

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

1 2025
ročník 14



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

VEDECKÁ RADA ČASOPISU

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Univerzita Karlova v Prahe (Česká republika)
prof. Karola Dillenburger, BCBA-D, The Queen's University of Belfast (Severné Írsko)
prof. Ibrahim El-Zraigat, Ph.D., University of Jordan, Amman (Jordánsko)
prof. Mickey Keenan, Ph.D., BCBA-D, Ulster University (Severné Írsko)
prof. PaedDr. Vladimír Klein, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
dr hab. prof. Anna Klim-Klimaszewska, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach (Polská republika)
dr. hab. prof. Daniel Kukla, Ph.D., Jan Długosz University in Czestochowa (Polská republika)
prof. PaedDr. Jozef Liba, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PhDr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masarykova univerzita v Brně (Česká republika)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
prof. PhDr. Marie Vitková, CSc., Masarykova univerzita v Brně (Česká republika)
prof. PaedDr. Darina Tarciová, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D., Masarykova univerzita v Brně (Česká republika)
assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc., Trnavská univerzita v Trnave (Slovenská republika)
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. PhDr. Vlastimil Chytrý, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika)
doc. PhDr. et PhDr. Martin Káleja, Ph.D., AMBIS vysoká škola, a.s., v Prahe (Česká republika)
doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
doc. PaedDr. Jana Lopúchová, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PhDr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Technická univerzita v Liberci (Česká republika)
doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Univerzita Karlova v Prahe (Česká republika)
dr. hab. Beata Maria Nowak, Ph.D., Warsaw University of Life Science (Polská republika)
doc. PaedDr. Alica Petrasová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D., Slezská univerzita v Opave (Česká republika)
assoc. prof. Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PhDr. Viera Šilonová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. Albin Škoviera, Ph.D., Univerzita v Pardubicích (Česká republika)
doc. PhDr. Michal Vostrý, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika)
doc. PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika)
Robin Elizabeth Moyher, Ph.D., BCBA-D, LBA, George Mason University vo Virginii (USA)

REDAKČNÁ RADA ČASOPISU

Šéfredaktor:

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

Zástupca šéfredaktora:

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

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

Editor čísla:

Mgr. Patrícia Šimková, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Jazyková korektúra:

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

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

Ďalší členovia redakčnej rady:

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

Mgr. Ivana Trellová, Ph.D., BCBA, Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Mgr. Patrícia Mirdalíková, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Mgr. Patrícia Šimková, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

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

PaedDr. Ľuboš Lukáč, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Peter Szombathy, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove (Slovenská republika)

Časopis je registrovaný v medzinárodnej databáze vedeckých časopisov ERIH PLUS v Nórsku, CEEOL v Nemecku, ako aj v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV v Bratislave na Slovensku

Vydavateľ:

Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

Sídlo vydavateľa:

Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15,
080 01 Prešov, Slovenská republika, IČO 17 070 775

Návrh obálky:

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Tlač:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu
Prešovskej univerzity v Prešove

Periodicita vydávania:

dvakrát ročne

Dátum vydania:

február 2025 (ďalšie číslo v októbri 2025)

Dostupné na internete:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

ISSN 2730-0951 online verzia

ISSN 2585-7363 tlačенá verzia

EV 179/23/EPP

EV 4561/12

OBSAH

Slovo na úvod

<i>Patrícia Šimková, Jana Kozárová</i>	3
--	---

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

The Role of Healthy Preventive Sports Physical Activity in Improving the Academic Achievement of Students Girls in Secondary School (15 – 18 years) in Algeria <i>Abdelmalek Boufrida</i>	7
Multidisciplinary Approaches in Education and Therapy: A Case Study of Integrated Strategies for a Child with Autism <i>Barbora Lanková, Michal Vostrý, Ilona Pešatová, Otakar Fleischmann, Ladislav Zilcher, Andrea Ježková</i>	19
Families' Perceptions about Early Childhood Intervention Practices <i>Rita Limede, Ana Maria Serrano</i>	35
Atmosféra a štýl vedenia ako faktory syndrómu vyhorenia učiteľov na základných školách so začlenenými žiakmi <i>Tatiana Dubayová, Patrícia Mirdaliková</i>	47
Supporting Students with Social Disadvantages: Strategies that Work <i>Zbyněk Němec, Zdeněk Svoboda, Tomáš Machalík</i>	61
Formovanie identity rómskeho žiaka v podmienkach inkluzívnej edukácie <i>Ladislav Horňák</i>	80
Traditional versus Modern Ways of Teaching Reading and Writing Braille in Slovakia <i>Michal Tkáčik, Mária Ježíková</i>	99

Recenzie

DANĚK, Alois (2025). <i>Dětský domov v české společnosti 21. století</i> . Praha: AMBIS, vysoká škola. 118 s. ISBN 978-80-7265-242-6 <i>Albín Škoviera</i>	109
BARUCH-FELDMAN, Caren, COMIZIO, Rebecca (2024). <i>Tohle zvládnú!</i> Praha: Portál, s.r.o. 208 s. ISBN 978-80-262-2132-6 <i>Alexandra Kalinayová</i>	111
BIŠČO KASTELOVÁ, Alexandra (2024). <i>Diagnostika v špeciálno-pedagogickom poradenstve</i> . 2. vyd. Bratislava: IRIS. 533 s. ISBN 978-80-89726-09-7 <i>Nikoletta Szászová</i>	113
HLEBOVÁ, Bibiána (2024). <i>Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku</i> . Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 136 s. ISBN 978-80-555-3322-3 <i>Dominika Molčanová</i>	115

NEMČEK, Dagmar (2024). <i>Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove. Príklady dobrej praxe</i> . Bratislava: Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. 206 s. ISBN 978-80-8251-019-8	
Jana Lopúchová.....	117

Knižné novinky

DANĚK, Alois (2025). <i>Dětský domov v české společnosti 21. století</i> . Praha: AMBIS, vysoká škola. 118 s. ISBN 978-80-7265-242-6.....	119
BELEŠOVÁ, Mária (2024). <i>Škola nie je výchovný tábor 2</i> . Bratislava: GRADA Slovakia, s.r.o. 351 s. ISBN 978-80-8090-885-0.....	120
HLEBOVÁ, Bibiána (2024). <i>Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku</i> . Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 136 s. ISBN 978-80-555-3322-3.....	121
ROHOVÁ, Jana, SLÁNSKÁ, Zuzana (2024). <i>Nadaný žiak na 1. stupni ZŠ</i> . Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o. 84 s. ISBN 978-80-8140-999-8.....	122
ŠIMKOVÁ, Patrícia (2024). <i>Pracovná výchova v špeciálnej edukácii</i> . Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 55 s. ISBN 978-80-555-3425-1.....	123
TRELLOVÁ, Ivana et al. (2024). <i>Behaviour Management for Children with Autism (Teachers' Handbook)</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 94 p. ISBN 978-80-555-3326-1.....	124

Pokyny pre prispievateľov	125
--	------------

Slovo na úvod

Vážení a ctení čitatelia,

vítam Vás pri čítaní prvého čísla 14. ročníka medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education*, ktorý vychádza pravidelne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove na Slovensku. Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach vedeckých časopisov – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku a CEEOL (Central and Eastern European Online Library) v Nemecku, ako aj v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave na Slovensku. Publikovanie všetkých recenzovaných príspevkov v časopise a ich zverejnenie na webovom sídle časopisu (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) podlieha písomnému súhlasu autorov, čo je v súlade s nariadením Európskeho parlamentu a Rady EÚ 2016/679 o ochrane fyzických osôb pri spracúvaní osobných údajov a o voľnom pohybe takýchto údajov a zákonom č. 18/2018 Z. z., o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (GDPR). Všetky doteraz publikované čísla časopisu sú zverejnené v archíve na webovom sídle časopisu: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk, ako aj na internete: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

Aktuálne číslo vedeckého časopisu Vám ponúka teoretické aj výskumné príspevky z oblasti špeciálnej pedagogiky a jej príbuzných disciplín so zameraním na aktuálne inkluzívne trendy v starostlivosti o osoby so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.¹ V rubrike *Teoretické a vedeckovýskumné štúdie* v tomto čísle časopisu prezentujeme sedem originálnych príspevkov. Autorom prvého z nich je *A. Boufrida*, ktorý poukazuje na pozitívny vplyv preventívnej športovej pohybovej aktivity v kontexte podpory akademických úspechov v oblasti predmetov matematiky, prírodných vied a fyziky u dievčat na strednej škole v Alžírskkej Guelme. Autormi druhej štúdie sú *B. Lanková*, *M. Vostrý*, *I. Pešatová*, *O. Fleischmann*, *L. Zilcher* a *A. Ježková*, prezentujú v nej výsledky skúmania integrovanej multidisciplinárnej intervencie prispôsobenej konkrétnemu prípadu atypického autizmu. Jej súčasťou sú edukačné intervencie zamerané na podporu sociálnych a komunikačných zručností, kognitívneho rozvoja a zvládania senzorických deficitov u detí s atypickým autizmom, pričom významný dôraz kladú na individuálne vzdelávacie stratégie. Autorky tretej štúdie *R. Limede* a *A. M. Serrano* poukazujú na výsledky skúmania služieb včasnej intervencie pre rodiny s deťmi v ranom detstve s oneskoreným vývinom, poruchou autistického spektra alebo s rizikom ohrozeného vývinu na území Portugalska. Cieľom štúdie bolo opísať skúsenosti rodín a ich podpory

¹ Recenzentmi teoretických a vedeckovýskumných štúdií v tomto čísle časopisu boli: assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D.; doc. Mgr. Tatiana Dubayová, Ph.D.; doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, Ph.D.; Mgr. Jana Kožárová, Ph.D.; Mgr. Patrícia Mirdalíková, Ph.D.; prof. PhDr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D.; Mgr. Ivana Trellová, Ph.D., BCBA; doc. PhDr. Michal Vostrý, Ph.D.; doc. PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.

zo strany služieb včasnej intervencie. Autorkami štvrtej štúdie sú *T. Dubayová* a *P. Mirdalíková*. Príspevok prináša aktuálny pohľad na vzťah medzi štýlom vedenia, organizačnou klímou a syndrómom vyhorenia u pedagógov základných škôl so začlenenými žiakmi použitím dotazníkov MBI a OCDQ-RS. Zistenia zdôrazňujú dôležitosť tvorby podporného a otvoreného pracovného prostredia pre prevenciu syndrómu vyhorenia u učiteľov a zlepšovanie starostlivosti o ich duševné zdravie. Ďalšie dve štúdie majú spoločného menovateľa – sú zamerané na problematiku edukácie žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Autormi prvej z nich sú *Z. Němec*, *Z. Svoboda* a *T. Machalík*. Vzhľadom na to, že inkluzívne vzdelávanie a poskytovanie podpory žiakom zo sociálne a ekonomicky znevýhodneného prostredia je významným problémom v celosvetovom meradle, autori svoju empirickú pozornosť upriamili na podporu sociálne znevýhodnených žiakov v oblasti inkluzívneho vzdelávania, pričom poukazujú na nevyhnutnosť potreby vypracovať a analyzovať účinné stratégie, ktoré môžu podporiť tieto cieľové skupiny. Autorom druhej, teoretickej štúdie je *L. Horňák*, ktorý upozorňuje na potrebu vytvárania stimulujúceho prostredia v škole, mimoškolskom aj domácom prostredí pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Spolužitie majoritného obyvateľstva a rómskeho etnika vykazuje časté anomálie, čím autor poukazuje na potrebu eliminovania segregácie a významnosť inkluzívneho vzdelávania. Autormi poslednej, teoretickej štúdie sú *M. Tkáčik* a *M. Ježíková*. Braillovo písmo je najdôležitejším komunikačným nástrojom nevidiacich ľudí. Cieľom tejto štúdie je analyzovať a komparovať tradičné a moderné metódy výučby čítania a písania Braillovho písma, a to s dôrazom na ich efektívnosť, dostupnosť a opis ich používania v edukácii nevidiacich žiakov.

Prvé číslo 14. ročníka nášho vedeckého časopisu uzatvára päť recenzií aktuálnych domácich a zahraničných knižných titulov publikovaných v roku 2024 a 2025, prezentácia šiestich knižných noviniek, ako aj aktualizované pokyny pre prispievateľov do nášho vedeckého časopisu.

V závere by som sa chcela poďakovať všetkým autorom za ich hodnotné príspevky do tohto čísla časopisu. V ďalšom čísle nášho vedeckého časopisu (č. 2, 2025) opätovne uvítame od Vás zaujímavé a inšpiratívne teoretické, vedeckovýskumné i edukačné štúdie, správy z riešenia vedeckovýskumných projektov, ako aj recenzie kníh a knižné novinky.

Patricia Šimková
editorka²

² Patricia Šimková, Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0009-000-1388-2957>). E-mail: patricia.simkova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom členky redakčnej rady časopisu.

EDITORIAL

Dear and esteemed readers,

welcome to the first issue of the 14th year of the international peer-reviewed scientific journal *Studies in Special Education*, published regularly by the University of Prešov Publishing House in Prešov, Slovakia. The journal is indexed in the international databases of scholarly journals – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) in Norway and CEEOL (Central and Eastern European Online Library) in Germany, as well as in the Slovak National Corpus of the Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of the Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Slovakia. The publication of all peer-reviewed articles in the journal and their publication on the journal's website (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) is subject to the written consent of the authors, in accordance with Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and Act No. 18/2018 Coll. on the Protection of Personal Data and on the Amendment and Supplement to Certain Acts (GDPR). All issues of the magazine published to date are available on the magazine's website at www.studiezospecialnejpedagogiky.sk, as well as on the Internet at <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

The current issue of the scientific journal offers theoretical and research contributions from the field of special education and related disciplines, with a focus on current trends in the care of people with special educational needs³. The present issue of the scientific journal proffers theoretical and research contributions from the domain of special education and its associated disciplines, with a focus on contemporary inclusive trends in the care of persons with special educational needs. In the *Theoretical and Research Studies* section of this issue of the journal, seven original papers are presented. The author of the first study is *A. Boufrida*, who demonstrates the positive impact of preventive sport physical activity in the context of promoting academic achievement in the subjects of mathematics, science and physics among girls in a secondary school in Guelma, Algeria. The authors of the second study are *B. Lanková, M. Vostrý, I. Pešatová, O. Fleischmann, L. Zilcher* and *A. Ježková*, who present the results of the investigation of an integrated multidisciplinary intervention adapted to a specific case of atypical autism. This intervention includes educational interventions aimed at promoting social and communication skills, cognitive development and coping with sensory deficits in children with atypical autism, with a strong emphasis on individual learning strategies. In the third study, *R. Limede* and *A. M. Serrano* highlight the results of an investigation of early intervention services

³ The theoretical and research studies included in this issue were reviewed by: assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D.; assoc. prof. Tatiana Dubayová, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Bibiána Hlebová, Ph.D.; Jana Kožárová, Ph.D.; Patrícia Mirdalíková, Ph.D.; prof. PhDr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D.; Ivana Trellová, Ph.D., BCBA; assoc. prof. Michal Vostrý, Ph.D.; assoc. prof. Ladislav Zilcher, Ph.D.

for families with children in early childhood who have been identified as having developmental delay, autism spectrum disorder, or at risk of developmental delay in the Portuguese territory. The aim of the study was to describe families' experiences of and support from early intervention services. The authors of the fourth study are *T. Dubayová* and *P. Mirdalíková*. The paper provides an up-to-date perspective on the relationship between leadership style, organisational climate and burnout syndrome in primary school teachers with included pupils. This is achieved by using the MBI and OCDQ-RS questionnaires. The findings highlight the importance of creating a supportive and open work environment for the prevention of burnout syndrome in teachers and the improvement of their mental health care. The other two studies have a common denominator in that they focus on the issue of education of pupils from socially disadvantaged backgrounds. The authors of the first study are *Z. Němec*, *Z. Svoboda* and *T. Machalík*. In light of the global significance of inclusive education and the provision of support to pupils from socio-economically disadvantaged backgrounds, the authors concentrate their empirical attention on the support of such pupils in the domain of inclusive education, underscoring the imperative for the development and analysis of effective strategies to support these target groups. The second theoretical study was authored by *L. Horňák*, who draws attention to the need to create a stimulating environment at school, after-school and at home for pupils from socially disadvantaged backgrounds. The coexistence of the majority population and the Roma ethnic group shows frequent anomalies, thus the author points to the need to eliminate segregation and the importance of inclusive education. The authors of the last theoretical study are *M. Tkáčik* and *M. Ježíková*. Braille is the most significant means of communication for visually impaired individuals, and the objective of this study is to analyse and compare traditional and modern methods of teaching reading and writing Braille, with a particular focus on their effectiveness, accessibility, and utilisation in the education of visually impaired students.

The first issue of the 14th edition of our scientific peer-reviewed journal concludes with five reviews of recent domestic book titles published in 2024 and 2025, a presentation of six new books from domestic and foreign publishers, as well as updated guidelines for contributors to our scholarly journal.

Finally, on behalf of the other members of the Scientific and Editorial Board of the journal, I would like to thank all the authors for their valuable contributions and reviews of new books. In the next issue of our scientific journal (Issue 2, 2025) we welcome interesting and inspiring theoretical, scientific-research, and pedagogical studies that will be thematically focused on inclusive education for people with special educational needs.

Jana Kožárová
English translation⁴

⁴ Jana Kožárová, Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-8540-5346>). E-mail: jana.kozarova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené so súhlasom členky redakčnej rady časopisu.

THE ROLE OF HEALTHY PREVENTIVE SPORTS PHYSICAL ACTIVITY IN IMPROVING THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS GIRLS IN SECONDARY SCHOOL (15 –18 YEARS) IN ALGERIA¹

Úloha zdravej preventívnej športovo-pohybovej aktivity pri zlepšovaní študijných výsledkov študentov stredných škôl (15 – 18-ročných) v Alžírsku

Abdelmalek Boufrida²

Abstract: The purpose of this study is to determine the role of healthy preventive sports physical activity on the academic achievement of girls in secondary school (15–18 years old) in the state of Guelma, Algeria. 30 students girls were chosen at random from various high schools in the state, 15 of whom participate in physical sports three times a week in the aerobic hall, and the remaining 15 of whom do not. To assess the caliber of their academic achievement, we looked at the scores they received on tests covering scientific subjects in mathematics, the natural sciences, and physics. Additionally, we used the comparative analytical descriptive approach in this study. The software Statistical Package (SPSS) was used for statistical processing, and the study's findings were as follows, The results of the mathematics subject exam show a statistically significant difference between practitioners and non-practitioners, with the difference favouring practitioners at a significance level of ≥ 0.05 , The Natural Sciences subject (Natural Sciences Test) scores of practitioners and non-practitioners differ statistically significantly, and the difference is in favour of practitioners, at a significance level of ≥ 0.05 , There is a statistically significant difference in the physics subject exam scores between practitioners and non-practitioners, and it is in favour of practitioners at a significance level of ≥ 0.05 .

Keywords: health, physical activity, sports, academic achievement, secondary school.

Abstrakt: Cieľom prezentovanej štúdie je zistiť úlohu zdravej preventívnej športovej pohybovej aktivity na študijné výsledky dievčat na strednej škole (15–18 rokov) v štáte Guelma, Alžírsko. Náhodne bolo vybraných 30 žiačok z rôznych stredných škôl v štáte, z ktorých 15 sa trikrát týždenne venuje pohybovým športom v aeróbnej hale a zvyšných 15 nie. Aby sme zhodnotili kvalitu ich akademického úspechu, pozreli sme sa na skóre, ktoré získali v testoch pokrývajúcich vedecké predmety z matematiky, prírodných vied a fyziky. Okrem toho sme v tejto štúdii použili komparatívny analytický deskriptívny prístup. Na štatistické spracovanie bol použitý softvér Statistical Package (SPSS) a výsledky štúdie boli nasledovné, Výsledky skúšky z predmetu matematika ukazujú štatisticky významný rozdiel medzi odborníkmi z praxe a necvičiacimi, pričom rozdiel uprednostňuje odborníkov z praxe na hladine významnosti $\geq 0,05$, Skóre predmetu Prírodné vedy (Test prírodných vied) praktizujúcich a nepraktizujúcich sa štatisticky významne líšia a rozdiel je v prospech ľudí z praxe na hladine významnosti $\geq 0,05$, Existuje štatisticky významný rozdiel v skóre skúšok z fyziky medzi odborníkmi z praxe a necvičiacimi, a je v prospech odborníkov z praxe na hladine významnosti $\geq 0,05$.

Kľúčové slová: zdravie, pohybová aktivita, šport, študijné výsledky, stredná škola.

Introduction

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 11. 01. 2025

² Abdelmalek Boufrida, Professor Lecturer A, Institutes of Sciences and Techniques of Physical and Sports Activities, Mohamed Cherif Messadia University, Souk Ahras, Algeria (<https://orcid.org/0009-0006-4345-1524>). E-mail: a.boufrida@univ-soukahras.dz. Personal information published with the written consent of the author.

The positive effects of physical activity (PA) on teenage wellbeing have been demonstrated by earlier studies. The WHO also advises kids and teenagers between the ages of 5 and 17 to engage in at least 60 minutes of moderate-to-vigorous physical activity (MVPA) every day, including exercises that build bones and muscles. This implies that strength training (RE) and aerobic activity (AE) are essential for meeting these objectives for kids in this years range (Kang, & Kuo, 2024).

Enhancing social, motor, and cognitive abilities all depend on maintaining a healthy level of physical exercise. Lower levels of physical activity are well recognized as a critical risk factor for the sharply growing rates of obesity. Additionally, it appears that improved cognitive function, academic achievement, and personal psycho-social conduct are all correlated with fitness. According to a number of academics, physical exercise and cognitive function can be linked throughout childhood. Planning, organizing, problem-solving, working memory, motor control, and inhibitory control are examples of intentional activities that need a greater degree of cognitive control, and they claimed that youth who engage in more physical exercise get better results. We assumed that improved neuroelectric function, increased brain blood flow, and the stimulation of the release of brain-derived neurotropic factor (BDNF) were the causes of the associated neurophysiological alterations in the brain, which would account for the advantageous effect of exercising on academic performance. Through the enhancement of synaptic plasticity, these factors all support development and maintain cognitive functioning (Latino et al., 2023).

Children's psychological health, physical and mental development, and cognitive growth are all significantly impacted by physical activity. Indeed, an increasing amount of evidence suggests that individual disparities in cognitive function and academic accomplishment can be attributed to PA and its physiological follow-up, aerobic fitness. For example, as demonstrated by a recent meta-analysis, an increasing amount of research has demonstrated the relationship between academic success and aerobic fitness, a pertinent indicator of children's cardiovascular health. It's interesting to note that a few recent studies have demonstrated that executive functions mediate the relationship between academic achievement and indicators of children's physical fitness (such as muscular, motor, and aerobic fitness), suggesting that executive functions may be a mechanism to promote academic achievement through sports activity (Yangüez et al., 2024).

The unavoidable demand to teach pupils to achieve recognized academic standards has drawn a lot of attention to schools. Thus, it is necessary to create new, efficient teaching strategies. Given the growing evidence of a favourable correlation between academic achievement and physical activity (PA), PA may be one such strategy. In a subsample of a randomized controlled experiment (RCT) called Physical Activity Across the Curriculum, children who got physically active lessons every day for three years outperformed children who followed the usual curriculum in reading, numeracy, and spelling. In the Fit &

Vardar op School research, elementary school students' spelling and numeracy skills improved after two years of weekly language and numeracy instruction. The findings of the Activity and Motivation in Physical Education trial, where the authors documented notable intervention effects on numeracy skills, also align with these findings (Solberg et al., 2021).

