pozri napríklad Klein, Rusnáková a Šilonová, 2012).

Z hľadiska rozvoja dieťaťa a princípov včasnej intervencie prípravné ročníky predstavujú priestor na systematický rozvoj osobnosti žiakov s mentálnym postihnutím pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí vo veku 6 rokov nedosiahli školskú spôsobilosť. Prípravný ročník tak môže tejto skupine detí zabezpečiť intenzívnu špeciálnopedagogickú intervenciu, ktorá je pre žiaka optimálnou voľbou v porovnaní s odkladom školskej dochádzky. V našom výskume nás zaujímal vplyv edukácie v prípravnom ročníku na žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím v oblasti – *grafomotorika, všeobecný vedomostný rozhľad, fonematické uvedomovanie, matematické a číselné predstavy*.

Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň vedomostí a zručností vo vybraných oblastiach u žiakov s mentálnym postihnutím po absolvovaní prípravného ročníka a porovnať ich s úrovňou vedomostí a zručností v rovnakých sledovaných oblastiach u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí prípravný ročník neabsolvovali. Nezávislou premennou v našom výskume bolo absolvovanie prípravného ročníka žiakmi s ľahkým mentálnym postihnutím, teda jeho vplyv na úroveň dosiahnutých vedomostí a zručností sledovaných skupín žiakov. Závislá premenná bola v našom prípade úroveň vedomostí a zručností.

Vo výskume sme predpokladali, že žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí absolvovali prípravný ročník, dosiahnu lepšie výsledky v úrovni vedomostí a zručností vo vybraných oblastiach v porovnaní so žiakmi s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí prípravný ročník neabsolvovali.

Charakteristika výberového súboru

Vo výskume sme pracovali s dvoma výberovými súbormi, ktoré mali charakter zámerného a dostupného súboru. Tvorili ich žiaci ($N = 40$) s ľahkým mentálnym postihnutím ($IQ < 70$) prvého ročníka z piatich špeciálnych základných škôl v Prešovskom a Košickom samosprávnom kraji.

Prvý výberový súbor tvorili žiaci ($N = 20$), ktorí absolvovali prípravný ročník. Ich priemerný vek bol 7 rokov a 2 mesiace, rok školskej dochádzky bol 2,2 roka (z počtu 20 žiakov 4 žiaci prvý ročník opakovali). Z hľadiska pohlavia bolo 10 dievčat a 10 chlapcov (tabuľka 1). V prvom súbore bolo 7 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Druhý výberový súbor tvorili žiaci ($N = 20$), ktorí prípravný ročník neabsolvovali. Priemerný vek žiakov bol na úrovni 6 rokov a 6 mesiacov, priemerný rok školskej dochádzky bol 1,4 (z týchto žiakov opakovalo prvý ročník 8 žiakov, odklad povinnej školskej dochádzky mali 4 žiaci). Z hľadiska pohlavia bolo 9 dievčat a 11 chlapcov (tabuľka 1). V druhom súbore bolo 9 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Tab. 1 Charakteristika žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím špeciálnych základných škôl zapojených do výskumu
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Žiaci s absolvovaným prípravným ročníkom ($N = 20$)				Žiaci s neabsolvovaným prípravným ročníkom ($N = 20$)			
Priemerný vek	Priemerná dĺžka školskej dochádzky	Počet žiakov opakujúcich ročník	SZP	Priemerný vek	Priemerná dĺžka školskej dochádzky	Počet žiakov opakujúcich ročník	SZP
7,2	2,2	4	7	6,6	1,4	8	9

Legenda: SZP – sociálne znevýhodnené prostredie

Pri zostavovaní výberových súborov sme prihliadali na dodržanie čo najväčšej homogenity obidvoch skupín žiakov, a to z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia, pohlavia, sociálne znevýhodneného prostredia. Žiaci obidvoch skupín mali podľa pedagogickej dokumentácie diagnostikované ľahké mentálne postihnutie. Vek a dĺžku školskej dochádzky nebolo možné dodržať vzhľadom na to, že žiaci, ktorí absolvovali prípravný ročník, dosahovali vyšší vek a dĺžku školskej dochádzky. Aj napriek tomu, že do výberového súboru žiakov, ktorí neabsolvovali prípravný ročník, sme zaradili viac žiakov, ktorí opakovali prvý ročník, priemerný vek v druhom výberovom súbore bol nižší než v prvom výberovom súbore žiakov.

Metodika výskumu

Na základe stanovených cieľov výskumu sme pri analýze vybraných skupín žiakov použili metódu kazuistiky, obsahovej analýzy dokumentácie a metódu testovania. V rámci kazuistiky a obsahovej analýzy dokumentácie sme sa zamerali na zistenie základných anamnestických údajov ako napríklad vek, pohlavie, rok školskej dochádzky, prostredie, z ktorého žiak pochádzal, stupeň mentálneho postihnutia, prítomnosť ďalších druhov zdravotného znevýhodnenia, absolvovanie prípravného ročníka tak, aby sme zostavili homogénne skupiny žiakov. Následne sme v priebehu 5 týždňov realizovali metódu testovania v podobe depistážneho vyšetrenia, ktorým sme chceli zistiť úroveň vedomostí a zručností v sledovaných oblastiach. Po analýze dostupných diagnostických nástrojov školskej pripravenosti sme zvolili depistážne vyšetrenie zostavené Leskovjanskou (2014). Uvedené depistážne vyšetrenie pozostávalo zo skupinovej a individuálnej časti. Vzhľadom na výberový súbor sme v našom výskume realizovali aj úlohy zo skupinovej časti depistážneho vyšetrenia individuálnou formou. Skupinová časť depistážneho vyšetrenia pozostávala z úloh ako kresba postavy, napodobnenie bodiek, dom (pravo-ľavá orientácia v priestore), napodobnenie písmen, škála správania dieťaťa pri skupinovej práci. Individuálna časť depistážneho vyšetrenia sledovala oblasti ako základné vedomosti o sebe a rodine, výslovnosť a artikulácia, sluchová pamäť, sluchové rozlišovanie, oblasť fonemického uvedomovania, rozsah slovnej zásoby, reprodukcia vizuálnych vnemov z pamäti, určovanie farieb a geometrických tvarov, pojmy rozmer, množstvo poradie, matematické a číselné predstavy, vizuálna diferenciacia a správanie dieťaťa pri individuálnej časti depistáže. Z individuálnej časti sme vynechali z kategórie vedomosti podkategóriu báseň a bonusové úlohy (dni v týždni a pod.); v kategórii reč sme vynechali intenzitu rečového prejavu; v kategórii matematické a číselné predstavy sme vynechali vzostupný a zostupný číselný rad. Vynechali sme aj kategóriu správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej depistáže, pretože formu skupinového depistážneho vyšetrenia sme nerealizovali. Aplikovanie testu trvalo od 20 do 30 minút pre každého žiaka. Žiakov sme pri teste neopravovali, počas testovania sme žiakov povzbudzovali. Výsledky sme spracovali do záznamových hárkov s názvom *Individuálna časť depistáže* a *Vyhodnocovací hárok depistáže*.

Spracovanie a interpretácia výsledkov výskumu

Výsledky výskumu sme spracovali a zaznamenali v tabuľkách po hlavných sledovaných oblastiach, a to *grafomotorika, všeobecný vedomostný prehľad, fonemické uvedomovanie, matematické a číselné predstavy*.

V oblasti **grafomotorika** sme sledovali *prevedenie kresby, držanie písacieho nástroja, tlak na podložku, písanie vlastného mena, opis grafém*. V jednotlivých subtestoch v tejto oblasti, ale aj celkovo dosiahli sledovaní žiaci, ktorí absolvovali prípravný ročník vyšší počet správnych odpovedí (70 %, N = 84) v porovnaní so skupinou žiakov, ktorí prípravný ročník neabsolvovali (25 %, N = 30). V tejto oblasti sme najvýraznejší rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov zaznamenali *pri písaní vlastného mena*. V skupine žiakov, ktorí neabsolvovali prípravný ročník, vedelo napísať svoje meno iba 40 % opýtaných žiakov (N = 8), kým v skupine žiakov, ktorí prípravný ročník absolvovali, to bolo až 95 % žiakov (N = 19).

Ďalší výrazný rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov sme zaznamenali v *oblasti držania písacieho nástroja a tlaku na podložku pri kresbe postavy*. Pri prevedení kresby obidve sledované skupiny žiakov dosiahli nižší počet správnych odpovedí. V skupine žiakov, ktorí prípravný ročník absolvovali, túto úlohu splnilo 30 % žiakov (N = 6), kým v skupine žiakov s neabsolvovaným prípravným ročníkom túto úlohu nesplnil ani jeden žiak (tabuľka 2). Kresbu ľudskej postavy je možné použiť ako prostriedok k orientačnému hodnoteniu celkovej vývinovej úrovne, ale zároveň k orientačnému posúdeniu senzomotorických zručností. U intaktnej populácie by mala byť kresba v dobe nástupu do školy v štádiu realistického zobrazovania, postava by mala mať základné znaky ako telo, hlava, ruky, nohy a črty tváre (Vágnerová, Klégrová, 2008). Dosiahnuté výsledky mohli byť u sledovaných žiakov spôsobené ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ktoré ovplyvňuje u žiakov nielen úroveň a kvalitu poznávacích procesov, ale aj kvantitatívne a kvalitatívne narušený motorický vývin. Nižší počet správnych odpovedí sme zaznamenali aj v *opise grafém*. V skupine žiakov, ktorí absolvovali prípravný ročník, len 65 % žiakov (N = 13) splnilo úlohu správne, v skupine žiakov, ktorí prípravný ročník neabsolvovali, to bolo len 5 % žiakov (N = 1). Písomný prejav závisí od grafomotorických zručností na úrovni jemnej motoriky a vizuomotorickej koordinácie, a tak deficity v detskej kresbe a jemnej motorike budú ovplyvňovať aj schopnosť dieťaťa písať.

Tab.2 Prehľad dosiahnutých výsledkov u sledovaných skupín žiakov v oblasti grafomotorika (Zdroj: *vlastné spracovanie*)

Grafomotorika			Žiaci s absolvovaným prípravným ročníkom		Žiaci s neabsolvovaným prípravným ročníkom	
		Správne odpovede	N	%	N	%
Kresba postavy	Prevedenie kresby	úroveň 1	6	30,00	0	0,00
	Držanie písacieho nástroja	správne	19	95,00	9	45,00
	Tlak na podložku	primeraný	13	65,00	6	30,00
	Vlastné meno	píše	19	95,00	8	40,00
Opis grafém		úroveň 1	13	65,00	1	5,00
Skupina bodiek		úroveň 1	14	70,00	6	30,00
Počet a % priemer správnych odpovedí celkovo			84	70,00	30	25,00

Do oblasti **všeobecného vedomostného prehľadu** boli zaradené schopnosti ako *povedať svoje meno, svoj vek, adresu bydliska a mesto, kde dieťa býva, mená rodičov, súrodencov*. Je tu zaradená aj *oblasť reči, a to výslovnosť a artikulácia*, ale aj *oblasť týkajúca sa poznania základných farieb a základných geometrických tvarov* (Leskovjanská, 2014). Pri hodnotení všeobecného vedomostného prehľadu možno taktiež pozorovať medzi sledovanými skupinami žiakov rozdiely v dosiahnutých výsledkoch (tabuľka 3). V skupine žiakov, ktorí absolvovali prípravný ročník, sme u všetkých žiakov zaznamenali 76,67 % (N = 138) správnych odpovedí, u žiakov s neabsolvovaným prípravným ročníkom to bolo len 36,67 % (N = 66) správnych odpovedí. Len 35 % opýtaných žiakov (N = 7) zo skupiny s neabsolvovaným prípravným ročníkom vedelo povedať *svoj vek* (u žiakov s absolvovaným prípravným ročníkom 85 %) a *bydlisko* (u žiakov s absolvovaným prípravným ročníkom 90 %). *Mená svojich rodičov* vedelo povedať len 45 % žiakov (N = 9), ktorí prípravný ročník neabsolvovali, kým v skupine žiakov s absolvovaným prípravným ročníkom to bolo 90 % žiakov (N = 18). *Mená svojich súrodencov* poznalo len 55 % žiakov (N = 11), ktorí prípravný ročník neabsolvovali, kým v skupine žiakov s absolvovaným prípravným ročníkom to bolo 80 % žiakov (N = 16).

V podoblasti *fariieb* sme predpokladali nižší počet správnych odpovedí pri obidvoch skupinách žiakov, nakoľko v prípravnom ročníku sa učiteľ podľa obsahu vzdelávania, ktoré vyplýva aj z charakteru ľahkého mentálneho postihnutia, prioritne zameriava na porovnávanie, triedenie a priradovanie farieb. Až 85 % žiakov (N = 17) s absolvovaným prípravným ročníkom uviedlo správne odpovede pri tejto časti, na rozdiel od žiakov s neabsolvovaným prípravným ročníkom, kde to bolo len 25 % žiakov (N = 5).

Priradovanie názvu k základným *geometrickým tvarom* je náplňou až 1. ročníka vyučovacieho predmetu matematika podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016), preto sme aj v tejto podoblasti očakávali u obidvoch sledovaných skupín nižší počet správnych odpovedí, čo sa v tomto prípade potvrdilo. Zo skupiny žiakov s absolvovaným prípravným ročníkom len 25 % žiakov (N = 5) odpovedalo správne, v skupine žiakov s neabsolvovaným prípravným ročníkom túto úlohu nezvládol ani jeden žiak. Reč je u detí s ľahkým mentálnym postihnutím narušená po stránke formálnej, ale aj obsahovej, aj keď vývin reči postupuje až k schopnosti zovšeobecňovania (Bajo, Vašek, 1994). Ich verbálne schopnosti môžu byť v každodenných, bežných komunikačných situáciách viac menej postačujúce, takže ich reč nemusí byť mimoriadne nápadná (Lechta, 2011). Aj v oblasti *artikulácie a výslovnosti* sme v obidvoch skupinách zaznamenali rozdiely v dosiahnutých výsledkoch – menej správnych odpovedí v podoblasti výslovnosť.

Tab. 3 Prehľad dosiahnutých výsledkov u sledovaných skupín žiakov v oblasti všeobecný vedomostný rozhľad (Zdroj: *vlastné spracovanie*)

Všeobecný vedomostný rozhľad			Žiaci s absolvovaným prípravným ročníkom		Žiaci s neabsolvovaným prípravným ročníkom	
		Správne odpovede	N	%	N	%
Vedomosti	Meno dieťaťa	vie	20	100,00	16	80,00
	Vek dieťaťa	vie	17	85,00	7	35,00
	Adresa, mesto (obec)	vie	18	90,00	7	35,00
	Mená rodičov	vie	18	90,00	9	45,00
	Mená súrodencov	vie	16	80,00	11	55,00
Reč	Výslovnosť	čistá	9	45,00	1	5,00
	Artikulácia	obratná	18	90,00	10	50,00
Farby		pomenuje	17	85,00	5	25,00
Základné geometrické tvary		pomenuje	5	25,00	0	0,00
Počet a % priemer správnych odpovedí			138	76,67	66	36,67

Rozvoj sluchového vnímania je podstatný pre rozvoj reči. U osôb s mentálnym postihnutím je typické oneskorenie sluchovej diskriminácie, a tak aj schopnosť fonematického uvedomovania a sluchovej analýzy a syntézy dozrievajú oneskorene a sú sprevádzané predĺžením doby fyziologickej dyslálie (Valenta, Müller, 2009). V oblasti *fonematického uvedomovania*, kde sme sledovali *sluchovú pamäť, sluchovú diferenciáciu a slovnú zásobu*, sme zaznamenali rozdiely medzi sledovanými skupinami žiakov z hľadiska absolvovania prípravných ročníkov. V skupine žiakov, ktorí absolvovali prípravný ročník sme zaznamenali 78,42 % správnych odpovedí,

u žiakov s neabsolvovaným prípravným ročníkom to bolo 37,20 % správnych odpovedí (tabuľka 4).

V podoblasti *sluchová pamäť* obidvom skupinám žiakov robilo ťažkosť zapamätávanie si dlhých viet. Túto úlohu splnilo správne len 60 % žiakov (N = 12) s absolvovaným prípravným ročníkom a 5 % žiakov (N = 1) s neabsolvovaným prípravným ročníkom. Opakovanie krátkych viet robilo obidvom skupinám najmenšie problémy. V skupine žiakov s absolvovaným prípravným ročníkom túto úlohu zvládlo 100 % žiakov (N = 20). V skupine žiakov, ktorí prípravný ročník neabsolvovali až 90 % žiakov (N = 18). Na podobné zistenia upozorňovali aj Lifshitz, Kilberg, Vakil (2016).

Výraznejšie rozdiely sme zaznamenali v podoblasti *sluchová diferenciácia*, kde sa pri každej úlohe sledované skupiny od seba v dosiahnutých výsledkoch výrazne odlišovali, a to predovšetkým pri analýze mena po slabikách a hláskach, pri určení prvej hlásky v slove. Problematická bola aj tvorba slov podľa zadanej slabiky, kde mali žiaci vytvárať slovo začínajúce sa danou slabikou. U žiakov s absolvovaným prípravným ročníkom sme zaznamenali 70 % úspešnosť (N = 14) pri vykonaní úlohy, u žiakov s neabsolvovaným prípravným ročníkom len 30 % úspešnosť (N = 6). Pri kvantitatívnej analýze sluchového rozlišovania bolo úlohou žiakov rozlíšiť 10 podobných slov, napríklad kosa – koza, čistí – čistý, sivá – zíva atď. Aj pri tejto úlohe mali obidve skupiny žiakov problémy so sluchovou diferenciáciou. Podľa Vágnerovej a Klégrovej (2008) sa schopnosť rozlišovať jednotlivé hlásky a ich kombinácie rozvíja v predškolskom veku. Šesťročné deti sú schopné bez problémov diferencovať väčšinu foném a rozdiely vo zvukovej podobe jednotlivých slov. V tomto veku sa významne zlepšuje aj schopnosť rozlišovať slová vo vete. Sluchovú diferenciáciu pozitívne ovplyvňuje slovná zásoba, pretože dieťa ľahšie rozlišuje známe slová. Jej oneskorený alebo zastavený vývin negatívne ovplyvňuje aj rozvoj ďalších zložiek, čo je typické pre dieťa s mentálnym postihnutím.

V podoblasti *rozsah slovnej zásoby* úlohou žiakov bolo pomenovať, čo je na obrázku. Celkovo mohol každý žiak správne označiť 27 slov, t. j. určenie správneho počtu slov sa rovnalo hrubému skóre. Do záznamového hárku sme uviedli hrubé skóre, t. j., počet bodov a ohodnotili podľa kľúča: úroveň 1 (24 až 27 bodov), úroveň 2 (21 až 23 bodov), úroveň 3 (17 až 20 bodov), úroveň 4 (14 až 16 bodov), úroveň 5 (11 až 13 bodov). Úlohu na prvej úrovni zvládlo 75 % žiakov (N = 15), ktorí absolvovali prípravný ročník, len 15 % žiakov (N = 3), ktorí prípravný ročník neabsolvovali. Žiaci, ktorí prípravný ročník neabsolvovali, skórovali v tejto úlohe najlepšie na druhej (50 %, N = 11) a tretej úrovni (30 %, N = 6), čo sa následne prejavilo aj vo vyššom percentuálnom hodnotení tejto skupiny žiakov pri kvantitatívnej analýze tejto podoblasti.

Ďalšou úlohou bolo *kategorizovať slová* (predtým pomenované na obrázku – jablko, hruška, tričko, kocky, bábika) do skupín, a to ovocie, zelenina, hračky, oblečenie atď. Kvantitatívna analýza spočívala v hodnotení úspešnosti správnych odpovedí a udelení hrubého skóre (HS) od 0 do 9 bodov. V hodnotiacom hárku sme výsledky zaznačili formou zvláda (HS = 7 – 9); zvláda čiastočne (HS = 3 – 6); zlyháva (HS = 2 a menej). Aj v tejto úlohe dosiahli vyšší počet správnych odpovedí žiaci, ktorí absolvovali prípravný ročník, na rozdiel od žiakov, ktorí prípravný ročník neabsolvovali.

Tab. 4 Prehľad dosiahnutých výsledkov u sledovaných skupín žiakov v oblasti fonematické uvedomovanie (*Zdroj: vlastné spracovanie*)

Fonematické uvedomovanie			Žiaci s absolvovaným prípravným ročníkom		Žiaci s neabsolvovaným prípravným ročníkom	
		Správne odpovede	N	%	N	%
Sluchová pamäť	Krátke vety zvláda opakovane	vie	20	100,00	18	90,00
	Dlhé vety zvláda opakovane	vie	12	60,00	1	5,00
Sluchové rozlišovanie	Tvorba slov podľa slabiky	vie	14	70,00	6	30,00
	Určenie prvej hlásky v slove	vie	19	95,00	7	35,00
	Rozlíšenie hlásky v strede slova	vie	14	70,00	6	30,00
	Analýza mena po hláskach	vie	18	90,00	5	25,00
	Analýza mena po slabikách	vie	14	70,00	3	15,00
	Kvantitatívna analýza sluchového rozlišovania v %	n/a	-	69,50	-	42,65
	Rozsah slovnej zásoby	úroveň 1	15	75,00	3	15,00
Slovná zásoba	Kvantitatívna analýza v %	-	-	91,00	-	78,25
	Kategorizácia	zvláda	18	90,00	6	30,00
	Kvantitatívna analýza v %	-	-	93,05	-	59,30
	Reprodukcia – kvantitatívna analýza v %	-	-	45,85	-	28,35
% priemer správnych odpovedí			-	78,42	-	37,20

Pri úlohe *reprodukcia slov* bolo úlohou žiakov vymenovať čo najviac obrázkov, ktoré si žiak zapamätal z predchádzajúcej úlohy (rozsah slovnej zásoby a kategorizácia). Hrubé skóre bolo v rozsahu od 0 po 36 bodov. Pri tejto úlohe dosiahli žiaci obidvoch skupín nižší počet správnych odpovedí, čo môže súvisieť aj s narušenou vizuálnou percepciou a pracovnou pamäťou detí s mentálnym postihnutím (tabuľka 4). Podľa Vágnerovej a Klégrovej (2008) nezrelosť vizuálnej percepcie spôsobuje problémy s diferenciáciou detailov malých obrázkov a písmen, prehliadanie či nerozlišovanie niektorých detailov, preskakovanie z detailu na iný detail, neschopnosť zamerania pohybu očí.

V oblasti **matematických a číselných predstáv** sme zaznamenali rozdiely v priemernom počte správnych odpovedí medzi žiakmi s absolvovaným prípravným ročníkom (74,17 %) a žiakmi s neabsolvovaným prípravným ročníkom (37,43 %) (tabuľka 5). Zaujímavé je zistenie, že kým žiaci z neabsolvovaného prípravného ročníka pri jednoduchých inštrukciách v pravo-ľavej orientácii na tele dosiahli až 85 % správnych odpovedí (N = 17), pri pravo-ľavej orientácii v priestore nedosiahol ani jeden žiak z tejto skupiny správnu odpoveď. Úlohy týkajúce sa orientácie v priestore spôsobovali problémy aj žiakom s absolvovaným prípravným ročníkom. Oblasti, v ktorých sa sledované skupiny výraznejšie rozlišovali, bola oblasť *rozmeru, množstva a poradia, oblasť orientácie hore a dole, menší a väčší, oblasť geometrických tvarov*.

Kvantitatívnu analýzu sme realizovali v kategórii *rozmer, množstvo, poradie*, kde bolo úlohou žiakov na pracovnom liste s geometrickými tvarmi, ktoré sa od seba diferencovali rozmerom, množstvom, správne reagovať na inštrukcie: ukáž, ktorý tvar (obrázok) je najväčší; ukáž, ktorý je najmenší; ukáž, čo je posledné a pod. Aj tu dosiahli žiaci, ktorí absolvovali prípravný ročník, v priemere viac správnych odpovedí na rozdiel od druhej skupiny žiakov.

Pri *vizuálnej diferenciacii reverzných tvarov* bolo úlohou žiakov nájsť rozdiely v zrkadlo podobných, prevrátených a pozmenených obrazoch (žiak mohol získať v danej skúške od 0 do 20 bodov). Na základe kvantitatívnej analýzy dosiahli žiaci, ktorí absolvovali prípravný ročník, v tejto podoblasti 78,25 % správnych odpovedí, kým žiaci v skupine s neabsolvovaným prípravným ročníkom len 51,70 % správnych odpovedí.

Pri *pravo-ľavej orientácii v priestore* sa pred žiakom na pracovnom liste nachádzal dom s 9 prázdnyimi oknami. Úlohou žiakov bolo do každého prázdneho okna nakresliť obrázok podľa inštrukcií (napr.: do okienka vpravo dole nakresli strom, na ktorom sú dve jablká). Na tomto pracovnom liste boli ešte 3 ďalšie úlohy. Preto súčtom všetkých bodov bolo maximálne skóre 12 bodov. Len 33,35 % žiakov, ktorí neabsolvovali prípravný ročník,

odpovedalo správne. U žiakov, ktorí prípravný ročník absolvovali, to bolo až 68,50 % žiakov. Môžeme však povedať, že obidvom skupinám žiakov robili ťažkosti úlohy týkajúce sa pravo-ľavej orientácie pri viacnásobným inštrukciách či pravo-ľavej orientácie v priestore.