Globally, physical inactivity is a concern, with less than one in five school-age children meeting the recommended levels of physical exercise.^{1, 2} Therefore, the public health agenda's promotion of physical exercise to enhance children's and teenagers' physical, mental, and cognitive health has compelling justification (Muntaner et al., 2024).

Due to its ability to prevent non-communicable diseases, physical activity (PA) is becoming an increasingly significant part of public policy guidelines. Physical activity is any movement that requires energy and is performed by skeletal muscles. During the course of a week, it is recommended to perform "at least 150 minutes per day of moderately intense aerobic exercise, not less than 75 minutes of intense aerobic exercise throughout the week's work, or a combination of both moderately and vigorous-intensity movement (Ijaz, & Shaha, 2023).

The connection between teenage academic success and physical exercise has been thoroughly studied by researchers, who have concentrated on how physical activity affects both academic performance and cognitive functioning. Meta-analyses have repeatedly shown that physical exercise and cognitive function are positively correlated, with children and adolescents benefiting greatly from physical activity in terms of their academic achievement (Zhang et al., 2018).

The current study intends to demonstrate the benefits that such sports activities can offer to adolescents, youth, and even children in order to improve their academic and cognitive achievement in general. In this sense, we see that regular exercise, whether in physical education classes within the institution or in leisure time, has numerous physical and mental benefits. Therefore, this study is important because it looks at how various types of healthy physical activity and its mental, psychological, and physical advantages impact secondary school students' ability to improve their academic performance.

Methodology

Study participants

30 Thirty female secondary school students (15–18 years old) from the Algerian state of Guelma participated in the study; fifteen of them participated in sports physicals and fifteen did not. They were chosen at random.

Study design

At the conclusion of the first semester, three scientific material exams were evaluated to the research sample, which included both practitioners and non-practitioners of sports physical activity. The study was carried out in January and February of 2024 and was broken down into the following phases:

- an evaluation of the mathematics test results was conducted between January 20, 2024 and January 25, 2024;
- from January 26 to January 30, 2024, the results of the Natural Sciences Test were evaluated;
- the results of the physics test were evaluated from February 02, 2024, to February 07, 2024.

The tests

The following are some of the tests included in the research:

- the Mathematics Test
- the Natural Sciences Test
- the Physics Test
- Analysis of statistics:
- SPSS version 25 software was used to do the research's statistical analysis.
- the arithmetic mean and standard deviation (SD)
- T test for independent samples.
- a 95 % confidence interval, or $\alpha = 0.05$, was utilized as the study's significance threshold.

Results

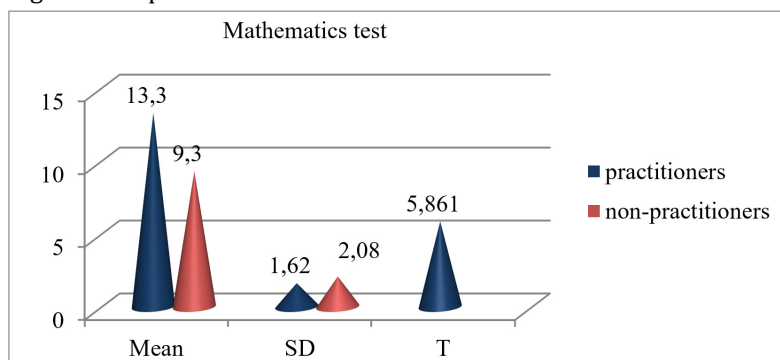
Table 1 Statistical analysis of the results for the Mathematics test

Mathematics test	Practice variable	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Significance level	Sig	Statistical estimate
	practitioners	15	13,30	1,62	5,861	28	0,05 = α	0,00	significant
	non-practitioners	15	9,30	2,08					

(Source: own compilation)

According to the Table (1) In the mathematics exam, the arithmetic mean of those who engaged in sports physical activity was 13.30 with a standard deviation of 1.62, higher than the arithmetic mean of those who did not participate, which was 9.30 with a standard deviation of 2.08, as shown in Table (1). To ascertain whether or not this difference is statistically significant, we next look at the outcomes of the next test (t). We can see from the table that (t) equals (5.861) when computed at degree of freedom (28). Because the degree of significant probability (sig = 0.00) is lower than the significance level ($\alpha = 0.05$), the differences between practitioners and non-practitioners in terms of the mathematics test are statistically significant and in favor of practitioners given the variable of engaging in healthy sports physical activity.

Figure 1 Graph of the mean and standard deviation of the Mathematics test



(Figure source: current research)

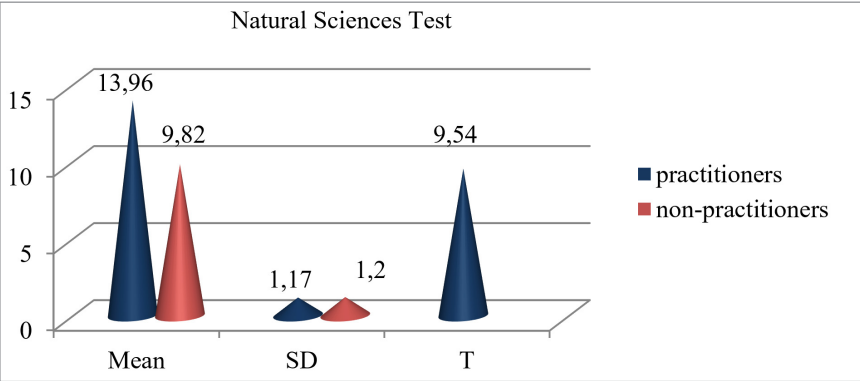
Table 2 Statistical analysis of the results for the Natural Sciences Test

Natural Sciences Test	Practice variable	N	Mean	Std. Deviation	t	df	significance level	Sig	Statistical estimate
	practitioners	15	13,96	1,17	9,540	28	0,05 = α	0,00	significant
	non-practitioners	15	9,82	1,20					

(Source: own compilation)

The arithmetic mean of the participants in the natural sciences test was 13.96 with a standard deviation of 1.17, greater than the arithmetic mean of the non-participants, which was 9.82 with a standard deviation of 1.20, as indicated by the data in Table (2). To ascertain whether or not this difference is statistically significant, we next look at the outcomes of the next test (t). The value of (t) computed at degree of freedom (28) equals (9.540), as we can see from the table. Because the degree of significant probability (sig = 0.00) is lower than the significance level ($\alpha = 0.05$), the differences between practitioners and non-practitioners in terms of the natural sciences test are statistically significant and in favor of practitioners given the variable of engaging in healthy physical sports activity.

Figure 2 Graph of the mean and standard deviation of the Natural Sciences Test



(Figure source: current research)

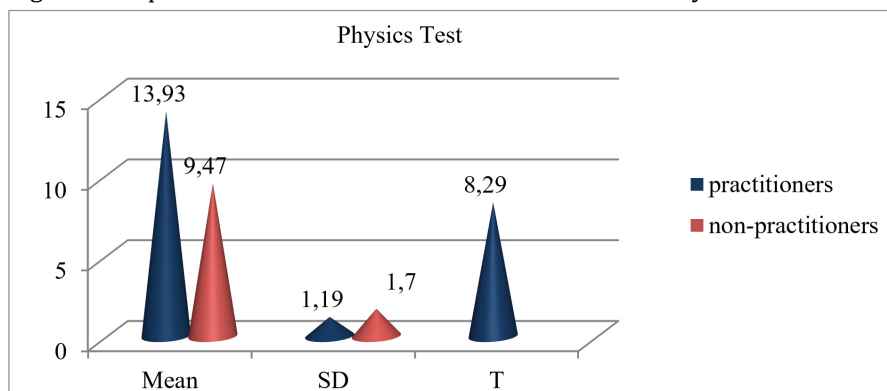
Table 3 Statistical analysis of the results for the Physics test

Physic test	Practice variable	N	Mean	Std. Deviation	T	df	Significance level	Sig	Statistical estimate
	practitioners	15	13,93	1,19	8,290	28	0,05 = α	0,00	significant
	non-practitioners	15	9,47	1,70					

(Source: own compilation)

According to Table (3), the arithmetic mean for the physics exam for sports physical practitioners was 13.93 with a standard deviation of 1.19, which was higher than the arithmetic mean for non-practitioners 9.47 with a standard deviation of 1.70. The results of the subsequent test (t) are then examined to see whether this difference is statistically significant. The value of (t) calculated at degree of freedom (28) equals (8.290), according to the table. Given the variable of participating in healthy physical sports, the physics test differences between practitioners and non-practitioners are statistically significant and favour practitioners because the degree of significant probability (sig = 0.00) is less than the significance level (α = 0.05).

Figure 3 Graph of the mean and standard deviation of the Physics Test



(Figure source: current research)

Discussion

The results of the present study demonstrate that participation in sports improves the physical health and academic achievement levels of students who practice consistently throughout the week. This is because we found that practitioners and non-practitioners of physical sports activity differ in how they evaluate the results of the tests included in this research, favouring practicing female students who scored highly on various scientific tests represented in evaluating the scores of the mathematics test, the natural science test, and the physics test because they consider them important criteria for improving academic achievement and physical fitness. We discovered that this study helps us understand how healthy sports practices affect physical health and improve academic achievement levels and academic performance among high school students, whether in physical education classes or during free time in aerobics halls, swimming, running in nature, cycling, and other sports that maintain physical and respiratory fitness as well as the mental aspect.

Our work supports the findings of earlier research and advances knowledge of the advantages of healthy sports participation for female students who engage in regular physical activity, as well as the effects it has on their academic performance and physical and mental well-being.

Adolescents who engage in daily, intense physical exercise report greater levels of academic accomplishment, according to the study. This association held true for all genders and age groups, indicating that frequent high-intensity physical activity can improve secondary school pupils' academic performance (Zhang et al., 2024). According to the study, adolescents who engage in physical activity perform much better academically. Exercise groups also demonstrated better verbal working memory, and resistance training completely mediated the association between physical activity and science performance, underscoring the significance of regular exercise (Kang, & Kuo, 2024)

According to the study, Moroccan secondary school students' academic performance and physical activity were significantly positively correlated, with physically active students receiving higher overall grades. Promoting physical exercise is crucial for improving teenagers' academic performance and overall health (El Oirdi et al., 2023). Among students in higher secondary school, the study discovered a substantial positive association between academic accomplishment and physical activity ($r = 0.51$, $p < 0.05$), suggesting that playing sports improves academic performance and personal growth without having a detrimental effect on academic outcomes (Ijaz, & Shaha, 2023).

With the goal of improving academic performance and general quality of life by integrating active breaks and physically active learning into the curriculum, the ACTIVE CLASS project assesses the effects of physical activity interventions on academic markers among secondary education students (González et al., 2024). Teenagers in secondary school and other school-aged children benefit academically from acute physical exercise, with notable gains shown in language and arithmetic proficiency. According to the study, including physical exercise in this age range can improve academic performance (Muntaner et al., 2024).

Adolescents' academic performance is greatly improved by classroom-based physical exercise, which lowers anxiety and BMI while enhancing self-efficacy, study abilities, and focus. This intervention shows how including physical exercise into the school day improves kids' performance in general (Latino et al., 2023).

Although academic performance in Chile was mostly correlated with socioeconomic class and school type, the study discovered substantial correlations between academic accomplishment and physical activity levels in Spanish teenagers, suggesting cultural variations in these interactions (Gallardo et al., 2023). High school students' academic performance and physical strength were shown to be positively correlated, whereas males' cardiorespiratory fitness was found to be negatively correlated. Clustered measures of physical fitness and academic success did not significantly correlate (de Almeida et al., 2023).

High school boys' academic achievement and muscular strength were shown to be positively correlated in the study, but clustering physical fitness markers did not show any significant correlation. Additionally, girls' academic performance was adversely affected by age (Prado et al., 2022). According to the results of the SciM research, school-based exercise interventions considerably raised the reading and numeracy academic achievement of 14-year-old adolescents. This suggests that adding more physical activity to the curriculum can raise secondary school students' academic performance (Solberg et al., 2021).

Pupils that engage in more physical exercise do better academically, as seen by their improved grades and decreased failure rates. Academic success is positively correlated with more hours spent playing sports, underscoring the value of physical exercise in adolescent education (Lombarte et al., 2020). Adolescents in Spanish secondary school who engage in sport have far higher

academic success. Students who were physically active, had excellent executive functions, and were girls performed better academically in a variety of disciplines, according to the research (Escolano, & Bestué, 2021).

Teenagers' academic success is favourably correlated with physical exercise, especially in secondary school. The significance of physical fitness, particularly cardiorespiratory fitness, in academic achievement was highlighted by the systematic review, which indicated that more than 80 % of research reported a substantial link. (Rodriguez et al., 2020). 173 student-athletes from a private high school participated in the study, which examined the relationship between academic achievement and sports participation. It found that participation in sports has a significant impact on academic performance, underscoring the need for better scheduling of academic and athletic activities (Butling et al., 2023).

Aerobic exercise has a significant impact on scholastic success, especially in math, according to the study. Enhancing physical fitness may help children's cognitive abilities related to academic success, since executive processes, particularly cognitive flexibility, regulate this relationship (Yangüez et al., 2024). According to the research, children's academic success is positively impacted by moderate to vigorous physical activity (MVPA), and this relationship is mediated by executive function and cardiorespiratory fitness. This finding emphasizes the significance of sports activity programs for improving academic performance (Visier Alfonso et al., 2021).

The research discovered that whereas resistive capacity and fluid intelligence were favourably correlated with academic success in high school pupils, cardiorespiratory fitness was not. Encouraging physical exercise is advised to improve both general public health and academic achievement (El Jaziz et al., 2020).

With substantial score gains in both urban and mixed residential regions, the study discovered that a high-intensity interval exercise program greatly enhanced academic accomplishment among Mongolian primary school pupils, underscoring the beneficial effects of exercise on academic performance (Takehara et al., 2021). By enhancing assertiveness, confidence, emotional stability, intellectual functioning, memory, and self-control, sports exercise has been shown to improve academic performance and eventually lead to improved academic results for students (Honório et al., 2021). The relevance of these characteristics in improving students' academic success is shown by the study's findings that mastery-approach goal orientation, attitudes toward the teaching profession, and high school GPA all predict academic accomplishment in physical education and sports students (Şahin et al., 2018).

There was no statistically significant difference in math ability between student-athletes and non-athletes, according to the research. Students should be encouraged to participate in sports without worrying about their academic success, according to the study's conclusion that sports involvement had no detrimental effects on academic achievement (Biswal, 2018). According to the study, teenagers' academic success and a number of fitness metrics, most

notably cardiorespiratory fitness, were favourably connected. Compared to their overweight/obese and unfit peers, fit and normoweight people performed better academically, indicating that fitness may lessen the detrimental effects of obesity (Martinez et al., 2021).

Even though only 14.2 % of university students regularly engaged in sports, the study identified a substantial and positive correlation between achievement qualities and sports participation, suggesting that greater accomplishment levels are associated with more sports involvement (Wali et al., 2021). Although research methods and results vary throughout the literature, the review shows a generally positive relationship between students' academic accomplishment and physical activity (PA), with several studies indicating positive benefits on cognition and academic performance (Howie, & Pate, 2012). According to the study, college students' academic performance is much enhanced by regular physical activity, especially jogging for 16 to 25 minutes once a week. This suggests a substantial correlation between exercise fitness and higher academic accomplishment (Du et al., 2023).

Conclusion

Based on the data gathered and analysed from the evaluation of the tests, the study's findings indicate that female students who participate in healthy physical sports activities, whether at school or in their free time, have good physical health and academic results. This is in contrast to students who do not practice in the areas of mathematics, the natural sciences, and physics. Consequently, practitioners receive a standard deviation (1.62) and an arithmetic mean (13.30) in the evaluation of the mathematics test. On the same test, non-practicing pupils receive a standard deviation of 2.08 and an arithmetic mean of 9.30. Practitioners receive a standard deviation of 1.17 and an arithmetic mean of 13.96 for the natural sciences test. The results of the physics test for the practicing students showed an arithmetic mean of 13.93 and a standard deviation of 1.19, while the non-practicing students in the same test received an arithmetic mean of 9.82 and a standard deviation of 1.20. In contrast, the non-practicing students in the same test received an arithmetic mean of 9.47 and a standard deviation of 1.70. According to the data and findings, students who participated in sports and other forms of physical exercise performed better on the three exams given to them than students who did not. Accordingly, Students who participate in healthy sports and physical exercise have better physical health and have better academic and cognitive outcomes than their peers who do not. we draw the following conclusions, The results of the mathematics subject exam show a statistically significant difference between practitioners and non-practitioners, with the difference favouring practitioners at a significance level of ≥ 0.05 , The Natural Sciences subject (Natural Sciences Test) scores of practitioners and non-practitioners differ statistically significantly, and the difference is in favour of practitioners, at a significance level of ≥ 0.05 , There is a statistically significant difference in

the physics subject exam scores between practitioners and non-practitioners, and it is in favour of practitioners at a significance level of ≥ 0.05 .

REFERENCES

- Biswal, P. K. (2020). *The impact of sports participation on cumulative academic achievement of CBSE school students of Odisha State*. Retrieved from <https://www.kheljournal.com/archives/2020/vol7issue6/PartE/8-4-64-852.pdf>
- Butling, M. S., Diaz, H. P., Albener, E. E., Ariel, C. E., & Marcelino, A. C. E. (2023). Level of Participation to Sports and Its Implication to Academic Performance of High School Student-Athletes. *Journal of Advances in Sports and Physical Education*, 6(7), 102–115.
- de Almeida Santana, C. C., de Barros, M. V. G., de Medeiros, F. R. C., Júnior, J. F. L. B. R., Cantieri, F. P., Alarcon, D., & do Prado, W. L. (2023). Does Physical Fitness Relate to Academic Achievement in High School Students? *Journal of Physical Activity and Health*, 20(11), 1018–1026.
- Du, S., Hu, H., Cheng, K., & Li, H. (2023). Exercise makes better mind: a data mining study on effect of physical activity on academic achievement of college students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1271431.
- El Jaziz, A., Lotfi, S., & Ahami, A. O. (2020). Interrelationship of physical exercise, perceptual discrimination and academic achievement variables in high school students. *Annali di Igiene, Medicina Preventiva e di Comunità*, 32(5).
- El Oirdi, H., Eloirdi, A., Belghyti, D., & El Kharrim, K. (2023). Impact of physical activity on the academic performance of school-going adolescents: sport and school performance. *Acta Neuropsychologica*, 21, 167–175.
- Escolano-Pérez, E., & Bestué, M. (2021). Academic achievement in Spanish secondary school students: The inter-related role of executive functions, physical activity and gender. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 18–16.
- Gallardo, L. O., Esteban-Torres, D., Rodríguez-Muñoz, S., Moreno-Doña, A., & Abarca-Sos, A. (2023). Is There Any Relationship between Physical Activity Levels and Academic Achievement? A Cross-Cultural Study among Spanish and Chilean Adolescents. *Behavioral Sciences*, 13(3), 238.
- González-Pérez, M., Sánchez-Oliva, D., Grao-Cruces, A., Cano-Cañada, E., Martín-Acosta, F., Muñoz-González, R., & Camiletti-Moirón, D. (2024). Effects of the inclusion of physical activity in secondary education academic classes on educational indicators and health markers: rationale and methods of the ACTIVE CLASS study. *Frontiers in Public Health*, 11, 1329245.
- Honório, S., Batista, M., Santos, J., & Vandoni, M. (2023). Physical exercise related to student's academic performance. *Frontiers in Psychology*, 14, 1220616.
- Howie, E. K., & Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of sport and health science*, 1(3), 160–169.
- Ijaz, S., & peer Shaha, S. (2023). The Impact of Physical Activities on Academics Achievements and Grooming Potential among Higher Secondary School Students. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 7(2), 691–703.
- Kang, P. J., & Kuo, H. C. (2024). Optimizing adolescent health: Investigating physical activity's impact on fitness, working memory, and academic performance. *Cognitive Development*, 71, 101478.
- Latino, F., Tafuri, F., Saraiello, E., & Tafuri, D. (2023). Classroom-based physical activity as a means to improve self-efficacy and academic achievement among Normal-weight and overweight youth. *Nutrients*, 15(9), 2061.
- Lombarte, S. V., Serrano, M. V., & López, R. C. (2020). Influencia de la actividad física y práctica deportiva en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 95–100.
- Martinez-Zamora, M. D., Valenzuela, P. L., Pinto-Escalona, T., & Martinez-de-Quel, O. (2021). The “Fat but Fit” paradox in the academic context: relationship between physical fitness and weight status with adolescents' academic achievement. *International Journal of Obesity*, 45(1), 95–98.
- Muntaner-Mas, A., Morales, J. S., Martínez-de-Quel, Ó., Lubans, D. R., & García-Hermoso, A. (2024). Acute effect of physical activity on academic outcomes in school-aged youth: A systematic review and multivariate meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 34(1), e14479.

- Prado, W. L., Santana, C. C., Cantieri, F. P., Alarcon, D., Diaz, X., Medeiros, F. R. C., & Barros, M. V. G. (2022). Association Between Physical Fitness And Academic Achievement In High School Students: 396. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 54(9S), 92.
- Rodriguez, C. C., Camargo, E. M. D., Rodriguez-Añez, C. R., & Reis, R. S. (2020). Physical activity, physical fitness and academic achievement in adolescents: a systematic review. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 26(5), 441–448.
- Şahin, E., Çekin, R., & Yazıcılar Özçelik, İ. (2018). Predictors of academic achievement among physical education and sports undergraduate students. *Sports*, 6(1), 8.
- Solberg, R. B., Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Ekelund, U., Säfvenbom, R., Haugen, T., & Kolle, E. (2021). Effects of a school-based physical activity intervention on academic performance in 14-year old adolescents: a cluster randomized controlled trial—the School in Motion study. *BMC Public Health*, 21(1), 871.
- Takehara, K., Togoobaatar, G., Kikuchi, A., Lkhagvasuren, G., Lkhagvasuren, A., Aoki, A., & Soya, H. (2021). Exercise intervention for academic achievement among children: a randomized controlled trial. *Pediatrics*, 148(5).
- Visier-Alfonso, M. E., Álvarez-Bueno, C., Sánchez-López, M., Caverio-Redondo, I., Martínez-Hortelano, J. A., Nieto-López, M., & Martínez-Vizcaíno, V. (2021). Fitness and executive function as mediators between physical activity and academic achievement: Mediators between physical activity and academic achievement. *Journal of Sports Sciences*, 39(14), 1576–1584.
- Wali, R., Nazeer, M. T., Tabassum, F., Atta, H., Haq, A. U., & Wahid, A. (2021). Relationship of sports participation with achievement, motivation, and innovation traits of the university students. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 9(2), 549–555.
- Zhang, X., Zhang, D., Yang, X., & Chen, S. (2024). Cross-sectional association between frequency of vigorous physical activity and academic achievement in 214,808 adolescents. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1366451.
- Yangüez, M., Raine, L., Chanal, J., Bavelier, D., & Hillman, C. H. (2024). Aerobic fitness and academic achievement: disentangling the indirect role of executive functions and intelligence. *Psychology of Sport and Exercise*, 70, 102514.

MULTIDISCIPLINARY APPROACHES IN EDUCATION AND THERAPY: A CASE STUDY OF INTEGRATED STRATEGIES FOR A CHILD WITH AUTISM¹

Multidisciplinárne prístupy vo vzdelávaní a terapii: Prípadová štúdia integrovaných stratégií pre dieťa s autizmom

Barbora Lanková,² Michal Vostrý,³ Ilona Pešatová,⁴ Otakar Fleischmann,⁵
Ladislav Zilcher,⁶ Andrea Ježková⁷

Abstract: The article presents a case study of a four-year-old boy diagnosed with ASD (Autism Spectrum Disorder), a severe receptive language disorder, pronounced hyperactivity, and dyspraxia. The study evaluates a comprehensive approach to care and education, encompassing medical, psychological/occupational therapy, and educational interventions. The main aim of the article is to analyze the effectiveness of integrated therapeutic and educational strategies focused on supporting social and communication skills, cognitive development, and the management of sensory challenges in children with atypical autism. A longitudinal design was used, collecting data from regular neurological, psychological, and speech therapy assessments, as well as from observations of behavior and learning in both home and school settings. The data were analyzed qualitatively to identify key success factors and areas requiring further support. The results indicate that a consistent and structured pedagogical environment, combined with targeted therapy, significantly contributed to the boy's progress in social adaptability and communication skills. Improvement was observed in his ability to maintain attention, verbal expression, and motor skills. The study confirms that a multidisciplinary approach in education and therapy is crucial for supporting the comprehensive development of children with atypical autism. Emphasis on individualized educational strategies and continuous supervision and adaptation of therapeutic plans appears to be an effective practice for integrating these children into mainstream education.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 02. 01. 2025

² Barbora Lanková, PhD., Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Katedra primárního a preprimárního vzdělávání, Hoření 13, 400 01 Ústí n. Labem, Česká republika (<https://orcid.org/0009-0006-9193-212X>). E-mail: Barbora.Lankova@ujep.cz Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autorky.

³ Michal Vostrý, doc., PhD., Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a sociální pedagogiky, Fakulta zdravotnických studií, Katedra ergoterapie Hoření 13, 400 01 Ústí n. Labem, Česká republika (<https://orcid.org/0000-0003-4749-3095>). E-mail: Michal.Vostrý@ujep.cz Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autora.

⁴ Ilona Pešatová, doc., PhD., PaedDr., Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a sociální pedagogiky, Hoření 13, 400 01 Ústí n. Labem, Česká republika (<https://orcid.org/0000-0001-7036-5652>). E-mail: Ilona.Pesatova@ujep.cz. Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autorky.

⁵ Otakar, Fleischmann, PhD., Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta zdravotnických studií, Katedra záchranářství, radiologie a biomedicínské techniky, Sociální péče 3652/13, 400 11 Ústí nad Labem, Česká republika (<https://orcid.org/0009-0006-7635-3563>). E-mail: Otakar.Fleischmann@ujep.cz. Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autora.

⁶ Ladislav Zilcher, doc., PhD., Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a sociální pedagogiky, Hoření 13, 400 01 Ústí n. Labem, Česká republika (<https://orcid.org/0000-0002-9551-1035>). E-mail: Ladislav.Zilcher@ujep.cz. Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autora.

⁷ Andrea Ježková, Mgr., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta zdravotnických studií, Katedra fyzioterapie, Sociální péče 3652/13, 400 11 Ústí nad Labem, Česká republika. E-mail: Andrea.Jezkova@ujep.cz. Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autorky.

Keywords: *autism spectrum disorder, ADHD, dyspraxia, integrated care, multidisciplinary approach, educational strategies, supervision.*

Abstrakt: Článok predstavuje prípadovú štúdiu štvorročného chlapca s diagnózou ASD (porucha autistického spektra), závažnou poruchou receptívnej reči, výraznou hyperaktivitou a dyspraxiou. Štúdia hodnotí komplexný prístup k starostlivosti a vzdelávaniu, ktorý zahŕňa lekárske, psychologické/pracovné terapie a vzdelávacie intervencie. Hlavným cieľom článku je analyzovať účinnosť integrovaných terapeutických a vzdelávacích stratégií zameraných na podporu sociálnych a komunikačných zručností, kognitívneho rozvoja a zvládanie senzorických problémov u detí s atypickým autizmom. Bol použitý longitudinálny dizajn, pričom sa zbierali údaje z pravidelných neurologických, psychologických a logopedických hodnotení, ako aj z pozorovaní správania a učenia v domácom aj školskom prostredí. Údaje boli analyzované kvalitatívne s cieľom identifikovať kľúčové faktory úspechu a oblasti, ktoré si vyžadujú ďalšiu podporu. Výsledky naznačujú, že dôsledné a štruktúrované pedagogické prostredie v kombinácii s cieľovou terapiou významne prispelo k pokroku chlapca v oblasti sociálnej adaptability a komunikačných zručností. Zlepšenie bolo pozorované v jeho schopnosti udržať pozornosť, verbálnom vyjadrovaní a motorických zručnostiach. Štúdia potvrdzuje, že multidisciplinárny prístup vo vzdelávaní a terapii je kľúčový pre podporu komplexného rozvoja detí s atypickým autizmom. Dôraz na individualizované vzdelávacie stratégie a priebežný dohľad a prispôbovanie terapeutických plánov sa javí ako účinný postup pri integrácii týchto detí do bežného vzdelávania.

Kľúčové slová: *poruchy autistického spektra, ADHD, dyspraxia, integrovaná starostlivosť, multidisciplinárny prístup, vzdelávacie stratégie, supervízia.*

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) represents one of the most complex challenges in neurodevelopmental disorders, with its prevalence steadily increasing worldwide over the past decades (Salari et al., 2022; Kassim, & Mohamed, 2024). ASD encompasses a wide range of symptoms affecting social interaction, communication, and behavior, which necessitates a multidisciplinary approach to diagnosis, therapy, and education (Kardara, & Andromachi, 2021; Frye, 2022; Sousa et al., 2024). Historically, atypical autism was defined in ICD-10 (F84.1) as a form of autism that did not meet all diagnostic criteria for childhood autism, such as later onset of symptoms or incomplete deficits in areas like social interaction or communication (Freitag, 2020; Karla et al., 2021). The transition to the broader category of ASD in ICD-11 and DSM-5 marked a significant shift in diagnosis, bringing both advantages and challenges. On one hand, unified diagnostic criteria facilitate international collaboration and data comparability (Freitag, 2020). On the other hand, there remains an important need to understand the variability of symptoms and individual needs of children who previously fell under the category of atypical autism (Anglinskis, & Anzellotti, 2022). The management support of individuals with ASD, particularly in cases involving complex needs such as atypical autism, requires a highly integrated and individualized approach (Oommen et al., 2017; Frye, 2022). Effective care often depends on close collaboration among medical professionals, psychologists, speech therapists, educators, and families, ensuring that each child's unique challenges and strengths are addressed holistically (Will et al., 2018; Nadler et al., 2019; Mammis et al., 2021). This multidisciplinary framework not only supports the child's

developmental progress but also facilitates their integration into educational and social environments (Coelho, 2019; Widiati, & Chamidah, 2024). Case studies play a crucial role in understanding and addressing the specific needs of children with ASD. By closely examining individual cases, researchers and practitioners can identify effective interventions, document challenges, and provide evidence-based recommendations that inform broader practices (Singh Bunyak, 2018; Widiati, & Chamidah, 2024). By closely examining individual cases, researchers and practitioners can identify effective interventions, document challenges, and provide evidence-based recommendations that inform broader practices. Additionally, these studies often shed light on how interventions can be adapted to specific contexts, underlining the importance of tailoring strategies to meet diverse needs (Hayes et al., 2018). The growing understanding of Autism Spectrum Disorder (ASD) has led to a significant focus on individualized and interdisciplinary care strategies (Frye, 2022; Salari et al., 2022). Effective intervention for individuals with ASD requires integrating medical, psychological, educational, and therapeutic approaches tailored to the unique strengths and challenges of each child (Oommen et al., 2017; Sousa et al., 2024). Atypical autism, characterized by variable symptom presentation, exemplifies the complexity and diversity within the ASD spectrum, necessitating precision in both diagnosis and intervention strategies (Freitag, 2020; Kalra et al., 2021).

Objectives

The objectives of this study are twofold. First, it aims to explore the impact of a personalized multidisciplinary intervention plan on the development of a child with atypical autism (ASD by ICD-11). This involves analyzing improvements in social interaction, communication, sensory regulation, and adaptive skills over a defined period (Will et al., 2018). Second, the study seeks to highlight the practical implications of integrating educational and therapeutic practices in a single framework, with a focus on the role of case-specific adjustments and family involvement in the intervention process (Mussetti et al., 2021). This case study provides a detailed examination of a four-year-old boy diagnosed with atypical autism and associated conditions, such as receptive language disorder and dyspraxia. Data collected through longitudinal assessments and real-world observations underscore the importance of tailoring interventions to the child's developmental needs and the contextual factors of their educational and family environments (Fayette Bond, 2018).

Methodology

Case Selection

The case of a four-year-old boy diagnosed with atypical autism, a severe receptive language disorder, pronounced hyperactivity, and dyspraxia was selected based on the recommendation of a multidisciplinary team of specialists

from neurology, psychology, and phoniatrics departments. This specific case was chosen for its complexity and the need for an integrated approach to care and education, which allows for a more in-depth examination of the effectiveness of various interventions. The data collected was processed on the basis of signed informed consent. This consent was signed by the child's legal representative. The data has been anonymised.

Data Collection

Multidisciplinary Assessment: neurological **Evaluation:** An electroencephalogram (EEG) performed in October 2021 showed no pathological findings. **Psychological Evaluation:** conducted by a clinical psychologist, this assessment ruled out a fully developed picture of childhood autism and identified a severe mixed developmental communication disorder. **Phoniatric and Audiological Examination:** the phoniatric evaluation revealed immature phonological analysis and attention difficulties during communication tasks. Audiological tests confirmed normal peripheral hearing.

Regular Monitoring and Evaluation

Neurological, Audiological, and Speech Therapy Examinations: These examinations are conducted regularly as part of the boy's medical follow-up. **Behavioral and Learning Observations:** Data were collected through observations of the boy's behavior and learning in both home and school environments. These observation records were analyzed to identify patterns and developmental changes. **Counseling Reports:** reports from counseling centers and educational advisory services were used to obtain a comprehensive picture of the boy's needs in the educational process.

Therapeutic Interventions

Psychological Support: an individualized educational plan featuring visual support materials and structured learning activities. **Educational Measures:** integration into a mainstream preschool class with the support of a teaching assistant, utilizing visual and structured methods. **Speech Therapy:** focused on stimulating orofacial functions, improving articulation, and developing communication skills. **Occupational Therapy:** regular sessions aimed at developing fine motor skills and improving hand and finger coordination.

Analytical Methods

The data were analyzed qualitatively using thematic analysis. This method facilitated the identification of key patterns and themes in the boy's development and responses to various interventions. The process involved the following steps:

Coding

Data from observations, interviews, and reports were coded to identify significant patterns and themes.

Thematic Analysis

The coded data were examined to determine the main themes and patterns, which were further interpreted within the context of existing literature and theoretical frameworks.

Triangulation

To confirm the validity and reliability of the findings, data triangulation from various sources (e.g., observations, counseling reports, medical and therapeutic records) was employed.

Transparency and Replicability

The methodological approach of this study is described in detail to ensure transparency and the possibility of replication. Case selection was conducted based on expert recommendations and a diagnosis confirmed by a multidisciplinary team. Data collection was systematic and involved various methods and sources, allowing for triangulation and enhancing the validity of the findings. The analytical procedures were clearly defined and based on standard qualitative methods.

Case Study

Introduction

Autism is a complex neurodevelopmental disorder requiring a multidisciplinary approach to diagnosis and therapy. This case study focuses on a four-year-old boy diagnosed with autism, a severe receptive language disorder, pronounced hyperactivity, and dyspraxia. The study examines the effectiveness of integrated therapeutic and educational strategies aimed at developing social and communication skills, cognitive development, and the management of sensory challenges.

Diagnostic Findings

Neurological Assessment: The patient (4 years, 1 month) underwent an electroencephalogram (EEG) in October 2021, which was interpreted as showing no pathological findings. Nevertheless, symptoms of hyperactivity and limited self-regulation were noted, leading to the diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

Psychological Assessment: Further evaluation by a clinical psychologist excluded a fully developed picture of childhood autism. The psychologist concluded that the boy shows signs of a severe mixed developmental communication disorder, likely symptomatic of attention and concentration difficulties.

Phoniatric and Audiological Assessment: A phoniatric evaluation identified an immature phonological analysis and difficulties maintaining attention during communication tasks, fleeting eye contact, emotional outbursts at the

suggestion of tasks, and low motivation to communicate. Audiological tests confirmed normal peripheral hearing.

Conclusions of Counseling and School Advisory Centers: These reports emphasized the boy's impaired social interaction and the need for supportive measures in the educational process, including a teaching assistant.

Medical and Developmental Profile

The boy undergoes comprehensive medical monitoring, including regular neurological, audiological, and speech therapy evaluations.

Motor Development

In terms of developmental milestones, the boy began walking at 15 months, a slight delay compared to typical expectations. Although his motor skills were evaluated as relatively strong, he exhibits weaker fine motor skills, manifested in difficulties manipulating small objects and uncoordinated pencil grasp. Speech Development: His speech development has been significantly affected, with the boy initially speaking in his own jargon, which impacts his ability to express himself and communicate effectively.

Therapeutic Interventions

Psychological Support: The boy is regularly monitored by a clinical psychologist who assesses his adaptation to social and educational settings, as well as his cognitive development. An individualized educational plan has been implemented, emphasizing visual support materials and structured learning activities. Educational Measures: He is integrated into a mainstream preschool class with the support of a teaching assistant. An individualized approach is used, featuring visual and structured methods to better organize daily routines and manage instructions. Visual supports and structured educational activities are applied in the school environment to help him navigate the daily routine more effectively. Speech Therapy: Intensive work with a speech therapist focuses on stimulating orofacial functions, improving articulation, and developing communication skills. Occupational Therapy: Regular sessions with an occupational therapist aim to improve fine motor skills, object manipulation, and coordination of the hands and fingers.

Social and Developmental Context

Family Environment: The boy lives in a complete family unit with both parents and a younger brother. The family environment is supportive and actively participates in his upbringing and therapy. Educational Environment: The boy attends preschool, where his integration into a mainstream class is complemented by special educational measures. Observations show progress in social adaptability and communication skills when interacting with peers and engaging in educational activities. While his overall motor skills are considered above average, his fine motor skills remain an area of weakness.

Conclusion

This case study highlights the importance of a multidisciplinary approach in caring for a child with atypical autism and related neurodevelopmental disorders. Collaboration among medical professionals, educators, therapists, and the family is vital for supporting the boy's special educational needs and his overall development. Individualized educational strategies, specially adapted teaching methods, and therapeutic interventions enable more effective social integration and improve his quality of life. This study confirms that placing emphasis on individualization, continuous supervision, and adaptation of therapeutic plans is key to the successful inclusion of children with atypical autism in mainstream education. Analysis of interviews and observations revealed several key thematic categories concerning the boy's social and communication development. In terms of social adaptability, the boy shows greater interest in peer interaction during structured activities. Observations indicate improvements in his ability to maintain eye contact and participate in play over the past six months. Teachers and therapists stressed the importance of visual supports and structured activities to enhance social skills. One teacher, for example, noted that visualizing the daily schedule and using structured activities significantly help the boy remain engaged and focused. Regarding communication skills, the boy's ability to express himself verbally has gradually improved thanks to intensive speech therapy. Improvements were observed in articulation and the use of simple sentences. According to the speech therapist, the boy has begun using more words and can even construct simple sentences, representing a significant advancement. Moreover, he has also shown improvement in nonverbal communication skills, such as using gestures and facial expressions to convey his needs and emotions. The parents have noted that he now uses gestures more often to express what he wants or needs, which helps them better understand him. In the area of cognitive development, there has been an observed improvement in attention span both at school and at home. Structured activities and visual supports have proven essential. Observers noted a marked increase in the boy's ability to concentrate on tasks, particularly during structured activities. An individualized educational plan emphasizing visual supports also helped him make progress in academic skills such as reading and counting. Teachers observed notable improvement in his ability to count and recognize letters, which they attribute to the use of visual aids and structured exercises.

Intervention

Psychology

Numerous studies have revealed a positive causal relationship between ADHD and the risk of Autism Spectrum Disorder (ASD). Moreover, ADHD shows a positive link to an increased risk of schizophrenia (Guo et al., 2024). For instance, Carson et al. (2023) found that children diagnosed with ASD and epilepsy have almost double the risk of developing ADHD. Conversely, ADHD

tends not to be linked to the risk of tic disorders, intellectual disability, mood disorders, or anxiety disorders (Guo et al., 2024). These findings underscore the need for early interdisciplinary therapy. From a psychological perspective, several combined approaches can be used, including both individual and group therapy. Given the causal links between ADHD and other issues, we assume that a positive change in one area will lead to positive changes in ASD-related and motor difficulties. When working with an individual diagnosed with ADHD (or mild brain dysfunction, which is considered to be a consequence of diffuse brain damage), the goal is to mitigate the symptoms, particularly impulsivity, hyperactivity, hyperexcitability, and ultimately attention deficits. These symptoms are often reflected in behavior, which can be inappropriate given the context. Such problematic behavior can result in either being ignored by others or receiving negative feedback, leaving the individual feeling rejected, abandoned, lonely, and both emotionally and socially deprived. If the individual demands attention from others, it is often done in an inappropriate or even aggressive manner, causing further rejection from those around them. This vicious cycle of negative interactions can be broken by providing an emotional corrective experience, in which the therapist—or close family members, such as parents—behaves toward the patient differently from what the patient has grown to expect based on past experiences. That means being calm, helpful, kind, and patient, and not being provoked into rejecting, becoming aggressive, cold, or withdrawing. This new experience leads the patient to differentiate interactional situations in which they once felt rejected, and to realize that relationships can evolve differently and more positively. An emotional corrective experience fosters both a change in the patient's experience during interactions and cognitive insights. Its effectiveness can be enhanced by combining it with the principles of Albert Ellis's (1962) Rational Emotive Therapy (the ABC theory), wherein the current emotional response (C) does not correspond to the external event (A) but rather to the meaning attached to it by the individual (B). If we help modify the patient's inappropriate beliefs and expectations, we reduce negative emotional states and thus diminish undesired behaviors.

It is also appropriate to apply the principles of social learning (Bandura & Walters, 1977; Barber et al., 2016), especially social reinforcement within the therapy. During interaction, desirable behaviors are reinforced and undesirable ones are eliminated. We rely on the principle that we tend to seek out and repeat what we experience as positive, and avoid what we experience as negative. By linking a pleasing experience with desirable behavior, we strengthen that behavior; linking undesirable behavior with an unpleasant experience helps to eliminate it. In keeping with the emotional corrective experience, the focus should be placed on the individual's positive manifestations, whereas undesirable behaviors should be clarified and interpreted in the patient's own words, thus enhancing self-awareness and self-regulation. A suitable method is internal dialogue, which leverages the regulatory function of speech: children with impulsivity struggle to moderate their motor expressions through verbal instructions. However, children are better able to guide their attention and

perceptual activities when they talk themselves through what they are going to do. Over time, this external speech is internalized. Self-awareness and self-regulation can also be strengthened through imitation—for example, in individual or group therapy. Wahman and Anderson (2021) demonstrated the positive impact of favorable feedback and the application of social stories with role-playing on enhancing self-regulation and adherence to social group rules among preschoolers. This method uses dependent intentional imitation, where a less competent individual imitates a more competent one.

It is important, however, to offer positive, achievable, and attractive models to prevent a boomerang effect in which the patient ignores or reacts negatively to those models—particularly if they are presented too frequently or with undue pressure. Presenting a negative model can be helpful, too, if the individual becomes aware of behavior they do not wish to adopt and learns the reasons why. The differentiation between positive and negative models is strengthened through role-playing and reflection on different kinds of feedback; positive feedback is associated with pleasant emotional experiences, reinforcing desired behavior.

Given the interplay between cognition and emotion, it is advisable to reduce potential internal tension and induce a pleasant emotional state of relaxation before introducing the aforementioned approaches. For instance, daily practice of Schultz's autogenic training can reduce overall psychological tension and promote relaxation, which aids in using individualized affirmations (e.g., "think before I speak," "I am friendly..."). Relaxation, positive affirmations, and positive imagery are excellent means of eliminating potential negative mental blocks.

Special Educational Support

The boy is enrolled in a regular preschool (kindergarten) class with a teaching assistant because he requires a higher level of support and individualized attention. He benefits from being included in a mainstream classroom setting. However, he continues to show significant hyperactivity and low self-regulation both at home and at school. He often reacts to instructions with opposition and emotional outbursts, and his speech remains difficult to understand. Our approach involves initiating and supporting shared interactions with him. We aim to develop imitative play and symbolic play, which are crucial for language development. Work with the boy is primarily carried out through individual, structured activities, often visualizing the number of tasks using tokens, followed by a reward—something he likes or a favorite activity. By "playing," we teach him to seek praise and tangible rewards such as pictures or sound-based incentives. We carefully select tasks from a portfolio of structured exercises set at a lower developmental level to ensure success, focusing on visual and auditory perception, spatial orientation, intermodality, and seriation.

Success is intentionally built into these tasks, allowing us to praise and encourage the boy, which strengthens his skills over time. If a task seems too difficult, he tends to leave it, hindering progress. Each new skill—both social and perceptual—is reinforced thoroughly; we do not rush quantity but instead

build quality. We limit and define the time for activities and tasks for him. Using a picture-based system and a structured daily schedule gradually reduces problematic situations. We address his adaptation difficulties by visualizing routines at home and at school. We work with daily and weekly schedules through pictures, photos, and pictograms, consistently informing him of upcoming events to prevent outbursts, crying, and challenging behaviors. Daily and weekly communication boards have proven effective for giving him step-by-step visualization of the day's structure.

We also utilize a motivation calendar, organizational activities, and pictograms to represent various emotions. We slowly integrate him into group activities, carefully monitoring his behavior and concluding the activity before any unwanted behavior arises. Special educational support extends to regular parent education, instructing them to set clear but compassionate boundaries for the child, appropriate to his abilities. This approach allows them to appreciate his positive behaviors. They speak clearly, slowly, and distinctly to the child, communicating instructions gently but firmly and following through. Only one instruction is given at a time, and the child is permitted to complete it with adult support. Realistic demands are set, gradually increasing them. Together with the preschool, parents create behavioral routines and practice appropriate social behavior. It is necessary to maintain the same structured daily schedule and communication boards both at home and in the preschool setting. Parents learn to establish clear rules and to enforce them kindly yet firmly, as the boy is continually testing boundaries.