Tab.5 Prehľad dosiahnutých výsledkov u sledovaných skupín žiakov v oblasti matematické a číselné predstavy (Zdroj: *vlastné spracovanie*)

Matematické a číselné predstavy			Žiaci s absolvovaným prípravným ročníkom		Žiaci s neabsolvovaným prípravným ročníkom	
		správne odpovede	N	%	N	%
Matematické a číselné predstavy	Určenie počtu do 5	ovláda	20	100,00	13	65,00
Rozmer, množstvo, poradie, pravo-ľavá orientácia na tele	Rozmer, množstvo, poradie – kvantitatívna analýza	-	-	72,50	-	31,50
	Pravo-ľavá orientácia po jednoduchých inštrukciách	ovláda	19	95,00	17	85,00
	Pravo-ľavá orientácia pri viacnásobných inštrukciách	ovláda	11	55,00	1	5,00
Vizuálna diferenciácia	Rozlíšenie reverzných tvarov – kvantitatívna analýza v %	-	-	78,25	-	51,70
Pravo-ľavá orientácia v priestore	Kvantitatívna analýza v %	-	-	68,50	-	33,35
	Pravo-ľavá orientácia	zvláda	5	25,00	0	0,00
	Orientácia hore a dole	zvláda	18	90,00	11	55,00
	Menší – väčší	zvláda	15	75,00	4	20,00
	Určenie počtu	zvláda	15	75,00	5	25,00
	Základné geometrické tvary	kreslí	13	65,00	2	10,00
	Výkon v prevedení obsahov (kvet, slnko, strom, srdce)	priemerný	14	70,00	9	45,00
	Grafomotorické prvky	zvláda	19	95,00	12	60,00
% priemer správnych odpovedí			-	74,17	-	37,43

Záver a diskusia

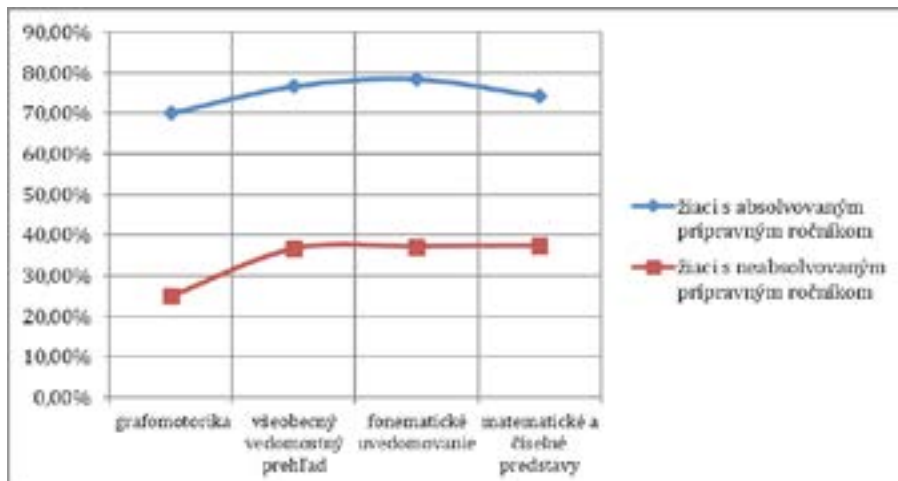
Komparáciou výsledkov získaných prostredníctvom depistážneho vyšetrenia v sledovaných oblastiach podľa Leskovjanskej (2014) u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí absolvovali prípravný ročník, a žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí prípravný ročník neabsolvovali, sme zistili, že *vo všetkých sledovaných oblastiach dosiahli žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí absolvovali prípravný ročník, lepšie výsledky ako žiaci v druhej skupine*. Žiaci, ktorí absolvovali prípravný ročník, dosiahli vo svojej skupine najlepšie výsledky v oblasti fonematického uvedomovania (78,42 %), všeobecného vedomostného rozhladu (76,67 %) a matematických a číselných predstáv (74,17 %). Žiaci, ktorí prípravný ročník neabsolvovali, dosiahli vo svojej skupine najlepšie výsledky v oblasti matematických a číselných predstáv (37,43 %), fonematickom uvedomovaní (37,20 %) a všeobecnom vedomostnom prehľade (36,67 %).

Z hľadiska rozdielov medzi obidvoma skupinami žiakov sme najväčší rozdiel zaznamenali v oblasti grafomotorika a fonematické uvedomovanie, nasledovala oblasť všeobecný vedomostný rozhlad. Najmenší rozdiel sme v sledovaných skupinách žiakov zaznamenali v oblasti matematické a číselné predstavy. Údaje za celkové oblasti a sledované skupiny sú uvedené v tabuľke 6 a grafe 3.

Tab. 6 Celkový prehľad dosiahnutých výsledkov u sledovaných skupín žiakov v hlavných oblastiach (*Zdroj: vlastné spracovanie*)

Sledovaná oblasť	Žiaci s absolvovaným prípravným ročníkom	Žiaci s neabsolvovaným prípravným ročníkom
Grafomotorika	70,00 %	25,00 %
Všeobecný vedomostný rozhlad	76,67 %	36,67 %
Fonematické uvedomovanie	78,42 %	37,20 %
Matematické a číselné predstavy	74,17 %	37,43 %

Graf 3 Grafické znázornenie výsledkov v hlavných oblastiach u sledovaných žiakov (Zdroj: *vlastné spracovanie*)



Pozitívny vplyv prípravných ročníkov na výsledky žiakov v sledovaných oblastiach sme predpokladali vzhľadom na zameranie prípravných ročníkov na rozvoj schopnosti komunikovať, vyjadrovať svoje potreby, nadväzovať kontakty, rozvíjať a upevňovať grafomotorické zručnosti, pripravovať žiaka na výučbu písania, na rozvoj základných matematických predstáv, utváranie základných matematických predstáv, oboznamovanie žiakov so základnými vedomosťami o prírode, spoločnosti, rozvoj zmyslového vnímania a myslenia, vytváranie a upevňovanie hygienických a zdravotných návykov, rozvoj motoriky, osvojovanie pracovných a samoobslužných zručností, rozvoj sluchového a zrakového vnímania, sluchovej diferenciácie a senzomotorických schopností (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie 2016), ale aj na základe výskumných zistení v tejto oblasti. Napríklad Zelina (In: Valachová a kol., 2002) vo svojom výskume predpokladal, že rómski žiaci, ktorí absolvujú edukáciu v prípravných ročníkoch, budú vykazovať významné prírastky v mentálnych výkonoch. Mentálne výkony sa u skúmaných žiakov v priebehu ročného edukačného pôsobenia v prípravných ročníkoch signifikantne zlepšili. Kým na začiatku výskumu žiaci dosahovali zo všetkých 12 skúšok priemer 2,94 bodov, na konci školského roka sa priemer zvýšil na 4,32 bodov.

V oblasti *grafomotorika* sme najvýraznejší rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov zaznamenali pri držaní písacieho nástroja, ktorý predstavuje dôležitú zručnosť v oblasti školskej pripravenosti žiakov. Nesprávne držanie písacieho nástroja pravdepodobne ovplyvnilo aj úroveň dosiahnutých zručností v opise grafém a pri písaní vlastného mena.

Nácvik uchopovania písacieho nástroja patrí do predmetu rozvíjanie grafomotorických zručností v prípravnom ročníku (pozri Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím 2016), čo zdôvodňuje rozdiel v dosiahnutých výsledkoch medzi sledovanými skupinami žiakov.

Pri testovaní žiakov v oblasti *fonematické uvedomovanie*, konkrétne sluchová pamäť sme pozorovali značný problém pri zapamätávaní viet, ktoré sa začínali slovom zajtra, a to ani u jedného žiaka v obidvoch sledovaných skupinách, čo môže súvisieť s horšou orientáciou v čase, ale aj narušením pamäti u žiakov s mentálnym postihnutím. Celkovo narušenie pracovnej pamäti u osôb s mentálnym postihnutím je predmetom viacerých výskumov (Hallahan, Kauffman, Pullen, 2009; Lifshitz, Kilberg, Vakil, 2016; Maehler, Schuchardt, 2016) a považuje sa za jeden z jeho typických prejavov spolu s narušením pozornosti, reči, sebaovládania, motivácie a sociálnej oblasti osobnosti dieťaťa. Pracovná pamäť je asociovaná s kognitívnymi schopnosťami ako schopnosť riešiť problém, myšlienkové procesy a akademické výsledky ako aj s oblasťami každodenného života – čítanie, písanie, počítanie a reč (Lifshitz, Kilberg, Vakil, 2016). Viacerí autori však upozorňujú na potrebu odlišovania druhov pamäti. Napríklad výskum Numminena, Service, Ahonen a kol. (2000) zistil úzku súvislosť medzi všeobecnou pracovnou pamäťou a inteligenciou, avšak u sluchovej pamäti sa táto súvislosť nepotvrdila. Aj keď Atkinson (In: Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012) zdôrazňuje, že kvalita strednodobej a dlhodobej pamäti závisí od zhodnotenia významu položiek, ktoré sa človek snaží zapamätať. Prvoradou úlohou tu teda nezohráva otázka vizuálnej percepcie či fonologického spracovania, ale aj vôľové konanie, ktoré je podľa Valentu, Michalíka, Lečbycha a kol. (2012) práve u väčšiny osôb s mentálnym postihnutím preukázateľne znížené.

Obidvom skupinám žiakov robili ťažkosti úlohy týkajúce sa pravo-lavej orientácie pri viacnásobných inštrukciách či pravo-lavej orientácie v priestore. Žiaci, ktorí absolvovali prípravný ročník, dosiahli v obidvoch oblastiach lepšie výsledky. V oblasti *všeobecného vedomostného rozhľadu* sme najvýraznejšie rozdiely medzi sledovanými skupinami žiakov zaznamenali v pomenovaní farieb, v poznaní miesta bydliska, menách rodičov, ale aj svojho veku.

Vplyv prípravných ročníkov na skupinu detí s mentálnym postihnutím, ako to potvrdzujú viacerí autori (Bartoňová, 2008; Klein, Rusnáková, Šílonová, 2012 a ďalší), je preukázateľný a mal by mať u dieťaťa s mentálnym postihnutím prednosť pred odkladom začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky. V prípade dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je však ešte pred jeho umiestnením do prípravného ročníka dôležité zabezpečenie služieb včasnej intervencie, ktoré by mali mať podľa

Valentu a Müllera (2009) podobu súboru zdravotníckych, sociálnych, pedagogicko-psychologických služieb a programov aplikovaných od doby, kedy je u dieťaťa zistené zdravotné znevýhodnenie, prípadne oneskorenie vo vývine až do jeho prijatia do vzdelávacej inštitúcie. Na služby včasnej intervencie môže tak plynulo nadväzovať inštitucionálna predprimárna a primárna edukácia na špeciálnych základných školách či v procese integrovanej/inkluzívnej edukácie.

LITERATÚRA

- BAJO, I., VAŠEK, Š., 1994. *Pedagogika mentálne postihnutých (Psychopédia)*. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 80-967180-1-0.
- BARTOŇOVÁ, M., 2008. Vzdelávaní detí se sociálním znevýhodněním v přípravné třídě základní školy v období 2002 – 2008. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido, s. 65 – 76. ISBN 978-80-210-4736-5.
- HALLAHAN, D. P., KAUFFMAN, J. M., PULLEN, P. C., 2009. *Exceptional Learners. An Introduction to Special Education*. Boston: Pearson. ISBN 978-0-205-60833-1.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SRHOLCOVÁ, S., 2007. *Je Vaše dítě připravené na vstup do ZŠ? Děti s odkladem školské docházky a ich úspěšný start v škole*. Praha: Nakladatelství D + H. ISBN 978-80-903869-2-1.
- 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.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, I., KŘOVÁČKOVÁ B., 2014. *Už brzy půjdu do školy: práce s předškoláky v mateřské škole a přípravné třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0702-3.
- LECHTA, V., 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LESKOVJANSKÁ, G., 2014. *Manuál pre realizáciu depistáží v materských školách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 978-80-565-0375-1.
- LIFSHITZ, H., KILBERG, E., VAKIL, E., 2016. Working memory studies among individuals with intellectual disability: An integrative research review. In: *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 59 (2016), pp. 147 – 165.
- MAEHLER, C., SCHUCHARDT, K., 2016. The importance of working memory for school achievement in primary school children with intellectual or learning disabilities. In: *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 58 (2016), pp. 1 – 8.
- NUMMINEN, H., SERVICE, E., AHONEN, T., KORHONEN, T., TOLVANEN, A., PATJA, K., RUOPPILA, I., 2000. Working memory structure and intellectual disability. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 44 (2000), Part 5, pp. 579 – 590.
- PŘINOSILOVÁ, D., 2008. Diagnostika školní zralosti a připravenosti pro školu v kontextu speciální pedagogiky. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido, s. 65 – 76. ISBN 978-80-210-4736-5.
- Štatistická ročenka školstva – špeciálne školy základné. 2016. [online]. Centrum vedecko-technických informácií SR. Podpora vedy, výskumu, vývoja, inovácií a vzdelávania. [cit. 2017-02-04] Dostupné na internete: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600.

- Štatistická ročenka – špeciálne školy*. 2017. [online]. Centrum vedecko-technických informácií SR. Podpora vedy, výskumu, vývoja, inovácií a vzdelávania. [cit. 2017-08-08] Dostupné na internete: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600.
- VALACHOVÁ, D. a kol., 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: Svornosť. ISBN 80-08-03339-8.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol., 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M., MÜLLER, O., 2009. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J., 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.
- Vyhláška č. 322/2008 Z. z., o špeciálnych školách v znení č. 232/2016 Z. z., 232/2016 Z. z.
- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. 2009. [online] Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [cit. 2017-02-02]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaciprogram/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_1.pdf>.
- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie*. 2016. [online] Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [cit. 2017-07-02]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf.
- Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

KOREKCIA PREJAVOV ADHD U 9-10-ROČNÝCH ŽIAKOV POHYBOVÝM PROGRAMOM

Correction of ADHD Symptoms in 9-to 10-years-old Pupils within the Programme of Movement Activities

Erika Chovanová,¹ Luljeta Soóšová²

Abstrakt: Neoddeliteľnou súčasťou zdravého vývinu a formovania dieťaťa je pohyb, ktorý je spojený predovšetkým s fyzickým, ale aj psychickým a sociálnym vývinom. Z praxe vyplýva, že pohybové aktivity majú pozitívny vplyv predovšetkým na žiakov, ktorí majú diagnostikované hyperkinetické poruchy. Zameraním sa na pohybové aktivity v skupine žiakov s hyperkinetickými poruchami stimulujeme problematickú oblasť a prispievame ku korekcii porúch správania. Pedagogický experiment sme realizovali na plnoorganizovanej základnej škole v školskom roku 2016/2017. Výskumný súbor tvorilo 7 individuálne začlenených žiakov s hyperkinetickou poruchou do štvrtého ročníka na základnej škole. Zamerali sme sa na možnosti prepojenia pohybového programu na korekciu porúch správania týchto žiakov v mladšom školskom veku. Potvrdili sme efektívnosť odporúčaných pohybových hier v pohybovom programe, u danej skupiny žiakov boli potvrdené čiastočné zmeny v intenzite prejavov hyperkinetických porúch.

Kľúčové slová: Vanderbiltova škála, psychometrické vlastnosti škály, modifikácia pohybových hier.

Abstract: Movement, which is associated primarily with physical, mental, and social development, is an integral part of healthy development, maturation, and formation of children. Practice has shown that physical activities have positive impact on patients, especially those diagnosed with ADHD. Within the focus on engagement in physical activities of children with ADHD, we address a critical issue and contribute to the correction of behavioural disorders. Educational experiment was conducted in a fully-organized elementary school during the school year of 2016-17. The sample included seven individually integrated pupils who attended fourth grade and were diagnosed with ADHD. We focused on possible associations between the participation in the programme of movemental activities and the correction of behavioural disorders in prepubertal individually integrated children. We have found that the recommended physical activities included in the programme of movemental activities have positive impact on the correction of behavioural disorders in 9- to 10-years-old boys and girls.

Key words: Vanderbilt rating scale, psychometric properties of the scale, modification of movement games.

¹ Doc. PaedDr. Erika Chovanová, PhD., Fakulta športu, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: erika.chovanova@unipo.sk.

² Mgr. Luljeta Soóšová, Fakulta športu, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: luljeta.soosova@mail.unipo.sk.

Pohyb je neoddeliteľnou súčasťou zdravého vývinu, dozrievania a formovania dieťaťa a je spojený predovšetkým s fyzickým, ale aj psychickým a sociálnym vývinom (Lüftnerová, Marečková, Dvořáčková, 2012). Ako uvádza Brtková (2006) telesný pohyb je základný biologický prejav a je nevyhnutný pre zdravý rast a vývin dieťaťa. „*Pohybová aktivita prispieva k harmonickému organizmu žiaka a jednotlivých častí tela. Vplyvom cvičení sa spresňujú a zdokonaľujú pohybové schopnosti*“ (Chovanová, 2014, s. 176).

Z praxe vyplýva, že pohybové aktivity majú pozitívny vplyv predovšetkým na deti, ktoré majú diagnostikované hyperkinetické poruchy (Nitrai, 2008). Pomocou relaxačných cvičení sa u nich zmierňuje impulzivita a v kolektívnych hrách sa pestuje sebakontrola, teda je možné konštatovať, že pomocou športu a kolektívnych hier je žiak viac disciplinovaný. Prostredníctvom športových hier sa deti zaraďujú do kolektívu a učia sa regulovať svoju emocionálnu labilitu. Výskumne bolo potvrdené, že deťom s hyperkinetickou poruchou úspešne napomáhajú aj jogové cvičenia (Staňová, Chovanová, 2014; Rigasová, Chovanová, 2015). Preukázalo sa, že cvičením jogy sa zlepšuje priestorové vnímanie, rovnováha a koordinácia tela, čo významne ovplyvňuje intenzitu jednotlivých symptómov ADHD (Chovanová, 2015; Majherová, 2015).

Na základe analýz prác vyššie uvedených autorov sa potvrdilo, že najdôležitejšia je správna diagnostika a účinná liečba v detstve, ktoré dopomôžu k zvýšeniu sebavedomia, zlepšia akademické a sociálne zručnosti, vyriešia problémy so správaním a znížia dlhotrvajúce dôsledky ADHD v dospelosti. Výsledky výskumov Verreteovej a kol. (2012) poukazujú na to, že zvýšenie pohybovej aktivity pomocou telovýchovných programov zlepšuje svalovú kapacitu, motorické zručnosti, tiež správanie hodnotia učitelia aj rodičia ako vysoko účinné pri práci s deťmi s ADHD.

V štúdií sme sa zamerali na možnosti prepojenia pohybového programu na korekciu porúch správania individuálne začlenených žiakov mladšieho školského veku na základnej škole. Realizáciou pohybových aktivít sme predpokladali korekciu správania v problémových oblastiach u *9-10-ročných žiakov*, ktoré súviseli so symptomatológiou ADHD.

Metódy a metodológia výskumu

Pedagogický experiment sme realizovali na plnoorganizovanej základnej škole v Stropkovskom okrese v školskom roku 2016/2017. Výskumný súbor tvorilo 7 individuálne začlenených žiakov s poruchami správania do štvrtého ročníka základnej školy, z nich 4 chlapci vo veku 10 rokov a 3 dievčatá vo veku 9 rokov. Do výskumného súboru boli zaradení po dohode s riaditeľom školy a triednym učiteľom. Jednotlivci boli zaradení do sledovaného súboru

so súhlasom rodičov a dobrovoľne. Zber dát sme realizovali pomocou štandardizovaného dotazníka – Vanderbiltova škála na odhadovanie žiaka (NICHQ) – verzia pre učiteľa. Návratnosť dotazníkov bola stopercentná.

Vanderbiltova posudzovacia škála (NICHQ) patrí medzi najčastejšie používaný nástroj v zahraničí, ktorý slúži k hodnoteniu symptómov žiakov s ADHD vo veku od 4 do 18 rokov. Autorom Vanderbiltovej posudzovacej škály je Mark Wolreich. Prvý raz ju zverejnil v roku 1998 so svojimi kolegyňami – Feurerovou, Hannovou, Baumgaertelovou a Pinnockovou. Obsahuje dve verzie: verzia pre hodnotenie žiaka rodičom a verzia pre hodnotenie žiaka učiteľom. V našej práci sme využili nástroj určený pre učiteľov na orientačné posúdenie detí s podozrením na hyperkinetické poruchy (Wolreich et al., 2003). Škála pre učiteľa obsahuje v prvej časti podobne formulované otázky, ako sú v škále pre rodiča. Otázky sú formulované aj s použitím špeciálnej terminológie pre súvislosť so školským prostredím. V prvej časti je po obsahovej stránke na popis symptomatológie ADHD orientovaných tridsaťpäť otázok; druhá časť obsahuje školské hodnotenie výkonu žiaka v oblasti písania a matematiky (na 5-bodovej škále: 1 = výborný, 2 = nadpriemerný, 3 = priemerný, 4 = dostatočný, 5 = nedostatočný). V nasledujúcej časti učiteľ hodnotí sociálne správanie v rámci školskej triedy v piatich oblastiach: vzťah s rovesníkmi, sledovanie inštrukcií, vyrušovanie spolužiakov, dokončovanie úlohy, organizačné schopnosti. Výhodou škály je zrozumiteľnosť položiek, ľahká administrovateľnosť a jasné skórovanie.

Psychometrické vlastnosti škály používanej v zahraničí sú veľmi dobré, reliabilita škály sa pohybuje od $\alpha = 0,79$ v škále depresie a anxiety po $\alpha = 0,91$ v časti hodnotení symptómov (Wolreich a kol., 2003; Dubayová, Chovanová 2013; Rigasová, Chovanová, 2015, Dubayová, Chovanová, 2017; Chovanová, Dubayová, 2017).

Po skončení realizácie vstupných meraní, po vyplnení Vanderbiltovej posudzovacej škály, učitelia dostali pre testované súbory časový harmonogram pohybového programu. Pohybový program obsahoval súbor pohybových hier a cvičení, ktoré sa realizovali v povinných a nepovinných organizačných formách. V každej organizačnej forme boli zaradené 3 – 4 pohybové hry. Výstupným testovaním sme overili účinok pohybového programu na korekciu porúch správania. Vstupné merania prebiehali v mesiacoch december – január 2016/2017, výstupné merania prebiehali v mesiaci február – marec 2017. Pedagogický výskum sme rozvrhli do ôsmich týždňov.

Na základe teoretických poznatkov z dostupnej literatúry sme vytvorili časový harmonogram, ktorý obsahoval súbor pohybových hier a cvičení na rozvoj koordinačných schopností a korekcie porúch správania. V každej vyučovacej jednotke boli zaradené 3 – 4 pohybové hry a cvičenia

daného charakteru. Cvičenia a hry boli rozdelené do jednotlivých úrovní koordinačných schopností.

Na dosiahnutie najlepšej efektivity cvičení sme na hodinách telesnej výchovy realizovali:

- zmeny v rozostavení náradia,
- zaradenie krátkych blokov koordinačných cvičení, ktoré priamo rozvíjajú danú koordinačnú schopnosť.

Výsledky výskumu

Komparáciu vstupných a výstupných údajov štandardizovaného dotazníka – Vanderbiltova škála na odhadovanie žiaka NICHQ – verzia pre učiteľa, u žiakov 9 a 10-ročných uvádzame v tabuľkách 1 – 3. Vyjadrujeme v nich posun v najčastejšie uvádzaných odpovediach pred a po aplikácii pohybového programu.

Tab. 1 Hodnoty údajov podľa Vanderbiltovej škály na odhadovanie žiaka – chlapci (Zdroj: vlastné spracovanie)

	Vek: 10 rokov							
	Chlapci (N = 4)							
	Vstupné meranie				Výstupné meranie			
Symptómy	nikdy	občas	často	veľmi často	nikdy	občas	často	veľmi často
Nepozornosť	0	2	6	1	0	2,25	6,75	0,25
Hyperaktivita/ impulzivnosť	0	4,5	2,75	1,75	0	5,25	3,75	0 0
Opozičné správanie	4,25	4	1,25	0	5,25	2,25	0,75	0
Úzkosť/ depresia	6,25	0,75	0	0	6,25	0,75	0	0
Správanie sa v triede	Vstupné meranie				Výstupné meranie			
Výborný	0				0			
Nadpriemerný	3				1,5			
Priemerný	2				1,75			
Dostatočný	0,75				0,25			
Nedostatočný	0				0			

U desaťročných chlapcov sa prejavy porúch správania po začlenení pohybového programu do výchovného procesu zmenili (tabuľka 1). Pri vstupných údajoch, resp. vstupnom diagnostikovaní, bola prítomnosť jednotlivých symptómov (nepozornosť, hyperaktivita/impulzivnosť a opozičného správania) hodnotená údajom *často*. V prípade symptómov nepozornosť, hyperaktivita/impulzivnosť bolo hodnotené údajom *veľmi často*. Vplyvom pohybového programu sme zaznamenali pozitívnu účinnosť a zmenu hodnotenia intenzity príznakov hyperaktivity/nepozornosti z *veľmi často* 1,75 na 0. Hodnota nepozornosti poklesla z 1 na 0,25. Opozičné správanie malo klesajúcu tendenciu, z hodnoty 1,25 klesla na 0,75. Zistili sme zmeny v úrovni porúch správania žiakov aplikovaním pohybového programu.

Účinkom pohybového programu sme dosiahli u chlapcov zlepšenie v symptómoch porúch správania. Správanie v triede dosiahlo nižšie hodnoty v porovnaní so vstupnými údajmi. Dosiahli sme korekciu porúch správania. Prejavy žiakov boli menej impulzívne, symptómy sa zmiernili a práca učiteľa so žiakmi bola menej náročná.

Tab. 2 Hodnoty údajov podľa Vanderbiltovej škály na odhadovanie žiaka – dievčatá (Zdroj: vlastné spracovanie)

Vek: 9 rokov								
Dievčatá (N = 3)								
	Vstupné meranie				Výstupné meranie			
Symptómy	nikdy	občas	často	veľmi často	nikdy	občas	často	veľmi často
Nepozornosť	0	2,67	5	1,33	0	3	5,67	0
Hyperaktivita/ impulzivnosť	0,33	4	4,67	0	2,07	5,33	1	0
Opozičné správanie	4,67	3	1,33	0	6	2,67	1,67	0
Úzkosť/ depresia	3,67	1,67	0,67	0	3,67	3	0,33	0
Správanie sa v triede	Vstupné meranie				Výstupné meranie			
Výborný	0				0			
Nadpriemerný	2				3			
Priemerný	3				2,67			
Dostatočný	0,67				0,33			
Nedostatočný	0				0			

V Tabuľke 2 sú zaznamenané hodnoty u deväťročných dievčat. Zlepšili sa vo viacerých symptómoch ako chlapci. Symptóm nepozornosti klesol o 1,33, čím sa prejavil značný pokles týchto prejavov. Hyperaktivita/nepozornosť klesla až o 3,67 hodnoty, kde sa účinnosť pohybového programu prejavila najviac na zlepšení týchto symptómov. Symptóm opozičného správania u dievčat mierne vzrástol, čo sa prejavilo aj slabými prejavmi vzdorovitosti počas vyučovania. Úzkosť/depresia mali klesajúcu tendenciu. Správanie žiakov sa v triede zlepšilo na úroveň *nadpriemerný* o 1.