He requires frequent motivation, with a strong emphasis on positive feedback to reinforce desirable behaviors. Parents also provide appropriate feedback—specific praise or commentary on what worked or what did not. Even attempts and willingness to cooperate are valued. Throughout the day, parents announce changes in advance to prevent negative reactions. Over time, this consistent approach helps the boy develop correct behavioral patterns. Parents learn to seek activities in which he can experience success (and receive rewards) and gradually develop a motivational reward system. They also utilize social activation services for individual practice of social skills. When successful interactions occur, the boy is introduced to cooperation in pairs and eventually in a small group of children. A sensory integration program is being employed as well. The presence of a teaching assistant remains crucial to help enhance the boy's limited self-regulation and to prevent oppositional behavior. The assistant works with him on emotional regulation, addresses problematic behavior, and encourages positive interactions with other children. The assistant also assists in structuring his day, transitioning between tasks, and outdoor activities. Weekly short consultations and evaluations of the boy's educational progress are conducted with the special education teacher, the preschool teacher, the boy's legal guardian, and the teaching assistant. Daily evaluations involving parents, the preschool teacher, and the assistant ensure consistent educational approaches are applied at home and school, leading to gradual progress.

Systemic Music Therapy

Systemic music therapy methods, procedures, and techniques are applied when working with the boy and his parents to develop an effective plan for managing his hyperactive and impulsive behavior. Through collaborative musical creations and joint music-making with the therapist, the biological, mental, and social aspects are integrated, thereby accelerating learning. This process helps consolidate the solution to a given task and motivate the next therapeutic steps. The boy enjoys “brumendo” (humming), which engages his interest. He learns to vary volume, rhythm, and melody in group music-making, supported by simple motivation and guidance. Rhythmic exercises strengthen creativity, improving cooperation with the boy through instruments like the Boomwhackers, an ocean drum, and Orff instruments. Rhythm training positively affects speech, motor functions, auditory and memory skills. It also offers a non-intrusive way for the boy to express and release emotional tension—he might, for example, beat on a drum to vent stress—while enhancing his attention span. Gradually, therapy introduces rhythmic nursery rhymes and simple children’s songs accompanied by movement, singing, and basic percussion instruments. The boy finds music, singing, and musical instruments very soothing. At home and in preschool, relaxing music with a slow tempo and harmonious melodies is used in the background during play, helping to prevent or reduce hyperkinetic behaviors and limit excessive noise levels.

Speech Therapy

Intensive collaboration with a speech therapist focuses on stimulating orofacial functions, improving articulation, and developing communication abilities and comprehension skills. The therapist maintains eye contact and communicates at the child’s eye level. Therapeutic intervention takes the child’s developmental stage into account in line with standard developmental scales for his age, tailoring interventions accordingly because his speech progresses slowly. Communication takes place in short sentences, avoiding unnecessary details. A system of nonverbal signals is built in parallel with verbal ones. Concept introduction is facilitated via pictures and simple storylines. Parents are taught to describe and comment on all activities to expand the child’s vocabulary and reinforce comprehension. Speech and language are further stimulated through rhymes, poems, picture discussions, naming objects, and narrating everyday situations. Emphasis is placed on understanding and using simple prepositions, initially in comprehension tasks, then in production.

We reinforce understanding of simple instructions by combining them with demonstrations, gestures, and communication boards, thus strengthening the child’s willingness to communicate.

Occupational Therapy (Ergotherapie – Expanded)

Regular occupational therapy sessions target the boy’s fine motor skills, object manipulation, and hand-eye coordination. In this context, the therapist

conducts activities to improve finger dexterity, grip strength, and the formation of a stable pencil grasp. An essential part of the therapy is sensory integration training, during which the boy engages in tasks that enhance his tactile, vestibular, and proprioceptive processing. This might include using textured bins or sensory paths to stimulate exploration and body awareness, as well as tailored exercises on therapy balls or balance boards to improve posture and stability. The occupational therapist also works on functional daily living skills (e.g., dressing, utensil handling, and hygiene tasks) at a level suited to the boy's developmental stage. The therapist breaks each activity into structured steps, often using visual supports (such as step-by-step picture cards) to aid comprehension and maintain focus. Over time, increasing levels of complexity are introduced, encouraging problem-solving, impulse control, and self-regulation in various play and learning activities. The boy gradually learns to modulate his responses, developing more controlled movements and the ability to sustain his attention on a given task. If toe-walking (noted as "walks on tiptoe") persists, the occupational therapist may integrate exercises to encourage heel-to-toe gait patterns and stretch tight lower-leg muscles.

Physical Therapy (Fyzioterapie – Expanded)

Comprehensive physical therapy focuses primarily on movement therapy and animal-assisted therapy, leading to significant improvement in both somatognosis (awareness of one's own body) and stereognosis (ability to recognize objects by touch). Intensive movement therapy, generally twice a week, helps decrease the presence of stereotypical behaviors. Through the use of balance-based sensory-motor aids, such as balance cushions, beams, and obstacle courses, the boy works on strengthening somatic awareness, stability, and gross motor coordination. During these sessions, the parent is often involved as a supportive element, fostering a sense of security for the child. Engaging in new movement patterns under supervision can significantly enhance communication and social interaction between the boy and the parent, who may become an "anchor" during unfamiliar exercises. Therapy in lower developmental postures (e.g., crawling, half-kneeling) helps the boy become aware of simple body movements, improves coordinated limb movement, and facilitates relaxation. Regular sessions are critical; periods of absence are associated with a lower acceptance of physical activities, reduced enthusiasm for movement, and diminished cooperation. Animal-assisted therapy supplements these interventions, offering positive effects on communication and psychosocial skills. This typically involves hippotherapy (therapeutic horseback riding) and canisterapy (therapy with dogs) every three to four weeks for 20 sessions. During hippotherapy, the focus is on improving stability and strengthening postural muscles, which indirectly benefits walking, running, and motor patterns in activities of daily living. Canisterapy further supports social interaction, enhances communication, mitigates stereotypical behaviors, and boosts the boy's engagement with his surroundings.

Over time, this multifaceted physical therapy program promotes greater body awareness, improved balance, and an expanded range of functional movements. The therapist frequently consults with other professionals—such as occupational therapists, special educators, and psychologists—to align therapeutic goals and maintain consistency across interventions. This collaboration ensures that the physical therapy component supports cognitive, behavioral, and emotional development, ultimately encouraging the child's independence and quality of life.

Social and Developmental Context

The boy lives in a nuclear family with his parents and younger brother. His family environment is supportive and actively involved in his upbringing and therapy. He attends preschool, where his inclusion in a mainstream classroom is supplemented with special educational measures. In interactions with peers and during educational activities, he has shown progress in social adaptability and communication skills. Although his overall motor abilities are assessed as above average, fine motor skills remain an area of weakness.

Discussion

The findings of this case study demonstrate the critical role of a multidisciplinary approach in addressing the unique challenges faced by children with atypical autism, emphasizing the need for integrated therapeutic and educational strategies. The child showed marked progress in social adaptability, communication skills, and motor development, which aligns with existing evidence supporting individualized, structured interventions for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) (Will et al., 2018; Sousa et al., 2024). This case underlines the complexity of addressing neurodevelopmental conditions, particularly in atypical cases where symptom variability necessitates precision in diagnosis and intervention (Freitag, 2020; Kalra et al., 2021). The combination of medical, psychological, educational, and therapeutic interventions proved essential for the child's development. Consistent with prior research, the use of structured visual supports and individualized educational plans significantly improved the child's ability to engage with educational and social activities (Nadler et al., 2019; Mammass et al., 2021). Moreover, the importance of parental involvement was reaffirmed; parents were integral in maintaining consistency across home and educational settings, mirroring findings that family participation enhances outcomes in children with ASD (Mussetti et al., 2021; Widiанти, & Chamidah, 2024). The study highlights the role of speech therapy and sensory integration techniques in facilitating communication and adaptive skills. The improvement in verbal and nonverbal communication echoes findings that targeted speech therapy fosters functional language use in children with ASD (Singh, & Bunyak, 2018; Frye, 2022). Similarly, sensory regulation strategies mitigated hyperactivity and dyspraxia-related challenges, contributing to better engagement in structured activities (Oommen et al., 2017; Sousa et al., 2024).

Challenges and Limitations

Despite these advancements, the child continued to face difficulties in self-regulation and social interactions, particularly in unstructured settings. This aligns with previous findings that generalized improvements in ASD are often limited without long-term, intensive interventions (Hayes et al., 2018). Additionally, while structured supports were effective, their reliance on adult facilitation raises questions about the development of independent skills (Mammas et al., 2021). Another challenge was the persistence of motor coordination deficits, which highlights the need for ongoing occupational therapy. While improvements in fine motor skills were noted, achieving developmental milestones in this area may require prolonged intervention (Sousa et al., 2024). The findings underscore the importance of contextualized interventions, where the needs of the child, family, and educational setting are jointly considered. The use of multidisciplinary teams and regular evaluation ensures that interventions remain flexible and responsive to the child's developmental trajectory. This approach aligns with emerging frameworks advocating for precision psychiatry in ASD care, which emphasizes tailoring interventions to individual profiles (Aglinskas, & Anzellotti, 2022).

Limitations

This study has several limitations. As a single-case study, the findings cannot be generalized without caution. The longitudinal design, while valuable for tracking progress, may not fully capture the impact of interventions that require longer implementation periods. Future studies should explore larger sample sizes and incorporate quantitative measures to strengthen the evidence base.

Future Directions

Building on these findings, future research should investigate the long-term sustainability of skills acquired through multidisciplinary interventions and explore methods to foster independence in self-regulation and adaptive behavior. Additionally, studies could examine the efficacy of technology-assisted interventions, such as digital tools for communication and behavior monitoring, which are increasingly accessible in ASD care (Sousa et al., 2024).

Conclusion

A case study involving a four-year-old boy with atypical autism and comorbidities highlights the importance of comprehensive diagnostics and ongoing monitoring conducted by a multidisciplinary team of specialists from various fields. This approach enables the effective identification and targeting of the child's individual needs in areas such as social adaptation, communication, cognitive functions, and motor skills. The integration of therapeutic and educational strategies tailored to the specific needs of the child significantly contributes to his overall development and adaptation. In particular, support for fine motor skills and sensory integration has been shown to be crucial for

improving daily functioning and independence. The study also underscores the role of the family and a strong family background, which are essential for supporting the child's social and emotional development. Active family involvement in both the educational and therapeutic process is indispensable for maximizing the effectiveness of interventions. In terms of practical application, the recommendation is to establish multidisciplinary teams and regularly evaluate and adjust intervention plans in order to flexibly respond to the child's evolving needs. It is likewise essential to provide education and support to families caring for children with similar diagnoses and to utilize visual and structured teaching aids to enhance learning effectiveness and simplify communication with the child. This holistic approach can considerably help in better integrating the child into society and improving his quality of life. The present article is qualitative in nature. Its aim was to highlight a specific case and the related issue of intervention procedures of a multidisciplinary team. In the case of quantitative methods it would be very difficult to have a similar vase sample of children. Thus, from the outset, the article and the qualitative research was directed specifically in the direction of a case study that can specifically and in depth describe the problems associated with working with individuals with PAS.

Recommendations for Practice

Establishment of a Multidisciplinary Team: For children with atypical autism and other developmental disorders, it is recommended to create a multidisciplinary team comprising physicians, therapists, educators, and psychologists. This team will collaborate to develop and update individual therapeutic and educational plans. **Regular Evaluation and Adaptation of Interventions:** It is crucial to regularly assess the effectiveness of implemented interventions and adapt them to the child's current needs. This should include flexible approaches to education and therapy that respond to changes in the child's behavior and development. **Education and Support for Families:** Parents and caregivers should have access to professional training and support that will enable them to better understand their children's specific needs and to be more effective partners in their upbringing and therapy. **Use of Visual and Structured Teaching Aids:** To enhance learning efficiency and facilitate communication with the child, it is recommended to make broader use of visual aids, structured activities, and technologies.

REFERENCES

- Aglinskas, A. et al. (2022). Precision psychiatry requires disentangling disorder-specific variation: The case of ASD. *Clinical and Translational Medicine*, 12.
- Bandura, A. et al. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall.
- Barber, A. B. et al. (2016). Peers as clinicians: Examining the impact of Stay Play Talk on social communication in young preschoolers with autism. *Journal of Communication Disorders*, 59, 1–15.
- Carson, L. et al. (2023). The association between early childhood onset epilepsy and attentiondeficit

- hyperactivity disorder (ADHD) in 3237 children and adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD): A historical longitudinal cohort data linkage study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32, 2129–2138.
- Coelho, E. et al. (2019). Positive and negative effects of inclusive education on social development for students with autism spectrum disorder: A literature review.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Fayette, R. et al. (2018). A systematic literature review of qualitative research methods for eliciting the views of young people with ASD about their educational experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 349–365.
- Freitag, C. M. et al. (2020). From radical developmental disorders in ICD-10 to Autism Spectrum Disorder in ICD-11. *Zeitschrift für Kinder – und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 1–5.
- Frye, R. E. et al. (2022). A personalized multidisciplinary approach to evaluating and treating autism spectrum disorder. *Journal of Personalized Medicine*, 12.
- Guo, X. et al. (2024). Associations between ADHD and risk of six psychiatric disorders: A Mendelian randomization study. *BMC Psychiatry*, 24, 99.
- Hayes, J. et al. (2018). Clinical practice guidelines for diagnosis of autism spectrum disorder in adults and children in the UK: A narrative review. *BMC Psychiatry*, 18.
- Chen, Y. L. (2024). Implementation of a peermediated intervention to teach behavioral expectations for two students on autism spectrum and a student with ADHD in an inclusive elementary classroom in Taiwan. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54, 852–870.
- Kalra, P. et al. (2021). Comparison of the diagnostic criteria for autism spectrum disorder (ASD) using Diagnostic and Statistical Manual (DSM) and International Classification of Diseases (ICD): A study from North India. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 17, 25–47.
- Kardara, E. A. et al. (2021). Professionals' opinions on multidimensional approach to early intervention for children with ASD.
- Kassim, A. B. et al. (2024). The global prevalence and diagnosis of autism spectrum disorder (ASD) among young children. *Southeast Asia Psychology Journal*, 7(1), 1–10.
- Mamas, C. et al. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100467.
- Mussetti, A. et al. (2021). Parental quality of life and involvement in intervention for children or adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Personalized Medicine*, 11.
- Nadler, C. et al. (2019). Interdisciplinary treatment for pediatric feeding disorders. *Handbook of Interdisciplinary Treatments for Autism Spectrum Disorder*.
- Oommen, S. P. et al. (2017). Management of autism spectrum disorder: A case-based overview. *Current Medical Issues*, 15, 17–27.
- Salari, N. et al. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: A comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48.
- Singh, J. S. et al. (2018). Autism disparities: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 29, 796–808.
- Sousa, D. L. et al. (2024). Multidisciplinary interventions in the development of autistic children: An integrative review. *Concilium*.
- Wahman, C. L. et al. (2021). A precorrection intervention to teach behavioral expectations to young children. *Psychology in the Schools*, 58(7), 1189–1208.
- Widianti, A. A. et al. (2024). Parental involvement in autism communication interventions: A qualitative analysis. *Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region*.
- Will, M. N. et al. (2018). Evidence-based interventions for children with autism spectrum disorder. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 48(10), 234–249.

FAMILIES' PERCEPTIONS ABOUT EARLY CHILDHOOD INTERVENTION PRACTICES¹

Názory rodín na intervenčné postupy v ranom detstve

Rita Limede,² Ana Maria Serrano³

Abstract: Presented study aims to investigate the perceptions that families supported by early childhood intervention services in the north of Portugal have regarding the quality of the support they receive. Contemporary recommended practices for Early Childhood Intervention services place the Family in a central role and as the primary decision-maker in the process. As such, these services aim not only to support the child's development but also to support and strengthen families to become autonomous in decision-making and defend their rights regarding their children with special needs throughout the life cycle. Thus, the study's primary goal is to get to know in detail and a first-hand account of the families' experiences concerning the support provided by the Local Early Intervention (LEI) teams. This study uses a qualitative research method, the case study. Here, we conducted semi-structured interviews with the participating families. The findings reveal that the families are pleased overall with the quality of the services.

Keywords: early childhood intervention in Portugal, family-centred intervention, participatory practices, recommended practices, relational practices.

Abstrakt: Cieľom prezentovanej štúdie je zistiť, ako vnímajú rodiny podporované službami predškolskej intervencie na severe Portugalska kvalitu podpory, ktorú dostávajú. Súčasné odporúčané postupy pre služby včasnej detskej intervencie stavajú rodinu do ústrednej úlohy ako hlavného rozhodovateľa v procese. Cieľom týchto služieb je nielen podporovať vývin dieťaťa, ale aj podporovať a posilňovať rodiny, aby sa stali samostatnými v rozhodovaní a obhajovali svoje práva týkajúce sa ich detí so špeciálnymi potrebami počas celého životného cyklu. Hlavným cieľom štúdie je teda podrobne spoznať a z prvej ruky opísať skúsenosti rodín týkajúce sa podpory poskytovanej miestnymi tímami včasnej intervencie (MVO). Táto štúdia využíva kvalitatívnu výskumnú metódu, prípadovú štúdiu. Tu sme uskutočnili pološtruktúrované rozhovory so zúčastnenými rodinami. Zo zistení vyplýva, že rodiny sú celkovo spokojné s kvalitou služieb.

Kľúčové slová: intervencia v ranom detstve v Portugalsku, intervencia zameraná na rodinu, participatívne postupy, odporúčané postupy, vzťahové postupy.

Introduction

Early Childhood Intervention (ECI) is aimed at children at-risk and/or with SN from 0 to 6 years of age. The current ECI paradigm shifted the focus of the services from children to children and their families (Dunst et al., 2014).

To sustain this paradigmatic shift in ECI, the *Workgroup on Principles and Practices in Natural Environments* (2008) devised seven key principles, namely: Children learn best through daily experiences and interactions in family

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 26. 12. 2024

² Rita Limede, Ph.D., Candidate for Child Studies – Special Education at the Research Centre on Child Studies, University of Minho, Braga, Institute of Education, Portugal (<https://orcid.org/0000-0002-5090-3959/>). E-mail: id10369@uminho.pt. Personal information published with the written consent of the author.

³ Ana Maria Serrano, assoc. professor, Ph.D., Researcher at the Research Centre on Child Studies, University of Minho, Braga, Institute of Education, Portugal (<https://orcid.org/0000-0002-6117-4050>). E-mail: serrano@ie.uminho.pt. Personal information is published with the written consent of the author.

contexts; All families can enhance their children's development and learning with the necessary support and resources; The primary role of the practitioner is to work with and support family members and carers present in the child's life; The ECI process, from first contact to transition, should be dynamic and individualized to reflect the family's preferences, learning styles, and cultural beliefs; The intervention plan's aim should be functional and based on the children's and families' needs and the priorities they identified; Addressing family priorities, needs, and interests is most appropriate through a facilitator who represents and is supported by a team and a community; Interventions with children and their families should be based on explicit principles, validated practices, and relevant legislation.

The evidence-based recommended practices for ECI require interacting with families by putting them at the centre of the services professionals provide (Dunst, & Trivette, 2009; Mas et al., 2022). These practices involve changes in the roles of professionals and a transdisciplinary approach to working with children and their families (Espe-Sherwindt, & Serrano, 2020). One can summarize the Recommended Practices in the following way (Dunst et al., 2014): Family and Children are at the centre of the intervention; Intervention is done in the child's natural environment; Transdisciplinary teams with the active participation of the family in all stages of the process; Individualized intervention plan, based on children's and families' needs and priorities; Aims to promote the child's development and the capacitation and empowerment of the family.

When professionals' practices in their approaches and support with families are family-centered, the support is more effective, both in terms of the family's skills and confidence and in terms of the child's development (Espe-Sherwindt, 2008; Dunst, & Espe-Sherwindt, 2016). Research, however, has identified two dimensions of family-centred recommended practices that best contribute to the effectiveness of this intervention paradigm - relational practices and participatory practices (Dalmau et al., 2017; Espe-Sherwindt, 2008; Machado et al., 2017).

Relational Practices: These practices comprise a set of interpersonal behaviors of active listening, empathy, authenticity, respect for families' experiences, seeing families in a positive light, and cultivating a relationship based on mutual respect (Espe-Sherwindt, 2008). **Participatory Practices:** These practices are more action-orientated, as they give families what they need in order to be able to make decisions and deal with challenges. They also help the professionals identify the children's and families' strengths to empower and promote the families' competencies, leading to a balance in the relationship between the professionals in the ECI teams and the families they accompany (Espe-Sherwindt, 2008).

ECI in Portugal

ECI practices in Portugal have evolved in the past thirty years and built on a strong evidence-based foundation, allowing us to become closer to the Recommended Practices. This process shifted the focus of the intervention, placing families at the center of ECI (Carvalho et al., 2016).

This paradigm change began to take form in Portugal even before the development of the National System for Early Childhood Intervention (SNIPI) in 2009. Over two decades, the ECI services changed from a medical model centered on the child with developmental problems to a family-centered approach (Pinto et al., 2012; Carvalho et al., 2016). Within the medical model, the target population of ECI services were children aged 0 to 3; the intervention focused on their deficits, and the professional's word and expertise were deemed universal, leaving the families outside of this process. The teams surrounding the child worked on their specific fields, with little to no interaction or discussion about the course of treatment, with the other professionals involved in the process (Pinto et al., 2012; Carvalho et al., 2016).

The first steps towards a family-centred program happened in 1989 with Coimbra's Integrated Early Intervention Program. Despite being a program limited to the geographical area of the district, it was of great importance. This program changed the focus of the intervention for the first time, placing families in the center of the intervention, following the evidence-based recommendations of the literature, and providing professional training (Carvalho et al., 2016). These changes later translated into the first attempt at legislation, with the publication of the Joint-Dispatch 891/99, which formalized this change as well, later, the Legislation that created the National Early Childhood Intervention System (SNIPI) – Decree Law 281/2009. Then, the target population was children from 0 to 6 years of age with developmental disorders and/or at risk, as well as their families. Practitioners work in natural contexts (home, educational setting), thus valuing family knowledge and opinions. Practices were tailored to fit the family, the child, and their needs, focusing mainly on their strengths and interests. The goal is now the child's development and the family's well-being and empowerment to deal with new challenges in the future and advocate for their child's best interests. To accomplish this, the teams will ideally work in a transdisciplinary model, focusing on the family and its concerns, expectations, and priorities (Pereira, & Serrano, 2010; Pinto et al., 2012; Carvalho et al., 2016).

Reviewing the studies about actual practices in the field (Leite, 2018; Pinto, 2019), we can identify the gap between theory and practice. Despite professionals recognizing a difference between their actual and desired practices, families associate better quality practices with longer support time by professionals (Leite, & Pereira, 2013). Still, some professionals do not yet value the family's ability to participate in the intervention process (Pinto, & Serrano, 2022). However, despite these practices being far from ideal, the families still reported a high degree of satisfaction with the ECI services provided, as well as an improvement in their context and quality of life when the severity of the child's handicap is the highest (Carvalho, 2015; Dias, & Cadime, 2019).

Methodology

This is part of a more extensive study for a master's dissertation on the family perception of early childhood intervention services in Portugal. Here,

we will focus on the perceptions of the ECI team professionals in the north of Portugal, designated Local Early Intervention (LEI), about their work families and children.

Qualitative studies are usually the most appropriate when the goal is to deepen a given phenomenon by describing it in its natural context (Denzin, & Lincoln, 1994). The case study is a qualitative research method that allows us to focus on a more specific and restricted phenomenon in space and time to analyse it more in-depth (Yin, 2005).