Tab. 3 Hodnoty údajov podľa Vanderbiltovej škály na odhadovanie žiaka
(Zdroj: *vlastné spracovanie*)

	4. ročník ZŠ							
	Žiaci (N = 7)							
	Vstupné meranie				Výstupné meranie			
Symptómy	nikdy	občas	často	veľmi často	nikdy	občas	často	veľmi často
Nepozornosť	0	2,29	5,57	1,14	0	2,57	6,14	0
Hyperaktivita/ Impulzivnosť	0,14	4,28	4	1	1,14	5,28	2,57	0
Opozičné Správanie	4,4	3,57	1,28	0	5,57	2,42	1,14	0
Úzkosť/ depresia	5,14	1,14	0,28	0	5,14	1,71	0,14	0
Správanie sa v triede	Vstupné meranie				Výstupné meranie			
Výborný	0				0			
Nadpriemerný	1,85				2,71			
Priemerný	2,42				2,14			
Dostatočný	0,71				0,14			
Nedostatočný	0				0			

V tabuľke 3 sme zaznamenali výsledky žiakov 4. ročníka základnej školy. Porovnali sme vstupné a výstupné údaje chlapcov a dievčat spolu. Chceli sme poukázať na rozdiely zistené po aplikovaní pohybového programu. Konštatujeme, že po realizácii pohybového programu sa hodnoty zlepšili a najviac v symptóme nepozornosti o 1,14.

Diskusia

Cieľom nášho výskumu bolo overiť, či zaradením pohybových aktivít je možné upraviť správanie žiaka s hyperkinetickou poruchou. Po aplikovaní pohybového programu sme potvrdili priaznivý účinok a konštatovali sme zlepšenie príznakov vo všetkých meraných oblastiach. Naše výsledky potvrdzujú tiež výskumy zahraničných autorov (Verretová a kol., 2012; Smith a kol., 2013). Deti s hyperkinetickou poruchou sa väčšinou radia medzi menej pohybovo zdatné, v škole môžu zlyhávať, vedú k zníženej úspešnosti, čím sa upevňujú a posilňujú nežiaduce vzorce správania a adaptácie, konštatuje Riefová (2010), preto zaradením pohybových prvkov do bežného vyučovacieho procesu je možné podporiť nielen sebareguláciu, ale predpokladáme, že aj kognitívne a exekutívne funkcie.

Vytvorením pohybového programu sme docielili pozitívne zmeny v symptómoch: nepozornosť, hyperaktivita/impulzívne správanie, úzkosť/depresia. Na základe týchto skutočností konštatujeme, že realizáciou rozmanitých cvičení a hier počas vyučovania a mimo neho sme dosiahli redukciu aj v správaní sa v triede, kde hodnoty dosiahli priemerný stupeň.

Uvedomujeme si, že vzhľadom na nízky počet respondentov v našej štúdii nie je možné naše závery generalizovať, avšak napriek tomu si dovoľujeme vytvoriť tri základné odporúčania pre pedagogickú prax:

- pohybové aktivity vyberať na základe všestrannosti,
- pestovať u žiakov pozitívne vnímanie pohybových aktivít,
- prispôbiť dieťaťu pohybovú aktivitu rešpektujúc jeho osobitosti.

Výzvou pre ďalší výskum je vytvorenie stabilného štruktúrovaného pohybového programu, ktorý by mohol byť po overení zavedený do bežnej školskej praxe so zámerom zlepšiť prejavy správania sa u detí s hyperkinetickou poruchou.

Po absolvovaní pohybového programu môžeme konštatovať, že došlo k čiastočnej úprave symptómov ADHD. Vyhodnotením dotazníka posudzovacou Vanderbiltovou škálou na odhadovanie žiaka sme potvrdili zmeny v správaní sa žiakov, ktoré úzko súvisia s realizovaným programom. Je možné odôvodnene predpokladať, že zaradením pohybových aktivít do systému vyučovania detí s hyperkinetickou poruchou začlenených do základných škôl môžeme redukovať vyrušujúce prvky v ich správaní a dokonca ich použiť ako metódu na ich korekciu. Vanderbiltova škála na hodnotenie žiaka sa javí ako perspektívny nástroj pre učiteľov, ktorým môžu hodnotiť správanie žiaka a výsledky z nej využiť ako podklad pre ďalšie diagnostické vyšetrenie.

LITERATÚRA

- BRTKOVÁ, M., 2006. *Hygiena a zásady prvej pomoci*. Prešov: LANA. ISBN 80-89235-03-4.
- DUBAYOVÁ, T., CHOVANOVÁ, E., 2013. Vanderbiltova posudzovacia škála – možnosť diagnostikovania žiaka s ADHD učiteľom a rodičom. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 2, č. 2, s. 59 – 62. ISSN 1338-6670.
- DUBAYOVÁ, T., CHOVANOVÁ, E., 2016. Vanderbilt assessment scale – screening instrument for teachers in educational settings in Slovakia. In: *Book of proceedings of Congress proceedings: 1st FIEP Afro-European conference on physical education and sport, 25th FIEP World congress, 10th FIEP European congress Physical education and sport for peace, development and multicultural understanding*, pp. 102 – 105.
- DUBAYOVÁ, T., CHOVANOVÁ, E., 2017. Mental health of pupils with adhd in the slovak republic – a pilot study. In: *Book of proceedings of 9th International Conference on Education and New Learning Technologies July 3rd-5th 2017*. Spain, Barcelona. ISBN 978-84-697-3777-4.
- CHOVANOVÁ, E., 2013. The importance of physical activity school-age children with behavioral disorders,. In: *Scientific review of physical culture*. Vol. 3, No. 3, pp. 190 – 194.
- CHOVANOVÁ, E., 2015a. Correction of behavior disorders in integrated children through physical activities. In: *Scientific review of physical culture*. Vol. 5, No. 4, pp. 12 – 16.
- CHOVANOVÁ, E., 2015 b. Correction of behavior disorders in integrated children through physical activities. In: *Scientific review of physical culture*. Vol. 5, No. 4, pp. 12 – 16.
- CHOVANOVÁ, E. a kol., 2014. Korekcia porúch správania pohybovými aktivitami v rámci výchovno-vzdelávacieho progresu. In: *Študent na ceste k praxi III. Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej medzinárodnej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1116-0.
- CHOVANOVÁ, E., DUBAYOVÁ, T., 2017. The effect of physical activities on the development of motor abilities in intact and integrated children with behavior disorders. In: *Book of proceedings of 9th International Conference on Education and New Learning Technologies July 3rd-5th 2017*. Spain, Barcelona. ISBN 978-84-697-3777-4.
- CHOVANOVÁ, E., MAJHEROVÁ, M., 2010. *Rozvoj koordinačných schopností detí prostredníctvom vybraných pohybových hier a cvičení*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0191-8.
- CHOVANOVÁ, E., MAJHEROVÁ, M., 2013. *Účinnosť netradičných pohybových a športových hier na rozvoj koordinačných schopností žiakov školského veku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta športu. ISBN 978-80-555-1025-5.
- CHOVANOVÁ, E., MAJHEROVÁ, M., 2016a. The relationship between BMI and motor coordination in 13-year-old children. In: *Scientific review of physical culture*. Vol. 6, No. 4, pp. 10 – 14.

- CHOVANOVÁ, E., MAJHEROVÁ, M., 2016b. Súvislosť medzi somatickými predpokladmi a úrovňou motorických schopností u 11-ročných žiakov. In: *Acta Facultatis exercitationis corporis universitatis Presoviensis*.
- CHOVANOVÁ, E., MAJHEROVÁ, M., RUŽBARSKÁ, I., 2015. *Physical activities as a treatment for hyperkinetic disorders in prepubertal children*. Lüdenschied: RAM-Verlag. ISBN 978-3-942303-34-7. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 45 – 52. ISBN 978-80-555-1701-8.
- LENKOVÁ, R., 2014. *Stimulácia rytmických schopností aerobikom*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1088-0. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lenkova3>.
- LUFTNEROVÁ, D., MAREČKOVÁ, J., DVOŘÁČKOVÁ, A., 2012. *Optimální pohybová aktivita dětí předškolního věku s ADHD*. Dostupné na internete: <http://www.vemeste.cz/2012/04/optimalni-pohybova-aktivita-detipredskolniho-veku-s-adhd/>.
- MAJHEROVÁ, M., 2015. Correction of behavior disorders through yoga exercises. In: *Physical education and sport*. Topoľčianky: END. ISBN 978-80-89324-17-0.
- NITRAI, D., 2008. Vplyv pohybovej terapie na pacientov DPL – Hráň. In: *Psychiatria pre prax*. Roč. 9, č. 5, s. 245 – 247.
- RIEFOVÁ, S., F., 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě. Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-728-2
- RIGASOVÁ, M., CHOVANOVÁ, E., 2015. Korekcia hyperkinetických porúch správania integrovaných žiakov psychomotorickými cvičeniami a hrami. In: *Študent na ceste k praxi IV*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2015 [cit. 2016-04-29], s. 134. ISBN 978-80-555-1353-9. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Zolnova3>.
- SMITH, A. L., HOZA, B., LINNEA, K., McQUADE, J. D., TOMB, M.A. kol., 2013. Pilot physical activity intervention reduces severity of ADHD symptoms in young Children. In: *Journal of Attention Disorders*. Vol. 17, No. 1, pp. 70 – 82.
- STAŇOVÁ P., CHOVANOVÁ E., 2014. Korekcia porúch správania žiaka mladšieho školského veku pohybovými hrami. In: *Študent na ceste k praxi III. Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 127 – 135.
- VERRET, C., GUAY, M. C., BERTHIAUME, C., GARDINER, P., BÉLIVEAU, L., 2012. A physical activity program improves behavior and cognitive functions in children with ADHD: an exploratory study. In: *Journal of Attention Disorders*. Vol. 16, No. 1, pp. 71 – 80.
- WOLRAICH, M. L., LAMBERT, W., DOFFING, M.A., BICKMAN, L., SIMMONS, T., WORLEY, K., 2003. Psychometric properties of the Vanderbilt ADHD diagnostic parent rating scale in a referred population. In: *Journal of pediatric psychology*. Vol. 28, No. 8, pp. 559 – 568.

PROCES ARTETERAPIE A JEJ VPLYV NA DIEŤA S RODIČOM SO PSYCHICKÝM OCHORENÍM

Process of Art-therapy and its Impact on a Child of a Parent with Mental Disorder

Zuzana Budayová¹

Abstrakt: Hlavným cieľom príspevku je analýza procesu arteterapie ako terapeutickej metódy, ktorá sa vykonávala u dieťaťa s rodičom so psychickým ochorením. Na základe selektívneho kódovania autorka príspevku identifikuje tri kategórie, ktoré ďalej spracúva v stanovených hypotézach. Poukazuje na detského klienta, ktorého všestranný rozvoj je možné rozvíjať i prostredníctvom využívania arteterapeutických techník. V príspevku autorka predkladá deskripciu kvalitatívnej metódy výskumu spracovanú v kazuistike dieťaťa, ktorého rodič trpí závažným psychickým ochorením. Na základe vykonaného naratívneho rozhovoru a rozhovoru orientovaného na problém autorka ponúka presvedčenia o vhodnosti používania arteterapeutických aktivít u dieťaťa, ktoré zažíva a vníma nepriaznivú situáciu v rodine.

Kľúčové slová: kazuistika, možnosti arteterapie, proces arteterapie, psychické ochorenie.

Abstract: Main objective of the paper is the analysis of a process of art-therapy as a therapeutic method that was implemented in a child of a parent with mental disorder. Based on selective encoding, the author identifies in the paper three categories, which are further elaborated in the hypotheses. The author points out to a child client whose holistic development might be further developed through the use of art-therapeutical techniques. In presented paper, the author offers description of the qualitative method of research conducted in the case study of a child whose parent is suffering from a serious mental disorder. Based on the narrative interview and the problem-oriented interview, the author offers convictions on suitability of use of art-factorial activities in a child experiencing and perceiving the unfavorable situation in the family.

Key words: Case study, art-therapy possibilities, process of art-therapy, mental disorder.

Arteterapia je prístup, ktorý využívajú odborníci odborov špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika, ale aj iných vedných odborov. Ako uvádzajú Campbellová (1998), Slavík (1999), Dalley (1990) In: Šicková (2006) na prelínanie arteterapie s výchovou a špeciálnou výchovou poukazujú aj viacerí zahraniční arteterapeuti ako napr. Campbellová (1998). Toto prelínanie sa dnes považuje za „normálny prvok kultúrneho vývoja“ (Slavík, 1999), prispieva ku kultivácii emocionálnej a hodnotovej sféry vnútorného sveta dieťaťa i dospelého, ba dokonca skvalitňuje aj procesy učenia (Dalley, 1990).

¹ PhDr. Zuzana Budayová, PhD., Katedra spoločenských vied, Teologická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Teologický inštitút v Spišskom Podhradí, Spišská Kapitula 12, 053 04 Spišské Podhradie, Slovenská republika. E-mail: budayova@gmail.com.

Stiburek (2000) identifikuje arteterapiu ako psychoterapeutickú a psychodiagnostickú disciplínu, ktorá využíva k naplneniu cieľov prostriedky a metódy adekvátne umeleckým formám. Pracuje najmä s tvorbou a reflexiou zameranou na proces či produkt. Prvoradým cieľom však nie je vytvorenie nejakého umeleckého diela, ale prostredníctvom sebavyjadrenia, rozvíjania tvorivosti, schopnosti komunikovať a spracovaním témy, ktorá sa týka klienta, dosiahnuť odstránenie alebo zmiernenie ťažkosti u chorého človeka. Ako uvádza Sklenková (2011), arteterapia dáva klientovi možnosť pracovať s jeho fantáziou a nevedomím a objavovať svoje možnosti. Je to spôsob neverbálnej komunikácie s okolím. Prostredníctvom výtvarného umenia klient odhaľuje svoje schopnosti, emócie ako napr. radosť, smútok, strach, hnev, bolesť, tiež napovedá o jeho sebaobrazu. Cieľom arteterapie je podporiť klienta k samostatnosti, komunikácii, ako aj v oblasti jeho senzomotoriky.

Psychické ochorenie v rodine

Najviac rozšíreným komunikačným prostriedkom je reč, no nie pre každého jedinca je to aj najjednoduchším dorozumievacím prostriedkom. U dieťaťa, ktoré žije a vyrastá v zdravom prostredí, kde sa medzi členmi rodiny komunikuje a ich slovná zásoba je bohatá, je predpoklad, že sa bude ľahšie dorozumievať ako dieťa, ktoré pochádza z nepriaznivého sociálneho prostredia, v ktorom sa medzi členmi rodiny komunikuje minimálne (Roseline, 2008). Fischer a Škoda (2009) uvádzajú, že v rodine, v ktorej sa nachádza člen so psychickým ochorením, je komunikácia narušená. Človek so psychickým ochorením sa vtahuje „do seba“ a často nereaguje ani na oslovenie. Dieťa takéhoto rodiča musí často klásť otázky aj niekoľkokrát. Medzi partnermi tak vzniká priepasť a často jeden u druhého nenachádzajú porozumenie. Rodina je pre dieťa nositeľom jeho budúcich spoločenských rolí a identity. Môže byť však i zdrojom záťaží, ktoré sa stávajú zdrojom rozvoja jeho psychických problémov a následne sociálno-patologických javov. K týmto zdrojom sa pripája i problém anomálnych osobností rodičov, kedy rodičia nemôžu, nevedia alebo sa nechcú správne starať o dieťa z rôznych dôvodov (ku ktorým patrí i psychické ochorenia rodiča). Kuberová a Janoško (2014, s. 91) upozorňujú na to, že *„psychické ochorenie rodiča patrí krízovým faktorom pre správny vývin detí, pretože chorý nedokáže uspokojivo plniť rolu rodiča a postupne sa celkovo zhoršuje ekonomická aj spoločenská situácia rodiny.“* Turček (2000, s. 121 – 123) dodáva, že *„choroba člena rodiny limituje nielen prežívanie v rodinnej mikrosociete, ale aj možnosti rodinného diania vrátane finančnej situácie. Vážna choroba v rodine môže predstavovať pre dieťa psychický handicap v inom prostredí či kolektíve.“* Ohrozené dieťa sa môže v kolektíve prejavovať ako málo komunikatívne, môže sa javiť, že nemá záujem o okolie, alebo naopak, je roztržité až agresívne. Osobitne

handikepujúce je sociálne neakceptovateľné správanie člena rodiny, napr. alkoholizmus, kriminalita. Takéto faktory môžu vyvolávať trvalý pocit psychickej tenzie, ktorá má tendenciu vyúsťovať do rôznych porúch.

Typickým vonkajším prejavom psychického ochorenia je stigma, predsudky a nesprávny názor rozšírený medzi verejnosťou. Ako uvádza Bražinová (2015) druhotným následkom stigmatizácie duševného ochorenia je často to, že človek s ochorením nevyhľadá odbornú pomoc, odmieta pomoc a rady príbuzných. Častým dôsledkom je zhoršenie zdravotného stavu a jeho dopadov na jednotlivca, ktoré môže viesť k spoločenskej izolácii. Ondrejka (2003) uvádza, že psychická porucha môže negatívne vplývať i na ostatnú rodinu, jej jednotlivých členov a blízkych, až môže dôjsť k znefunkčneniu ich života vo viacerých oblastiach vrátane vývinu psychosomatických symptómov. Miera znefunkčnenia života jednotlivých členov rodiny závisí od subjektívneho vnímania a spracovania záťažovej situácie, ale najvýraznejšie sa prejaví u ľudí, ktorí sú v najtesnejšom vzťahu k človeku so psychickým ochorením.

Detská kresba a jej prejavy

Detská kresba ponúka možnosti prejavu pocitov, schopností a zručností a sociálnych vzťahov. Je nielen výpoveďou dieťaťa o jeho vývinovej úrovni a súčasnom zmýšľaní, ale aj o problémoch a starostiach, ktoré ho trápia. Detská kresba je jedným z najvhodnejších prístupov k poznaniu detskej duše. Ako forma inej než verbálnej komunikácie je odrazom každodennej reality. Deti kresbu neponímajú len ako hru, ale aj ako zmysluplnú činnosť, ktorou vyjadrujú svoje túžby, postoje a komunikujú tak s okolitým prostredím.

Každé dieťa veľmi citlivo reaguje na zmeny a podnety v jeho najbližšom prostredí, a preto sa každá zmena odzrkadlí aj v jeho výtvarnom prejave. Detská kresba je prejavom individuálneho prežívania dieťaťa a spracovaním jeho myšlienkových pochodov a životných skúseností. Ako neverbálny komunikačný prostriedok má svoju významnú výpovednú hodnotu. Preto sa môže nepriaznivá životná situácia v podobe spolunažívania s človekom so psychickým ochorením interpretovať i vo výtvarnom prejave dieťaťa, ktorý môže vykazovať zmeny vo formálnej a obsahovej stránke.

Pogády (1993) uvádza, že detská kresba je až do 8. – 9. roku dieťaťa svojím zámerom a vyznením realistická. Deti zvyčajne kreslia najprv to, čo vedia samy o sebe alebo predmete, až neskôr vyjadrujú to, čo na danej skutočnosti vidia. Kresba je spontánna aktivita, modelovanie ju predchádza ako prvotná výtvarná činnosť. Vyjadrovanie sa detí pomocou kresby, modelovania, umožňuje nahliadnuť do pocitov, fantázie a želaní dieťaťa. Osobitne kresba ako jedna z možností, ktorá upútava väčšinu detí a pôsobí na ne stimulačne

a relaxačne, dáva možnosť prejavíť fantáziu, ale aj kladné a záporné želania podľa momentálneho citového rozpoloženia.

Podľa Bothovej (2008) farby pôsobia a ovplyvňujú ľudskú dušu. Farby majú schopnosť ovplyvňovať náš fyzický, ale aj psychický stav. Vytvorila sa teória siedmich spektrálnych farieb – červenej, oranžovej, žltej, zelenej, modrej, tmavomodrej a fialovej, ktoré na nás pôsobia zo všetkých strán. Deti si intuitívne vyberajú veci takej farby, ktorá im chýba. Chýbajúce farby z celého farebného spektra môžeme dieťaťu dodať i pomocou hry. Na základe praktických skúseností Bothová (2008, s. 42 – 44) interpretuje vhodnosť používania napríklad *„šatky rôznych farieb a hrať sa na farebný vietor. Dieťa si vyberie šatku ktorú chce, pustíme mu príjemnú hudbu a ono môže šatku vyhadzovať do vzduchu a nechá ju na seba padat.“* Podľa Přinosilovej (2007) sa z hľadiska diagnostiky umením v kresbe zameriavame nielen na tému kresby, ktorá môže mať výpovednú hodnotu prianí, problémov a záujmov dieťaťa, ale aj na prevedenie kresby, ktoré hodnotíme z hľadiska obsahu a formy, primeranosti kresby k veku dieťaťa, ale aj na základe využitia plochy papiera. Sledujeme však i línie kresby, silu prítlaku ceruzy, figurálnu kompozíciu a problémové momenty v kresbe.

Davidov (2001, s. 116 – 117) uvádza, že *„teplé farby svedčia o vyrovnanosti, tmavé farby o smútku, bledé odtiene vyjadrujú citovú nevyrovnanosť alebo zlý zdravotný stav.“* Přinosilová (2007) identifikuje aj ďalšie atribúty, ktoré vnímame v súvislosti s diagnostikovaním stavu dieťaťa z hľadiska arteterapie. Ide o kvalitu kresliaceho prejavu, čas potrebný na nakreslenie kresby a sociálnu interakciu, na ktorej spolupracuje súčasne niekoľko detí. Toto je možnosť na pozorovanie a sledovanie sociálnej interakcie v skupine.

Bothová (2008) však poukazuje i na to, že maľovanie a kreslenie je veľmi dobré na nácvik ruky a jemnej motoriky, a to súvisí s celkovým psychomotorickým vývinom, napríklad s rozvojom reči. Deti, ktoré veľa kreslia, lepšie rozprávajú a ľahšie píšú, farby ich zároveň stimulujú. Výber farieb by sme mali nechať na dieťa, neovplyvňujeme jeho rozhodnutie. Treba sa naučiť dieťa pozorovať, počúvať ho a porozumieť tomu, čo dieťa kresbou vyjadruje. Rešpektujeme jeho názor, ale aj biologické hodiny, ktoré poukazujú na vitálnosť dieťaťa, jeho únavu, útlm. Na základe štúdie Vodičkovej (2004, s. 32 – 33) môžeme uviesť, že *„umenie má jedinečné vlastnosti kompenzovať hendikep dieťaťa, ventilovať jeho napätie, strach, úzkosť, integrovať, socializovať a rozvíjať jeho osobnosť, neverbálne s ním komunikovať.“*

Detskú kresbu môžeme v procese intervencie podľa Vagnerovej (2001) použiť na orientačné informácie o celkovom vývinovom stupni dieťaťa, zistenie úrovne senzomotorických zručností, vývoj jemnej motoriky a vizuálnej percepcie, signalizuje spôsob citového prežívania, nástroj k poznaniu vzťahov a postojov, ktoré dieťa nevie prejavíť verbálne.

Terapia umením, jej techniky a proces

Arteterapia má hlavné ťažisko svojej práce v procese tvorby klienta. Potměšilová a Sobková (2012) uvádzajú niekoľko pravidiel, ktoré sa rešpektujú pri individuálnej arteterapii, ktorá sa realizuje na základe vopred dohodnutých pravidiel. Táto dohoda zahŕňa početnosť a dĺžku terapeutických sedení, spôsob práce a tzv. zakázku, teda to, s čím chce klient pracovať. Základnými pravidlami vo vzťahu terapeut – klient sú prirodzenosť zo strany terapeuta, žiadne predstierania, maximálne rešpektovanie klienta, rešpektovanie práva klienta na „klamstvo,“ vzťah by mal byť postavený na „princípe jednosmerného zrkadla,“ terapeut sa sústreďí na klienta a nie na svoje problémy a celá komunikácia musí byť pre klienta zrozumiteľná.

Campbell (2000) identifikuje ako hlavný význam skupinovej arteterapie jej vznik vo vnútri skupiny, pričom dôraz kladie na obsah výtvarnej práce, a nie na estetické hodnoty. Skupina musí mať jasne definovaný cieľ, mala by výtvarnú tvorbu chápať ako oddychovú činnosť alebo ako prostriedok na rozvoj vnímania a sebauzdravovania.

Vodičková (2004) definuje rodinnú arteterapiu ako prácu s celou rodinou, prípadne s dieťaťom a jedným rodičom. Táto forma je veľkým prínosom pre všetky zúčastnené strany. Priamo „in vivo“ môže terapeut sledovať, ako rodič s dieťaťom komunikujú, ako sa k sebe správajú. Jemne sa môže zasahovať do situácie, a tak pozitívne korigovať ich vzťah. V samotnom priebehu sa sledujú predovšetkým individuálne potreby dieťaťa. Pre každé dieťa sa vypracuje individuálny arteterapeutický program zohľadňujúci jeho osobnosť a stránky, ktoré treba rozvíjať a ktoré eliminovať. V terapii sa postupuje od všeobecného k špecifickému, teda najprv sa ponúkajú dieťaťu všeobecné témy a techniky na uvoľnenie a relaxáciu. Táto fáza môže trvať týždne aj mesiace. Jej hlavným cieľom je vybudovať vzťah s dieťaťom. Až v neskoršom období môže terapeut „pritvrdiť“ a požadovať od dieťaťa činnosti, ktoré odmietalo a ktoré bezpečne vedú k náprave. Začnú sa používať tzv. direktívne techniky, cielené na jeho nápravu problému.

Hornáková (2007) v monografii *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie* uvádza, že v podpore arteterapie sa využívajú i neštruktúrované projekčné techniky, ktoré môžu mať rôzne témy ako napr. ja doma, moje sny, na čom mi záleží, čo ma najviac teší, moje farby. Tieto techniky možno vykonávať i v dvojiciach alebo skupinách.

Na základe štúdií Roseline (2008) sa uvádza, že kresba je pre dieťa najvýhodnejším spôsobom vyjadrovania zo všetkých prostriedkov, ktorá vedie k dôkladnému poznaniu dieťaťa a skúma jeho osobnosť. Táto metóda sa používa veľmi často a terapeut, ktorý analyzuje detskú kresbu, sa musí snažiť zabudnúť, že je dospelý. Preto musí terapeut disponovať širokými odbornými znalosťami.

Šicková (2008) uvádza najčastejšie príklady arteterapeutickej intervencie, ktorými sú priblíženie postáv; vytvorenie kontextu, deja, rodinného príbehu; vytvorenie výtvarných symbolov integrujúceho charakteru; akcentovanie spirituálnych hodnôt; integráciu zažitej traumy prostredníctvom výtvarnej reflexie v bezpečnom prostredí; odpustenie rodičovi, ktorý opustil rodinu; akceptovanie novej rodinnej konštelácie. Hodnotenie výkonov kreslenia by malo byť šetrné a motivujúce dieťa k ďalšiemu výkonu. Nikdy nesmieme dielo dieťaťa kritizovať, kresbu hodnotíme spolu s dieťaťom v neustálej komunikácii. Arteterapia nemá ohraničenie alebo obmedzenie.