Starting with the question, what practices do ECI teams use in their relationships with the families they work with? We will answer it by exploring the following specific points: understanding the quality of the relationship between the family and professionals from the ECI team, understanding what role the family plays in the intervention, and identifying the role of the family in the decision-making process.

This case study involved six families. Thus, the participating families eligible for this study were accompanied by ECI teams from the SNIPI North zone. Initially, an email was sent to the SNIPI North Regional Coordination Subcommittee coordinator, presenting the study and requesting authorization. After this approval, the first approach to the participating families was made through the LEI teams that were willing to collaborate with the study. All the participating families met the following criteria:

- they must be parental figures of children who have been followed up by a LEI team in the geographical area described for at least two years;
- the children had been referred for support by the team due to one of the following problems: global developmental delay, autism spectrum disorder (ASD), or developmental risk in more than one area.

The families interviewed were referred by the LEI and informed beforehand about the study's objectives, their rights, and the process for processing the information collected in the interviews—they signed an informed consent form. Identification codes were created for the participants to protect their identities and those of the LEI professionals. These codes and the families' identities are protected under the General Data Protection Regulation legislation.

To gather information, first, we used a sociodemographic questionnaire to find out the age of the participants, the number of children, marital status, educational qualifications, the child's diagnosis, and the length of time the LEI had monitored them. Next, a semi-structured interview script was used to obtain the information that would allow us to understand the phenomenon under study and the specific objectives defined. The interviews lasted an average of around 50 minutes. These semi-structured interview questions were designed by the interviewer, serving as a basis for gathering the relevant information according to the study's objective and its guiding questions.

So, to better organize the presentation and analysis of the results obtained, we began by organizing the contextual information of the families participating in the study in a sociodemographic framework (Table 1).

Table 1 Sociodemographic data

Family	Age	Kinship	Household	Diagnostic
M1	27	Mother	Mom, dad and sister	Speech and Motor Skills Delay
M2	35	Mother	Mom, dad, and brother	ASD Level 1
M3	41	Mother	Mom, dad, and brother	ASD level 2
M4	40	Mother	Mom, dad, and grandmother	Speech Developmental Delay
M5	37	Mother	Mom, dad and sister	Global Developmental Delay
M6	35	Mother	Mom, dad and sister	Global Developmental Delay

(Source: own compilation)

The collected data is organized into three different themes (Table 2). The themes (and sub-themes) were built up during the data analysis process and emerged from the participants' discourse in response to the interviews. These categories have also allowed a better understanding of these families' perspectives.

Table 2 Themes and Sub-Themes

Themes	Sub-Themes
Relational Practices	Family: They feel like they are respected by the professionals and listened to.
	Children: adequate relationship with the professionals after an initial adjustment period.
Participatory Practices	Teamwork: Families are a part of the intervention process.
	Role in the intervention: Families describe themselves as a team member.
Decision-making Process	Family's priorities: The family's priorities concern the child's future and autonomy.
	Final decision: Despite families feeling they have the final say, that was not always the case.

(Source: own compilation)

Results

1) Relational Practices

The first important dimension in working with families is relational practices. These practices are based on active listening, respect for the family's point of view, empathy, and building an appropriate relationship with the child (Mas et al., 2022).

To better understand the LEI's relationship with the families and the children they support, the participants were asked to describe their relationship with the team's professionals and how they adapted to the support.

Regarding the families, all the participants said they felt listened to, that their opinion was respected and considered by the team, and that they created a professional relationship based on trust and mutual respect. A more precise description of this relationship can be found in M2's account:

"Yes, without a doubt. The IPEI [Individual Plan for Early Intervention] is done between me, the kindergarten teacher, and the therapist. We re-evaluate the points together. For example, in the part about the child's difficulties, the therapist reads it and always asks for my son's and my son's teacher's opinions. Then we readjust or don't readjust and make changes according to the evolution of the goals. For example, there was a point when the therapist and the teacher said that the child had already reached the goal, but I could not see that, so I insisted that a little more work was needed, and that is how it stayed."

In M4's case, the relationship between her and the team was one of immediate empathy:

"I liked it straight away! I liked my daughter's case coordinator. She's an incredible person, very frank and down to earth. She was there the first time, not completely, but the second time we met, it was like a team. I thought she was one of those people you look at and like immediately."

Regarding the children, establishing a relationship with the members of the teams who interacted directly with them presented some initial challenges. In some cases, their attention was quickly won by using materials that interested them – as M1 reports:

"At first, with the girl's immaturity, everything passed by her. However, it's been different, especially when we moved to this team. The girl now, truth be told, goes with everyone; all it takes is a jar of plasticine, and that's it. So, here with the teacher, after a week, she was already won over. They played with plasticine and shaving foam, and that was enough to make the connection. She was already completely enamored; that was a connection that the girl let go of straight away."

In other situations, it took longer for the child to feel more at ease, as M4 and M5 say about their children:

"Initially, the case coordinator said that the girl wasn't very 'present' and that she didn't feel her in the sessions. That she was entirely in her world. However, then she gained self-confidence and started to develop a lot. She began to discover that there were many things beyond her little world here at home."

"With the LEI team, at the beginning of last year, she had troubles with their presence and rejection, but rejection of physical contact. My child never had any problems with physical contact with us; she loves kisses and hugs, but not with strangers. The psychologist at LEI had already told us that we should not do it with strangers and that there was no point in forcing it. But now, fortunately, she's more open and interacts and knows what she's going to do, and that's it; there have been improvements, and it's easier to work with her. However, it took a while."

Finally, according to M2, M3, and M6, since their children were the center of attention from a very early age, they took the support provided by the LEI staff more naturally, and adapting to it was straightforward and unconstrained. This situation is well described in M3's account:

"My youngest son, I don't think he felt any difference because when he was one and a half years old, he practically started to be the center of attention. He's always had many people around him because he went to nursery when he was one year old; in other words, he started having his peers around him straight away: the teacher, that's it. However, when we started to see the differences, that's when we started doing therapies and everything. In other words, from an early age, he started having therapists there, the LEI, and the educator more present. The family here at home has always been very close to him. In other words, he doesn't know any other reality; everything has always been around him."

2) Participatory Practices

When we talk about participatory practices in ECI – as contextualized earlier – we're referring to practices where the team accompanying the child involves the family in the whole process, allowing them to become a member of the team that actively contributes to promoting the development of competences in the child being accompanied. Here, the family – and other elements within their support network, such as kindergarten teachers – is another element that puts skills-promoting activities into practice, according to their priorities, and fit into their day-to-day lives to increase the child's learning opportunities in their natural context.

When asked, all the participants said they felt they were an active part of the support and intervention team for their children. At first, they actively participate and apply the intervention suggestions and guidelines with the children daily to continue the team's work at home. Taking M3 and M4's accounts, we can see how these dynamics work and how the families embedded at home and within daily routines, suggestions that they observe and discuss with professionals as if they were another member of the team that accompanies them:

"I learn in therapy and then apply what I learn at home (...). I've taken this break in my professional life to be 100 percent with the team and help my son in the best possible way. Working 35 km from home, I couldn't give my son all this support and participate in everything."

"Otherwise, I think it always went well, and I always felt that I was part of the team because they also believe this is a job that must always be done jointly by all parties. Although my mum always resisted because the little girl didn't speak, I had to give her things, but it was always important to know how to manage both things, and it worked out well. It always went well, and what we did there was what the team and the therapist decided. Everything we had to work on there, such as dressing, brushing their teeth alone, and all those little activities, we always worked on together, and that's the only way to succeed because they (ECI services) give us the tools to succeed."

However, if we carefully analyze M5's experience, we understand that is not always the case. The family's involvement is passive, and the role of the professionals stands out in the intervention:

"It's the same system with LEI (me not being present but getting videos of what they did after the sessions), although not with the psychologist. With him, feedback is only given weekly via phone call after the session with my child."

Given these accounts, we can infer that in this dimension, the ECI teams don't always put into practice one of the most important principles of recommended family-centred practices, directly involving and supporting the primary carers of the children, and monitor how to put into practice the intervention strategies/adaptations which will increase child participation and promote the desired developmental competences.

3) Decision-making

As we saw earlier, the participants in this study feel that they are an active part of the team in the intervention process and are listened to and respected when it comes to their concerns and challenges for their children's future. However, for the work of ECI teams to be genuinely family-centred, the family makes the final decision regarding the work carried out with the children.

Families begin to define goals and priorities for their children's development. Of these, the biggest – and most important – goal is for children to have the highest possible level of autonomous functioning in the future. Autonomy is a comprehensive and general objective that cannot be worked on all at once. Therefore, smaller, more specific objectives emerge, then divided into steps or stages that meet the family's priorities. In the case of this study, the main specific objectives within autonomy are speech and motor skills, and these were the main signs that led the families taking part in this study to seek help. Once these have been overcome, the other major challenge and concern for these families is the transition to primary school and the start of the children's formal schooling.

The testimonies of these families show a great deal of concern for their children's future due to what they describe as their differences from children of the same age with typical development. These concerns are common to all the families interviewed but are best illustrated by the testimony of M3 and M1: *"That he can be independent, that he can process things around him, that he can have a more independent life. To acquire as many skills as possible before going to elementary school, we're still going to see if he goes next year."*

"Initially, we just wanted her to speak and make a few sentences. That was the first thing we asked. So, when she started to make sentences, albeit a little sloppy, that was fine with me. They work very hard and help with the preparation, so much so that my daughter comes home and starts telling the stories of her day and sometimes brings new vocabulary. She's usually the most talkative on Tuesdays, so I can tell there's already been some progress and work done. There are words that we don't use daily, and she brings them, so I notice that she's sucked in a little something and that something has got inside her head. I can see that they're working on it. The girl can already draw a line, she can paint a picture, that's it, it

can't be too long. She gets tired quickly with long work. But she can already sit in the chair for an hour working on her own, drawing lines, numbers, a few letters of her name, paintings, and collages."

Because the families' priorities were addressed in the intervention, the priorities and specific objectives of the evolution evolved as the families' concerns were addressed and considered.

The participants were, therefore, asked about their role in making the final decisions regarding their children's early intervention process, namely on the topics of most significant concern or priority. As with the previous questions, all the interviewees gave the impression that the final decision was in their hands and that this was never questioned. M3 described clearly and concisely how decision-making in this process has worked with families:

"Yes, yes! Nothing changes without me being present and giving my opinion, not just with the LEI but also in consultations. Ultimately, the decision is always mine, and they respect that. It's done so that I have an active role in the intervention and support for the child."

However, in M1's testimony, we find a description of an experience in which the LEI has a different view on the need for her daughter to move straight into primary school as soon as she finishes the last year of preschool she was attending at the time of the interview, which is contrary to that the family wants, who believes their child should stay on for another year. When asked how she intended to resolve the issue, M1 said that the formal support figure whose opinion most influences her is the development paediatrician doctor, but at the same time, she doesn't want to disappoint the LEI if her opinion is contrary to theirs:

"No, at LEI, they don't think it's beneficial for her to stay another year at the kindergarten. I'm candid. It will be up to the development doctor. Whatever she thinks will be done. So far, that doctor has been excellent. She's always ready. I just ask her anything, and she clarifies everything. So, let's just say that whatever she tells me afterward, that's the order. If she thinks the child should stay on for another year during the assessment, she'll stay; if not, we'll move on to Year 1. I'll go by what she says. I don't know. Maybe if the girl stays in preschool for another year, they [the team] will be slightly disappointed. Alternatively, because they think she has more abilities than the doctor says, I don't know... they expect her to go on, to continue the same path as other children her age. They might be disappointed because I'm devaluing the team's work and that they have just had a year, but that's not the case. Nevertheless, I don't know. I think it would be better to stay."

Finally, we can see that the LEI has addressed and considered families' concerns throughout the ECI process and evolved with the work carried out. We must also bear in mind that, although there is an evolution, families' concerns will not end with the end of support and the transition to primary school but will change throughout children's lives as new challenges arise at different stages of development.

Considering these recorded testimonies, it is safe to infer that the teams accompanying these families mostly respect and listen to their opinions, basing their intervention plan on their priorities and always respecting their decisions. Despite that, one of the participants felt that her opinion about one topic was not fully respected, and she didn't feel secure in her decision because it might upset the dynamic of the ECI team. We can also recognize that overall, the LEI teams made a sustained effort to include the families in all the different stages of the intervention process by empowering them so that they, themselves, can provide support for their children and fit the appropriate strategies for promoting their development into their routines and natural environments, per the priorities and concerns they report.

Discussion

The main goal of this study was to identify the practices of the ECI team and their relationship with the family. Three main categories emerged: relational practices, participatory practices, and decision-making. All six participants in the study said they felt like part of the team and had an active voice in most of the decision-making and planning intervention objectives. They also felt respected and that their concerns were listened to, having developed a relationship of trust and mutual respect with the LEI professionals who accompany them and their children.

Effective support practices in the current family-centered paradigm include participatory and relational dimensions. In the participatory dimension, the LEI team is expected to treat the family as an active element in promoting their child's competencies, and the family should be the main driving force behind the child's development, creating more learning opportunities daily as they learn to manage existing community resources better and defend their interests, concerns, and priorities for the future. On the other hand, the relational dimension includes practices such as active listening, respect for decisions, empathy, understanding of the surrounding family context, and information sharing. Relational practices can exist without participatory practices, but the opposite is invalid, i.e., participatory practices must coexist with relational practices if our goal is family empowerment (Machado et al., 2017). The role of the family as the final decision-maker is one of the key points of the current paradigm of recommended practices on ECI (Rouse, 2012).

On the other hand, the results suggest that overall, the participants are satisfied with the ECI services and see them as an asset. However, it seems they do not yet fully fit into a paradigm of family-centered practices. As we can see, although the teams acted in a way that complied with relational practices, which can be seen in the quality of the relationship they established with the participants, professionals didn't always promote participatory practices in their work with families, as they didn't always have followed and respected the families' priorities.

As such, bearing in mind that the primary goal of today's recommended practices for ECI places the family in the centre of the intervention and that

the professionals must aim to enable and empower families, these outcomes are better achieved when professionals have the adequate training and more opportunities to develop their professional skills in evidence-based programs that promote reflective practice and supervision (Dunst et al., 2019). Professionals must find a balance and navigate the relationship with the family in a way that provides them with security and peace of mind while at the same time preparing them for a future without their presence (Hughes-Scholes, & Gavidia-Payne, 2019; McCarthy, & Guerin, 2022). This makes the work in ECI complex, requiring continuous professional development to ensure quality practices and expected outcomes for families and children.

Acknowledgment

This work was financially supported by Portuguese national funds through the FCT (Foundation for Science and Technology) within the framework of the CIEC (Research Centre on Child Studies of the University of Minho) projects under the references UIDB/00317/2020 and UIDP/00317/2020, as well as the program UI/BD/00287/2024.

REFERENCES

- Carvalho, J. (2015). *Estudo das ELI dos distritos de Braga e Bragança: Um contributo para a avaliação das Práticas Centradas na Família*. [Master's Dissertation – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga]. Repositório Institucional da Universidade do Minho: <https://hdl.handle.net/1822/41397>
- Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais*. Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Dalmau, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, O., Salat, Y., Farré, V., & Calaf, N. (2017). How to implement the family-centered model in early intervention. *Anales de Psicología*, 33(3), 641–651. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.263611>
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2019). Child and Family-Centered Practices in Early Childhood Education and Care Services: An Empirical Study with Families and Practitioners in Portugal. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(3), 285–294. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00599-7>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt, M. (2014). Family Capacity-Building in Early Childhood Intervention: Do Context and Setting Matter? *In School Community Journal*, 24(1), 37–48.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Maude, S. P., Schnurr, M., Polen, A. van, Clark, G. F., Winslow, A., & Gethmann, D. (2019). *Professional Development Practices and Practitioner Use of Recommended Early Childhood Intervention Practices*. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/50999/592666>
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-Centered Practices 1. Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention. In B. B. Reichow, E. Barton, & S. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (1st ed., pp. 37–55). Springer.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119–143. <https://doi.org/10.1080/10522150802713322>
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency, and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Espe-Sherwindt, M., & Serrano, A. M. (2020). "I felt alone": The Importance of Social Support for Early Intervention. *Educação*, 43(1), e35476. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.35476>
- Hughes-Scholes, C. H., Gavidia-Payne, S. (2019). Early Childhood Intervention Program Quality: Examining Family-Centered Practice, Parental Self-Efficacy and Child and Family Outcomes. *Early Childhood Education Journal* 47, 719–729. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00961-5>
- Leite, C. (2018). *Benefícios da intervenção precoce: perspectiva de famílias portuguesas*. [Doctoral Thesis – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga]. Repositório Institucional da Universidade do Minho: <https://hdl.handle.net/1822/56328>

- Leite, C. S., & Pereira, A. P. (2013). Early Intervention in Portugal: family support and benefits. *Support for Learning*, 28(4), 146–153. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12034>
- Machado, M. A., Santos, P. A., & Espe-Sherwindt, M. (2017). Envolvimento Participativo de Famílias no Processo de Apoio em Intervenção Precoce na Infância. *Saber e Educar: Contornos da Educação Inclusiva na Perspetiva da Lei e das Respostas Educativas*, 23, 122–137. <https://doi.org/10.17346/se.vol23.280>
- Mas, J. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., Balcells-Balcells, A., García-Ventura, S., Baqués, N., & Giné, C. (2022). Relationships Between family-centered practices and parent involvement in early childhood intervention. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823165>
- McCarthy, E., & Guerin, S. (2022). Family-centred care in early intervention: A systematic review of the processes and outcomes of family-centred care and impacting factors. *Child: Care, Health and Development*, 48(1), 1–32. <https://doi.org/10.1111/cch.12901>
- Pereira, A. P. d. S., & Serrano, A. M. (2010). Abordagem Centrada na Família em Intervenção Precoce: Perspectivas Histórica, Conceptual e Empírica. *Revista Diversidades*, 27, 4–11.
- Pinto, A. I., Grande, C., Aguiar, C., de Almeida, I. C., Felgueiras, I., Pimentel, J. S., Serrano, A. M., Carvalho, L., Brandão, M. T., Boavida, T., Santos, P., & Lopes-dos-Santos, P. (2012). Early childhood intervention in Portugal: An overview based on the developmental systems model. *Infants & Young Children*, 25(4), 310–322.
- Pinto, M. (2019). *Participação das famílias no apoio prestado pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. [Doctoral Thesis - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga]. Repositório Institucional da Universidade do Minho: <https://hdl.handle.net/1822/65351>
- Pinto, M., & Serrano, A. M. (2022). Perceção dos profissionais acerca da participação das famílias no apoio pelas equipas de intervenção precoce. *Zero a Seis: Dossiê Bebês e Crianças com Deficiência*, 24(especial), 740–768. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83100>
- Rouse, L. (2012). Family-Centred Practice: Empowerment, Self-Efficacy, and Challenges for Practitioners in Early Childhood Education and Care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(1), 17–26. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.1.17>
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Sage Publications.
- Workgroup on Principles and Practices in Natural Environments, OSEP TA Community of Practice: Part C Settings. (2008). Seven key principles: Looks like/doesn't look like. Retrieved from http://www.ectacenter.org/~pdfs/topics/families/Principles_LooksLike_DoesntLookLike3_11_08.pdf

ATMOSFÉRA A ŠTÝL VEDENIA AKO FAKTORY SYNDRÓMU VYHORENIA UČITEĽOV NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH SO ZAČLENENÝMI ŽIAKMI¹

Atmosphere and Leadership Style as Factors of Teacher Burnout Syndrome in Elementary Schools with Included Pupils

Tatiana Dubayová,² Patrícia Mirdaliková³

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá zisťovaním vzťahu medzi štýlom vedenia, organizačnou klímou a syndrómom vyhorenia u pedagógov základných škôl so začlenenými žiakmi. Použitím dotazníkov MBI a OCDQ-RS boli analyzované korelácie medzi dimenziami vyhorenia (emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia, uspokojenie z práce), aspektmi organizačnej klímy (ústretovej a direktívne správanie riaditeľa, angažovanosť učiteľov, frustrácia, sociálna blízkosť) a celkovou pracovnou spokojnosťou na výskumnom súbore 167 učiteľov (24 mužov a 143 žien). Výsledky poukazujú na silnú súvislosť medzi ústretočným prístupom vedenia, pozitívnou organizačnou klímou a nižšou mierou vyhorenia, zatiaľ čo frustrácia a nedostatok otvorenosti sú spojené s vyšším rizikom vyhorenia. Zistenia zdôrazňujú dôležitosť tvorby podporného a otvoreného pracovného prostredia pre prevenciu syndrómu vyhorenia u učiteľov a zlepšovanie starostlivosti o ich duševné zdravie.

Kľúčové slová: štýl riadenia, atmosféra školy, syndróm vyhorenia učiteľov, základná škola so začlenenými žiakmi.

Abstract: Presented paper examines the relationship between leadership style, organisational climate and burnout syndrome in elementary school teachers with involved pupils. The MBI and OCDQ-RS questionnaires were used to analyse the correlations between dimensions of burnout (emotional exhaustion, depersonalisation, job satisfaction), aspects of organisational climate (supportive or directive principal behavior, engaged, frustrated or intimate teacher behavior) and overall job satisfaction on a research sample of 167 teachers (24 men and 143 women). The results of this study indicate a strong association between wellbeing leadership, a positive organisational climate and lower rates of burnout, while frustration and a lack of openness are associated with an increased risk of burnout. The findings highlight the importance of creating a supportive and transparent work environment to prevent teacher burnout.

Key words: leadership style, school atmosphere, teacher burnout syndrome, elementary school with included pupils.

Teoretické východiská

Syndróm vyhorenia sa v posledných rokoch etabloval ako pomerne rozšírený fenomén v akademickej i spoločenskej diskusii, pričom sa stáva aj bežnou súčasťou slovníka. Pretrvávajúci význam skúmania syndrómu vyhorenia v pedagogickej profesii je podmienený viacerými faktormi s významným

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 13. 02. 2025

² Tatiana Dubayová, doc., Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-5958-8329>). E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Patrícia Mirdaliková, Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0003-4555-4464>). E-mail: patricia.mirdalikova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

dopadom na individuálnu a systémovú úroveň. Dôsledky vyhorievania pedagógov predstavujú vážny problém verejného zdravia s potenciálne závažným vplyvom na ich duševné a fyzické zdravie, čo koreluje so zníženou efektivitou výučby, spokojnosťou žiakov a negatívnym ovplyvňovaním ich edukačného pokroku a celkovou kvalitou vyučovacieho procesu. Prípadná vysoká fluktuácia pedagógov v dôsledku vyhorenia môže generovať aj ekonomické náklady a oslabovať stabilitu školského systému. Znížená kvalita pedagogickej práce tiež predstavuje riziko pre celkovú efektivitu a kvalitu vzdelávacieho systému v krajine. Analýza a riešenie tejto problematiky je nielen eticky, ale aj spoločensky a ekonomicky nevyhnutná. Výsledky mnohých štúdií a tradičné intervencie sa v tejto oblasti často zameriavajú na individuálne stratégie zvládania stresu a odolnosti u pedagógov, ktoré sa nezriedka orientujú na zmiernenie symptómov s absenciou potenciálu odstránenia príčin. Tieto prístupy považujeme za mimoriadne dôležité, no nepostačujú, ak sa nezohľadnia aj systémové faktory, ktoré k vyhorievaniu prispievajú.

Syndróm vyhorenia u pedagógov

Syndróm vyhorenia vzniká ako reakcia na dlhodobý chronický interpersonálny pracovný stres (Maslach, & Leiter, 2016). Ide o konštrukt, ktorý je integrovaný do trojdimenzionálneho modelu zahrňujúceho emocionálne vyčerpanie, depersonalizáciu a znížené osobné uspokojenie v práci (Maslach, 2006). U pedagogických pracovníkov sa emocionálne vyčerpanie prejavuje ako stav výrazného vyčerpania emocionálnych rezerv, vyvolaný chronickým pôsobením stresorov inherentných učiteľskej profesii (Klusman, 2023). Tento stav zahŕňa pocity emocionálneho vyčerpania, preťaženia a nedostatku energie potrebnej na splnenie emocionálnych požiadaviek profesie (Maslach et al., 2001). K emocionálnemu vyčerpaniu výrazne prispieva pretrvávajúce napätie vyplývajúce z rôznorodých potrieb žiakov, administratívnej záťaže a požiadaviek na pracovný výkon pedagóga (Kyriacou, 2001). Depersonalizácia sa prejavuje ako negatívny, citovo odmeraný alebo cynický prístup k iným, konkrétne v kontexte pedagogickej praxe k žiakom, rodičom a/alebo kolegom (Fu et al., 2021). Znížené osobné uspokojenie z práce sa prejavuje ako klesajúce vnímanie vlastnej kompetencie a profesionálneho úspechu. Pedagógovia zažívajúci tento aspekt syndrómu vyhorenia často pociťujú nedostatočnosť svojho úsilia, nedostatok uznania alebo neschopnosť dosiahnuť zmysluplné výsledky. Tento deficitný pocit môže vyústiť do frustrácie, pocitu zlyhania a demotivácie v dosahovaní profesionálnych cieľov (Nalevska et al., 2024). V posledných rokoch odborníci diskutujú o redefinícii konštruktu syndrómu vyhorenia a jeho troch dimenzií. Podľa štúdií Tavella et al. (2020, 2021) môžeme vyhorenie chápať ako jednodimenzionálny konštrukt pozostávajúci z vyčerpania, kognitívnej poruchy, zhoršeného pracovného výkonu, straty empatie a sociálneho stiahnutia. Na základe výsledkov rozsiahlej štúdie Shaufeli et al. (2020) vytvorili štyri základné dimenzie: (1) vyčerpanie (t.j. silná strata energie, ktorá vedie k pocitom fyzického aj psychického vyčerpania); (2) duševný odstup (t.j. silná nechúť alebo odpor k práci, ľahostajnosť a cynizmus);

(3) kognitívne poruchy (t.j. problémy s pamäťou, poruchy pozornosti a sústredenia a slabá kognitívna výkonnosť); a (4) emocionálna porucha (t.j. intenzívne emocionálne reakcie ako hnev, smútok či pocit, že človek je preťažený svojimi emóciami). Dimenzie, ktoré uvádza Shaufeli et al. (2020), môžu byť v pedagogickej profesii manifestované v chronickej únave (Křivohlavý, 2001), s čím súvisí znížená schopnosť plniť si pracovné povinnosti a zabezpečovať kvalitný vyučovací proces; v pocitoch cynizmu a apatie spojených s nevhodným postojom voči práci, žiakom či kolegom a nezaujme o vzdelávací proces; v narušení kognitívnych funkcií vrátane pozornosti, pamäti a koncentrácie, čo môže mať za následok zníženú schopnosť reagovať na potreby žiakov a hodnotiť ich pokrok. Takéto dopady môžu taktiež znížiť schopnosť inovovať a adaptovať sa na dynamické požiadavky pedagogickej profesie. Narušenie emocionálnej stability pedagógov prejavujúcej sa v silných emocionálnych reakciách ako hnev, smútok alebo frustrácia, môže oslabiť pozitívne interakcie so žiakmi a kolegami a neschopnosť vytvárania pozitívneho a podporujúceho vzdelávacieho prostredia. Okrem týchto dôsledkov, týkajúcich sa profesie pedagóga a školského prostredia, sa vyhorenie v týchto dimenziách môže závažne prejaviť aj v osobnom živote pedagóga, napr. v zanedbávaní sociálnych aktivít a rodiny, izolovaní, narušení zdravia, prenášaní cynizmu do osobného života, v užívaní a plánovaní si voľného času a plnení osobných záväzkov, v narušení záujmov, znížení sebaúcty a v súvislosti s emocionálnou nestabilitou aj v narušení osobných vzťahov (Kebza, & Šolcová, 2003). Prejavy vyhorenia v osobnom živote pedagóga sú teda priamo prepojené s jeho pracovnou perspektívou. Učiteľ, ktorý sa cíti vyčerpaný a emocionálne preťažený, je pravdepodobne menej schopný realizovať efektívne vyučovanie a motivovať žiakov k pokroku. Navyše, dlhodobý stav vyhorenia môže mať za následok zníženie efektivity práce, na čo môže pedagóg reagovať kompenzáciou a nadmerným nasadením, čo zase vedie k ďalšiemu prehlbovaniu vyhorenia. Podľa Ohovej (2023) môže problém vyhorenia prispievať tiež k dezintegrácii školských organizácií, čím sa narúša efektívne fungovanie školskej edukácie a dochádza k neadekvátnym výsledkom v dosahovaní vzdelávacích cieľov. Pôvodná teória, že syndróm vyhorenia je asociovaný s vekom a dĺžkou praxe učiteľa a že táto profesia je podmienená vysokým stupňom duševnej odolnosti pedagóga založenej na jeho adaptácii vydržia len jedinca, bola viacerými štúdiami vyvrátená (Daniel, & Sarmány Schuller, 2000; Dubayová, Hrebeňárová, & Straka, 2010; Fuchsová, & Hrušcová, 2016;), preto je potrebné hľadať jeho príčiny v ďalších oblastiach profesie.

Externé faktory syndrómu vyhorenia u pedagógov

Na vznik syndrómu vyhorenia môžeme nazerať z východiska klinickej psychológie a sociálnej psychológie. Východisko klinickej psychológie (napr. Freudenberg, 1974) závisí od osobnostných charakteristík jedinca a predpokladá, že výskyt syndrómu vyhorenia vychádza z jeho vnútorných predispozícií. V príspevku sa zaoberáme východiskom sociálnej psychológie (napr. Maslach, 1981), ktorý sa zameriava na vonkajšie faktory vzniku syndrómu

vyhorenia, medzi ktoré patrí sociálne prostredie v práci jedinca a taktiež nároky pracovného života.

Podľa Maslachovej et al. (2001) na vznik syndrómu vyhorenia, v súvislosti s externými faktormi, môže významne vplývať nedostatočná účasť zamestnancov na rozhodovacích procesoch týkajúcich sa pracovných záležitostí, očakávanie zvýšenej investície času, úsilia, zručností a flexibility zo strany vedenia, zatiaľ čo zamestnancom nie sú poskytnuté adekvátne možnosti z hľadiska kariérneho rastu, zamestnaneckej stability a istoty. Potenciálnym faktorom je konflikt v oblasti pracovných úloh, kedy sú zamestnancom pridelené nejasné úlohy, pri ktorých im chýbajú dostatočné informácie na ich správne vykonanie. Autori taktiež zdôrazňujú význam sociálneho prostredia v pracovnom kontexte; nedostatok podpory od kolegov a osobitne od nadriadených zohráva kľúčovú úlohu v procese vyhorenia.

Křivohlavý (2003, 2010) rozdeľuje externé faktory na sociálne a organizačné. Sociálne faktory sa týkajú vzťahov a atmosféry na pracovisku. U jedincov dochádza k vyhoreniu v prípade, ak sa v zamestnaní uplatňuje autoritársky a direktívny režim zo strany vedenia, sú dlhodobo prítomné mimoriadne požiadavky na zamestnancov, prísne pravidlá a nedostatočné ocenenie, ako aj obmedzenie možností na seberealizáciu. V kontexte vzťahov so spolupracovníkmi je najčastejšou príčinou nedostatok vzájomného rešpektu, výskyt ohovárania, ponižovania a konkurenčného správania. V súvislosti so vzťahmi so žiakmi môže vyhorenie vyplývať z dlhodobého neúspechu pedagóga v pokroku svojich žiakov. Negatívny postoj žiakov voči pedagógom, vrátane rôznych foriem útokov, taktiež predstavuje významný záťažový faktor. Organizačné faktory súvisia s pracovnými podmienkami. K vyhoreniu dochádza v prostredí s nedostatkom personálnych zdrojov, času a materiálnych prostriedkov, ako aj v absencii príležitostí na regeneráciu, kde môže často dochádzať ku konfliktu hodnôt. Tie Stock (2010) identifikuje ako jednu z významných príčin vyhorenia, ktorá nastáva, keď pracovník nie je schopný stotožniť sa s hodnotami organizácie, v ktorej pôsobí. Tento nesúlad medzi organizáciou a osobnými hodnotami vedie k vnútornému rozporu, pričom zamestnanec pociťuje, že jeho práca je bezvýznamná a dokonca škodlivá.

Na výskyt syndrómu vyhorenia vplýva rôznorodý druh záťaže, ktorý úzko súvisí so stresom. Petlák a Baranovská (2016) klasifikujú stresory, ktorým čelí učiteľ, do piatich hlavných kategórií: (1) prvá skupina stresorov vychádza zo strany žiakov a zahŕňa faktory ako pasivita, agresivita, provokatívnosť a vyrušovanie v triede; (2) druhá skupina sa týka rodičov žiakov, komunikácia s nimi môže byť stresujúca, ak prejavujú snahu ovplyvniť učiteľa pri hodnotení svojich detí (rodičia, ktorí majú nedostatok kritického prístupu k vlastným deťom, často prenášajú zodpovednosť za neúspechy a neposlušnosť na učiteľa; v niektorých prípadoch môže dochádzať aj k zastrašovaniu učiteľa zo strany rodičov, napr. hrozbami právnymi zástupcami alebo nadriadenými orgánmi); (3) tretia skupina stresorov sa vzťahuje na podmienky výkonu práce učiteľa, ide o časté zmeny v požiadavkách a náročnosti úloh, ktoré môžu byť osobitne vyčerpávajúce pre starších pedagógov; (4) štvrtá skupina stresorov sa týka

pracovného sociálneho prostredia a zohľadňuje zlú atmosféru v učiteľskom zbore a nepriaznivé vzťahy s nadriadenými; (5) piata skupina stresorov sa koncentruje na otázku ohodnotenia učiteľa (autori zdôrazňujú nezodpovedajúci plat a nízky spoločenský status, ktoré prispievajú k celkovému stresu v zamestnaní). K dôsledkom dlhodobého stresu Chylová (2021) zaraďuje pociťovanie strachu, úzkosti, hnevu, agresie, smútku príp. depresie, zvýšené užívanie až vytvorenie závislosti na návykových látkach a v niektorých prípadoch aj ohrozenie vznikom posttraumatickej stresovej reakcie. V príspevku skúmame súvislosť medzi štýlom vedenia riaditeľa na vybraných školách a dimenziami syndrómu vyhorenia pedagógov základných škôl s vyšším počtom začlenených žiakov. Sekundárne sme zisťovali aj vzťah medzi syndrómom vyhorenia a spokojnosťou pociťovanou v práci. Výsledky štúdie opierame o potrebu rozvoja cielených a proaktívnych intervenčných stratégií a prístupov zameraných na zlepšenie pracovného prostredia a prevenciu syndrómu vyhorenia v školských zariadeniach v súvislosti s riadením školy a budovaním zdravého a podporného pracovného prostredia na základných školách.

Metodika a metódy výskumu

Cieľom štúdie bolo analyzovať a objasniť vzťahy medzi štýlom vedenia riaditeľa, dimenziami syndrómu vyhorenia pedagógov a úrovňou spokojnosti pedagógov na vybraných základných školách s vyšším počtom začlenených žiakov v snahe zachytiť dynamiku vzťahov, ktoré môžu mať vplyv na psychickú pohodu zamestnancov škôl. V nadväznosti na výskumný cieľ sme stanovili dve výskumné otázky:

VO 1: Aký je vzťah medzi spokojnosťou v práci a mierou vyhorenia pedagógov základných škôl?

VO 2: Aký je vzťah medzi štýlom riadenia vedenia a mierou vyhorenia pedagógov základných škôl?

Výskum prebiehal v období február až apríl 2024 na šiestich vybraných školách. Dotazník bol vyplňaný prostredníctvom aplikácie Google Forms, aby bola zachovaná anonymita respondentov. Distribuovaný dotazník bol súčasťou rozsiahlejšieho výskumu (VEGA 1/0280/22 Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky) a prezentované analýzy sú len čiastkovými súvislosťami, ktorými objasňujeme súvislosti medzi premennými, ktoré tvoria subškály dotazníka organizačnej klímy (ústretové správanie riaditeľa, direktívne správanie riaditeľa, angažované správanie učiteľov, frustrovanosť učiteľov, sociálna blízkosť učiteľov) a dotazníka syndrómu vyhorenia (emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia, osobné uspokojenie z práce). Zozbierané dáta boli vyhodnocované prostredníctvom štatistického programu IBM SPSS Statistics 20.

Maslachovej dotazník syndrómu vyhorenia (Maslach burnout inventory, MBI)

Dotazník bol vytvorený začiatkom 80. rokov 20. storočia americkými psychológmi Maslachovou a Jacksonovou. Do česko-slovenského kontextu

bol preložený autorom Krivohlavým v roku 1998. Pre slovenský jazyk ho upravili autorky Nôtová a Páleníková v roku 2003. Tento dotazník sme si zvolili vzhľadom na jeho rozsiahle uplatnenie v mnohých slovenských a zahraničných štúdiách. Dotazník sleduje tri kľúčové dimenzie vyhorenia v troch subškálach: 1. subškála emocionálne vyčerpanie meria stupeň pocitu emocionálneho preťaženia a odráža reakciu na záťaž spôsobenú mimoriadnymi požiadavkami okolia; 2. subškála depersonalizácie sleduje mieru, v akej sa u jedincov vyvíja negatívna až hostilná reakcia na ľudí, s ktorými pracujú (v pedagogickej profesii jedinec stráca úctu k žiakom, kolegom či rodičom, správa sa k nim bez rešpektu a cynicky; čím vyššie skóre jedinec získa v týchto subškálach, tým vážnejší je jeho stav); 3. subškála sa zameriava na mieru osobného uspokojenia v práci (vysoké skóre v tejto subškále indikuje nízku mieru vyhorenia, pričom nízke skóre dosahujú jedinci, u ktorých výrazne kleslo vnímanie vlastnej kompetencie a profesionálneho úspechu, v práci už nenachádzajú naplnenie, pocit zmysluplnosti ani radosť). Dotazník pozostáva zo série výrokov týkajúcich sa týchto dimenzií a respondenti na Likertovej škále uvádzajú mieru svojho súhlasu. Úroveň vyhorenia sa v každej škále meria v troch stupňoch – vysoký, mierny, nízky, pričom hraničné hodnoty pre úplné vyhorenie sú 27 a viac pre emocionálne vyčerpanie, 13 a viac pre depersonalizáciu, menej ako 31 pre subškálu osobného uspokojenia. Reliabilita jednotlivých subškál v našom výskume bola: $CA_{\text{emocionálne vyčerpanie}} = 0,922$, $CA_{\text{depersonalizácia}} = 0,753$ a $CA_{\text{uspokojenie z práce}} = 0,790$.

Dotazník organizačnej klímy školy (OCDQ-RS)

Dotazník organizačnej klímy, známy ako Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ), vznikol v 60. rokoch 20. storočia. Pôvodne bol vyvinutý s cieľom merať organizačnú klímu v školách, pričom prešiel viacerými revíziami a adaptačnými procesmi (Gavora, & Braunová, 2010). Súčasná verzia, známa ako Organizational Climate Description Questionnaire – Routgers Secondary (OCDQ-RS), bola na Slovensku validovaná v roku 2009 (Vašíčková, 2014). Tento dotazník hodnotí rôzne aspekty klímy, ktoré ovplyvňujú pracovné podmienky v školskom prostredí a súvisí s tým, ako sa učitelia a ostatní zamestnanci v škole cítia, ako spolupracujú. Dotazník sa zameriava na päť základných faktorov:

- ústretové správanie riaditeľa, ktoré popisuje vzťah riaditeľa k učiteľom, používanie pochvál a rád učiteľom, ale aj to, že je im príkladom vlastným správaním;
- direktívne správanie riaditeľa, ktoré zisťuje štýl riadenia pedagógov riaditeľom a tiež to, akú mieru direktívnosti uplatňuje riaditeľ v interakciách;
- angažované správanie učiteľov, ktoré je vnímané vo vzťahu k žiakom a kolegom a prejavuje sa aj v rovine emócií ako radosť z práce, nadšenie pre nové nápady, pracovná morálka a pod.;
- frustrovanosť učiteľov vyplýva v dôsledku nevhodného správania zo strany riaditeľa, ako aj preťažnosti administratívnymi povinnosťami;
- sociálna blízkosť učiteľov súvisí s priateľskými vzťahmi medzi učiteľmi.

Na základe dosiahnutých skóre v jednotlivých subškálach je možné vypočítať aj tzv. index otvorenosti, ktorý je súhrnným ukazovateľom klímy školy – čím je vyšší, tým je klíma na škole priaznivejšia. Finálna podoba dotazníka, ktorá bola použitá vo výskume, obsahuje 34 výrokov, ktoré respondent hodnotí na škále – zriedka (1), občas (2), často (3), veľmi často (4). Pri hodnotení dotazníka platí, že hodnotenie subškál – angažované správanie učiteľov, ústretové správanie riaditeľ, sociálna blízkosť učiteľov a celkový index otvorenosti, je tým priaznivejšie, čím je aritmetický priemer v danej škále vyšší. Naopak, pri dimenziách direktívne správanie učiteľa a frustrovanosť učiteľov je dobrým znakom, keď je priemer v týchto subškálach čo najnižší. Reliabilita jednotlivých subškál je nasledovná: $CA_{\text{ústretové správanie riaditeľa}} = 0,884$; $CA_{\text{direktívne správanie riaditeľa}} = 0,747$; $CA_{\text{angažované správanie učiteľov}} = 0,817$; $CA_{\text{frustrovanosť učiteľov}} = 0,667$ a $CA_{\text{sociálna blízkosť učiteľov}} = 0,755$.

Spokojnosť v práci

Spokojnosť v práci sme zisťovali nami zostrojenou krátkou škálou, v ktorej respondenti hodnotili svoje pocity na stupnici od 1 (spokojný/á) až po 5 (nespokojný/á). Vyjadrovali sa k spokojnosti so svojou súčasnou pozíciou v práci, spokojnosťou s atmosférou na pracovisku a spokojnosťou v práci všeobecne.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 167 učiteľov (1 muž a 72 žien) prvého a (23 mužov a 71 žien) druhého stupňa zo šiestich základných škôl so začlenenými žiakmi (tabuľka 1). Priemerná dĺžka pôsobenia respondentov školstve bola 18,35 rokov, dlhšie v praxi v priemere pôsobili ženy ako muži (15,17 rokov u mužov a 18,89 rokov u žien).

Tabuľka 1 Distribúcia pohlavia medzi učiteľmi prvého a druhého stupňa ZŠ

		Počet	%	Dĺžka praxe (SD)	Dĺžka praxe na danej škole (SD)
Prvý stupeň ZŠ	muž	1	1,4	- (-)	-
	žena	72	98,6	19,7 (10,8)	12,9 (10,2)
	spolu	73	100,0		
Druhý stupeň ZŠ	muž	23	24,5	15,4 (11,4)	10,1 (8,4)
	žena	71	75,5	18,0 (10,5)	12,4 (11,0)
	spolu	94	100,0		

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vysvetlivky:

SD = smerodajná odchýlka; u jedného respondenta na prvom stupni údaje z dôvodu ochrany osobných údajov neuádzame

ZŠ = základná škola

Výsledky výskumu

Môžeme konštatovať, že priemerné hodnoty respondentov sa vo všetkých zisťovaných oblastiach spokojnosti pohybovali medzi “spokojný” a “skôr spokojný.” Mierne zhoršenie skóre uvádzali pri atmosfére na škole a v celkovej spokojnosti, avšak napriek tomu skóre sa pohybovalo vo vyššie uvedenom intervale spokojnosti (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Vnímanie spokojnosti vo svojej práci učiteľmi základných škôl
(1 – spokojný/á; 5 – nespokojný/á)

N = 167	Priemerná hodnota	Smerodajná odchýlka
So svojou pozíciou na škole som v súčasnosti spokojný/á	1,4	0,7
S pracovnou atmosférou na tejto škole som v súčasnosti spokojný/á	2,0	1,0
Vo svojej práci som vo všeobecnosti spokojný/á	1,7	0,8

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 3 obsahuje deskripciu dosiahnutých hodnôt vo výskumných premenných v našom súbore. Uvádzame v nej aj maximálne možné hodnoty, aby bolo ľahšie hodnotiť výšku dosiahnutého skóre u respondentov vzhľadom na tzv. najhoršiu/najlepšiu dosiahnuteľnú hodnotu. Z hľadiska kritérií, ktoré stanovili autorky nástroja MBI, výsledky poukazujú na stredné hodnoty emocionálneho vyčerpania u učiteľov (rozsah intervalu pre tento stupeň vyčerpania je od 17 do 26 bodov vrátane) a nízku, teda nepatologickú úroveň depersonalizácie, ktorá je daná hranicou 6-tich bodov. Uspokojenie z práce sa nachádza v hraničnom pásme medzi strednou a nízkou úrovňou pracovnej výkonnosti, čo svedčí o významnom riziku v tejto oblasti a o tom, že učitelia cítia výraznú nespokojnosť so svojou prácou.

Tabuľka 3 Popis priemerných výsledkov respondentov v jednotlivých premenných

N = 167	Priemer	Smerodajná odchýlka	Maximálna možná hodnota
MBI emocionálne vyčerpanie	18,2	11,1	48
MBI depersonalizácia	3,3	4,0	30
MBI uspokojenie z práce	38,0	6,7	0 (reverzná subškála)
OCDQ angažované správanie učiteľov	31,3	4,5	40
OCDQ ústretové správanie riaditeľa	22,0	4,7	28
OCDQ direktívne správanie riaditeľa	19,6	3,9	32

OCDQ frustrovanosť učiteľov	10,8	2,7	20
OCDQ sociálna blízkosť učiteľov	9,00	2,5	16
OCDQ Index_otvorenosti	22,9	11,7	-

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Podľa očakávania bola potvrdená štatisticky významná súvislosť medzi výškou príznakov syndrómu vyhorenia a spokojnosťou v práci. Spokojnosť so svojou pozíciou na škole, s pracovnou atmosférou aj celková spokojnosť signifikantne súvisí s nízkym skóre v emocionálnom vyčerpaní a nízkou mierou depersonalizácie (tabuľka 4). Osobné uspokojenie z práce, ktorá je opozitnou subškálou k predchádzajúcim dvom, však nepoukazuje na súvislosť s výškou spokojnosti s pracovnou pozíciou alebo spokojnosťou s atmosférou na pracovisku, avšak signifikantne súvisí s celkovou spokojnosťou, ktorú učiteľ so svojou prácou má.