Leslie, Doherty a Widrick (2007) súhlasia s tým, že arteterapia poskytuje dieťaťu bezpečné prostredie na vyjadrenie myšlienok a emócií, a to predovšetkým v tom prípade, ak sa vyžaduje zotavenie v rámci psychologickej traumy.

Arteterapia pomáha deťom nadobudnúť pocity sebaakceptácie, väčšej zodpovednosti za seba a za druhých, zvýšenie sebadôvery, sebaúcty a otvorenosti. Liebmann (2005) uvádza, že účasť arteterapeuta v tvorivej činnosti sa odporúča u detí, ktoré trpia úzkosťou, napr. ak si dieťa nevie dať rady, ako začať kresliť. Vtedy môže arteterapeut so súhlasom dieťaťa nakresliť prvú čiaru, a tým stimuluje jeho ďalšie aktivity. K vytvoreniu otvorenej a dôvernej atmosféry pomáha zapojenie terapeuta do výtvarných aktivít s podmienkou, že nebude zanedbávať svoju prvoradú funkciu pozorovateľa. Vzťah dieťaťa a arteterapeuta, ktorý je založený na dôvere, vzájomnom pochopení, otvorenosti a rešpekte, je základom pre nastolenie žiaducich zmien u dieťaťa. V úvodnej fáze je preto potrebné zdôrazniť význam prvého stretnutia a nastolenia príjemnej atmosféry aj prostredníctvom verbálnej a neverbálnej komunikácie.

Na začiatku arteterapeutických aktivít arteterapeut overuje pozornosť a schopnosti dieťaťa plne sa koncentrovať na výtvarnú činnosť. Po nadviazaní kontaktu v prvej fáze arteterapeut zadá v závislosti na probléme inštrukcie, pričom vysvetlí dieťaťu dôvody výberu. V druhej fáze nasleduje vlastná výtvarná práca a nakoniec je toto stretnutie zavŕšené spoločným rozhovorom o výtvarnom diele a jeho procese tvorby. Dieťa dostáva priestor na reflexiu svojich pocitov (Liebmann, 2005).

Empirické skúmanie

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť vplyv arteterapeutických metód, ktoré pomáhajú a zároveň vplývajú na prežívanie traumatizujúcich životných situácií u maloletého dieťaťa. Participantkou nášho kvalitatívneho výskumu bola matka dieťaťa, s ktorou sa osobne poznáme a tiež poznáme jej životnú situáciu. Participantka súhlasila s položením vopred nami stanovených otázok a rozpovedaním svojho životného príbehu.

Kvalitatívny výskum sme realizovali prostredníctvom metódy naratívneho rozhovoru v kombinácii s rozhovorom orientovaným na problém, ktorý bol navyše prijateľný pre chýlostivosť informácií a subjektívne empatické vnímanie a prežívanie životnej situácie z hľadiska matky. Vopred stanovenými výskumnými otázkami sme navodili „problematickú tému,“ s ktorou má matka dieťaťa osobnú skúsenosť. V priebehu realizácie rozhovoru sme kládli aj otázky, ktoré vznikali ad hoc a mali zásadný význam z hľadiska obsahu a zachovania kontinuity rozhovoru. Výskumné otázky sa týkali nielen nami vybraných skúmaných kategórií, ale aj chronologického postupu zmien správania dieťaťa pred a po arteterapeutickej intervencii. Tento rozhovor bol kombinovaný s voľnými naráciami participantky – matky dieťaťa, a tak umožňoval odhaliť subjektívne významové štruktúry, ktoré sa vzťahujú k určitým zážitkom a problémovým situáciám participantky. Celý rozhovor prebiehal v atmosfére partnerského vzťahu výskumníka a participantky. V priebehu rozhovoru sme vyzývali participantku na rozprávanie niektorých udalostí a historiek, ktoré bezprostredne súviseli so stanovenou témou. Realizovaný rozhovor s participantkou sa javil ako najlepší spôsob získavania údajov o postojoch, pocitoch a prežívaniach problémových situácií v rodine participantky.

Analýza a následná interpretácia získaných dát prebiehala prostredníctvom kódovania. Strauss a Corbinová (1999) definujú kódovanie ako súhrn operácií, pomocou ktorých sú údaje rozobrané, konceptualizované a opäť zložené novým spôsobom. Selektívne kódovanie je proces, v ktorom sú kľúčové kategórie systematicky uvádzané do vzťahu k ostatným kategóriám. Tieto vzťahy boli v rámci výskumného postupu ďalej overované a kategórie rozvíjané. Strauss a Corbinová (1999, s. 184 – 185) dopĺňajú, že cieľom selektívneho kódovania je vypracovať jadrovú kategóriu, okolo ktorej sa môžu zoskupovať ostatné vybudované kategórie a ktorá ich integruje. V snahe o to sa vypracúva alebo formuluje príbeh konkrétneho prípadu.

Tab. 1 Kategoriálny systém kvalitatívneho výskumu
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Cieľ	zistiť vplyv arteterapeutických metód u maloletého dieťaťa
Objekt	participantka – matka maloletého dieťaťa
Priestor	domáce prostredie participantky
Metódy	naratívny rozhovor, rozhovor orientovaný na problém
Kategórie	· choroba otca · rozchod rodičov · adaptácia dieťaťa na nové prostredie
Názory	participantky – matka maloletého dieťaťa

Ako uvádza Pavelek (2017), selektívne kódovanie je proces výberu jednej hlavnej kategórie (ktorá slúži ako jadro – core category) a proces naviazania ostatných kategórií na túto hlavnú. Základnou myšlienkou je vytvoriť jednotný dej, okolo ktorého sa nachádza všetko ostatné. Všeobecne sa predpokladá, že takáto základná koncepcia vždy existuje. Selektívne kódovanie je procesom, v ktorom hľadáme „ovládač“, ktorý poháňa príbeh dopredu.

Pre potreby nášho výskumu sme pre každú kategóriu – dimenziu života dieťaťa stanovili hypotézy:

Hypotéza 1: Predpokladáme, že choroba otca neovplyvňuje život dieťaťa viac ako jeho odchod k starým rodičom.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že rozchod rodičov je pre dieťa rovnako neprijateľný po arteterapeutickej intervencii v centre voľného času ako pred realizáciou intervencie.

Hypotéza 3: Predpokladáme, že adaptácia dieťaťa na nové rodinné a školské prostredie bude po arteterapeutickej intervencii primeranejšia a ľahšie zvládnuteľná ako pred samotnou intervenciou.

Transkripciu naratívneho rozhovoru a rozhovoru orientovaného na problém ponúkame vo forme kazuistického spracovania.

Výsledky rozhovoru spracované v kazuistike dieťaťa

Kazuistiku dieťaťa na základe rozhovoru výskumníka s participantkou sme vypracovali s jej súhlasom. V kazuistike poukazujeme na vývoj emočného stavu maloletého dieťaťa pred arteterapeutickými aktivitami a počas nich. Maloleté dieťa v krátkom časovom období prežilo stresové situácie priamo v rodine. Ako uvádza Langmeier, Balcar a Špitz (2000, s. 169) *„individuálne poruchy dieťaťa alebo iného člena rodiny úzko súvisia so skupinovou dynamikou celej rodiny, ba dokonca, že individuálna symptomatika je vo svojej podstate výrazom narušených interpersonálnych vzťahov v rodine.“*

Osobná anamnéza maloletého dieťaťa

Maloleté dieťa (päť rokov) je prvorodené a jediné dieťa v rodine. Tehotenstvo prebiehalo bez komplikácií, pôrod v termíne v 40. týždni spontánny, záhlavím, s hmotnosťou 3300 g a 52 cm.

Zdravotná anamnéza

Psychomotorický vývin prebiehal primerane, sed od 7. mesiaca, samostatná chôdza od 11. mesiaca. Dieťa prešlo všetkými očkovaniami a základnými vyšetreniami. Maloleté dieťa je veľmi vnímavé a živé. Na svoj vek veľmi pekne komunikuje a rozumie všetkému. Veľmi rado kreslí a modeluje s plastelínou.

Rodinná anamnéza

Otec: P., 39 rokov, ukončená vysoká škola technického smeru, ktorú ukončil s titulom Ing., živnostník. Momentálne žije s matkou v štvorizbovom byte, dá sa povedať, že majú medzi sebou dobrý vzťah. V roku 2008 mu diagnostikovali paranoidnú schizofréniu a hneď ho aj hospitalizovali. Hospitalizácia trvala dva mesiace, klientovi sa po medikamentóznej liečbe výrazne polepšilo. Vzorne chodí na predpísané injekcie každý mesiac a znovu sa snaží začleniť do spoločnosti. V súčasnosti má za sebou tretiu hospitalizáciu. Posledná sa uskutočnila toho roku vo februári po tom, čo prestal brať lieky a začal užívať alkohol. Po prepustení z nemocnice už neužíva alkohol a lieky berie pravidelne.

Matka: M., 35 rokov, slobodná matka, momentálne nezamestnaná (poberá dávku v hmotnej núdzi), ukončila strednú poľnohospodársku školu s maturitou, momentálne externe študuje na VŠ. Vzťahy v rodine sú dobré, momentálne žije u jej rodičov aj s dcérou v trojizbovom byte. Prarodičia svoju vnučku milujú a s dcérou majú veľmi dobrý vzťah.

Sociálna anamnéza

Rodičia s maloletým dieťaťom prvých päť mesiacov bývali u matkiných rodičov, potom sa presťahovali do podnájmu, kde žili spolu 1,5 roka. Matka ostala doma s maloletým dieťaťom na materskej dovolenke, otec pracoval vo svojej kancelárii neďaleko bydliska a často prichádzal domov až po 19. hod. večer, v rámci cesty domov sa častokrát „zastavil na pivo.“ Na otca sa matka nikdy nemohla spoľahnúť vzhľadom na jeho chorobu. Neustále musela byť v strehu, aj keď bol otec prítomný. Najhoršie to bolo v období, keď mu bolo zle, vtedy odmietal lieky, bol z nich veľmi otupený. To sa dohrávalo skoro každý mesiac pred podaním injekcie na psychiatrickom oddelení. Zastavenia sa v krčme, hádky v rodine mnoho ráz pred maloletou, odmietanie liekov, a tým aj zhoršovanie zdravotného stavu, ponorenie sa do seba, neustále zabúdanie a pripomínanie zo strany matky maloletého dieťaťa, to všetko malo vplyv na celý chod rodiny. Dieťa videlo a vnímalo situáciu doma. Vnímalo aj matkinu nervozitu, stres, strach z toho, čo bude ďalej. Maloleté dieťa bolo podľa slov matky bojazlivé, k otcovi „nemalo vzťah, akoby sa ho bálo.“ Otec nebral do úvahy potreby dieťaťa, hlavne citového, láskyplného charakteru. Otcov stav sa pomaly zhoršoval a na maloleté dieťa, ktoré malo iba 22 mesiacov, už nevedel dať vôbec pozor. Na naliehanie manželky o hospitalizáciu nereagoval. Matka musela stále využívať pomoc rodičov. Bola unavená a začínala mať depresívne stavy, nikam nechodila, stretávala sa len s minimálnym okruhom ľudí a detí. Jediným únikom bola vysoká škola, ale ani na ňu sa z pochopiteľných dôvodov nemohla sústrediť.

Po dlhých mesiacoch zvažovania a prehovárania sa matka rozhodla v januári tohto roku odísť a aj s maloletým dieťaťom bývať k rodičom.

Otec sa stretáva so svojím dieťaťom každý deň pod dohľadom matky. Matka sa snaží maloletému dieťaťu zabezpečiť maximálnu starostlivosť, otec sa nevyhýba finančnej pomoci. S otcom majú dobrý vzťah, čo je len dobre pre ich dieťa. Maloleté dieťa s matkou žije u jej prarodičov v trojizbovom byte, kde majú svoju vlastnú izbu, pekne a útulne zariadenú. Matka s rodičmi vychádza veľmi dobre. Maloletá sa po presťahovaní k starým rodičom dosť dlho pýtala domov. Táto situácia bola stresujúca pre všetkých členov domácnosti. Matka jej vysvetlila, že v ich pôvodnom byte „býva iný ujo a oni mali byť len požičaná“ (ako keď si ono požičia hračku od spolužiaka J., čo dieťa pochopilo hneď). Občas sa (i po intervencii matky) s otcom v meste maloleté dieťa stretne, ale vždy len za priamej prítomnosti matky.

Školská anamnéza

Maloleté dieťa navštevuje predškolské zariadenie od troch rokov. Adaptácia na školské prostredie prebiehala bez vážnejších komplikácií a problémov. Po zmene bydliska matky však nastala aj zmena predškolského zariadenia, v ktorom maloleté dieťa vystupovalo ako viac bojzlivé, plačlivé dieťa. Postupom času a následne i návštevami centra voľného času nastala u maloletého dieťaťa zmena v správaní nielen k rovesníkom, ale aj dospelým autoritám. V súčasnosti sa maloleté dieťa vyznačuje usilovnosťou, zodpovednosťou, dôsledným plnením si povinností. Na podnety reaguje veľmi citlivo, niekedy aj bojzlivito, ale je živé, disciplinované, v kolektíve obľúbené. Pozornosť je na veku primeranej úrovni. Má rado akúkoľvek prácu v detskom kolektíve, zaujíma sa o nové poznatky. Podľa neho dieťa veľmi rado navštevuje s matkou centrum voľného času, kde môže kresliť, maľovať a modelovať. Najradšej kreslí svoju mamku, babku a zvieratká. Zaujímavosťou je, že v maľbách sa otec vyskytuje len zriedkavo a len v niektorých situáciách (narodeniny člena rodiny, Vianoce). Podľa slov maloletého dieťaťa má však s otcom veľmi dobrý vzťah, má ho rado.

Arteterapeutické aktivity u maloletého dieťaťa

Participantka každú stredu a piatok chodí s maloletým dieťaťom do centra voľného času, kde sa stretávajú mamičky s malými deťmi. Arteterapeutické aktivity vykonáva v centre voľného času pedagogička, ktorá absolvovala kurz kreatívnej maľby a ukončila štúdium arteterapie v rámci celoživotného vzdelávania. Svoje skúsenosti využíva v Krúžku šikovných rúk, ktorý vedie v spomínanom centre voľného času v rozsahu 2 hodín týždenne.

Hlavným cieľom úvodných arteterapeutických aktivít s maloletým dieťaťom, ktoré sa začali realizovať v čase vzniku problematických situácií v rodine, bolo navodenie bezpečia a hľadanie pozitívneho vzťahu medzi dieťaťom a arteterapeutkou, pocit uvoľnenia sa a vyvolanie čo najlepšieho pocitu dieťaťa zo stretnutí s arteterapeutkou. Kľúčovým prvkom týchto úvodných aktivít s maloletým dieťaťom bola skupinová práca s deťmi. Arteterapia v rozsahu jednej až dvoch hodín prebiehala v intenciách postupnej socializácie a enkulturácie dieťaťa v centre voľného času. Výtvarná činnosť sa uskutočňovala v hrovej atmosfére, ktorá len posilňovala pocity spolupatričnosti v skupine a poznávanie iných prítomných detí. Najčastejšie používanými technikami bol spontánny výtvarný prejav, prstomaľba, rôzne motívy koláží, ale aj tematické maľovanie, ktoré sa dotýkalo vybraných námetov (ročné obdobia, rodina, portrét). Maloleté dieťa sa adaptovalo na nové prostredie centra voľného času veľmi rýchlo i vzhľadom na skupinu detí, ktorých už poznalo z predškolského zariadenia, ako aj vzhľadom na kľudnú, hravú a prívetivú atmosféru centra voľného času.

Arteterapeutické stretnutia v centre voľného času prebiehajú i v súčasnej dobe. Arteterapia pomáha rozvíjať stratégie zvládania stresových situácií, posúva bod záujmu z mlčania na konverzáciu. Maloleté dieťa neverbálnym spôsobom dokáže vyjadriť pocity a skúsenosti, o ktorých si môže myslieť, že ich verbalizácia môže byť príliš zložitá. V mnohých prípadoch samo navrhuje, čo by mohli počas stretnutia vykonávať, je tvorivé a kreatívne. Častými arteterapeutickými aktivitami, ktoré sa využívajú, sú koláže (zvierat domácich, divých, z džungle), technika škvŕn na mokrom papieri, muzikomaľba, tematické kresby, kresba prstom a celými rukami, modelovanie s plastelínou, spoločné kreslenie a maľovanie v skupinách, technika muchláže a mnohé iné.

Maloleté dieťa v súčasnosti nemá problém zapojiť sa medzi deti, je živé a nebojácne. Podľa slov matky môžeme vydedukovať podstatný rozdiel v chápaní a prežívaní rozchodu rodičov pred a po návštevách centra voľného času, v ktorom sa dieťa mohlo prostredníctvom výtvarného umenia uvoľniť, „vyrozprávať príbeh“ a uvedomiť si (i napriek rozchodu rodičov) neustále prepojenie medzi otcom a matkou. Maloleté dieťa veľmi rado kreslí, maľuje a modeluje s plastelínou. Z hanblivého, bojazlivého a ľakavého dieťaťa sa stalo dieťa, ktoré sa v kolektíve správa pekne, volá hanblivejšie detičky, aby šli tancovať, ponúka im hračky, no vie byť aj tvrdohlavé, keď nechce nepožičiavať žiadnu hračku. Počas jednotlivých arteterapeutických sedení bolo u maloletého dieťaťa evidentné približovanie a vytváranie vzájomných vzťahov s ostatnými deťmi. Problémy, ktoré prežívalo spolu s rodičmi, vedelo „podať na papier“ prostredníctvom kresby a maľby. Formou hry, tvorby a reflexie spolu s arteterapeutkou mala matka možnosť u dieťaťa

vidieť progres v myslení, porozumení vlastných emócií a zvýšení empatie voči druhým.

Diskusia a vyhodnotenie hypotéz

Nami vopred stanovené hypotézy sme overovali prostredníctvom rozhovoru s participantkou. Prostredníctvom **hypotézy 1**, ktorú môžeme považovať **za potvrdenú**, sme overovali tvrdenie, že choroba otca neovplyvňuje život maloletého dieťaťa viac ako jeho odchod k starým rodičom.

Maloleté dieťa vzhľadom na primeraný vývin, vek, ustálené podmienky nielen v rodinnom, ale aj predškolskom prostredí chápe rodinnú situáciu a nepociťuje ju ako práťaž. So svojím otcom má s matkou výborný vzťah, otec má prístup k dieťaťu bez obtiaží. Maloleté dieťa však i na základe svojho veku samozrejme nechápe podstatu otcovej psychickej choroby. Keďže skoro všetky atribúty rodiny sú zachované (spoločné stretávanie sa, vodenie maloletého dieťaťa do materskej školy otcom, stretnutia na sviatky a pod.). Maloleté dieťa ani zmenu bydliska a odchod k starým rodičom nechápe ako niečo nepríjemné a obmedzujúce. Na základe týchto zistení môžeme tvrdiť, že vzhľadom na vek, chápanie dieťaťa a uspokojivé rodinné podmienky dieťa nepociťuje chorobu otca a odchod k starým rodičom ako nepríjemnosť podstatným spôsobom zasahujúcim do jeho prežívania.

Druhou kategóriou, ktorú sme skúmali a komparovali, bol rozchod rodičov a jeho vnímanie maloletým dieťaťom pred a po realizácii intervencie arteterapeuta v centre voľného času. **Hypotézou 2** sme overovali, či je rozchod rodičov pre dieťa rovnako neprijateľný po arteterapeutickej intervencii v centre voľného času ako pred realizáciou intervencie. Pre maloleté dieťa bol rozchod rodičov ranou, ktorá bola viditeľná a viac interpretovaná v školskom prostredí ako doma. Zmena nastala po návštevách centra voľného času. Z bojazlivého a ustráchaného dieťaťa sa stalo smelé, usmievavé dieťa s kamarátmi. Nebojí sa hovoriť o otcovi, svojej rodine, všetky informácie podáva na veku primeranej úrovni. Môžeme teda predpokladať, že arteterapeutická intervencia pomohla dieťaťu pochopiť súvislosti sprostredkované matkou. Výtvarný prejav pomohol navodiť rovnováhu, prostredníctvom maľby mohla matka maloletému dieťaťu nepochopené súvislosti vysvetliť primeraným spôsobom. Môžeme vysloviť presvedčenie, ktoré sme prijali na základe našich zistení, že pochopenie a prijatie rozchodu rodičov je pre dieťa viac prijateľné po arteterapeutických intervenciách v centre voľného času, ktoré umožňujú dieťaťu pochopiť rodinnú situáciu primeraným spôsobom. Túto hypotézu môžeme považovať **za potvrdenú**.

Pri formulácii tretej hypotézy sme vychádzali z predpokladu a úzusu, že adaptácia na nové (ale poznané) rodinné prostredie trvá kratšie ako

adaptácia na nové, nepoznané školské prostredie. **Hypotézou 3**, ktorú môžeme považovať **za potvrdenú**, sme overovali, či adaptácia dieťaťa na nové rodinné prostredie bude po arteterapeutickej intervencii v centre voľného času prebiehať ľahšie a rýchlejšie ako adaptácia na nové školské prostredie.

Po analýze informácií na základe neštruktúrovaného rozhovoru sme zistili, že adaptácia na obidve nové prostredia, v ktorých sa maloleté dieťa ocitlo po zmene bydliska, prebiehala po arteterapeutickej intervencii v centre voľného času autentickéjšie ako pred realizáciou intervencií. V rodinnom, ale aj školskom prostredí sa maloleté dieťa po zmene bydliska často pýtalo na pôvodné miesto, kde sa chcelo vrátiť. Neznáme prostredie v ňom vyvolávalo strach a nepokoj. Avšak po prvých stretnutiach v centre voľného času nastala zmena. Dieťa začalo nadväzovať nové kontakty, začalo viac komunikovať a čo bolo i pre matku úspechom – viac sa usmievať. Výtvarným prejavom a spolupatričnosťou k skupine si maloleté dieťa našlo kamarátov, rovesníkov. Tieto atribúty mu pomohli k adaptácii nielen na nové rodinné, ale aj školské prostredie. Týmito zisteniami môžeme predpokladať, že adaptačný proces na nové školské a rodinné prostredie bolo uľahčené práve umožnením výtvarného prejavu v centre voľného času. Na základe tohto poznania môžeme identifikovať teoretické východisko, ktoré pripúšťa, že adaptácia dieťaťa na nové rodinné a školské prostredie je po arteterapeutickej intervencii v centre voľného času primeranejšia a ľahšie zvládnuteľná ako pred samotnou intervenciou.

Maloleté dieťa vzhľadom na svoj vek chápe niektoré udalosti v živote i s vysvetľovaním matky dieťaťa. Momentálne sa nedá určiť vplyv prežitých udalostí a skúseností na vývin maloletého dieťaťa, aj keď v súčasnosti vyrastá v relatívne zdravom prostredí. Matka si je vedomá toho, že maloleté dieťa vyrastá momentálne bez otca, aj keď bude stále otcom jej dieťaťa. Neustále bude potrebné dohliadať na to, aby otec bol pod lekárskou kontrolou (s užívaním liečiv) a aby viedol život primeraný jeho zdravotnému stavu. Psychická porucha u jedného z rodičov výrazne postihuje nositeľa, ale rovnako závažne zasahuje do rodinného života. Je to o to horšie vtedy, ak je psychický chorý živiteľ rodiny. Rodina sa môže dostať do ťažko riešiteľných situácií, ako je strata zamestnania, častá hospitalizácia chorého, a s tým je spojená zlá finančná situácia. Ľudia so psychickými ochoreniami sú ľahko ovplyvniteľní a viac náchylní k rôznym závislostiam. U maloletého dieťaťa je potrebné prihliadať na naučené návyky, vytvárať spoločné aktivity s matkou (aj otcom), aby dieťa prežívalo radosť za spoločných stretnutí rodičov (dôležité načasovanie). Rodina musí rešpektovať vývinové potreby dieťaťa, podnecovať záujmy dieťaťa tak, aby získavalo informácie primerané veku. V neskoršom období školskej dochádzky je potrebné poskytovať mu podmienky na vytváranie dobrých vzťahov s deťmi (integrácia).

Arteterapia ako diagnostická, ale aj liečebná metóda sa môže používať v rôznych súvislostiach a z rôznych príčin. Najčastejšie sa však využíva na uľahčenie vyjadrenia pocitov klientov, hlavne klientov mladšieho školského veku. Terapeut tak dokáže rozpoznať nielen patológiu, ktorá vyplýva z problémovej situácie dieťaťa, ale aj osobnostné a charakterové vlastnosti a rysy, ktoré môže dieťa zo samozrejmych dôvodov skrývať. V priebehu výtvarného vyjadrenia sa dieťa nevedome odкрýva a vyjadruje tak svoje city, pohnútky, myšlienky a postoje. Arteterapia napomáha a zmierňuje pocity úzkosti, žiaľu, nízkeho sebavedomia, ponúka kognitívnu a psychickú stimuláciu. Klient arteterapiou objavuje svoje nové možnosti a tvorivé sily, ktoré mu môžu pomôcť k posilneniu jeho sebavedomia a lepšieho prežívania svojho života. Arteterapia sa môže využívať ako relaxačná a uvoľňujúca metóda, ktorá prispieva k celkovej pohode a načerpaniu nových životných síl. Lorenz (2008) v tejto súvislosti dopĺňa, že základný kameň úspešného zvládania života tvorí konzistencia (v zmysle continuity, stálosti, poriadku, štruktúry), rovnováha medzi preťažením a nedostatočným zaťažením (vyrovnanosť medzi záťažou a uvoľnením) a participácia (účasť) na (spoločenský ocenených) procesoch rozhodovania.

LITERATÚRA

- BOTHOVÁ, M., 2008. Ako farby ovplyvňujú detskú dušu. In: *Dieťa nielen pre rodičov*. Roč. 14, 2008, č. 7, s. 42 – 44. ISSN 1335-0919.
- BRAŽINOVÁ, A., 2015. *Sociálna rehabilitácia ľudí s duševnými poruchami*. [online] [cit. 02.06.2017]. Dostupné na internete: <http://www.nrozp.sk/index.php/soc-rehabilitacia/psychicke-postihnutie>.
- CAMPBELL, J., 2000. *Techniky arteterapie ve výchvě, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarné terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-428-1.
- DAVIDO, R., 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- FISCHER, S., ŠKODA, J., 2009. *SOCIÁLNÍ PATOLOGIE. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2781-3.
- HORŇÁKOVÁ, M., 2007. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Bratislava: Občianske združenie sociálna práca. ISBN 978-80-8918-528-3.
- KUBEROVÁ, H., JANOŠKO, P., 2014. *Liečebná pedagogika v kontexte teórie a praxe*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-5610-161-2.
- LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J., 2000. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-381-1.
- LESLIE, G., DOHERTY, K. L., WIDRICK, M. R., 2007. A review of research and methods used to establish art therapy as an effective treatment method for traumatized children. In: *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 34, 2007, č. 3, pp. 256 – 262. ISSN 0197-4556.
- LIEBMANN, M., 2005. *Skupinová arteterapie. Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-864-3.

- ONDREJKA, I. a kol., 2003. Kvalita života a jej význam v detskej a dospelostnej psychiatrii. In: *Československá pediatria*. Roč. 58, 2003, č. 2, s. 85 – 88. ISSN 0069-2328.
- PAVELEK, L. 2017. *Zakotvená teória (Grounded theory) a možnosti jej použitia v oblasti sociálnej práce*. [on-line] [cit. 2017-10-12]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/profile/Lukas_Pavelek/publication/262260317_Zakotvena_teoria_GROUNDED_THEORY_a_moznosti_jej_pouzitia_v_oblasti_socialnej_prace/links/02e7e5372390e3eb55000000/Zakotvena-teoria-GROUNDED-THEORY-a-moznosti-jej-pouzitia-v-oblasti-socialnej-prace.pdf.
- POGÁDY, J. a kol., 1993. *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava: SAP. ISBN 80-5665-07-7.
- POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ, P., 2012. *Arteterapia a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3120-8.
- PŘINOSILOVÁ, D., 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-142-3.
- ROSELINE, D., 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- SKLENKOVÁ, K., 2011. *Arteterapia, umenie, tvorivosť a človek*. Košice: Centrum pedagogickopsychologického poradenstva a prevencie. ISBN 978-80-970985-3-7.
- STIBUREK, M., 2000. *Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, líce*. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací. ISBN 80-7290-004-8.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠICKOVÁ, J., 2006. *Arteterapia v kontexte speciální pedagogiky*. Dizertačná práca. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Bratislava.
- ŠICKOVÁ, J., 2008. Prevencia porúch duševného zdravia detí prostredníctvom umenia. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „Zdravie detí – výzva pre všetkých“*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 30 – 32. ISBN 978-80-233-2460-1.
- TURČEK, K., 2000. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy u detí a mládeže*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-06-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2001. Kresbné techniky. In: SVOBODA, M., 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
- VODIČKOVÁ, B., 2004. Keď umenie lieči detičky 2. In: *Dieťa nielen pre rodičov*. Roč. 10, 2004, č. 1, s. 32 – 33.

**ROČNÁ SPRÁVA O RIEŠENÍ
GRANTOVÉHO PROJEKTU APVV-15-0071
Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež
(2016 – 2020)**

**Annual Report of the Grant Project APVV-15-0071
A Man with Handicap in the Literature for Children and Youth
(2016 – 2020)**

Zuzana Stanislavová¹

Projekt má charakter základného literárnovedného výskumu a je v kontexte slovenského bádania literatúry pre deti a mládež prvým tematicky orientovaným výskumným zámerom so širokým operačným záberom (pôvodná a prekladová tvorba pre deti a mládež stvárňujúca človeka s hendikepom – postihnutím/narušením/ohrozením – publikovaná v priebehu celého jej doterajšieho vývinu). Projekt zároveň súvisí s celosvetovo aktuálnym problémom inkluzívneho vzdelávania, ktoré je významnou súčasťou reformnej agendy nadnárodných inštitúcií (OSN, OECD, UNESCO, EU), a s inkluzívnou politikou týchto inštitúcií. V tomto kontexte sa aj Slovensko zaviazalo vytvoriť do roku 2020 inkluzívne podmienky v edukačnom procese. Inklúzia je proces, ktorý súvisí s identifikáciou a odstraňovaním bariér, pričom predpokladom schopnosti identifikovať bariéry je zber, zhromažďovanie a hodnotenie údajov z rôznych zdrojov. Jedným zo zdrojov, ktoré účinne pomôžu odstraňovať bariéry, je aj umelecká literatúra. Na to, aby literatúra mohla takto pôsobiť, je však nevyhnutné poznať zdroje takýchto zobrazení (literárne diela), resp. mať prístup k relevantným údajom o nich. Výskumný kolektív vytvorí anotovanú bibliografiu literárnych textov (doplnenú štúdiou o typoch postihnutia, narušenia, ohrozenia a premenách spoločenského postoja k nim a štúdiou o vývine témy v slovenskej pôvodnej a prekladovej literatúre pre deti a mládež) a antológiu vybraných literárnych ukážok. Výsledky výskumu budú poskytovať relevantný prehľad o monitorovanom probléme v tvorbe pre deti a mládež na Slovensku.

Proposed project has the character of the pure literary-scientific research and in the context of the Slovak research on the literature for children and youth, it is the first thematically oriented research purpose with the wide range (original and translated works for children and youth embodies a man with handicap –disability/impairment/disadvantagein – published in the process of its holistic development). The project is closely related to the current issue of inclusive education that is a significant part of the actual reform agenda of the international institutions (OSN, OECD, UNESCO, EU), as well as with the inclusive policy of those ins titutions. In this context Slovakia is also bound to create the inclusive conditions in the educational process up to 2020. Inclusion is a process which is related to the identification and removing the barriers, while the assumption of the barriers identification ability is the collection, gathering, and evaluation of data from various sources. One of the sources that might help to effectively remove the barriers is also the

¹ Prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc., Kabinet výskumu detskej reči a kultúry, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E:mail: zuzana.stanislavova@unipo.sk.

artistic literature. In order that literature can thus be caused, it is necessary to know the sources of such imageries (literary works), resp. have an access to the relevant data about them. Research team is supposed to create an annotated bibliography of the literary texts (supplemented by a study on the types of disabilities, impairments, and disadvantages and the changes and transformations of the social attitudes to the target group; and also by a study on the development of the topic in the Slovak original and translated literature for children and youth) and the anthology of selected literary samples. The research results will provide a relevant overview of the monitored topic in the literature for children and youth in Slovakia.

Projekt APVV-15-0071 *Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež* so začiatkom riešenia od dňa 01. 07. 2016 a koncom riešenia dňa 30. 07. 2020 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove bol na riešenie navrhnutý z nasledujúcich dôvodov:

Problematika človeka so znevýhodnením (postihnutím) sa v ostatných rokoch stala celosvetovo vysoko aktuálnou a po vstupe Slovenska do Európskej únie a prihlásení sa k reformnej agende nadnárodných inštitúcií (OSN, OECD, UNESCO, EU) a k politike inkluzívneho vzdelávania týchto inštitúcií sa aj u nás vytvorila situácia, že problémy ľudí s hendikepom je nevyhnutné riešiť skutočne (nielen pro forma). V tom rámci sa výrazne aktualizovala nevyhnutnosť dialógu medzi intaktnou populáciou a populáciou so znevýhodnením, pričom tento dialóg je potrebné viesť už medzi deťmi v školskom veku a pripraviť tak vhodné prostredie na začlenenie znevýhodnených žiakov do *akceptujúceho* edukačného prostredia.

V indexe inkluzivity (spracovanom v britskom Centre pre výskum inkluzívneho vzdelávania) sa upozorňuje okrem iného na to, že inklúzia je proces, ktorý súvisí s odstraňovaním bariér, ktoré treba najprv identifikovať, a na to je nevyhnutný zber, zhromažďovanie a hodnotenie údajov z rôznych zdrojov. Možno vysloviť presvedčenie, že jedným zo zdrojov, ktoré účinne pomôžu odstraňovať bariéry, je aj umelecká literatúra stvárajúca rozličné typy znevýhodnenia človeka v spoločnosti. Účinnosť literatúry spočíva v tom, že je schopná pôsobiť nielen cez kognitívne, ale aj cez emocionálne, zážitkové kanály. Na to, aby literatúra mohla takto pôsobiť, je však nevyhnutné poznať relevantné tematické zdroje, resp. mať k nim prístup. Projekt práve v tomto zmysle zapadá do aktuálnych koncepcií sociálnej a zdravotnej inklúzie a inkluzívneho vzdelávania v Európskej únii: jeho zámerom je sústrediť údaje (a konkrétny literárny materiál) o spracovániach znevýhodnenia v pôvodnej i prekladovej literatúre pre deti a mládež, ktorá bola vydaná na Slovensku od konca 18. storočia doteraz.

V slovenskom kontexte sa výskum tematizácie hendikepu v literatúre doposiaľ obmedzil na celkom sporadické čiastkové štúdie (napr. T. Vráblová, Z.

Stanislavová), resp. širšie tematicky koncipované zborníky napr. z vedeckých konferencií (Banská Bystrica). Azda najsystematickejšie je preskúmaná problematika literárneho stvárnenia marginalizovaného rómskeho etnika (B. Hlebová). V inonárodných kontextoch, najmä v anglofónnej oblasti, sú však výskumy literárneho zobrazenia hendikepovaných osôb rozvinuté už niekoľko desaťročí a k dispozícii sú cenné vedecké štúdiá aj knižné práce.

Zloženie riešiteľského kolektívu: prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc. (vedúca riešiteľ'ka); riešitelia: doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Jana Kožárová, PhD., Mgr. Danko Lešková, PhD., Mgr. Adela Mitrová, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD; študentky doktorandského štúdia – Mgr. Patrícia Ďuranová, Mgr. Veronika Volochová.

1. Postup prác pri riešení projektu vzhľadom na harmonogram jeho riešenia

Obdobie od 01. 07. 2016 – 31. 12. 2016 predstavuje polovicu 1. fázy výskumu. Členovia riešiteľského kolektívu sa sústreďovali na tri základné úlohy:

- a) dôkladne si naštudovať teoretickú literatúru k problematike jednotlivých typov znevýhodnenia či postihnutia človeka a získať čo najviac údajov o literárnom spracovaní tejto témy;
- b) vytvoriť bibliografickú databázu literárnych textov pre deti a mládež, ktoré tematizujú skúmanú problematiku a boli vydané do roku 1918;
- c) analyzovať texty z vytvorenej databázy a interpretovať literárne stvárnenie skúmaného problému.

Štúdium odbornej literatúry prebiehalo počas celého komentovaného obdobia a bude permanentnou súčasťou procesu riešenia výskumného projektu. Tematicky selektovaná bibliografická databáza bola vytvorená vedúcou riešiteľ'kou na základe jestvujúcej knižnej bibliografie (O. Sliacky: Bibliografia literatúry pre deti a mládež 1778 – 1917; Bibliografia slovenskej literatúry pre deti a mládež 1918 – 1944). Na báze takto zhotovenej bibliografie bol realizovaný archívny výskum: 5 riešiteľov v priebehu 5 pracovných dní excerpovalo, analyzovalo a interpretovalo literárne diela priamo v Slovenskej národnej knižnici v Martine.

Harmonogram riešenia projektu bol dodržaný, riešitelia sú v tomto smere v porovnaní s harmonogramom v miernom predstihu, keďže výskum orientovali čiastočne už aj na obdobie po roku 1918.

2. Rozbor výsledkov riešenia vzhľadom na stanovené ciele

Podľa predpokladu bolo v 19. storočí vydaných málo knižných prác pre deti a mládež, ktoré tematizovali človeka s hendikepom; najčastejšie bolo tematizované sociálne znevýhodnenie postáv. Členovia riešiteľského kolektívu dôkladne spracovali pramennú literatúru (poéziu, prózu a drámu pre deti a mládež vydanú medzi rokmi 1778 – 1918) v podobe poznámok k problematike a vypracovali anotácie o 12 príbehoch vydaných pred rokom 1918 (anotácie sú koncipované v štruktúre: bibliografický záznam publikácie; krátka informácia o autorovi; kľúčové slová, t. j. tématovné pojmy príbehu; stručný náčrt obsahu príbehu; stručné hodnotenie úrovne autenticity stvárnenia hendikepu, funkcie motívu a úrovne zliterárnenia; odporúčané vekové určenie). Podľa predpokladu žiadna spomedzi analyzovaných publikácií nemala takú literárnu alebo čitateľskú hodnotu, aby sa ukážka z nej stala súčasťou zamýšľanej antológie textov. Získaný materiál tvorí základ pre syntetizujúce spracovanie v podobe literárnohistorickej štúdie o tom, ako prebiehal vývin tematizácie hendikepu v literatúre pre deti a mládež pred rokom 1945; koncipovanie štúdie je plánované na druhú fázu výskumu.

V priebehu bádania v Slovenskej národnej knižnici v Martine boli preštudované aj viaceré publikácie z obdobia medzi rokmi 1918 – 1945 a o šiestich príbehoch boli vypracované anotácie; z dvoch publikácií (Bešeňovský, Kočanová) boli vybrané ukážky do budúcej antológie. Týmto krokom riešiteľský kolektív začal v predstihu plniť úlohy druhej etapy výskumu.

Ciele stanovené na 1. etapu výskumu boli splnené už v roku 2016.

3. Výstupy a prínosy projektu za rok 2016

Na rok 2016, v ktorom sa projekt začal riešiť, neboli plánované žiadne výstupy v karentovaných časopisoch.

V recenzovaných vedeckých časopisoch v SR boli plánované 2 výstupy. Z toho realizovaný bol 1 výstup: Zuzana Stanislavová: **Vojnový román v súčasnej svetovej tvorbe pre mladých dospelých** (Markus Zusak, John Boyne, Anthony Doerr). In: *O dieťati, jazyku, literatúre. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*. IV. Roč. IV, 2016, č. 2, s. 28 – 40. ISSN 1339-3200 (1,12 AH). Štúdia interpretuje na pozadí vojnovéj témy príbeh A. Doerra o zrakovo hendikepovanej hrdinke a sociálne hendikepovanom hrdinovi, v ostatných dvoch románoch príbehy sociálne a rasovo hendikepovaných hrdinov.

Druhý výstup v podobe literárnohistorickej štúdie bol plánovaný na základe spracovania sledovanej tematiky v detskej literatúre pred rokom 1918. Keďže materiálu z tohto obdobia je na štúdiu málo, bude využitý ako súčasť spracovania vývinových trendov v zobrazení hendikepovaného

človeka v literatúre pre deti a mládež od 19. storočia do roku 1945 a publikovaný v domácom vedeckom časopise v roku 2017.²

V recenzovanom vedeckom časopise zahraničnom nebola plánovaná žiadna štúdia. Do tlače však bola zadaná a po recenznom konaní akceptovaná vyžiadaná štúdia: Bibiána Hlebová: ***Children's Roma Literary Protagonist with a Social Disadvantage in the Emotional Education***. In: *Asian Journal of Social Science Studies*. Vol. 2, No. 1, 2017, pp. 92 – 102. ISSN2424-8517 (1,05 AH³).

V nerecenzovanom odbornom časopise domácom bol plánovaný a aj publikovaný 1 odborný článok: Zuzana Stanislavová: ***Ľudská odlišnosť v živom rozprávkovom podaní***. In: *Bibiana, revue o umení pre deti a mládež*, roč. XXIII, 2016, č. 4, s. 24 – 28. ISSN 1335-7263 (0,4 AH). Text interpretuje dve súčasné prózy (Alexandra Salmela: *Mimi a Líza*, 2013, Gabriela Futová: *O Bezvláske*, 2016) spracúvajúce problematiku somatického postihnutia ako prostriedok na vyjadrenie postoja k fyzickej odlišnosti človeka, a to cez žánrový rámec rozprávky. Interpretácia sledovala autenticnosť psychologického uchopenia postavy so znevýhodnením; obraz postojov intaktnej populácie k postavám so znevýhodnením; presvedčivosť a metódy zliterárnenia tematizovaného problému; edukačný potenciál textov vo vzťahu k formovaniu akceptujúceho postoja voči ľuďom s fyzickou inakosťou.

Citácie predbežne (z pochopiteľných dôvodov – pre krátkosť doby riešenia) riešiteľský kolektív neeviduje.

² Kolektívna štúdia bola publikovaná pod názvom: Literárne stvárnenie postáv so sociálnym znevýhodnením v próze pre deti a mládež na Slovensku (od polovice 19. storočia do roku 1948). In: *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, roč. V, 2017, č. 1, s. 24 – 41, ISSN 1339-3200. Zuzana Stanislavová, Bibiána Hlebová, Jana Kožárová, Danko Lešková.

³ Kópia akceptačného listu bola priložená k správe. Štúdia vyšla v elektronickej aj printovej verzii v prvom polroku 2017.

**SPRÁVA Z UKONČENÉHO
GRANTOVÉHO PROJEKTU APVV-0281-11
Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent
schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia
(2012 – 2015)**

**Report Related to the Terminated Grant Project APVV-0281-11
Executive Functions as a Structural Component of Ability
to Learn: Assessment and Stimulation (2012 – 2015)**

Iveta Kovalčíková¹

V správe sú prezentované ciele a výsledky riešenia projektu APVV-0281-11, ktorý bol riešený na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v rokoch 2012 – 2015 a jeho zodpovednou riešiteľkou bola doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD. V rámci riešenia projektu bolo preložených a na slovenské podmienky adaptovaných 8 testov D-KEFS (Delis-Kaplan Executive Function System) a tiež bol skúmaný vzťah medzi úrovňou exekutívneho fungovania a schopnosťou učiť sa. Na základe výsledkov výskumu bolo exaktne kvantifikované, do akej miery sú jednotlivé domény exekutívneho fungovania prediktormi a zároveň konštituentmi schopnosti učiť sa. Z nadobudnutého poznania boli vytvorené doménovo špecifické sady úloh (matematika a slovenský jazyk) pre stimuláciu exekutívnych procesov u žiakov s nízkou úrovňou exekutívneho fungovania (pre ISCED 1, žiaci vzdelávaní v podmienkach štandardnej školy). Súčasťou výstupov projektu je aj autorský nástroj na posudzovanie a stimuláciu exekutívneho fungovania žiaka – Matematický semafor, ktorý bol vytvorený v printovej a elektronickej verzii.

The research goals as well as the outcomes of APVV-0281-11 project are presented in the paper. The mentioned project was implemented at the Faculty of Education, University of Presov in Presov in 2012 – 2015. Assoc. Prof. Iveta Kovalčíková, PhD. was a project principal investigator. Within the project, 8 tests of the D-KEFS (Delis-Kaplan Executive Function System D-KEFS; Delis, Kaplan & Kramer, 2001) battery were translated and adapted for the use in Slovak context. The relationship between the level of executive functioning and the ability to learn was researched. Based on the research findings it has been exactly quantified to what degree do individual executive functions predict and, at the same time, constitute the ability to learn. Based on these results, a domain - specific set of tests (math and Slovak language) aimed at the development of executive processes in children with low level of executive functioning (for ISCED 1, pupils schooled in standard primary schools) were designed. The original tool aimed at the assessment as well as stimulation of pupil's executive functioning "Mathematic Traffic Lights" (printed and online version available) is also a part of the project results.

¹ Doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: iveta.kovalcikova@unipo.sk.

V pedagogických vedách donedávna prevládal názor, že správanie (*behaviour*) človeka je kontrolované a riadené vonkajším prostredím. To znamená, že správanie človeka je reakciou, ktorá môže byť regulovaná typom podnetu z vonkajšieho prostredia. V tomto význame úlohou psychológie a sčasti aj pedagogiky bolo analyzovať správanie jedinca na základe analýzy špecifických determinantov určitého druhu správania. Základom týchto prístupov bola snaha vymedziť povahu vzťahu medzi (1) stimulom, teda správaniu predchádzajúcim podnetom a (2) následnou reakciou na tento podnet – správaním. Štúdie, ktoré vznikli v intenciách tejto behavioristickej paradigmy, boli zamerané na objavenie zákonov a princípov, ktoré riadia a predpovedajú správanie alebo reakciu na podnet. Kritici behavioristických prístupov k učeniu sa upozorňovali na prílišnú orientáciu behavioristov na pozorovateľné a merateľné aspekty správania sa na jednej strane a na podnety prostredia i environmentálne vplyvy na strane druhej. Navyiac, behavioristickej paradigme učenia sa bolo prisudzované, že málo pozornosti venuje faktorom, premenným, ktoré sú spojené so samotným jedincom, konkrétne so štruktúrou jeho kognitívnych, afektívnych, kultúrnych a iných charakteristík. Vnútorne, mentálne stavy jedinca, postoje, myšlienky týkajúce sa situácie sú premennými, ktoré stoja medzi podnetom a reakciou, a tie sú, podľa kritikov behavioristov, reflektované v nedostatočnej miere.

V posledných desaťročiach, v dôsledku pokroku v technológiách aplikovaných v kognitívnych vedách, je možné pozorovať činnosť ľudského mozgu v akcii, v situáciách učenia sa. Kognitívna veda (*Cognitive Science*) je interdisciplinárnym vedným odborom, ktorý študuje myseľ a jej procesy. Kognitivistická paradigma si za objekt skúmania vytýčila práve to, čo bolo pri výskumoch procesov učenia sa „oku behavioristu skryté.“ Vo výskumnom projekte APVV-0281-11 výskumný tím skúmal procesy učenia sa z pohľadu kognitivistickej paradigmy. Táto paradigma otvorila odborný diskurz aj o *exekutívnych funkciách (EF)* a ich účasti v procesoch učenia sa. Exekutívne funkcie sú mentálnymi procesmi riadiacimi kognitívne funkcie, podmieňujú ich zapojenie do procesu spracovania podnetu a distribuuju mentálne prostriedky na jeho spracovanie a využitie. McCloskey (McCloskey, Perkins, Van Divner, 2008)² hovorí o riadiacej schopnosti zmysluplného, organizovaného, regulovaného, strategického a cieleného spracovania podnetov percepcie, emócií, myšlienok a konania. Ide o najvyššiu, centrálnu úroveň mentálneho fungovania, ktorá zabezpečuje súhrnu a organizáciu kognitívnych funkcií. Ich úlohou je organizovať a reorganizovať činnosť pozornosti (kontrola a filtrovanie senzorických vstupov), zámery dieťaťa

² MCCLOSKEY, G., PERKINS, A., & VAN DIVNER, B., 2008. *Assessment and intervention for executive function difficulties (School-based practice in action)*. New York: Taylor & Francis Group.

(kontrola behaviorálneho výstupu) a myslenia (pamäť a nástroje myslenia) (Pribram, 1997; Bernstein, Waber, 2007, s. 46).³

Výskum v rámci projektu bol dizajnovaný tak, aby jeho výstupy prispeli ku bližšej špecifikácii i vysvetleniu mentálnych štruktúr i procesov, ktoré sú aktuálne predmetom výskumov v experimentoch v kognícii. Koncentráciou na koncept exekutívnych funkcií výskum zachádzal za hranice tradičných operačných definícií inteligencie. Výskum reprezentoval prístup k porozumeniu a meraniu kognície spôsobom, aby upozornil na trojjedinú funkciu merania kognitívnych schopností i inteligencie: (1) normatívne merania úrovne kognitívnych procesov, (2) špecifikácia procesov, ktoré sa podieľajú na (nielen kognitívnom) výkone jednotlivca, (3) preskripcia remediácie a intervencie v prípade deficitných kognitívnych procesov. Celý výskum bol organizovaný spôsobom, aby na základe porozumenia procesom (kognitívnym a exekutívnym), ktoré skúmal – mohol byť vnímaný ako preliminárna fáza pre zostavovanie stimulačných a remediálnych programov pre cieľovú populáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v elementárnom stupni vzdelávania.

Výskumný tím projektu APVV pozostával z riešiteľov dvoch slovenských univerzít. Hlavnou riešiteľskou inštitúciou bola Prešovská univerzita (Pedagogická fakulta), partnerskou riešiteľskou inštitúciou bola Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach (Filozofická fakulta). Zodpovednou riešiteľkou projektu bola doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD. (Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, PF PU). Vzhľadom na charakter výskumných cieľov tím riešiteľov reprezentoval interdisciplinárne spojenie odborníkov z viacerých oblastí: doc. PhDr. Ján Ferjenčík, PhD., PhDr. Miriam Slavkovská, PhD. (psychológia); doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD., doc. RNDr. Iveta Scholtzová, PhD., Mgr. Milan Demko, PhD., Mgr. Ján Brajerčík, PhD. (matematika); prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, PhD., PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD. (jazyk a literatúra, komunikačná a literárna výchova). Súčasťou riešiteľského tímu boli dvaja mladí vedeckí pracovníci – Mgr. Ivan Ropovik, PhD. a Mgr. Marta Filičková, PhD., ktorí po absolvovaní doktorandského štúdia na PF PU v Prešove získali postdoktorandké pozície na PF PU v Prešove uhradené z finančných prostriedkov projektu.

³ PRIBRAM, H. K., 1997. The work in working memory: Implications for development. In: LYON, G. R., & KRASNEGOR, N. A. (Eds.). *Attention, memory, and executive function*. Baltimore: Brookes.

BERNSTEIN, J. H., & WABER, D. P., 2007. Executive capacities from a developmental perspective. In: MELTZER, L. (Ed.). *Executive function in education*. New York: Guilford Press, pp. 39–54.

Ciele projektu

V rámci projektovaného výskumného zámeru boli formulované nasledujúce výskumné ciele: (1) preložiť, adaptovať a pripraviť na následnú štandardizáciu a konštruktovú validizáciu D-KEFS (Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS; Delis, Kaplan & Kramer, 2001));⁴ (2) štandardizovať D-KEFS na použitie v podmienkach Slovenskej republiky; (3) vytvoriť parciálne normy v D-KEFS pre žiakov identifikovaných a vzdelávaných ako žiakov nadaných a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorých materinským jazykom je rómsky jazyk; (4) exaktne kvantifikovať, do akej miery sú jednotlivé domény exekutívneho fungovania prediktormi a zároveň konštituentmi schopnosti učiť sa (akú veľkú časť variancie v schopnosti dieťaťa učiť sa možno vysvetliť faktorom kvality exekutívneho fungovania); (5) vytvoriť sadu úloh pre stimuláciu exekutívnych procesov u žiakov s nízkou úrovňou exekutívneho fungovania (pre ISCED 1, žiaci vzdelávaní v podmienkach štandardnej školy).