Tabuľka 4 Vzťah medzi subškálami Dotazníka syndrómu vyhorenia a spokojnosťou v práci učiteľov základných škôl

N = 167		MBI emocionálne vyčerpanie	MBI Depersonalizácia	MBI uspokojenie z práce
So svojou pozíciou som v súčasnosti spokojný/á	Pearsonov korelačný koeficient	0,499**	0,222**	-0,076
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,004	0,329
S pracovnou atmosférou na tejto škole som v súčasnosti spokojný/á	Pearsonov korelačný koeficient	0,439**	0,200**	-0,129
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,010	0,098
Vo svojej práci som vo všeobecnosti spokojný/á	Pearsonov korelačný koeficient	0,579**	0,378**	-0,250**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,001

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vysvetlivky: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Podľa výsledkov korelačnej analýzy (tabuľka 5) v druhej výskumnej otázke sa ukazuje, že angažovanosť učiteľov je spojená s nižšou mierou vyhorenia a vyššou spokojnosťou pedagógov, ústretové správanie riaditeľa významne znižuje emocionálne vyčerpanie a depersonalizáciu a zvyšuje spokojnosť s prácou. Naopak, frustrácia pedagógov silne koreluje s ich vyhorením. Sociálna blízkosť medzi učiteľmi vykazuje miernu negatívnu koreláciu s emocionálnym

vyčerpaním, avšak tento vzťah môže byť zmenený navýšením počtu respondentov. Index otvorenosti v tomto prípade slúži ako kontrolný indikátor, ktorý potvrdzuje predchádzajúce výsledky. Podľa očakávania negatívne koreluje s emocionálnym vyčerpaním a depersonalizáciou a pozitívne koreluje so spokojnosťou s prácou.

Tabuľka 5 Vzťah medzi subškálami Dotazníka syndrómu vyhorenia a subškálami Dotazníka organizačnej klímy

		MBI emocionálne vyčerpanie	MBI Depersonalizácia	MBI uspokojenie z práce
OCDQ angažované správanie učiteľov	Pearsonov korelačný koeficient	-0,241**	-,233**	,254**
	Sig. (2-tailed)	,002	,002	,001
OCDQ ústretové správanie riaditeľa	Pearsonov korelačný koeficient	-,390**	-,173*	,190*
	Sig. (2-tailed)	,000	,025	,014
OCDQ direktívne správanie riaditeľa	Pearsonov korelačný koeficient	-,215**	,062	,033
	Sig. (2-tailed)	,005	,423	,674
OCDQ frustrovanosť učiteľov	Pearsonov korelačný koeficient	,328**	,264**	-,120
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,121
OCDQ sociálna blízkosť učiteľov	Pearsonov korelačný koeficient	-,183*	-,092	,078
	Sig. (2-tailed)	,018	,235	,319
OCDQ Index_otvorenosti	Pearsonov korelačný koeficient	-,399**	-,243**	,192*
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,013

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vysvetlivky: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Diskusia

Cieľom príspevku bolo objasniť súvislosť medzi syndrómom vyhorenia a štýlom riadenia učiteľov na základných školách. Sekundárne sme zisťovali aj vzťah medzi syndrómom vyhorenia a spokojnosťou pociťovanou v práci. Výsledky výskumu boli konštatované na základe validných výskumných nástrojov, ktorých výsledky je možné považovať za smerodajné.

Očakávaná signifikantná negatívna korelácia medzi spokojnosťou s pracovnou pozíciou, pracovnou atmosférou a skóre emocionálneho vyčerpania potvrdzuje, že pozitívne pracovné prostredie môže pôsobiť ako jeden z významných protektívnych faktorov možného rozvoja syndrómu

vyhorenia pedagógov, čo potvrdzuje vo svojej štúdii aj Harris et al. (2007). Korelácia medzi depersonalizáciou a pracovnou spokojnosťou je taktiež štatisticky významná, hoci vykazuje slabší vzťah než emocionálne vyčerpanie. To naznačuje, že depersonalizácia síce môže prispievať k nespokojnosti, ale jej vplyv nemusí byť taký silný ako vplyv emocionálneho vyčerpania. Tento výsledok môže súvisieť aj s rozložením pohlaví vo výskumnom súbore (143 žien a 24 mužov). Štúdie naznačujú, že u žien sa v súvislosti so syndrómom vyhorenia depersonalizácia objavuje v nižšej miere ako u mužov. Z výsledkov rozsiahlej meta-analýzy Purvanovej a Murosa (2010), v ktorej autori skúmali výsledky 183 štúdií zisťujúcich rozdiely medzi pohlavím a mierou vyhorenia v jednotlivých dimenziách syndrómu vyhorenia, vyplýva, že u žien je vyššia prevalencia emocionálneho vyčerpania a nižšia prevalencia depersonalizácie, zatiaľ čo u mužov je tento efekt opačný. Na základe použitých štatistických metód nie je možné určiť kauzalitu vzťahu medzi premennými, avšak považujeme za pravdepodobné, že medzi nimi dochádza k vzájomnému ovplyvňovaniu. Smetackova et al. (2019) vysvetľujú vzťah medzi spokojnosťou v práci a syndrómom vyhorenia prostredníctvom copingu. V uvedenom výskume učitelia s nižším skóre vyhorenia uvádzali častejšie používanie pozitívnych stratégií zvládania a lepšiu sociálnu podporu na pracovisku, čo v našom výskume korešponduje s premennou spokojnosť s atmosférou na pracovisku. Nevýznamný vzťah medzi osobným uspokojením z práce a spokojnosťou s pracovnou pozíciou či atmosférou naznačuje, že osobné uspokojenie z práce môže predstavovať aj iný konštrukt ako spokojnosť s pracovnou pozíciou či atmosférou. Pre objasnenie tejto otázky by bolo potrebné preskúmať aj ďalšie premenné súvisiace s organizačným prostredím, príp. aj individuálne premenné (napr. copingové mechanizmy, osobnostné črty, demografické premenné atď.).

Výsledky štúdie naznačili, že vyššie angažovanie pedagógov a otvorené organizačné prostredie sú spojené s nižším vyhorením. Tieto zistenia majú dôležité implikácie pre intervencie zamerané na prevenciu syndrómu vyhorenia u pedagógov. Podľa teórie sebaurčenia (Deci, & Ryan, 2009; Ryan, & Deci 2000) môže byť zvýšená angažovanosť (spojená s vnútornou motiváciou) dôsledkom uspokojenia potreby autonómie ako jednej zo základných psychologických potrieb. Na pozitívny signifikantný vzťah medzi pocitom autonómie pedagóga v zamestnaní s výskytom syndrómu vyhorenia poukazujú aj viaceré štúdie (napr. Chang et al. 2022; Peng et al., 2022; Alamoudi, 2023). Výsledky štúdie Ferneta et al. (2012) indikujú, že pedagógovia, ktorí vnímajú svoju prácu ako zmysluplnú a disponujú autonómiou v rozhodovaní o vyučovacom procese, vykazujú nižšiu incidenciu syndrómu vyhorenia. Táto skutočnosť predstavuje výzvu pre školský manažment v zmysle zabezpečenia prostredia podporujúceho autonómiu pedagógov, ktoré by im umožnilo viac manifestovať kreativitu a flexibilitu vo vyučovacom procese. Pedagógovia s vysokou úrovňou vnímanej sebaúčinnosti demonštrujú vyššiu rezilienciu voči syndrómom vyhorenia. Z tohto dôvodu by školské vedenie malo investovať do kontinuálneho profesionálneho rozvoja pedagógov a poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu, čím by sa posilnili ich kompetencie a profesionalita.

Z výsledkov vyplýva aj komplexný vzťah medzi syndrómom vyhorenia a organizačným prostredím. Vyššie úrovne emocionálneho vyčerpania a depersonalizácie sú spojené s negatívnymi aspektmi pracovného prostredia (nízka ústretovosť riaditeľa, nízka sociálna blízkosť, vysoká frustrácia, direktívne riadenie). V súvislosti so štýlom vedenia riaditeľa, môžu tieto negatívne aspekty naznačovať sklony riaditeľa k autoritatívnemu štýlu, alebo naopak, liberálnemu (neúčastníckemu) štýlu riadenia. Tieto štýly, ako poukazujú viaceré štúdie (Tahseen, 2010; Hučková, 2011; Chandra et al., 2015; Hariri et al., 2016; Norbu, & Ghalay, 2023; Jerald et al., 2023; Kranioti, & Broni, 2024), môžu byť u pedagógov spojené s vyšším rizikom syndrómu vyhorenia. Riešenie problému v tomto kontexte vyžaduje posun od autoritatívneho alebo neúčastníckeho prístupu k modelom vedenia, ktoré podporujú participáciu a spoluprácu. Podľa štúdií za protektívne považujú najmä transformačné vedenie (García et al., 2024; Kranioti, & Broni, 2024), demokratické vedenie (Tahseen, 2010; Hoque, & Raya, 2023; Jerald et al., 2023) či etické (morálne) vedenie (Eslamieh, & Davoudi, 2016; Genç, 2020; Santiago-Torner et al., 2024). Za kvalitu atmosféry na pracovisku je primárne zodpovedné vedenie organizácie, ktoré vytvára podmienky pracovnej pohody, ku ktorým okrem vyššie uvedeného patrí aj starostlivosť o duševné zdravie, napr. podpora zamestnancov k starostlivosti o seba, sociálna opora, dostatok odpočinku na regeneráciu, otvorená komunikácia v tíme a destigmatizácia duševných porúch (Chylová, 2021). K zlepšeniu pracovného prostredia prostredníctvom vytvárania priestoru pre konštruktívnu spätnú väzbu a otvorenú komunikáciu medzi vedením a zamestnancami by mohli prispieť ciele školenia a rozvoj manažérskeho zručností riaditeľov škôl s dôrazom na protektívne štýly vedenia.

Napriek pomerne nízkemu počtu respondentov, čo je môžeme považovať za limitáciu výskumu, má výskumný súbor istú kompaktnosť v tom, že zo šiestich škôl vyplnila dotazník väčšina zamestnancov. Posúdenie štýlu riadenia väčšinou na nej pôsobiacich učiteľov je dobrým zrkadlom pre ich vedenia a vytvára informačnú bázu pre tvorbu programov pre intenzívnejšiu starostlivosť o duševné zdravie zamestnancov.

Záver

V príspevku sme poukázali na významný vplyv podporného štýlu vedenia a pozitívneho pracovného prostredia na zníženie syndrómu vyhorenia u pedagógov základných škôl so začlenenými žiakmi. Zistenia zdôrazňujú potrebu proaktívnych intervenčných stratégií zameraných na zlepšenie organizačnej klímy a posilnenie angažovanosti učiteľov, čím sa môže predchádzať vyhoreniu a podporiť ich psychickú pohodu. Výsledky naznačujú potrebu ďalšieho výskumu, ktorý by sa zamerával na kauzálne väzby a vplyv rôznych štýlov vedenia na vznik syndrómu vyhorenia.

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0280/22 Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky.

LITERATÚRA

- Alamoudi, K. (2023). The relationship between perceived autonomy and work burnout amongst EFL teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 9(2), 389–406. <https://doi.org/10.46328/ijres.3053>
- Daniel, J., & Sarmány Schuller, I. (2000). Burnout in teacher's profession: Age, years of practice and some disorders. *Studia Psychologica*, 42(1/2), 33–43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dubayová, T., Hrebeňárová, L., & Straka, V. (2010). Syndróm vyhorenia u učiteľov 1. stupňa základných škôl a učiteľov špeciálnych základných škôl vo variante A. *Efeta – tvorba, vedeckodborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*, 20(2/3), 16–20.
- Eslamieh, F., & Davoudi, A. H. M. (2016). An analysis of the relationship between managers' ethical leadership style with teachers' organizational commitment and job burnout. *International Journal of Organizational Leadership*, 5(4), 380–392. <https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60398>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 514–525.
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., Gagné, M., & Forest, J. (2015). Transformational leadership and optimal functioning at work: On the mediating role of employees' perceived job characteristics and motivation. *Work and Stress*, 29(11), 11–31. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.1003998>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fu, W., Tang, W., Xue, E., Li, J., & Shan, C. (2021). The mediation effect of self-esteem on job burnout and self-efficacy of special education teachers in Western China. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(4), 273–282. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1662204>
- Fuchsová, K., & Hruščová, E. (2016). Syndróm vyhorenia u špeciálnych pedagógov. *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 5(2), 59–72.
- García, R. D., Sun, Y., Green, M. T., & Carmody-Bubb, M. (2024). Exploring the Influence of Principals' Leadership Styles on Burnout among K-12 Public School Educators in South Texas. *Journal of Management Science and Business Intelligence*, 9(1), 1–4. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12639485>
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Geng, E. (2020). The effects of ethical leadership perceptions and personal characteristics on professional burnout levels of teachers. *Upravenets*, 11(5), 70–80. <https://doi.org/10.29141/2218-5003-2020-11-5-6>
- Hariri H., Monypenny R., & Prideaux M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles and job satisfaction: how congruent are data from Indonesia with the Anglophone and Western literature? *School Leadership and Management*, 36(1), 41–62. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160210>
- Harris, J. I., Winskowski, A. M., & Engdahl, B. E. (2007). Types of workplace social support in the prediction of job satisfaction. *Career Dev. Q.*, 56, 150–156.
- Hoque, K. E., & Raya, Z. T. (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behavioral Sciences*, 13(2), 111. <https://doi.org/10.3390/bs13020111>
- Hučková, J. (2011). Úroveň stresu a syndrómu vyhorenia u učiteľov v závislosti od štýlu vedenia školy. *MVEK 2011: Medzinárodná vedecká elektronická konferencia*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, 203–207.
- Chandra, T., & Priyono, P. (2024). The Influence of Leadership Styles, Work Environment and Job Satisfaction of Employee Performance-Studies in the School of SMPN 10 Surabaya. *International Education Studies*, 9(1), 131–131. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n1p131>
- Chylová, M. (2021). *Pracoviská bez stresu: podpora duševného zdravia v práci*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Jerald, K., Johnson, A. Muhammad, T., Ashirafu M. K., & Ugwu, J., (2023). A Review of Head Teachers' Leadership Styles and Burnout of Teachers. *IAA Journal of Education*, 9(2), 142–153.

- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Klusmann U., Aldrup K., Roloff-Bruchmann J., Carstensen B., Wartenberg G., Hansen J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teach. Teach. Educ.*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>
- Kranioti A., & Broni G. (2023). The Role of the School Principal in Burnout and Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Education Journal*, 12(3), 84–91. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20231203.11>
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Psychologie pro každého. Praha: Grada Publishing
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Kyriacou C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educ. Rev.*, 53, 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Maslach C., & Leiter M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach C., Schaufeli W. B., & Leiter M. P. (2001). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. (2006), "Understanding job burnout," in Rossi, A.M., Perrewe, P. L. and Suater, S.L. (Eds), *Stress and Quality of Working Life: Current Perspectives in Occupational Health*, Information Age Publishing, Charlotte, NC, 37–52.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass/Wiley.
- Nalevska, G. P., Kuzmanovska, M., & Jovanovska, S. R. (2025). Burnout and Sources of Stress among Primary and Secondary Teachers in the Republic of North Macedonia. *Journal of Research in Education and Pedagogy*, 2(1), 14–25. <https://doi.org/10.70232/jrep.v2i1.30>
- Norbu, C., & Ghalay, B. B. (2023). Leadership Practices, Teacher Motivation, Burnout, and Teacher Satisfaction in Tsirang Dzongkhag. *Educational Innovation and Practice*, 6. Retrieved from <https://eip.sce.edu.bt/index.php/eip/article/view/59>
- Nótová, P., & Páleníková, V. (2003). Syndróm vyhoření – analýza pilotnej štúdie u zdravotníckych pracovníkov. *Psychiatria*, 10(4), 221–223.
- Oh, H. (2023). *Negative Aspects of Teacher Burnout Problem on Educational Organization*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1001062>
- Peng, Y., Wu, H., & Guo, C. (2022). The Relationship between Teacher Autonomy and Mental Health in Primary and Secondary School Teachers: The Chain-Mediating Role of Teaching Efficacy and Job Satisfaction. *International journal of environmental research and public health*, 19(22), 15021. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215021>
- Purvanova, R., & Muros, J. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 54–67.
- Santiago-Torner, C., Corral-Marfil, J.-A., & Tarrats-Pons, E. (2024). The Relationship Between Ethical Leadership and Emotional Exhaustion in a Virtual Work Environment: A Moderated Mediation Model. *Systems*, 12(11), 454. <https://doi.org/10.3390/systems12110454>
- Schaufeli, W., Desart, S., & De Witte, H. (2020). The Burnout Assessment Tool (BAT) – Development, validity and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in psychology*, 10, 2287.
- Tahseen, N. (2010). The relationship between principal's leadership style and teacher occupational stress. *Journal of Research and Reflections in Education*, 4(2), 107–125.
- Vašíčková, S. (2014). *Správa o meraní klímy pedagogického zboru: Výskum sprievodných aspektov vzdelávania*. Bratislava: NÚCEM

SUPPORTING STUDENTS WITH SOCIAL DISADVANTAGES: STRATEGIES THAT WORK¹

Podpora žáků se sociálním znevýhodněním: Strategie, které fungují

Zbyněk Němec,² Zdeněk Svoboda,³ Tomáš Machalík⁴

Abstract: Supporting socially disadvantaged students is crucial for fostering inclusive education, yet it often receives insufficient attention (OECD, 2023). Since 2021, over 400 schools in the Czech Republic have implemented the „Promotion of Equal Opportunities“ project to address this issue. This study evaluated the impact of interventions on 640 students across 32 elementary schools, focusing on those who showed improvements in grades, attendance, or behaviour within one year. Key interventions included experiential learning, motivational activities, tutoring, financial support, and parental engagement. Effective support roles included school psychologists, career counselors, teacher assistants, school special education teachers, tandem teachers, and social pedagogues. The findings underscore successful strategies for enhancing outcomes for disadvantaged students, providing valuable insights for future funding and program development.

Keywords: socially disadvantaged students, inclusive education, support measures, socioeconomic status (SES).

Abstrakt: Podpora sociálně znevýhodněných žáků je pro inkluzivní vzdělávání zásadní, přesto se jí často nevěnuje dostatečná pozornost (OECD, 2023). V České republice od roku 2021 realizuje více než 400 škol projekt „Podpora rovných příležitostí“ na podporu uvedené cílové skupiny žáků. Výzkum hodnotil dopad intervencí na 640 žáků ve 32 základních školách se zaměřením na ty, kteří si během jednoho roku zlepšili známky, docházku nebo chování. Klíčové intervence zahrnovaly zážitkové učení, motivační aktivity, doučování, finanční podporu a spolupráci s rodiči. Efektivní podpůrnou roli hráli školní psychologové, kariéroví poradci, asistenti pedagoga, koordinátoři ŠVP, tandemoví učitelé a sociální pedagogové. Zjištění poukazují na úspěšné strategie pro zlepšení výsledků znevýhodněných žáků a jsou vodítkem pro jejich budoucí financování a rozvoj.

Klíčová slova: žáci se sociálním znevýhodněním, inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, SES.

Introduction

In line with the increasing heterogeneity of modern society, inclusive education has emerged as one of the key concepts of the 21st century. Inclusion in education is defined as a process of developing practices and measures that address the diverse needs of all learners to the fullest extent possible

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 15. 01. 2025

² Zbyněk Němec, doc., PhDr., Ph.D., Karlova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39, Praha 1, Česká republika (<https://orcid.org/0000-0002-8725-5377>). E-mail: zbynek.nemec@pedf.cuni.cz. Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autora.

³ Zdeněk Svoboda, Mgr., Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a sociální pedagogiky. Hoření 13, 400 96, Ústí nad Labem, Česká republika (<https://orcid.org/0000-0002-5742-9807>). E-mail: zdenek.svoboda@ujep.cz. Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autora.

⁴ Tomáš Machalík, Mgr., Ph.D., Národní pedagogický institut České republiky, Senovážné náměstí 25, Praha 1, Česká republika (<https://orcid.org/0009-0006-2887-3112>). E-mail: tomas.machalik@npi.cz. Osobní údaje zveřejněné s písemným souhlasem autora.

(UNESCO, 2009). The foundational principle of inclusive education is succinctly summarized by UNESCO (2017, p. 12): „*The central message is simple: every learner matters and matters equally.*“

Inclusive education approaches emphasize social and cultural diversity while systematically identifying and eliminating barriers to accessing education (Soriano, Watkins, & Ebersold, 2017). Historically, these approaches have primarily focused on the education of students with disabilities. However, students from socially disadvantaged backgrounds have been largely overlooked. According to a recent OECD report (2023a), most of the monitored countries have made limited progress in creating favorable conditions for the education of socially disadvantaged students.

Social disadvantages can significantly impact the outcomes of education systems. In the Czech Republic, for instance, students' academic performance is strongly influenced by their social background. This is evident in PISA test results, which reveal that, on average, 15 % of the variation in students' performance can be attributed to differences in cultural and social background. In the Czech Republic, this figure is notably higher, with 22 % of the variation explained by family background. Only three other countries—Romania, Hungary, and Slovakia—exhibit a stronger dependence of student performance on family background (OECD, 2023b; Czech School Inspectorate, 2023).

Students with Social Disadvantages and Their Education in the Czech Republic

In the Czech Republic's educational system, students with social disadvantages are classified as part of the broader category of students with special educational needs. According to the current version of the Education Act, a student with special educational needs is defined as a „*person who requires the provision of support measures to fulfill his or her educational potential or to claim or utilize his or her rights on an equal basis with others*“ (Act No. 561/2004 Coll., § 16). A student's social disadvantage can arise from various factors. One significant cause is poverty, which impacts one in five families with children in the Czech Republic (EAPN CR, 2023). Recent sociological research indicates that approximately 25% of families with children face expenses equal to or exceeding their income (PAQ, online, 2024-09-12). As a result, even modest payments associated with a child's education can create significant barriers to accessing education for these families.

Another significant cause of social disadvantage is a lack of proficiency in the language of instruction. According to statistics from the Ministry of Education, over 107,000 children and students from foreign families attended schools in the Czech Republic in 2023 (MEYS, online, cited 2024-09-10). These students are likely to face varying degrees of language barriers.

Social disadvantages can also stem from the placement of a child outside their original family, often accompanied by the trauma of neglect or the lack of emotional support in institutional care. This is not an uncommon occurrence in the Czech Republic. Official statistics from 2023 indicate that more than 6,000 children and adolescents were placed in institutions for institutional and protective care, while nearly 13,000 were growing up in foster care (MEYS, online, cited 2024-09-10; MLSA, 2024).

Despite statistics highlighting a significant number of students with social disadvantages, the Czech Republic lacked a comprehensive support system for these students until 2021. This changed with the launch of the „Promotion of Equal Opportunities“ project in 2021.

“Promotion of Equal Opportunities” project

The „Promotion of Equal Opportunities“ project (PROP) has been implemented in the Czech Republic since 2022. It is a collaborative effort between the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic and the National Pedagogical Institute of the Czech Republic. The project is funded by the European Union under the Next Generation EU – National Recovery Plan initiative.

The project offers methodological support to over 400 primary and secondary schools that serve a higher-than-average number of socially disadvantaged students.