Súhrn výsledkov riešenia projektu

Diagnostika úrovne exekutívneho fungovania. V rámci riešenia projektu bolo preložených a na slovenské podmienky adaptovaných 8 testov D-KEFS (Delis-Kaplan Executive Function System DKEFS; Delis, Kaplan, Kramer, 2001).⁵ Bola preložená a pripravená na použitie v diagnostickej praxi: 1. podnetová brožúra pre administráciu testu (240 s.), 2. záznamový hárok pre registráciu výkonu probanta v jednotlivých testov (60 s.), 3. príručka pre administrátora testu (30 s.). Boli adaptované a vyrobené podnetové materiály pre administráciu Testu triedenia. Testy boli štandardizované na použitie v podmienkach Slovenskej republiky. Boli vytvorené parciálne normy v D-KEFS pre žiakov vo 4. ročníku (1) štandardnej základnej školy, (2) pre žiakov identifikovaných a vzdelávaných ako žiakov nadaných a (3) pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorých materinským jazykom je rómsky jazyk. Bola uskutočnená konštruktová validizácia 8 testov Delis-Kaplan Executive Function System. D-KEFS, slovenská verzia je adaptovanou batériou 8 testov kognitívneho a exekutívneho fungovania 9 – 10-ročného žiaka na konci 1. stupňa školskej dochádzky pripravená na široké použitie v pedagogicko-psychologickej praxi a výskume (Ferjenčík, Bobáková, Kovalčíková, Ropovik, Slavkovská, 2014; Ferjenčík, Slavkovská, Kresila, 2015). Batéria pozostáva zo súboru testových úloh, ktorý je založený na najnovších koncepciách kognitívneho fungovania a v slovenskom prostredí predstavuje absolútne novum. Väčšina subtestov sú upravenými testami frekventovane

⁴ DELIS, D. C., KAPLAN, E., & KRAMER, J. H., 2001. *The Delis-Kaplan executive function system*. San Antonio: The Psychological Corporation.

⁵ Ibidem.

používanými v neuropsychologickej diagnostike a sú citlivé v diferenciálnej diagnostike spektra rôznych kognitívnych (exekutívnych) deficitov. Okrem klinického použitia na diagnostiku rôznych porúch mentálneho fungovania bol tento nástroj vyvinutý pre školskú psychodiagnostiku ako komplementárna metóda testov inteligencie a je vhodný aj na identifikáciu kreatívnych a nadaných detí, ktoré nie sú identifikované na základe ich psychometrického IQ. D-KEFS je založený na predstave modulárnej architektúry EF, a preto neponúka žiaden kompozitný index exekutívneho fungovania. Výhodou D-KEFS je, že ponúka nielen celkové performačné skóre, ale aj množstvo procesuálnych indexov s cieľom izolovania a abstrahovania jednotlivých komponentov exekutívneho fungovania, čím dokáže presnejšie adresovať intervenciu na úrovni daných deficitov. Administrácia kompletnej batérie trvá do 90 minút (individuálna administrácia). Batéria obsahuje nasledovné subtesty: (1) *D-KEFS Test cesty* je testom organizácie pozornosti a flexibility v piatich testových podmienkach, ktoré dokážu vyabstrahovať interferujúce faktory vizuálneho hľadania a motorického tempa. (2) *D-KEFS Test verbálnej fluencie* meria schopnosť plynulého generovania verbálnych odpovedí na podnetové písmená a kategórie v intervale 60 sekúnd. (3) *D-KEFS Design Fluency* je testom fluencie (v 3 kontrolných podmienkach) vo vizuálnej doméne, pričom úlohou je vytváranie čo najväčšieho počtu originálnych vzorov počas 60 sekúnd. (4) *D-KEFS Word Context Test* je testom abstraktného myslenia, dedukcie a schopnosti integrácie viacerých zdrojov informácií. (5) *D-KEFS Sorting Test* je variáciou známeho Wiskonsinského testu triedenia kariet v dvoch testových podmienkach a vo verbálnej aj neverbálnej doméne. (6) *D-KEFS Twenty Questions Test* – v tomto subteste je cieľom identifikovať správny stimul v skupine 30 ďalších prostredníctvom zisťovacích otázok typu áno/nie. Výkon v tomto teste je sýtený najmä schopnosťou strategického konceptuálneho myslenia. (7) *D-KEFS Tower Test* je prostriedkom hodnotenia niekoľkých exekutívnych funkcií súčasne, a to plánovanie v priestorovej doméne, inhibície a udržania kognitívneho setu. (8) *D-KEFS Color-Word Interference Test* je verziou Stroopovho testu v piatich testových podmienkach, ktorý meria schopnosť inhibície „preučené“ behaviorálnej odpovede. V rámci projektu prvýkrát v slovenskom kontexte boli vytvorené normy pre posudzovanie kognitívneho výkonu žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Tento aspekt je mimoriadne dôležitý z hľadiska budúcich možných experimentálnych intervencií v oblasti stimulácie kognitívneho výkonu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Schopnosť učiť sa a úroveň exekutívneho fungovania. Pre použitie vo výskume bol preložený komputerizovaný dynamický test na posudzovanie schopnosti učiť sa holandskej provinciencie Animalogica (Resing, Stevenson).

Test je založený na princípe analogického uvažovania, určený je pre deti vo veku 6 – 12 rokov v troch úrovniach obtiažnosti (Filičková, 2014; Filičková, Kovalčíková, Ropovik, 2016; Kovalčíková, 2015). Bol v ňom skúmaný vzťah medzi úrovňou exekutívneho fungovania s schopnosťou učiť sa. Na základe výsledkov výskumu bolo exaktne kvantifikované, do akej miery sú jednotlivé domény exekutívneho fungovania prediktormi a zároveň konštituentmi schopnosti učiť sa. Prostredníctvom multivariálnych štatistických modelov a metódy modelovania štrukturálnych rovníc bola vysvetlená variabilita podielu exekutívnych funkcií na schopnosti učiť sa (Ropovik, 2014; Ropovik a kol., 2016; Kovalčíková, Ropovik, Ferjenčík, Liptáková, Klimovič, Demko, Bobáková, Slavkovská, Kresila, Prídavková, Brajerčík, 2015, 2016; Slavkovská a kol., 2014; Bobáková a kol., 2014). V rámci intervenčného programu exekutívneho fungovania sa kontrola pozornosti a pracovná pamäť javia ako najrelevantnejšie cieľové konštrukty. Intervencia na úrovni týchto dvoch exekutívnych funkcií sa tak z empirického hľadiska v danej populácii žiakov 4. ročníka javí ako najlepší predpoklad rozvíjania schopnosti učiť sa. Na základe výsledkov výskumu boli vytvorené doménovo špecifické sady úloh (matematika a slovenský jazyk) pre stimuláciu exekutívnych procesov u žiakov s nízkou úrovňou exekutívneho fungovania (pre ISCED 1, žiaci vzdelávaní v podmienkach štandardnej školy) (Klimovič, 2014, 2016; Liptáková, Klimovič, 2015; Liptáková, 2015; Prídavková, Kresila, Demko, Brajerčík, 2014; Brajerčík, Demko, Kresila, Prídavková, 2015). Doteraz nebol realizovaný výskum skúmajúci komplexné vzťahy viacerých úrovní EF a vyšších procesov učenia sa. Z nadobudnutého poznania budú následne vytvárané a experimentálne overované programy na stimuláciu a rozvoj tých exekutívnych funkcií slaboprospievajúcich žiakov, ktoré boli v procese bádania identifikované ako kľúčové.

Záverom

Predkladaný projekt výskumu bol dizajnovaný tak, aby jeho pridaná výskumná hodnota mohla byť posudzovaná z týchto aspektov: výsledky výskumu môžu byť prínosom v oblasti (A) *kognitívnej psychológie* – skúmaním konceptu exekutívna funkcia ako kontrolného a aktivačného mechanizmu kognitívneho výkonu; (B) *pedagogickej psychológie* – skúmaním vzťahov medzi doménami exekutívneho fungovania a schopnosťou učiť sa; (C) *psychologickej diagnostiky* – adaptáciou a štandardizáciou nástrojov na meranie kognitívnych a exekutívnych funkcií vrátane vytvorenia parciálnych noriem pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (žiaci rómskej minority); (D) *didaktiky elementárneho vyučovania* – hľadaním súčinnosti medzi diagnostikou kognitívnych schopností

a následnou intervenciou zameranou na remediáciu diagnostikovaných deficitov.

Publikačné výstupy

- BOBÁKOVÁ, M., KOVALČÍKOVÁ, I., 2015. Pokus o vymedzenie pojmov kognitívny proces, kognitívna funkcia a kognitívna schopnosť. In: *Československá psychológia*. 3 (59), s. 242 – 251.
- BOBÁKOVÁ, M., FERJENČÍK, J., FILIČKOVÁ, M. et al., 2014. Verbálna a neverbálna fluencia nadaných detí. In: *Acta Paedagogicae Presoves – Nova Sandes. Annus IX*, s. 20 – 25.
- BRAJERČÍK, J., DEMKO, M., KRESILA, J. et al., 2015. Stimulácia exekutívneho fungovania žiaka pomocou nástroja Matematický semafor. In: *Prírodné vedy, vzdelávanie a spoločnosť* [elektronický zdroj], s. 64 – 69.
- FERJENČÍK, J., BOBÁKOVÁ, M., KOVALČÍKOVÁ, I. et al., 2014. Proces a vybrané výsledky slovenskej adaptácie Delis-Kaplanovej systému exekutívnych funkcií D-KEFS [Process and selected results of Slovak adaptation of Delis-Kaplan system of executive functions D-KEFS]. In: *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 6 (58), s. 543 – 558.
- FERJENČÍK, J., SLAVKOVSKÁ, M., KRESILA, J., 2015. Executive functioning in three groups of pupils in D-KEFS: Selected issues in adapting the test battery for Slovakia. In: *Journal of pedagogy* [elektronický zdroj], 6 (1), s. 73 – 92.
- FILIČKOVÁ, M., 2014. Dynamické testovanie učebného potenciálu: teoretické východiská a praktická aplikácia v podobe testu AnimaLogica. In: *Acta Paedagogicae Presoves – Nova Sandes. Annus IX*, s. 35 – 43.
- FILIČKOVÁ, M., KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I., 2016. Dynamic assessment of learning potential in standard and talented children. In: *Civitas et Lex*. 1 (9), s. 23 – 34.
- FILIČKOVÁ, M., ROPOVIK, I., BOBÁKOVÁ, M., et al., 2015. The relationship between fluid intelligence and learning potential: Is there an interaction with attentional control? In: *Journal of pedagogy*. 6 (1), s. 25 – 41.
- KLIMOVIČ, M., 2014. Exekutívne funkcie a porozumenie textu v primárnej edukácii: od výskumu k stimulácii. In: *Acta Paedagogicae Presoves – Nova Sandes. Annus IX*, s. 89 – 100.
- KLIMOVIČ, M., 2016. Porozumenie textu ako prostriedok stimulovania kognície žiaka. In: *Nová čeština doma a ve světě* [elektronický zdroj], 1, s. 50 – 61.
- KOVALČÍKOVÁ, I., 2015. From dynamic assessment of cognitive abilities to educational interventions: Trends in cognitive education. In: *Journal of Pedagogy*. 6 (1), s. 5 – 21.
- KOVALČÍKOVÁ, I., BOBÁKOVÁ, M., FILIČKOVÁ, M., ROPOVIK, I., SLAVKOVSKÁ, M., 2015. *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I., FERJENČÍK, J., LIPTÁKOVÁ, L., KLIMOVIČ, M., DEMKO, M., BOBÁKOVÁ, M., SLAVKOVSKÁ, M., KRESILA, J., PRÍDAVKOVÁ, A., BRAJERČÍK, J., 2015. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

- KOVALČIKOVÁ, I., ROPOVIK, I., FERJENČÍK, J., LIPTÁKOVÁ, Ľ., KLIMOVIČ, M., DEMKO, M., BOBÁKOVÁ, M., SLAVKOVSKÁ, M., KRESILA, J., PRÍDAVKOVÁ, A., BRAJERČÍK, J., 2016. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. 2. rozšírené vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ., KLIMOVIČ, M., 2015. Stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka prostredníctvom procesov porozumenia textu [Stimulating pupil's executive functions through processes of text comprehension]. In: *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*. 3 (2), s. 9 – 27.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ., 2015. Psychodidaktický prístup k jazykovo-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní. In: *Nová čeština doma a ve světě* [elektronický zdroj], 2, s. 61 – 73.
- PRÍDAVKOVÁ, A., KRESILA, J., DEMKO, M. et al., 2014. Stimulačný program „Matematický semafor“ ako podpora exekutívneho fungovania [Stimulation programme „Mathematical traffic lights“ s executive functioning support]. In: *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* [elektronický zdroj]. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 65. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove. Prešov: PF PU, s. 747 – 753.
- ROPOVIK, I., 2014. Do executive functions predict the ability to learn problem-solving principles? In: *Intelligence*. Vol. 44, pp. 64 – 74.
- ROPOVIK, I., BOBÁKOVÁ, M., FERJENČÍK, J. et al., 2016. Explaining the ability to learn analogies: the role of executive functions and fluid intelligence. In: *Studia psychologica*. 4 (58), pp. 322 – 335.
- SLAVKOVSKÁ, M., FERJENČÍK, J. et al., 2014. Kognitívna flexibilita a schopnosť konceptualizácie u nadaných detí [Cognitive flexibility and the ability of conceptualization of gifted children]. In: *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* [elektronický zdroj]. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 65. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove. Prešov: PF PU, s. 722 – 730.

KOVALČÍKOVÁ, I.: *Kognitívna pedagogika 1. Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 104 s. ISBN 978-80-555-1814-5.

Recenzovaná knižná publikácia pod názvom *Kognitívna pedagogika 1* (2017) s podtitulom *Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie* je monografickým výstupom doc. PaedDr. Ivety Kovalčíkovej, PhD. Autorka publikácie má ambície zaoberať sa v nej mimoriadne aktuálnou problematikou, ktorá vychádza z jej vlastných skúseností získaných pred desiatimi rokmi počas výskumného pobytu v rámci štipendia Fullbrightovej nadácie na Yale University, New Haven CT v USA a ktorá súvisela s diagnostikou a stimuláciou kognitívnych schopností špecifických skupín obyvateľstva. Ako sama autorka v úvode publikácie uvádza, bola to pre ňu „unikátna príležitosť“ byť súčasťou vysoko profesionálneho tímu, pozorovať výskum učenia sa žiaka z hľadiska kognitivistickej edukačnej paradigmy a porozumieť tomu, ako v pedagogike a procese učenia sa žiaka aplikovať kognitívny prístup.

V recenzovanej publikácii *Kognitívna pedagogika 1* autorka sústreďuje svoju pozornosť na zdôvodnenie teoretických i pragmatických východísk o kognitívnych determinantoch edukačného procesu a hypotetickom, deduktívnom i inferenčnom myslení v kontexte profilácie nového odboru pedagogiky ako hraničnej pedagogickej disciplíny v teoretickej, výskumnej a aplikačnej rovine založenej na diagnostike mentálnych procesov (na základe trojfázovného IN-ON-OUT modelu delenia mentálneho úkonu) a ich stimulácii v procese učenia sa žiakov. Pri jeho spracovaní vychádza zo svojich doterajších teoretických a vedeckovýskumných poznatkov o skúmanej problematike, ktorá spočíva v spracovaní včasnej diagnostiky kognitívnych funkcií žiakov a ich cielenej stimulácii v procese myslenia a učenia sa, ktoré autorka v knižnej publikácii reflektuje na ukážkach programov kognitívnej diagnostiky orientovanej na problémy v oblasti deduktívneho uvažovania a inferenčného myslenia, ako aj ich stimulácie v procese učenia sa intaktných a intelektovo nadaných žiakov v mladšom školskom veku vo vybraných vyučovacích predmetoch – matematika, jazyk, prírodovedné predmety.

V tejto súvislosti pozitívne hodnotím knižnú vedeckú monografiu, a to z troch hľadísk. Po prvé, z hľadiska aktuálnosti spracovanej témy súvisiacej s prezentáciou podnetných výsledkov z realizovaného výskumu zameraného na konkrétne kognitívne determinanty v procese učenia sa žiakov, ako aj s teoretickým a pragmatickým vymedzením diagnostickej a intervenčnej línie v kognitívnej pedagogike, ktorá je podľa autorky reflexiou na neurologické

a psychologické výskumy z hľadiska prioritných edukačných potrieb žiaka v procese učenia sa. Po druhé, z hľadiska vedeckého, odborného a pragmatického prístupu autorky, jej originálneho prínosu a obohatenia poznatkov nielen o nový uhol pohľadu na rozvíjanie deficitných kognitívnych procesov myslenia a učenia sa žiakov, ale aj o vytvorenie systematickej koncepcie na aplikovanie kognitívnych prístupov v edukácii prostredníctvom včasnej diagnostiky a individuálne cielenej intervencie v procesoch myslenia žiakov s cieľom optimalizovať ich kognitívny výkon v škole. Po tretie, z hľadiska obsahového, precízneho a originálneho prístupu autorky k spracovaniu nastolenej témy v monografickej práci, ktorý spočíva v teoretickej analýze relevantných domácich i zahraničných prameňov s prehľadným spracovaním medzinárodne uznávaných programov kognitívnej intervencie pre žiakov v mladšom školskom veku (Cognitive Modifiability Battery – D. Tzuriel, Mind Lader – M. Jensen, Concept Teaching Model – M. Nyborg, Cognitive Trainig for Children – K. Klauer,), ako aj v logickej nadväznosti textu a v neposlednom rade v snahe autorky o vytvorenie i zdôvodnenie teoretického konceptu nového pedagogického odboru – kognitívna pedagogika s aplikáciou poznatkov kognitívnej psychológie.

Knižná publikácia je svojím vedeckým spracovaním a súčasne pragmatickým zameraním prínosom k humánnemu riešeniu problematiky rozvíjania deficitných kognitívnych funkcií všetkých žiakov (aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) v procese učenia sa v primárnom vzdelávaní do súčasnej pedagogickej teórie a praxe, ako aj v kontexte pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov týchto žiakov na pedagogických fakultách. V tomto smere považujem recenzovanú vedeckú monografiu za prínosnú predovšetkým pre odborníkov pedagogiky a psychológie, ktorých môže inšpirovať k tvorbe didaktiky jednotlivých vyučovacích predmetov založenej na kognitívnej edukačnej paradigme, čím by mohla recenzovaná vedecká monografia nadobudnúť širší pragmatický rozmer pre pedagogickú i špeciálnopedagogickú prax na Slovensku.

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Prešov

Slovenská republika

HRABALOVÁ, J.: *Dech, hlas a řeč od praxe k teorii a zpět*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2016. 188 s. ISBN 978-80-7460-096-8.

Hlasová výchova a kultura projevu není u nás v posledních letech nijak zásadně upevněna ve vzdělávacím systému, v důsledku čehož upadá její význam a dochází ke zvýšené toleranci k patologickým mluvním jevům. Většina publikací zaměřených na hlas a hlasovou výchovu se zabývá pouze anatomií, fyziologií a patologií hlasových projevů, ale nepostihuje všechny faktory ovlivňující vznik, funkci a patologii nejen hlasu, ale i dechu a řeči. Autorka publikace se snažila zpracovat metodické postupy pro hlasovou výuku včetně praxí ověřeného systému hodin hlasové výuky v MŠ, ZŠ i na vysoké škole umělecké. Tyto soubory promyšlených cvičení postavených na psychosomatickém principu ověřila na popsanych případových studiích u různých věkových kategorií.

Publikace je rozčleněna do 4 tematických celků týkajících se: vysvětlení problematiky hlasové výchovy; vývojových etap osobnosti pro rozvoj hlasu a řeči; funkcí, které participují na mluvě; metodiky hlasové výchovy. Přílohu publikace tvoří soubory praktických cvičení, zásoba her a lekce realizované v rámci dechových, hlasových a řečových cvičení. V první části autorka seznamuje čtenáře s vlastními zkušenostmi ze vzdělávání v oblasti hlasu, se současným stavem výuky na mateřských a základních školách, a také na odborné vysoké škole JAMU, porovnává zde také hlasovou výuku v České republice a zemích Evropské unie. V této úvodní části je upozorňováno na to, že kvalita hlasu a řeči je v současné době na ústupu, tak jako i smysl pro správnou výslovnost a příjemný mluvní projev. Je zde zdůrazňována potřeba dramatické výchovy a v knize se nachází i spousta odkazů na publikace týkající se hlasových cvičení, mluvního hlasu, metodik výuky a strukturovaných cvičení. Je zde poukazováno nejen na důležitost technické stránky dramatické výchovy, jako je tvorba dechu, hlasu a artikulace v návaznosti na držení těla a pohyb, ale i na důležitost obsahové stránky.

V druhé části publikace jsou detailně rozebrána jednotlivá věková období pro rozvoj hlasu a řeči: od období prenatálního, přes novorozenecké, kojenecké, batolecí, předškolní, školní, období dospívání, období střední dospělosti až po pozdní dospělost a stáří. V každém období jsou zde zmíněny projevy jedince související s rozvojem hlasu a řeči a možnosti tohoto rozvoje včetně možných úskalí.

Za nejhodnotnější a nejosobnější považují třetí tematický celek knihy, který se zabývá funkcemi, souvisejícími se vznikem dechu, hlasu a řeči, normou těchto funkcí i jejich patologiemi. V první části tohoto celku jsou vymezeny pojmy jako dechové ústrojí, zevní nos, dutina nosní, hrtan,

průdušnice, průdušky, plíce, dutina hrudní, bránice, dýchací svalstvo, dýchací pohyby a kinestetika plic, plicní objem, funkční a anatomické zvláštnosti plic, centrálně řízené dýchání, dechové vzorce, zvláštní pohyby a stavy dýchacího ústrojí, dýchání v souvislosti s držení těla, dýchání ve spojení řeči a čtení, patologie dýchání ústy. V tomto bloku mě nejvíce zaujaly kapitoly týkající se bránice, detailní rozbor její funkce a participace na mluvě. Závěr kapitoly týkající se dechu tvoří případová studie správného dýchání provedená u předškolních dětí, školních dětí a studentů. Druhá část třetího tematického celku je věnována hlasu, a to jeho vzniku a vývoji, základním kvalitám a vlastnostem hlasu, také hlasovým poruchám. Nechybí zde výčet nejčastějších prohrěšků proti hlasové hygieně a příčiny hlasových poruch. V závěru druhé části je opět uvedena případová studie, tentokrát týkající se hlasu a používání měkkých hlasových začátků, dysfonických příznaků, problémů rezonančních dutin a polohy hlasu. Poslední část tohoto tematického celku se věnuje řeči a artikulaci. Je zde detailně popsán vývoj dětské výslovnosti, jsou zde rozebrány pojmy jako jsou fonetika, narušená komunikační schopnost a také správná a vadná výslovnost českých hlásek. Tuto část uzavírá případová studie zaměřená na vady řeči.

Čtvrtý tematický celek je věnován metodice hlasové výchovy. Jsou zde uvedeny cvičení pro rozvoj analyzátorů – sluchového, zrakového, motorického a kinestetického, cvičení dostředivých drah, dechová cvičení, cvičení rezonanční, velmi přínosné cvičení práce s bránicí, hlasová cvičení a mluvení na prostor a v poslední řadě artikulární cvičení. V této části je rozpracována metodika a obsah výchovné práce pro děti v MŠ, ZŠ, pro studenty na VŠ i seniory.

Příloha publikace je tvořena detailním popisem praktických cvičení použitých v rámci jednotlivých případových studií, t.j. cvičení nácviku dýchání nosem a ústy v různých polohách, cvičení rytmu dechu, cvičení k usměrnění výdechového proudu při různých polohách těla, hlasová cvičení, velmi hodnotná cvičení aktivizace bránice a cviky na rozeznávání rezonančních dutin a cvičení artikulární. Závěr tvoří příklady her pro skupinovou činnost a struktura jednotlivých lekcí zaměřených na nádech a výdech, držení těla, bránici, sluch a rezonanční dutiny. Poslední termín, který zde autor vysvětluje je chirofonetika a její počátky, vznik jejích jednotlivých forem a pomoc při navozování řeči.

Tato publikace nabízí teoretický i praktický podklad pro vlastní působení v oboru, kde je běžné přicházet do styku s jedinci s poruchami dechu, hlasu a řeči. Je vhodnou pomůckou pro klinické logopedy, speciální pedagogy ale i pedagogy pracující s předškolními a školními dětmi, mládeží i seniory. Závěry jednotlivých případových studií týkající se oblasti dechu, hlasu a řeči nabízí další podněty pro praxi a napomáhají nám rozpoznat i nepatrné

odchylky od normy, bez nichž by došlo k zafixování nesprávných návyků, které se obtížně napravují.

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

NORAH FREDERICKSON, TONY CLINE.: *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Open University Press. McGraw Hill Education, England. Third edition, 2015. 713 p. ISBN 13:978-0-33-526290-8.

Ide o nezvyčajnú knižku. V prvom rade pre jej obsah a v druhom rade pre jej neobvyklé usporiadanie. Profesor Neil Humphrey z Inštitútu edukácie v Manchestri o tejto knihe napísal, že ide o „*absolútne podstatný text o inklúzii a diverzite*.“ Kniha poskytuje informácie o kľúčových princípoch a konceptoch špeciálnych potrieb a inklúzie. Z druhej strany neobvyklé usporiadanie spočíva v tom, že samotný odborný text je spracovaný na 560 stranách, od strany 561 – 660 je uvedený zoznam citovaných autorov,¹ tzn., že obsahuje takmer sto strán odkazov na autorov a pramene.²

Autori rozdelili publikáciu do troch častí. Prvá časť sa zaoberá základnými pojmami, princípmi a koncepciami. Autori prezentujú v závere tejto časti integrovaný prístup ku vzdelávaniu a výchove detí so špeciálnymi edukačnými potrebami v dimenziách inklúzie a diverzity. Zaujímavosťou a inšpiráciou pre naše pomenovanie žiakov so špecifickými či špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je používanie pojmu „Special Educational Needs“ (SEN) – špeciálne edukačné potreby, takže v tom prípade ide o žiaka so SEN – špecifickými edukačnými potrebami. V prvej kapitole, ktorá je teoreticky najzávažnejšia, sa autori vyjadrujú k problémom „nosných stĺpov“ špeciálnych edukačných potrieb a inklúzie, ku koncepcii, čo sú to vlastne špeciálne edukačné potreby, čo je to inklúzia, a k vývojovému rámcu – minulosti, súčasnosti a budúcnosti skúmania tejto problematiky. Vymedzeniu pojmov, princípov a konceptov autori venovali približne sto strán textu.

V druhej kapitole knihy sa autori venujú otázkam zisťovania, merania, identifikácie špeciálnych edukačných potrieb u detí/žiakov. Smery a jednotnosť v identifikovaní, rozpoznávaní žiakov so SEN obsahuje diskurz o možnostiach jednotného alebo diferencovaného zisťovania SEN – v kontexte uvedeného autori vidia východisko v integrovanom a pritom segmentovom a sekvenčnom zisťovaní, v psychodiagnostike špecifických edukačných potrieb. Pritom inklinujú k určitej batérii zásadných skúšok

¹ Od strany 661 – 676 je autorský index, od strany 676 – 713 je heslový index, čiže kniha obsahuje 37 strán heslového indexu.

² Spomeniem ešte dve zaujímavosti: prvou z nich je odkaz na meno Ivan Pavlov (na s. 440), čo ma najprv potešilo, že ide o nášho slovenského kolegu, ale ukázalo sa, že ide o meno Ivana Petroviča Pavlova, čo autori mali uviesť presnejšie do zoznamu autorov. Profesor Norah Frederickson je emeritným profesorom pedagogickej psychológie na University College London a Tony Cline je koordirektor doktorandov pedagogickej psychológie na University College v Londýne (UCL), kde zhodou okolností študuje aj môj vnuk (Miron Zelina, tretí), čo považujem za druhú zaujímavosť.

a testov zisťujúcich osobnosť, schopnosti a edukačné a rodinné prostredie, až potom navrhujú využiť špecifické diagnostické a psychognostické nástroje vzhľadom na špecifikum problému. V tejto kapitole sa autori ďalej venujú zisťovaniu problémov účinnosti vzdelávania vo vzťahu k špecifickým edukačným potrebám a tiež prostrediu učenia. Operujú aj s Vygotského pásmom najbližšieho rozvoja učenia ako s nosnou koncepciou vzťahu SEN a učenia. Predchádzať jej však musí dobré poznanie úrovne, stavu, štruktúry špeciálnych potrieb a oblastí žiaka. Zisťovaniu, meraniu špeciálnych edukačných potrieb autori venovali v publikácii sedemdesiat strán.

Tretia časť knihy je zameraná na oblasť špeciálnych potrieb žiakov. Kapitoly v tejto časti pripomínajú naše učebnice špeciálnej pedagogiky najmä tých v oblastiach, ktoré sa venujú poznaniu a výchove detí so senzorickými problémami, zdravotnými problémami, rečovo-komunikačnými ťažkosťami. Autori identifikujú a popisujú tieto oblasti potrieb: jazyk a komunikácia; problémy v autistickom spektre; ťažkosti v učení; literárna gramotnosť (literacy); matematika; správanie v škole; emočné, sociálne a potreby mentálneho zdravia; senzorické potreby, fyzické potreby. Každá kapitola sa zaoberá určitou oblasťou a všetky majú rovnakú štruktúru. Autori v nich objasňujú predmet problému a obsah, napr. pri potrebách učenia (problémy v učení) v predmete popisujú chápanie inteligencie, schopnosti, učebné schopnosti, ťažkosti v učení sa žiakov, analyzujú sociálne faktory problémov v učení, skúmajú diferencované prístupy k učeniu, identifikujú obsah (kurikulum) vzdelávania vzhľadom na konkrétnu špecifickú potrebu a píšú o metódach vzdelávania detí s problémami v učení. Táto časť publikácie má najväčší rozsah (približne 300 strán).

V rozprave o správaní sa žiakov v škole použili takúto štruktúru analýzy problémového správania: *A. Úvod* – o disciplíne v škole v medzinárodnej perspektíve a o možnostiach vylúčenia žiaka zo školy. *B. Porozumenie správania, emócií a sociálnych ťažkostí žiakov* – k porozumeniu správania, prežívania a socializácii žiakov autori pristupujú z aspektu behaviorálnych prístupov – kognitívnych, psychodynamických, systematického prístupu, vplyvu na biológiu a vplyvu biofyziologicalkých aspektov na správanie žiakov – štúdium neurovedných aspektov problémov v správaní. *C. Metódy poznávania* – autori popisujú metódy založené na báze behaviorálnej teórie, kognitívneho, psychodynamického a systematického prístupu. *D. Intervencie* – ide o behaviorálne intervencie, kognitívne, opatrenia založené na psychodynamickej teórii a o systémový prístup, v ktorom sa kombinujú rozličné metódy podľa povahy problémov žiaka.

V kapitole o koncepcii práce so žiakmi so špeciálnymi výchovnými potrebami (SEN), autori delia túto starostlivosť aj podľa týchto, možno pre nás neobvyklých, kritérií: špeciálna edukácia žiakov so (SEN) – práca

s jazykovými problémami žiakov, (EAL) – práca s cestujúcimi žiakmi, (LAC) – práca so žiakmi s krátkodobými problémami.

Autori uvádzajú aj hierarchickú kategorizáciu inklúzie, možnosti inklúzie v takomto usporiadaní: *D. Vytvorenie komunity v škole alebo mimo nej*, charakterizovanú vytvorením jednoty, poradenstva a hodnotovej orientácie pri rozmanitosti účastníkov tejto komunity. *C. Stretnutia sociálnej alebo akademickej (školskej) skupiny žiakov* navzdory ich chudobe, lingvistickým alebo kultúrnym diferenciami. Ide o prácu v skupine, kde sú žiaci s rozličnými edukačnými potrebami. *B. Stretnutia sociálne alebo akademické žiakov so špecifickými edukačnými potrebami*, napr. stretnutie žiakov s poruchami v učení, správaní, žiakov s komunikačnými problémami. *A. Zaradenie žiakov so SEN do mainstreaming tried.*

Vzdelávanie žiakov so SEN vo vzťahu k ich individuálnemu a skupinovému vzdelávaniu autori vidia v týchto piatich možnostiach: *1. Učebné úlohy a vzdelávacie aktivity* sú prezentované pre skupinovú prácu. Všetci žiaci sú si vedomí svojich úloh – v našom poňatí frontálne vyučovanie. *2. Malé učebné skupiny* (od dvoch do šiestich žiakov) – skupinové vyučovanie. *3. Kooperatívne správanie* – učiteľ direktívne učí žiakov zručnosti, ktoré potrebujú k práci a učeniu. *4. Pozitívna nezávislosť* – učiteľ štruktúruje úlohy žiakom takým spôsobom, aby žiaci splnili svoje ciele, často za pomoci tímových metód. *5. Individuálna zodpovednosť* – učiteľ pomáha žiakom dosiahnuť ich individuálne výkony v učení a zaujať ich miesto v skupine. Dôležitú úlohu zohrávajú tútori individualizovaného vzdelávania žiakov.

Pre hodnotenie pokroku SEN-žiakov (evalvácia) sa posudzujú pokroky v učení žiakov, hodnotia sa učebné programy (v našom prípade štátne a školské vzdelávacie programy), hodnotí sa zóna potenciálneho rozvoja a učebné prostredie žiakov. Presadzuje sa formatívne hodnotenie, informálne aktivity.

Dynamický model edukačnej účinnosti je hierarchicky usporiadaný, kde na jeho vrchole je národná a regionálna edukačná politika a edukačné prostredie. Od tohto vrcholu sa odvodzuje politika hodnotenia školy a školskej politiky. Kvalita školy sa skúma pomocou orientácie školy, štruktúrovania úloh, modelovania, aplikácie, tvorenia otázok a úloh, spôsobov merania, zisťovania zmien, pomocou hodnotenia kvality riadenia školy a pomocou hodnotenia prostredia školy. V každom segmente dynamického modelu edukačnej účinnosti sa osobitne vyhodnocuje kognitívna, afektívna, psychomotorická zložka a zložka inovácie postupov, obsahu. Pri hodnotení inklúzie SEN-žiakov sa využívajú rozličné metódy, jednou z nich je Fraserov a Fisherov dotazník, ktorý má 25 otázok a zisťuje týchto päť oblastí: *1. Personalizácia* – ide o príležitosť každého žiaka interagovať s učiteľom a sústrediť sa na osobný zisk a sociálny rast jednotlivca. *2. Participácia* – ide

o podporu žiaka učiteľom, aby sa zúčastňoval na aktivitách triedy a nebol len pasívnym poslucháčom. 3. *Nezávislosť* – učiteľ dáva príležitosť žiakovi robiť vlastné rozhodnutia a participovať na hodnotení vlastného učenia a správania sa. 4. *Investigácia* – ide o podporu zručností a procesov žiaka pri objavovaní ich vlastných riešení problémov. 5. *Diferenciácia* – učiteľ kladie dôraz na samostatný výber zaobchádzania žiaka na báze svojich schopností, učebných štýlov a záujmov s úlohami, požiadavkami.

Záverom: Usiloval som sa len o výber niektorých zaujímavejších údajov a statí z tejto rozsiahlej a veľmi inštruktívnej publikácie, ktorá je doplnená kazuistikami, teóriami, prístupmi a rozsiahlou bibliografiou. Môže byť dobrou pomôckou pri tvorbe záverečných prác, dizertačných, vedeckých monografií, lebo obsahuje nielen aktuálne informácie, ale extenzita záberu je významným nástrojom pre pochopenie súvislostí, systematiky a logistiky. Je to svojím spôsobom monografia typu „handbook,“ teda ako príručka, učebnica, ktorá pre odborného pracovníka v oblasti inklúzie a diverzity, v oblasti špeciálnej pedagogiky by nemala byť v knižnici, ale na jeho pracovnom stole.

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Slovenská republika

AKIMJAK, A.: *Systém katolíckej pedagogiky – šanca pre nové časy.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. 145 s. ISBN 978-80-561-0334-0.

Kongresový zborník zostavovateľa prof. PhDr. ThDr. Amantiusa Akimjaka, PhD., podáva ucelený, systematický rozbor rôznej tematiky od autorov, ktorí vykonávajú svoju odbornú pedagogickú činnosť na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku, ako aj na pracovisku v Levoči. Posudzovaný text jednotlivých príspevkov v rozsahu 155 strán slúži ako vhodný podklad na nazretie do jednotlivých problematik, ktoré autori analyzujú nielen literárno-popisným spôsobom, ale aj empirickými skúšaniami, ktoré sú vhodne doplnené i ilustráciami, obrázkami a tabuľkovým alebo grafickým znázornením jednotlivých vybraných tém. Kongresový zborník pod názvom *Systém katolíckej pedagogiky – šanca pre nové časy* sa skladá z príspevkov od ôsmich autorov.

Autorka Beáta Akimjaková sa vo svojom príspevku *Katolícka výchova zrakovo znevýhodnených detí* zaoberá podporou vzdelávania žiaka so zrakovým postihnutím. Identifikuje činnosť a prácu terénneho špeciálneho pedagóga, od ktorého sa očakávajú hlboké znalosti v oblasti problematiky zraku, zrakových postihnutí, a to nielen ako diagnostika a navrhovateľa alternatív, ale aj odborníka, ktorý vie tieto skúsenosti v praxi využívať. Identifikuje ciele stretnutí sa s pedagógmi, ktorí sú v priamom kontakte so žiakmi so zrakovým postihnutím, vymedzuje ciele skupinových stretnutí a využívanie aktivizujúcich metód a foriem, ktoré vo veľkej miere podnecujú záujem pedagógov o získavanie nových poznatkov.

Veronika Hašková vo svojom príspevku *Problémy v záujmových útvaroch pri začlenení rómskych detí do sociálne znevýhodňujúceho prostredia* podáva informácie o žiakoch so sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí patria ku rómskej etnickej minorite. Vykresľuje hlavné ciele záujmových útvarov, ktoré predstavujú základnú formu organizácie pravidelnej záujmovej činnosti s deťmi a mládežou v ich voľnom čase. Identifikuje inklúziu rómskych žiakov v záujmových útvaroch a v prieskume, ktorý autorka vykonávala, predkladá fakty, ktoré sa týkajú negatívnych javov v správaní detí z majoritného spoločenstva k deťom so sociálne znevýhodneného prostredia (SZP), problémy dieťaťa so SZP vo vzťahoch k ostatným deťom v záujmovom útvaru. Popisuje však i ďalšie bariéry, ktoré sa vyskytujú nielen zo strany detí, ale aj zo strany inštitúcie, vychovávateľov a rodičov.

Príspevok autorky Evy Dolinskej *Hudobná výchova v primárnej edukácii* pojednáva o hudobnej výchove v kontexte integratívnej pedagogiky, pričom autorka uvádza, že hudba je nielen súčasťou nášho života, ale hudbu je potrebné učiť počúvať, vnímať, poznať a prežívať. Počúvaním hudby sa

naskytá šanca osloviť city, emócie. Počúvanie hudby je komplexný proces, v ktorom sa vzájomne dopĺňa citová a racionálna stránka osobnosti. Celý príspevok je doplnený názornými obrazmi, ktoré v sebe spájajú slovo, hudbu a obraz. Táto prepojenosť dáva čitateľovi možnosť vidieť širokú škálu významov a významových ingrediencií.

Autorka Zdenka Hlaváčova vo svojom príspevku *Clil – inštrument na podporu jazykového vyučovania v primárnom vzdelávaní* predkladá významnosť zavedenia metodiky Clil (obsahovo a jazykovo integrovaného vzdelávania) do učebného predmetu anglický jazyk v primárnom vzdelávaní, ktorý sa aplikuje vo vzdelávacom programe ISCED 1. Charakterizuje stratégie jazykového vyučovania na prvom stupni základných škôl, učebné jazykové ciele, ale aj inovačné metódy a formy práce v primárnom vzdelávaní. Popisuje Lingvomotorickú metódu, Total Physical Response – TPR, ktorá je špecifickou metódou, prostredníctvom ktorej žiaci nie sú nútení verbálne sa vyjadrovať – vyjadrujú sa prostredníctvom svojej najprirodzenejšej činnosti – pohybom. Ďalšími metódami, ktoré sú používané vo výučbe cudzieho jazyka, sú tvorivé zážitkové metódy, myšlienkové mapy (clustering). Autorka identifikuje i kompetenčný rámec aktérov primárneho vzdelávania – jazykové kompetencie žiaka, kompetenčný profil učiteľa.

Príspevok autora Vladimíra Kleina *Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín* podáva ucelený náhľad na problematiku chudoby, sociálneho znevýhodnenia a inkluzívneho vzdelávania. Popisuje Národné projekty zamerané na budovanie inkluzívneho prostredia škôl v SR, identifikuje ich ciele a prínosy jednotlivých projektov. Stotožňuje evalvaciu národného projektu PRINED, ktorý svojou jedinečnosťou a komplexnosťou prispieva k uľahčeniu prechodného obdobia od integrácie k inklúzii vo vybraných materských a základných školách po celom Slovensku.

Autori príspevku *Formovanie katolíckeho vedomia v príprave učiteľov pre oblasť predškolskej a elementárnej pedagogiky na PF KU v Ružomberku* Mária Kožuchová a kol., vykresľujú všeobecné požiadavky na osobnosť učiteľa a osobitosti regionálnej výchovy a rozvíjania kultúrnej gramotnosti. Katolícke vedomie sa podľa autorky vytvára nielen umením a predmetmi estetickéj výchovy, ale aj používaním materinského jazyka a literárneho vzdelávania, ktoré sa týka nielen dramatickej výchovy a literatúry pre deti a mládež, ale aj aktivít študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky v oblasti rozvíjania výtvarných schopností detí.

Autorka Ľudmila Krajčíriková v príspevku *Vzdelávanie a katolícka výchova sociálne znevýhodnených skupín* identifikuje rodinu, výchovu, výchovné prostredie detí – žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Stotožňuje cirkev ako výchovný činiteľ, ktorý zabezpečuje a realizuje verejný výkon náboženského kultu. Popisuje poslanie kresťanskej rodiny a úlohu cirkvi pri

ochrane detí. Autorka uvádza, že pri výchove a vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je vhodné uplatňovať nové, alternatívne formy vyučovania vychádzajúce z ich hodnôt a tradícií, ku ktorým neodmysliteľne patrí kresťanská výchova a modlitba v živote dieťaťa.

V príspevku Boženy Švábovej *Dramatická výchova v pedagogickom procese katolíckej výchovy* sa stretávame s názorom, že dramatická výchova svojím cieľom prináša do škôl aktivitu, radosť, skúsenosť a tvorivosť. Vo vzdelávaní dieťaťa má významné postavenie, keďže prezentuje aktívne učenie, pri ktorom sa na základe praktických skúseností rozvíja komplexne celá jeho osobnosť. Autorka v príspevku identifikuje ciele, úlohy a metódy dramatickej výchovy. V závere autorka predkladá dramatickú výchovu ako aspekt humanizácie, ktorá vytvára možnosť získavať nové poznatky a zručnosti v praktických tvorivých činnostiach.

Jednotlivé príspevky autorov sú vhodne ilustračne dopĺňané širokou paletou názorných obrázkov, obrazov a ilustrácií, ktoré čitateľa uvádzajú do danej problematiky.

Domnievam sa, že predkladaný kongresový zborník je fundovaným súborom vedeckých a odborných príspevkov od jednotlivých autorov, ktorý má mnohostranné využitie. Jednotlivé príspevky sú napísané jasným, zrozumiteľným, výkladovým štýlom. Sumarizujú poznatky z oblastí, v ktorých jednotliví autori vedecky a erudovane vykonávajú svoju odbornú vysokoškolskú pedagogickú a výskumnú činnosť.

PhDr. Zuzana Budayová, PhD.
Teologický inštitút v Spišskom Podhradí
Teologická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Slovenská republika

SOLOVSKÁ, V. A KOL.: *Rozvoj dovedností dospelých ľudí s mentálnym postihnutím*. Praha: Portál, 2013. 192 s. ISBN 978-80-262-0369-8.

Publikácia kolektívu autoriek Venduly Sokolovskej, Martiny Kunčíkovej, Petry Jurkovičovej a Markéty Pavlíkovej s názvom *Rozvoj dovedností dospelých ľudí s mentálnym postihnutím* rieši aktuálnu a doposiaľ stále málo rozpracovanú problematiku. Je určená najmä rodičom a priateľom dospelých osôb s mentálnym postihnutím. Svoje uplatnenie však nájde aj v práci odborníkov pomáhajúcich profesií, a to nielen u poskytovateľov sociálnych služieb. Pri výbere aktivít autorky vychádzali zo skutočnosti, že pri osamostatňovaní a začleňovaní sa do spoločnosti majú dospelé osoby s mentálnym postihnutím po ukončení školskej dochádzky len málo príležitostí svoje nadobudnuté zručnosti ďalej rozvíjať.

Publikácia zahŕňa 130 aktivít na rozvoj zručností dospelých osôb s mentálnym postihnutím zoskupených do 11 hlavných tematických oblastí (*komunikácia; rozvoj logického myslenia, orientácia v čase; orientácia v priestore, v meste; nakupovanie; riziká v každodennom živote, cestovanie; zdravie a zdravý životný štýl, starostlivosť o zovňajšok; nadväzovanie priateľských a partnerských vzťahov, rodina; človek a spoločnosť; práca a voľný čas*), ktoré sú vnútorne ďalej členené. V úvode každej tematickej oblasti autorky venujú krátky priestor jej vymedzeniu a základným východiskám v kontexte mentálneho postihnutia. Vhodne ju zase ukončujú kazuistikou dospelé osoby s mentálnym postihnutím, v ktorej sa pokúsili upozorniť na priebeh a problémové časti realizácie jednotlivých aktivít z danej oblasti.

V úvode knihy je pre čitateľov prehľadne popísaná metodika práce s knihou, kde autorky zdôrazňujú potrebu poznať a rešpektovať vývinové možnosti a špecifické schopnosti dospelých osôb s mentálnym postihnutím, ktorými musí osoba disponovať pri jednotlivých aktivitách. Čítatelia ocenia prehľadné a logické členenie aktivít, a to nielen do spomínaných jedenástich tematických oblastí. Každá z aktivít zahŕňa popis požadovaných schopností u osoby s mentálnym postihnutím, potrebných pomôcok, postupu, možné variácie a vlastné postrehy autoriek z realizácie aktivity s dospelým s mentálnym postihnutím. V rámci ponúkaných aktivít autorky umožňujú čitateľovi prispôbovať ich náročnosť vzhľadom na individuálne možnosti osoby s mentálnym postihnutím, čo považujeme za veľmi prínosné vzhľadom na veľkú heterogénnosť skupiny osôb s mentálnym postihnutím, a to najmä z hľadiska ich kognitívnych a motorických schopností. Napriek tomu, že pri väčšine aktivít ide o individuálnu prácu s osobou, v publikácii čitateľ nájde aj skupinové aktivity rozvíjajúce prirodzené sociálne a komunikačné

interakcie medzi dospelými osobami s mentálnym postihnutím a ďalšími zúčastnenými osobami.

Posudzovaná publikácia je podľa nášho názoru prínosom pre metodickú oblasť edukácie osôb s mentálnym postihnutím, a to nielen v dospelom veku, ale pri istej modifikácii aj pri rozvoji praktických zručností detí a žiakov s mentálnym postihnutím v školskom veku. Svoje uplatnenie si nájde nielen u rodičov a priateľov dospelých osôb s mentálnym postihnutím, ale aj v práci pedagógov, špeciálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov pri zvyšovaní kvality života a celkovej socializácie dospelých osôb s mentálnym postihnutím.

PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Prešov

Slovenská republika

PALACIOVÁ, R. J.: *Obyčajná tvár*. Bratislava: Ikar, 2013. 262 s. ISBN 978-80-551-3277-8.

Román americkej autorky R(aquel) J(aramillo) Palacievej *Obyčajná tvár* vyšiel na Slovensku ešte v roku 2013. V americkom origináli má výstižný názov *Wonder* (Zázrak, 2012). Palaciová, ktorá je svojím pôvodným profesionálnym zameraním umeleckou vedúcou a grafickou dizajnérkou obálok kníh, ju publikovala ako svoju románovú prvotinu.

Témou knihy je hendikep a vyrovnávanie sa s ním. Ako už názov napovedá, ide o postihnutie (vrodennú malformáciu) tváre desaťročného chlapca Augusta (Auggieho). Jeho okolie ho preto prijíma len veľmi rozpačito. Sám o sebe hovorí: „Viem, že nie som normálny desaťročný chalan. Jasnačka, že robím všeličo ako ostatní: lížem zmrzlinu, bicyklujem sa, hrám futbal a mám vlastný Xbox. To všetko je úplne normálne, a aj sa tak cítim. Vnútri. Lenže od normálnych detí neutekajú na ihrisku iné normálne deti s krikom. Na normálne deti ľudia nevyvalujú oči všade, kde sa ukážu“ (s. 9). Ďalej dodáva: „Nebudem vám opisovať, ako vyzerám. Nech si predstavíte hocičo, v skutočnosti je to pravdepodobne ešte horšie“ (s. 10). Bežne ho rovesníci prezývajú netvorom, príšerou či Glumom z Pána prsteňov. Aj napriek tomu Auggie na inom mieste dodáva: „Myslím, že som jediný človek na svete, ktorý si uvedomuje, aký je normálny“ (s. 9).

Auggie je zázrakom, a to dvojnásobným spôsobom. Jednak je zázrakom medicíny: v deň, keď sa narodil, lekári neverili, že prežije. Ale prežil. Od svojich štyroch rokov absolvoval dvadsaťsedem operácií. Asi najťažšia bola operácia nevyvinutej sánky (namiesto mandibulárnej kosti mu implantovali kúsok jeho vlastnej panvovej kosti). Kvôli chýbajúcej sánke musel do určitého času prijímať len mixovanú stravu, nemohol zasunúť jazyk do úst a slintal ako psík. Toto všetko prežil a zvládol vďaka podpore rodičov a sestry. Kvôli neustálym operáciám však nemohol chodiť do školy a vzdelával sa len doma. Keď mal desať rokov, nastúpil do normálnej školy, pretože ho počas najbližších rokov žiadna operácia nečakala. Palaciová sa v príbehu rámcovo zameriava na obdobie jedného školského roka, počas ktorého si zvyká na školu, spolužiakov a učiteľov a oni si zvykajú na neho. Auggie, ktorý je navonok škaredý a nepodobný človeku, má vo vnútri silného a nádherného ducha. Kontrastom k nemu je škola plná výzorom ľudských a pekných spolužiakov, vo vnútri ktorých sa však ukrýva skutočná ohavnosť v podobe odmietania, opovrhovania a ubližovania. Niektoré deti sa ho dokonca boja čo len dotknúť, pretože si myslia, že od neho dostanú „mor.“ Predsa sa však nájdu dve deti, ktoré sa s ním začnú priateliť. Jedným je Letava, druhým je Jack Will, ktorý sa s ním spočiatku začne kamarátiť len preto, lebo ho o to požiada riaditeľ školy pán Zadnica (v origináli meno Mr.

Butt odkazuje na zadnú časť tela; preklad v slovenskej verzii nepovažujeme za vydarený, pretože zaváňa bohemizmom; expresivita mena však asocuje fakt, že každý sa musí v živote vyrovnat' s nejakou svojou nedokonalosťou). Čitateľ takto postupne s Auggiem prežíva spoznávanie skutočného sveta, od ktorého ho milujúci rodičia doteraz chránili. Auggie napríklad dlho nerozumel otcovmu vyjadreniu, že poslať ho do školy, znamená hodiť ho do „jamy levovej.“ Krutosť a odmietanie, aké si zdravý človek nedokáže vôbec predstaviť, je v jeho živote na každodennom poriadku. Napokon sa však udeje ďalší zázrak: Auggieho zdanlivo neľudský výzor pomôže zmeniť vnútro spolužiakov na ľudské.

Aj keď ide o knihu pre deti (čo žiaľ grafický dizajn slovenského prekladu potlačil), Palaciová sa na nič nehrá a podáva realitu takú, aká naozaj je – zdraví ľudia majú v reálnom živote častokrát podobný postoj k ľuďom s postihnutím. Autorka pri rozprávaní príbehu neostala len pri pohľade z Auggieho strany a vyhla sa tak hrozbe sentimentálneho súcitu. Do kompozície románu rafinovane zapojila aj iné postavy detí a ich pohľady na situáciu. Kapitoly, ktoré sú takto naratívne stvárnené, sú nazvané podľa mena rozprávača a začínajú sa citátom z nejakej knihy alebo piesne, ktorý vystihuje celkovú atmosféru kapitoly. Pozitívne je, že sa tak celá kniha netočí iba okolo „chudáčika“ Auggieho, ale že čitateľ môže s ostatnými postavami prežiť ich pády i osobnostné premeny vo vzťahu k Auggiemu. Takáto kompozícia ulahodí aj náročnejšiemu čitateľovi. Zároveň sa čitateľ začiatočník v príbehu nestratí, pretože rozprávanie je dynamické a prehľadné.

Príbehom malého Augusta sa tiahne motív ľudskej krehkosti, jemného humoru a láskavosti; odkaz knihy podčiarkuje nápis na obálke knihy: „*neposudzuj ~~knihu~~ človeka podľa ~~obálky~~ tváre.*“ Keďže sa príbeh odohráva v školskom prostredí, môže sa stať vynikajúcim podnetom na diskusiu v škole. Tam totiž aj dnes nejedno dieťa s hendikepom alebo odlišnosťou zažíva zo strany spolužiakov podobnú krutosť. Škoda len, že v súčasnej domácej tvorbe pre deti vychádzajú knihy s podobnou tematikou zriedkavo, aj keď by si doba ich prítomnosť vyžadovala.

Mgr. Veronika Volochová
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov

KOVALČÍKOVÁ, I.: *Kognitívna pedagogika 1. Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 104 s. ISBN 978-80-555-1814-5.



Zámerom monografie je vymedziť a charakterizovať infraštruktúru pre formovanie kognitívnej pedagogiky ako samostatnej a konštituovanej pedagogickej disciplíny. Sústreďujem sa na analýzu a porovnanie behavioristickej a kognitivistickej koncepcie učenia sa. Zdôrazňujem, že správanie sa človeka je determinované nielen podnetmi z vonkajšieho prostredia, ale aj mentálnymi procesmi, ktoré vonkajší podnet spracovávajú. Prezentujem možnosti skúmania mentálnych procesov žiaka, ktoré sú aktivované v procese učenia sa. V monografii je analyzovaný trojfázový IN-ON-OUT model delenia mentálneho úkonu. Na základe parcializácie myšlienkového/mentálneho úkonu do troch fáz uvádzam príklady skúmania procesov myslenia v jednotlivých fázach mentálneho úkonu. V monografii prezentujem ukážky kognitívnej diagnostiky i kognitívnej intervencie. Analyzované sú vybrané programy kognitívnej intervencie a stimulácie. Tieto programy majú charakter (1) transverzálnych doménovo všeobecných (extrakurikulárnych prístupov, ktoré nesúvisia s obsahom konkrétneho vyučovacieho predmetu) zameraných na nadobúdanie všeobecne uplatniteľných foriem myslenia alebo (2) kontextuálne doménovo špecificky orientovaných prístupov rozvíjajúcich špecifické kognitívne aspekty v rámci kurikulárnych domén (matematika, jazyk, prírodovedné predmety). Podrobnejšie sú popísané princípy dynamického testovania kognitívnych schopností. V monografii sú uvedené ukážky: 1. konceptuálneho vymedzenia, 2. diagnostiky, 3. stimulácie vybraných procesov myslenia zastúpených predovšetkým v 2. elaboračnej fáze mentálneho aktu. V monografii *Kognitívna pedagogika 1* upriamujem pozornosť na hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie ako kognitívne procesy, ktoré podmieňujú proces učenia sa. Zdôrazňujem dôležitosť diagnostiky a intervencie, ktorá je orientovaná na problémy v oblasti deduktívneho uvažovania a inferenčného myslenia jedinca. Na základe teoretického vymedzenia konceptov – hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie opisujem nástroj na diagnostiku týchto aspektov uvažovania. V závere monografie analyzujem výsledky výskumu zameraného na skúmanie hypotetického, deduktívneho a inferenčného myslenia

na vzorkách intaktných a intelektovo nadaných žiakov. Uvádzam výsledky aplikácie D-KEFS Testu slov v kontexte na vzorke intaktných a nadaných žiakov s cieľom porovnania úrovne deduktívneho myslenia meraného prostredníctvom Testu slov v kontexte u oboch skupín žiakov. Uvádzam aj edukačné implikácie situácie vymedzených aspektov kognície.

HREBEŇÁROVÁ, L.: *Edukácia osôb s viacnásobným postihnutím*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 244 s. ISBN 978-80-555-1694-3.



Vysokoškolská učebnica pod názvom *Edukácia osôb s viacnásobným postihnutím* (2016) prezentuje základné východiská výchovy a vzdelávania osôb s viacnásobným postihnutím. Primárne je určená študentom študijného odboru špeciálna pedagogika, prínosná môže byť aj pre študentov iných príbuzných odborov. Konceptne pozostáva zo štyroch kapitol. Prvá kapitola sa zaoberá *teoretickými východiskami edukácie osôb s viacnásobným postihnutím*, kde je kladený dôraz na vymedzenie pedagogiky osôb s viacnásobným postihnutím ako vedného odboru, jej predmetu, členenia, ale aj teoretickému vymedzeniu viacnásobného postihnutia a jeho kategorizáciám, ktoré predstavujú základné východisko systému špeciálnej edukácie osôb s viacnásobným postihnutím. V ďalšej časti je priestor venovaný charakteristike osoby s viacnásobným postihnutím. Kapitola sa taktiež venuje výskytu viacnásobného postihnutia a predkladá študentovi základný prehľad faktorov podieľajúcich sa na vzniku viacnásobného postihnutia. V závere prvej kapitoly je rozpracovaný koncept komplexnej rehabilitačnej starostlivosti s dôrazom na včasnú intervenciu v starostlivosti o osoby s viacnásobným postihnutím. Druhá kapitola pod názvom *Špeciálnopedagogická diagnostika osôb s viacnásobným postihnutím* stručne vymedzuje ciele diagnostiky osôb s viacnásobným postihnutím, jej zámery, charakter a viac sa venuje oblasti špeciálnopedagogickej diagnostiky. Naznačuje aj diagnostické situácie a načrtáva niektoré z metód a techník špeciálnopedagogickej diagnostiky osôb s viacnásobným postihnutím. Tretia kapitola pod názvom *Výchova a vzdelávanie osôb s viacnásobným postihnutím* sa zaoberá procesom výchovy a vzdelávania detí, žiakov a okrajovo aj dospelých s viacnásobným postihnutím. Vychádza z cieľov, obsahu a systému výchovy a vzdelávania osôb s viacnásobným postihnutím v predprimárnom stupni vzdelávania,

primárnom a nižšom stupni vzdelávania, vzdelávania na stredných školách a ďalšieho vzdelávania. V kapitole je priestor venovaný aj špecifikám individuálneho vzdelávacieho programu, systému podporných opatrení a špeciálnym pomôckam pre osoby s viacnásobným postihnutím. V závere kapitoly sú v základnej rovine charakterizované špeciálne vzdelávacie postupy, alternatívna a augmentatívna komunikácia a špecifické intervenčné postupy. Štvrtá kapitola pod názvom *Inkluzívna edukácia detí a žiakov s viacnásobným postihnutím* sa, vzhľadom na čoraz zvyšujúci sa počet detí a žiakov s viacnásobným postihnutím v hlavnom prúde vzdelávania, venuje východiskám inkluzívnej edukácie, jej základným princípom a priebehu. Dotýka sa základných podmienok tvorby a implementácie individuálneho vzdelávacieho programu v procese inkluzívnej edukácie. Priestor je tu venovaný aj kľúčovým determinantom efektívnej inkluzívnej edukácie detí a žiakov s viacnásobným postihnutím.

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).

DUBAYOVÁ, T., KOCHOVÁ, H.: *Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole*. Prešov: Roma Education Fund. 2016. 107 s. ISBN 978-80-972434-7-0.

Mentorstvo ako vzťah medzi učiteľom a mentorovaným študentom môže v podmienkach pedagogickej praxe významne facilitovať proces vzdelávania tých detí, ktorí potrebujú zvýšenú pozornosť zo strany pedagógov. Cieľom publikácie bolo vymedziť kľúčové východiská v oblasti mentorstva žiakov, ktoré v slovenskej praxi zatiaľ nie je pevne teoreticky ani systémovo ukotvené. Učebnica je určená najmä učiteľom stredných škôl, ktorí majú záujem podporiť formou mentoringu žiakov rómskeho pôvodu pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zároveň však môže slúžiť aj ako učebný text študentom vysokých škôl pedagogického zamerania alebo aj učiteľom z praxe ako zdroj inšpirácie. Publikácia teoreticky vymedzuje mentorstvo ako alternatívnu metódu vedenia žiaka z prostredia rómskej komunity a sociálne znevýhodneného prostredia s cieľom dosiahnuť jeho optimálne



fungovanie v školských podmienkach. Na základe teoretických východísk ponúka námety na aplikáciu mentorstva v pedagogickej praxi, čím môže poslúžiť ako manuál alebo príručka s inštrukciami pre prax. Súčasťou učebnice sú aj prílohy, ktoré môže čitateľ využiť na diagnostikovanie seba, svojho štýlu vedenia, ako aj na hodnotenie vybraných aspektov žiakov. Učebnica má formát A4, aby práca s textom a prílohami bola pre pedagóga čo najjednoduchšia a zároveň vytvárala priestor aj na vlastné poznámky. Obsahom prvej kapitoly je vymedzenie pojmu mentor, mentorstvo, jeho úloha v praxi pedagógov. Druhá kapitola pomáha porozumieť komunikačnej rovine s adolescentom. Pocit úspechu a osobnej spokojnosti je spojený s vyššou motiváciou, ktorá môže byť podporená ďalšími prístupmi, ktoré autorky uvádzajú v tretej kapitole. Štvrtá kapitola je zameraná na tvorbu kazuistiky žiaka a prípravu portfólia, ktoré je možné využiť viacerými spôsobmi ako počas mentoringu, tak aj v širšej pedagogickej praxi. Piata kapitola je venovaná kognitívnym a učebným štýlom, v ktorej autorky ponúkajú aj možnosti, ako ich diagnostikovať. Záver je venovaný vysvetleniu etických aspektov mentorského procesu. Autorky zdôrazňujú možnosti profesionálneho sebarozvoja učiteľa a možnosti práce s jeho pochybnosťami, predsudkami a vlastnými pocitmi počas mentorovania. Učebnicu je možné využiť ako manuál, ktorý môže pomôcť pedagógovi nielen pri oboznamovaní sa s možnosťami a úskaliai mentorstva, ale uvádza aj praktické rady a aktivity pre vytvorenie pomáhajúceho vzťahu medzi mentorom a študentom.

Publikácia vznikla s podporou organizácie Roma Education Fund ako učebný text pre akreditovaný program kontinuálneho vzdelávania učiteľov stredných škôl *Mentor rómskej stredoškolskej mládeže*.

O ÚČASTI NA 9. ROČNÍKU MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE EDULEARN 17: EDUKÁCIA A NOVÉ UČEBNÉ TECHNOLOGIE

Bibiána Hlebová,¹ Tatiana Dubayová²

V dňoch 3. – 5. júla 2017 sa v Barcelone v Španielsku uskutočnil 9. ročník *International Conference on Education and New Learning Technologies – EDULEARN 17* pod záštitou International Academy of Technology and Development (IATED) so sídlom vo Valencii v Španielsku. EDULEARN je jedna z najväčších celosvetových vedeckých konferencií pre pedagógov, ktorá má svoju tradíciu už od roku 2008 a umožňuje svojim účastníkom prezentáciu príspevkov v powerpointovej, posterovej i virtuálnej podobe. Tohtoročná konferencia sa konala v Barcelone a aktívnu účasť na nej potvrdilo 850 zástupcov z 80 krajín sveta.

Pri tejto príležitosti by sme sa s Vami – našimi čitateľmi chceli podeliť o skúsenosti i poznanie, ktoré sme získali počas trojdňového rokovania konferencie. Súčasne by sme chceli spropagovať medzi odborníkmi (nielen) špeciálnej pedagogiky aktuálnosť i celosvetový rozmer tohoto unikátneho stretnutia ľudí, ktorí sa z rôznych kútov sveta usilujú o to spoločné – o výchovu a vzdelávanie budúcej generácie bez predsudkov a odsudzovania, ale v rámci tolerancie a akceptovania akejkoľvek inakosti, čo dokázalo spojiť všetkých účastníkov konferencie aj napriek ich jazykovej odlišnosti. Leitmotívom konania konferencie bola ústredná myšlienka, v duchu ktorej sa niesol otvárací ceremoniál, úvodné prednášky i trojdňové rokovanie v rôznych tematických sekciách: „*Pri vzdelávaní detí nadhodnocujeme hodnotu informácií a podhodnocujeme prístup jedného k druhému,*“ na čo nadväzovali príspevky zdôrazňujúce úlohu sociálneho učenia v edukácii. Azda by sme zvýraznili ešte jednu myšlienku, ktorá sa stala predmetom diskusií účastníkov aj po oficiálnych rokovaniach, ktorá si zaslúži minimálne naše zamyslenie, lebo súvisí s konštatovaním, že „*rozumieť – neznamená vedieť.*“

Trojdnňové rokovanie na tejto medzinárodnej vedeckej konferencii prebiehalo v deväťdesiatich 1,5 hodinových sekciách v dopoludňajších i popoludňajších hodinách, s ktorými paralelne súviseli aj ďalšie prezentácie príspevkov vo virtuálnej i posterovej forme. V tejto súvislosti by sme chceli poukázať na variabilitu tém sekcií, ktoré vychádzali od metodológie výskumu

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

² Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk.

v pedagogike, z metód on-line hodnotenia cez dištančné vzdelávanie a využitie digitálnych technológií v pregraduálnej príprave pedagógov k ďalším aktuálnym témam, ktoré súviseli napr. s odrazom rodových rozdielov vo vzdelávaní, využitím hier a gamifikácie, s pregraduálnou prípravou a tréningom rôznych kompetencií pedagóga v 21. storočí. Jednou z mimoriadne aktuálnych tém, ktorej sa dotkli mnohí účastníci konferencie vo svojich príspevkoch, posterových prezentáciách či v osobných diskusiách, bolo plagiátorstvo, možnosti jeho kontroly, ako aj profesionálna integrita pedagógov na vysokých školách pri odhaľovaní plagiátorstva v prácach študentov. V posterovej prezentácii príspevkov boli prezentované hlavne inovatívne metódy z pedagogickej praxe a výskumu, alternatívne metódy vzdelávania a prezentácie inštitúcií, ktoré sa zaoberajú edukáciou ohrozených skupín obyvateľstva ako napr. migrantov, sociálne znevýhodnených skupín a pod. Prezentované boli aj metodologické východiská tvoriacich sa aj práve prebiehajúcich projektov z rôznych krajín, ktoré nadväzujú na špecifické problémy a témy tej-ktorej krajiny. Pozoruhodné na konferencii bolo aj zastúpenie účastníkov z celého sveta – napr. Európa bola zastúpená účastníkmi z každého štátu vrátane Islandu; Severná Amerika mala bohaté zastúpenie účastníkov zo Spojených štátov amerických, Kanady či Mexika; Južná Amerika z Brazílie, Ekvádoru, Kolumbie; Afrika bola reprezentovaná účastníkmi z Alžíra, Zambie, Juhoafrickej republiky; Ázia z mnohých štátov od Izraelu, Turecka, Saudskej Arábie a štátov Ruskej federácie po Pakistan, Iran, Thajsko, Singapur, Kóreu a Japonsko; zastúpení boli aj odborníci z Nového Zélandu a Austrálie. Slovenská republika bola reprezentovaná účastníkmi z Trnavskej univerzity v Trnave, Žilinskej univerzity v Žiline, Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Technickej univerzity v Košiciach, ako aj z Prešovskej univerzity v Prešove.

Prešovskú univerzitu v Prešove reprezentovali: **doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.**, s konferenčným príspevkom *Children's literary protagonist with a social disadvantage in the inclusive education of pupils from Roma ethnic group in Slovakia/Detská literárna postava so sociálnym znevýhodnením v inkluzívnej edukácii žiakov z rómskej etnickej skupiny na Slovensku*, a to v rámci riešenia grantového projektu APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež (vedúca projektu: prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove); **Mgr. Tatiana Dubayová, PhD.**, autorka dvoch konferenčných príspevkov v spoluautorstve s **doc. PaedDr. Erikou Chovanovou, PhD.**, a to pod názvom *Mental health of pupils with ADHD in the Slovak republic – a pilot study/Duševné zdravie detí s ADHD na Slovensku – pilotná štúdia*; a *The effect of physical activities on the development of motor abilities in intact*

and integrated children with behavior disorders/Účinnosť pohybových aktivít na rozvoj motorických schopností intaktných a integrovaných detí s poruchami správania. Obidva príspevky boli súčasťou riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0625/16 Účinnosť pohybových aktivít na rozvoj motorických schopností intaktných a integrovaných detí s poruchami správania (vedúca projektu: doc. PaedDr. Erika Chovanová, PhD., Fakulta športu Prešovskej univerzity v Prešove).

Pri tejto príležitosti by sme ako aktívne účastníčky tejto medzinárodnej vedeckej konferencie chceli oceniť aj profesionálny a zodpovedný prístup jej organizátorov, ktorí vytvorili prehľadnú webovú stránku s individuálnymi prístupmi pre každého účastníka, na ktorej bolo možné naplánovať si účasť na rokovaní vo vybraných sekciách či pozrieť kompletný prehľad všetkých účastníkov konferencie z krajín z celého sveta. Počas trojdňového rokovania dokázali vytvoriť príjemnú a obohacujúcu atmosféru, ku ktorej prispel aj originálny nápad netradičnej vizualizácie účastníkov konferencie vo vstupnej hale rokovacieho pavilónu, kde sa nachádzala mapa celého sveta, ktorá umožnila všetkým účastníkom zvýrazniť svoju krajinu pripnutím farebného špendlíka, čím sa názorne prezentovalo bohaté zastúpenie účastníkov z mnohých krajín z celého sveta.

V závere by sme chceli prejavíť naše úprimné poďakovanie za možnosť zúčastniť sa na rokovaní jednej z nezabudnuteľných medzinárodných vedeckých konferencií – **EDULEARN17: 9. ročník International Conference on Education and New Learning Technologies v Barcelone**. Naše spomienky do dnešných dní uchováva zborník príspevkov a množstvo fotografií, pomocou ktorých si môžeme oživiť konferenčnú atmosféru s ľuďmi z celého sveta. Dozvedeli sme sa, že príspevky z predchádzajúcich konferencií organizátori nechali posúdiť v databázach Web of Science a na základe recenzného konania boli zborníky príspevkov z predchádzajúcich rokov zapísané v databáze Conference Proceedings Citation Index. S napätím očakávame, či takého odborné uznanie a ocenenie získa aj zborník príspevkov z tohtoročného podujatia.

ATTENDING THE 9TH ANNUAL INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE EDULEARN 17: EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES

Bibiána Hlebová,³ Tatiana Dubayová⁴

In days of the 3rd – 5th July 2017 in Barcelona, Spain, has taken place the 9th annual *International Conference on Education and New Learning Technologies – EDULEARN 17* under the auspices of International Academy of Technology and Development (IATED) headquartered in Valencia, Spain. EDULEARN is one of the greatest worldwide scientific conferences for the teachers, which has its tradition since 2008 and allows its participants the paper presentation either in power-point, poster, or virtual form. This year's conference was held in Barcelona and the attendance was confirmed by 850 delegates from 80 countries around the world.

On this occasion we would like to share with you – our readers, the experiences and knowledge we gained during the three-day conference's discussion. Simultaneously we would like to promote among the professional (not only) within the area of special education the timeliness and worldwide dimension of this unique meeting of the people who strive, from different parts of world, for a common – education of the future generation without prejudices and denouncing, but within tolerance and acceptance of either of otherness, what connected all the delegates despite their language differences. Leitmotif of the conference was the central idea, which was present at the opening ceremonial, plenary speeches and three-day discussion in various thematic sections: *"in the education of children we overestimate the value of information and underestimate the attitude to each other,"* which was followed by papers highlighting the role of social learning in education. Maybe we could point out one more idea, which became the subject of discussions between delegates after the official ceremonies, and which deserves our consideration at least, because it is relate to the statement that *"understanding does not mean knowing"*.

Three-day discussions at the international scientific conference were ongoing in ninety sections of 1,5 hour length in mornings and afternoons, and with which the papers presentations in either virtual or poster form were parallel. In this regard we would like to point out the variability of topics in different sections, which started from methodology of educational research,

³ Assoc. Prof. Bibiána Hlebová, PhD., Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk.

⁴ Tatiana Dubayová, PhD., Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk.

online assessment methods, through distant learning and use of digital technologies in under-graduate teacher training up to further current topics, which were related for example with the reflection of gender differences in education, use of games and gamification, and with under-graduate teacher training of various competences of a teacher in the 21st century. One of the most up-to-date topics, which were touched by many conference's delegates in their papers, poster presentations or personal discussions was plagiarism, possibilities of its control, as well as professional integrity of the university teachers in the detection of plagiarism in students' projects and theses. In the poster presentations of papers were presented mostly innovative methods from educational practice and research, alternative educational methods and presentations of institutions, which deal with the education of marginalized groups such immigrants, socially disadvantaged groups, etc. There were also presented methodological outcomes of just creating or ongoing projects from various countries, which follow specific problems of a country. Remarkable was also representation of delegates from whole world at the conference – e.g. Europe was represented by participants from each country, including Iceland also; North America has rich representation of delegates from the United States of America, Canada, and Mexico; South America from Brasilia, Ecuador, Columbia; Africa was represented with delegates from Algiers, Zambia, Republic of South Africa; Asia from many states from Israel, Turkey, Saudi Arabia and states of Russian Federation and also from Pakistan, Iran, Thailand, Singapore, Korea and Japan; there was also representation of experts from New Zealand and Australia. Slovak Republic was represented by delegates from Trnava University, University of Žilina, Slovak Agriculture University in Nitra, Matej Bell University in Banská Bystrica, Technical University in Košice, as well as University of Prešov in Prešov.

University of Prešov in Prešov was represented by: **Assoc. Prof. Dr. Bibiána Hlebová, Ph.D.** with the conference paper *Children's literary protagonist with a social disadvantage in the inclusive education of pupils from Roma ethnic group in Slovakia* within the grant project APVV-15-0071 A man with handicap in the literature for children and youth (project manager: prof. Dr. Zuzana Stanislavová, CSc., Faculty of Education, University of Prešov in Prešov); **Tatiana Dubayová, M.A., Ph.D.**, author of two conference papers in the co-authorship with **Assoc. Prof. Dr. Erika Chovanová, Ph.D.** titled *Mental health of pupils with ADHD in the Slovak republic – a pilot study* and *The effect of physical activities on the development of motor abilities in intact and integrated children with behaviour disorders*. Both papers were the partial outcomes of the grant project VEGA no.1/0625/16 Effectiveness of physical activities on the motor skills development of intact and integrated

children with conduct disorders (project manager: Assoc. Prof. Dr. Erika Chovanová, Ph.D., Faculty of Sports, University of Prešov).

On this occasion we would like to, as active participants at the international scientific conference, appreciate professional and responsible approach of its organisers, who created clear web page with individual login for each participant, where there was possible to plan attendance of selected sections and discussions, or to see complete overview of all conference participants from all around the world. During the three-day discussions they were able to make comfort and enriching atmosphere, which was also followed with original idea of unusual visualisation of the conference participants form all around the world in the entrance hall, where there was a world map, which allowed all participants to highlight his/her country with attaching a pin, and thus symbolically present rich representation of delegates from many countries.

Finally, we would like to express our sincere appreciations for the possibility to join the discussions at one of the unforgettable international scientific conferences – ***EDULEARN17: 9th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies in Barcelona***. Our memories are preserved to the present day the conference proceedings and numerous pictures, with which we can revive the conference atmosphere with the people from all around the world. We learned that the paper from previous conferences were send by organisers for consideration into the journals in Web of Science database and based on the review process, the books of proceedings form previous annuals were subscribed in the Conference Proceedings Citation Index database. We are awaiting, whether such professional recognition and award will be given to the book of proceedings from this year event.

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 odosielali 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 č. 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 formulku:

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. 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, correspondinding 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. 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: *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:

BOŽDOVÁ, 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
--	---

Theoretical and Scientific-Research Studies

Dynamic Assessment (ACFS-cz) in the Context of Improving Reading Competence in Socially Disadvantaged Pupils with Mild Intellectual Disabilities (<i>Bibiána Hlebová, Gabriela Vojteková</i>)	9
Mental Health of Children in Foster Care – Comparative Study (<i>Tatiana Dubayová, Anna Lechmanová</i>)	45
Importance of Preparatory Grades in Education of Pupils with Mild Intellectual Disability (<i>Lucia Mikurčíková, Frederika Megisová</i>)	58
Correction of ADHD Symptoms in 9-to 10-years-old Pupils within the Programme of Movement Activities (<i>Erika Chovanová, Luljeta Soóšová</i>)	78
Process of Art-therapy and its Impact on a Child of a Parent with Mental Disorder (<i>Zuzana Budayová</i>)	87

Research Reports

Annual Report of the Grant Project APVV-15-0071 A Man with Handicap in the Literature for Children and Youth (2016 – 2020) (<i>Zuzana Stanislavová</i>)	102
Report Related to the Terminated Grant Project APVV-0281-11 Executive Functions as a Structural Component of Ability to Learn: Assessment and Stimulation (2012 – 2015) (<i>Iveta Kovalčíková</i>)	107

Book Reviews

KOVALČÍKOVÁ, I.: <i>Kognitívna pedagogika 1. Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 104 s. ISBN 978-80-555-1814-5 (<i>Bibiána Hlebová</i>)	115
HRABALOVÁ, J.: <i>Dech, hlas a řeč od praxe k teorii a zpět</i> . Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2016. 188 s. ISBN 978-80-7460-096-8 (<i>Lenka Dzidová</i>)	117
NORAH FREDERICKSON, TONY CLINE.: <i>Special Educational Needs, Inclusion and Diversity</i> . Open University Press. Mc Graw Hill Education, England. Third edition, 2015. 713 p. ISBN 13:978-0-33-526290-8 (<i>Miron Zelina</i>)	120
AKIMJAK, A.: <i>Systém katolíckej pedagogiky – šanca pre nové časy</i> . Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. 145 s. ISBN 978-80-561-0334-0 (<i>Zuzana Budayová</i>)	124
SOLOVSKÁ, V. a kol.: <i>Rozvoj dovedností dospelých ľudí s mentálnym postihnutím</i> . Praha: Portál, 2013. 192 s. ISBN 978-80-262-0369-8 (<i>Lucia Mikurčíková</i>)	127
PALACIOVÁ, R. J.: <i>Obyčajná tvár</i> . Bratislava: Ikar, 2013. 262 s. ISBN 978-80-551-3277-8 (<i>Veronika Volochová</i>)	129

Book News

KOVALČÍKOVÁ, I.: <i>Kognitívna pedagogika 1. Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 104 s. ISBN 978-80-555-1814-5	131
HREBEŇÁROVÁ, L.: <i>Edukácia osôb s viacnásobným postihnutím</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. 244 s. ISBN 978-80-555-1694-3	132
DUBAYOVÁ, T., KOCHOVÁ, H.: <i>Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole</i> . Prešov: Roma Education Fund, 2016. 107 s. ISBN 978-80-972434-7-0	133

Information

Attending the 9th Annual International Scientific Conference EDULEARN 17: Education and New Learning Technologies (<i>Bibiána Hlebová, Tatiana Dubayová</i>)	138
--	-----

Instructions for Authors	143
---------------------------------------	-----



ISSN 2585-7363