Participating schools can allocate project funding – determined by the school’s size and the number of socially disadvantaged students – to implement targeted interventions during the project. Schools can choose between two types of interventions: **Type A**, which provides funding for specific staff positions, and **Type B**, which supports specific activities.⁵

For **Type A interventions**, schools can select from the following positions:

A1: Teacher assistant for students with social disadvantages

A2: School special education teacher⁶

A3: School social pedagogue

A4: Career counselor

A5: School psychologist

A6: Inclusion coordinator

A7: Adaptation coordinator

A8: Educator for leisure activities

A9: Coordinator of the mentoring program for students

A10: Tandem teacher

In the category of **Type B interventions**, schools choose from the following activities:

B1: Educational interventions or tutoring

B2: Educational interventions or tutoring during school holidays

B3: Educational interventions for early adaptation

B4: Psychosocial interventions and mental health support

B5: Case management services

B6: Motivational and adaptation activities

B7: Experiential learning programs

B8: Breakfast clubs

⁵ Type C interventions focused on professional development and teacher training are included in the offerings; however, these were not part of our research.

⁶ The literal translation of the Czech professional title could be also ‚school special pedagogue.‘

B9: Events to promote cooperation with students' parents

B10: Direct student support

The number of interventions forms a school may implement depends on its size and the number of socially disadvantaged students. Generally, most schools utilize funding for multiple interventions from both categories.

Methodology

The primary aim of the research was to evaluate the effectiveness of the implemented interventions and identify which ones can be deemed truly effective in supporting the education of socially disadvantaged students. The research also focused on the following sub-objectives:

- O1: To analyze the intensity of use and the impact of interventions across the overall sample of socially disadvantaged students.
- O2: To identify which interventions are more frequently used by students who have improved their average final marks in the last school year.
- O3: To determine which interventions are more commonly utilized by students whose absenteeism has decreased in the last school year.
- O4: To identify which interventions are more widely adopted by students whose behavioral grades have improved in the last school year.

Fifty schools participating in the PROP were invited to take part in the research. Thirty-two elementary schools accepted the invitation and participated. In these schools, school counselors acting as evaluators were contacted and provided with data collection instructions, a structured spreadsheet for recording data, and an instructional video explaining the data entry process. Each evaluator was instructed to select 20 students from their school who were actively engaged in PROP activities during the 2023/2024 school year. For each selected student, the collaborating staff member was tasked with recording the following information:

- (a) the students' grades, behavioral assessments, and absenteeism results from the June 2023 final school report;
- (b) the students' grades, behavioral assessments, and absenteeism results from the June 2024 final school report;
- (c) the frequency of support the student received from individual project staff during the 2023/2024 school year for Type A interventions;
- (d) the level of impact that the student's engagement in individual activities during the 2023/2024 school year had under Type B interventions.

Four-point scales were used to describe the importance of each intervention in a particular student's education:

„0“: The intervention did not affect the student.

„1“: The intervention was implemented only occasionally and/or had little impact.

„2“: The intervention was implemented quite frequently and/or had a moderate impact.

„3“: The intervention was implemented very frequently and/or had a significant impact on the student's education.⁷

Ratings for each project intervention were completed collaboratively by the evaluator and the teachers who implemented the intervention at the school.

Data collection took place in June and July 2024, followed by analysis from July to September of the same year. The analysis focused on abstracting and comparing data to evaluate the impact of the project activities on the education of the observed students, with particular emphasis on students whose year-on-year results demonstrated improvement.

The „support index“ was used to evaluate the level of impact of each intervention on the observed sample of students. This index was calculated by dividing the total score for a given intervention by the number of students in the observed group⁸. Two forms of index were used to compare the overall impact of the intervention on all students studied and the impact of the intervention

⁷ Due to the varied nature of the interventions, three distinct yet comparable scales were used to assess their importance. A matching score of „0“ indicated either that the school did not use the intervention in the project or that the intervention was available, but the student did not engage with it. Additionally, the scales differed...

For intervention A – staff positions – the scale was based on the frequency of support provided by the staff member. The operational definition for each scale level was established as follows:

1. The student received support from the staff member only occasionally, averaging less than 2 times per month.
2. The student received support from the staff member quite often, averaging 2 to 3 times per month.
3. The student received support from the staff member very often, averaging more than 3 times per month.

For intervention B – actions that occurred regularly, such as tutoring—the assessment was based on attendance frequency and learning progress. The operational definition for each scale level was established as follows:

1. The student attended only occasionally and irregularly, showing a slight shift in learning.
 2. The student attended more frequently and fairly regularly, with a noticeable but not substantial shift in learning.
 3. The student attended frequently and regularly, with a substantial positive shift in school skills.
- For intervention B – actions that took place on a one-off basis, such as school events to promote student motivation – the assessment focused on participation and educational impact. The operational definition for each scale level was established as follows:

1. The student participated in the event, but their active involvement was minimal, resulting in a small impact on their education.
2. The student participated in the event and was actively involved in some areas, leading to a moderate impact on their education.
3. The student participated in the event and was actively involved most of the time, resulting in a significant impact on their education.

⁸ Thus, for each selected instrument, the calculation of the index was as follows:

$$\text{Support index} = (0a + 1b + 2c + 3d) / n$$

a = number of students rated „0“

b = number of students rated „1“

c = number of students rated „2“

d = number of students rated „3“

n = number of students in the evaluated group

The resulting index indicates the impact rate of the intervention distributed across each student in the evaluated group.

on a selected group of students – specifically, those who improved their grades, improved their behavioral assessment or reduced their absences. The „overall support index“ indicates the impact of the intervention on all students included in the study, while the „support index“ reflects the impact of the intervention on a specific cohort of students. The purpose of this comparison is to identify which interventions were used more extensively to support students who showed improvement in any area.

Research Sample

The research sample consisted of students involved in project activities. In each school, the data collectors were instructed to record data for the twenty students who participated more extensively in project activities.

PROP primarily aims to support students facing social disadvantages. In terms of target group classification, the project distinguishes between four categories of students:

“I”: Students without social disadvantage:” These students do not require any extra support.

“II”: Students at risk of social disadvantage:” Additional support for these students is typically managed by the teacher during standard instruction.

“III”: Students with social disadvantage and significant support needs:” For these students, the teacher must implement activities beyond normal teaching.

“IV”: Students with social disadvantages and comprehensive support needs:” Extra support for these students usually requires the involvement of additional teaching support staff.

As the project aims to be as inclusive as possible, students without social disadvantages may also be involved in project activities. However, the nature of the research sample corresponds to the primary target group of the project.

The research sample included 640 students from 32 elementary schools, comprising 32 students without social disadvantage, 50 students at risk of social disadvantage, 199 students with social disadvantage and significant support needs, and 368 students with social disadvantage and comprehensive support needs. Students from all nine years of elementary education were represented in the sample. The fewest participants – 41 students – were from the first grade, while the most – 98 students – were from the sixth grade.

A relatively high number of students were diagnosed with some form of disability. Specifically, 155 students were diagnosed with specific learning disabilities; 89 students with behavioral disorders; 62 students with speech and language impairments; 39 students with intellectual disabilities; and 45 students with other disabilities. Additionally, in 96 cases, the students came from families where a different mother tongue was spoken.“

Results

The first objective of the research was to describe the intensity of use and impact of interventions on the overall sample of students with social disadvantages.“

Table 1 presents the Type A interventions – staff positions ranked by the overall support index from the most to the least important. The three positions with the greatest overall impact on the study group of students with social disadvantages were school social pedagogues, teaching assistants, and school special education teachers. While these roles are undoubtedly desirable and beneficial for educating students with social disadvantages, it is important to note that lower overall support index values for other positions do not necessarily indicate lower effectiveness. For instance, school psychologists may have a lower support index due to the significant shortage of qualified personnel in this field.

Table 1 Overall intensity of support for interventions A – staff positions (n = 640)

Ranking	Intervention	Intensity of support – assessment				Overall Support index
		0 – without support	1 – only occasionally	2 – quite frequently	3 – very frequently	
1.	A3 – School social pedagogue	350	105	79	106	0.91
2.	A1 – Teacher assistant for students with social disadvantage	373	76	83	108	0.88
3.	A2 – School special education teacher	421	94	44	81	0.66
4.	A8 – Leisure activities educator	520	32	34	54	0.41
5.	A6 – Inclusion coordinator	399	59	43	39	0.41
6.	A5 – School psychologist	533	39	22	46	0.35
7.	A4 – Career counselor	544	37	30	29	0.29
8.	A10 – Tandem teacher	555	28	47	10	0.24
9.	A7 – Adaptation coordinator	579	18	34	10	0.18
10.	A9 – Coordinator of the mentoring program for students	0	0	0	0	0.0

(Source: own compilation)

In intervention category B – activities, as shown in Table 2 – experiential learning programs, motivational and adaptive activities, and tutoring had the greatest impact on the education of students with social disadvantages. Additionally, it is worth noting the importance of an intervention termed 'direct student support,' which allows school principals to fund essential learning aids or address other needs for these students, such as covering school club fees or school lunches.

Table 2 Overall intensity of support for interventions B – activities (n = 640)

Ranking	Intervention	Impact of support – assessment				Overall Support index
		0 – without impact	1 – small impact	2 – moderate impact	3 – highly significant impact	
1.	B7 – Experiential learning programs	221	105	120	194	1.26
2.	B10 – Direct student support	304	93	92	151	1.14
3.	B6 – Motivational, adaptation act.	303	117	107	113	1.05
4.	B1 – Educational intervention/ tutoring	327	103	125	85	0.95
5.	B4 – Psychosocial intervention, mental health support	429	76	78	57	0.63
6.	B9 – Events to promote cooperation with parents	456	72	86	26	0.50
7.	B8 – Breakfast clubs	551	15	44	30	0.30
8.	B3 – Educational intervention/early adaptation	580	30	21	9	0.15
9.	B2 – Educational intervention/ tutoring during school holidays	618	2	11	9	0.08
10.	B5 – Case management	618	10	5	7	0.06

(Source: own compilation)

The second objective of the research was to identify which interventions are utilized more extensively by students who improved their average final marks during the last school year.

The research sample consisted of 199 students whose average final marks improved between their evaluations in June 2023 and June 2024.

For these students, the resulting index of support was compared to the overall index of support, which represented the performance of all students included in the study. The purpose of this comparison was to determine which interventions were used significantly more by students who improved their average final marks. As shown in Table 3, the three forms of interventions in Category A – staff positions – were utilized significantly more often by students whose averages improved. Specifically, this included support from teaching assistants, school psychologists, and tandem teachers. The data suggest that

these three positions are more likely to have a positive effect on improving marks for socially disadvantaged students.

Table 3 Intensity of support for students with improved average final marks; interventions in category A – staff positions (n = 199)

Ranking	Intervention	Intensity of support – assessment				Support index	Overall support index
		0 – without support	1 – only occasionally	2 – quite frequently	3 – very frequently		
1.	A1 – Teacher assistant for students with social disadvantage	112	27	21	39	0.93 ↑	0.88
2.	A3 – School social pedagogue	113	35	21	30	0.84	0.91
3.	A2 – School special education teacher	120	45	8	26	0.70	0.66
4.	A5 – School psychologist	146	21	11	21	0.53 ↑	0.35
5.	A8 – Leisure activities educator	166	11	10	12	0.34	0.41
6.	A6 – Inclusion coordinator	160	18	14	7	0.34	0.41
7.	A4 – Career counselor	168	12	8	11	0.31	0.29
8.	A10 – Tandem teacher	168	5	21	5	0.31 ↑	0.24
9.	A7 – Adaptation coordinator	189	3	4	3	0.10	0.18
10.	A9 – Coordinator of the mentoring program for students	199	0	0	0	0.00	0.00

(Source: own compilation)

In Category B – activities – a significantly higher support index was found for four interventions. Specifically, these interventions included experiential learning programs, direct student support, educational intervention/tutoring, and events to promote cooperation with students' parents. The results suggest that these activities can contribute to improvements in students' average final marks.

Table 4 Intensity of support for students with improved average final marks; interventions in category B – activities (n = 199)

Ranking	Intervention	Impact of support – assessment				Support index	Overall support index
		0 – without impact	1 – only a small impact	2 – moderate impact	3 – highly significant impact		
1.	B7 –Experiential learning programs	74	24	42	59	1.43 ↑	1.26
2.	B10 – Direct student support	88	31	29	51	1.22 ↑	1.14
3.	B1 – Educational intervention/tutoring	91	34	42	32	1.08 ↑	0.95
4.	B6 – Motivational, adaptation activities	99	35	31	34	1.00	1.05
5.	B4 – Psychosocial intervention, mental health support	132	27	21	19	0.63	0.63
6.	B9 – Events to promote cooperation with parents	140	19	22	18	0.59 ↑	0.50
7.	B8 – Breakfast clubs	175	0	10	14	0.31	0.30
8.	B2 – Educational intervention/tutoring during school holidays	192	0	2	5	0.10	0.08
9.	B5 – Case management	192	2	2	3	0.08	0.06
10.	B3 – Educational intervention/early adaptation	195	1	2	1	0.04	0.15

(Source: own compilation)

The third research objective was to determine which interventions were more frequently utilized by students whose absenteeism had decreased. Among the 272 students who had a lower absence rate in the 2023/2024 academic year compared to the 2022/2023 academic year, three positions in Category A had a higher support index rate: the school special education teacher, school psychologist, and careers adviser. The results suggest that these three positions may positively impact reducing absenteeism among socially disadvantaged students.

Table 5 Intensity of support for students with decreased absenteeism; interventions in category A – staff positions (n = 272)

Ranking	Intervention	Intensity of support – assessment				Support index	Overall support index
		0 – without support	1 – only occasionally	2 – quite frequently	3 – very frequently		
1.	A1 – Teacher assistant for students with social disadvantage	154	38	40	40	0.88	0.88
2.	A3 – School social pedagogue	155	46	30	41	0.84	0.91
3.	A2 – School special education teacher	158	51	26	37	0.79 ↑	0.66
4.	A8 – Leisure activities educator	213	19	18	22	0.44	0.41
5.	A6 – Inclusion coordinator	209	26	22	15	0.42	0.41
6.	A5 – School psychologist	219	18	12	23	0.41 ↑	0.35
7.	A4 – Career counselor	224	19	15	14	0.33 ↑	0.29
8.	A10 – Tandem teacher	233	16	17	6	0.25	0.24
9.	A7 – Adaptation coordinator	243	8	18	3	0.19	0.18
10.	A9 – Coordinator of the mentoring program for students	0	0	0	0	0.0	0.0

(Source: own compilation)

In Category B – activities, students with reduced absenteeism demonstrated a significantly higher support index for five forms of intervention. As shown in Table 6, these interventions included: experiential learning programs, direct student support, educational intervention/tutoring, psychosocial intervention and mental health support, and events promoting cooperation with students' parents. The research results indicate a positive effect of all these interventions on reducing absenteeism among students facing social disadvantages.

Table 6 Intensity of support for students with reduced absenteeism - interventions in category B - activities (n = 272)

Ranking	Intervention	Impact of support – assessment				Support index	Overall support index
		0 – without impact	1 – only a small impact	2 – moderate impact	3 – highly significant impact		
1.	B7 – Experiential learning programs	89	43	58	82	1.49 ↑	1.26
2.	B10 – Direct student support	121	46	35	70	1.20 ↑	1.14
3.	B6 – Motivational, adaptation activities	117	54	57	44	1.10	1.05
4.	B1 – Educational intervention/ tutoring	127	42	62	41	1.06 ↑	0.95
5.	B4 – Psychosocial intervention, mental health support	174	38	31	29	0.69 ↑	0.63
6.	B9 – Events to promote cooperation with parents	183	34	36	19	0.60 ↑	0.50
7.	B8 – Breakfast clubs	235	7	15	15	0.30	0.30
8.	B3 – Educational intervention/early adaptation	251	11	8	2	0.12	0.15
9.	B2 – Educational intervention/ tutoring during school holidays	262	0	6	4	0.09	0.08
10.	B5 – Case management	263	5	2	2	0.06	0.06

(Source: own compilation)

The fourth research objective focused on identifying interventions that were used more extensively with students who showed improved behavioral assessments 9. As shown in Table 7, in Category A – Personal Support, students who improved their behavioral assessments demonstrated a higher support index in three project roles: school psychologist, inclusion coordinator, and career counselor. Therefore, the research data suggests that the efforts of these three professionals, in particular, could positively impact the behavior of students facing social disadvantages.

⁹ When comparing the June 2023 report card to the June 2024 report card, the behavior grade either improved, or the student no longer received a negative reprimand and/or received a written commendation for positive behavior.

Table 7 Intensity of support for students who improved in behavioral assessments – instruments in category A – staff positions (n = 83)

Ranking	Intervention	Intensity of support – assessment				Support index	Overall support index
		0 – without support	1 – only occasionally	2 – quite frequently	3 – very frequently		
1.	A1 – Teacher assistant for students with social disadvantage	51	9	8	15	0.84	0.88
2.	A3 – School social pedagogue	50	13	10	10	0.76	0.91
3.	A5 – School psychologist	55	10	7	11	0.69 ↑	0.35
4.	A2 – School special education teacher	55	11	7	10	0.66	0.66
5.	A6 – Inclusion coordinator	58	8	10	7	0.59 ↑	0.41
6.	A4 – Career counselor	62	8	6	7	0.49 ↑	0.29
7.	A8 – Leisure activities educator	66	5	9	4	0.42	0.41
8.	A7 – Adaptation coordinator	73	5	4	1	0.19	0.18
9.	A10 – Tandem teacher	77	1	4	1	0.14	0.24
10.	A9 – Coordinator of the mentoring program for students	0	0	0	0	0.0	0.0

(Source: own compilation)

In Category B – activities, higher support index values for students with improving behavioral assessments were noted for three forms of intervention: educational intervention/tutoring, psychosocial intervention and mental health support, and events that promote cooperation with students' parents. The research results suggest that these three forms of intervention could positively affect the improvement of behavioral evaluations for students facing social disadvantages.

Table 8 Intensity of support for students who improved in behavior
assessment: interventions category B – activities (n = 83)

Ranking	Intervention	Impact of support – assessment				Support index	Overall support index
		0 – without impact	1 – only a small impact	2 – moderate impact	3 – highly significant impact		
1.	B7 – Experiential learning programs	36	10	12	25	1.31	1.26
2.	B10 – Direct student support	38	15	13	17	1.11	1.14
3.	B1 – Educational intervention/ tutoring	37	18	12	16	1.08 ↑	0.95
4.	B6 – Motivational, adaptation activities	48	12	10	13	0.86	1.05
5.	B4 – Psychosocial intervention, mental health support	53	12	8	10	0.70 ↑	0.63
6.	B9 – Events to promote cooperation with parents	60	7	9	7	0.55 ↑	0.50
7.	B8 – Breakfast clubs	75	1	3	4	0.23	0.30
8.	B5 – Case management	81	0	0	2	0.07	0.06
9.	B3 – Educational intervention/early adaptation	81	0	0	2	0.02	0.15
10.	B2 – Educational intervention/ tutoring during school holidays	81	0	1	1	0.06	0.08

(Source: own compilation)

Conclusion

In summary, the last two tables present the key results of the survey: they indicate which forms of intervention were utilized most intensively and which were more commonly employed by students who demonstrated improvement.

The ranking of interventions by intensity of support, as presented in Table 9, identifies essential strategies for educating students with social disadvantages. The high ranking of experiential learning and motivational activities highlights the substantial need for non-traditional educational methods that foster more active engagement among students. Furthermore, there is a need for increased funding to directly support students and provide vital tutoring services. In terms of staff support, the roles of school social pedagogues, teaching assistants, and school special education teacher are essential for the success of students facing social disadvantages.

Table 9 Overall intensity of support for surveyed interventions in both categories

Ranking	Intervention	Overall support index
1.	B7 – Experiential learning programs	1.26
2.	B10 – Direct student support	1.14
3.	B6 – Motivational, adaptation activities	1.05
4.	B1 – Educational intervention/tutoring	0.95
5.	A3 – School social pedagogue	0.91
6.	A1 – Teacher assistant for students with social disadvantage	0.88
7.	A2 – School special education teacher	0.66
8.	B4 – Psychosocial intervention, mental health support	0.63
9.	B9 – Events to promote cooperation with parents of students	0.50
10.	A8 – Leisure activities educator	0.41

(Source: own compilation)

Table 10 summarizes the areas of positive impact for interventions that demonstrated a higher support index, specifically those that were more frequently utilized by students who experienced positive changes in academic performance, behavior, and school attendance.

The research results indicate a positive effect across multiple areas when school psychologists and career counselors are employed. Additionally, at least one surveyed area showed a positive impact from employing teaching assistants, school special education teachers, tandem teachers, and inclusion coordinators. The findings also indicate a positive effect in all three areas for tutoring and for activities designed to foster cooperation between the school and students' families. Moreover, in at least two of the three areas studied, the research highlights the positive impact of psychosocial interventions, experiential learning programs, and direct support for students.

Table 10 Areas of positive impact for surveyed interventions in both categories

Interventions with higher support index (compared to overall support index)	Area of positive impact		
	improvement of final marks	decrease in absences	improvement of behavior assessment
A1 – Teacher assistant for students with social disadvantage	X		
A2 – School special education teachers		X	
A4 – Career counselor		X	X
A5 – School psychologist	X	X	X
A6 – Inclusion coordinator			X
A10 – Tandem teacher	X		
B1 – Educational intervention/tutoring	X	X	X
B4 – Psychosocial intervention, mental health support		X	X
B7 – Experiential learning programs	X	X	
B9 – Events to promote cooperation with parents	X	X	X
B10 – Direct student support	X	X	

(Source: own compilation)

Discussion

There is no research available in the field of educational studies that directly compares the uptake and effectiveness of different interventions for socially disadvantaged students. However, there is a body of research that confirms the effectiveness of individual interventions, consistent with the data presented above.

For example, the positive impact of teaching assistants has been demonstrated as an important support mechanism, particularly in schools with a higher representation of socially disadvantaged students (Hemelt, Ladd, & Clifton, 2021). Specifically, for students from minority cultures, teaching assistants with cultural knowledge can help bridge barriers between the school and the students’ families (Armour, Warren, & Miller, 2016), as well as contribute to the well-being of students (Svoboda et al., 2022). Similarly, tandem teachers are also recognized as contributing positively to the development of inclusive education (Wilson, & Blednick, 2011).

Similarly, the positive contribution of school counselors has been documented, particularly for adolescent students from socioeconomically disadvantaged family backgrounds (West, Moate, & McKinney, 2024). The involvement of guidance counselors is especially important for promoting

collaboration between the school and students' families (Amatea, & West-Olatunji, 2007). The effectiveness of guidance counselors' involvement depends on their adequate training regarding the impact of poverty and social disadvantage on students' education (Bluhm, 2023). Volfová et al. (2023) emphasize the positive impact of long-term individualized career counseling on preventing early school leaving.

In the area of activities, research findings consistent with this study also demonstrate the effective use of tutoring programs for students from socially disadvantaged communities (Tolbert, & Maxson, 2015; Grigoriu et al., 2024; Dietrichson et al., 2017). The positive effects of tutoring have also been shown for socially disadvantaged students from refugee families (Dumenden, 2011).

Partial studies also confirm the positive effects of experiential learning programs for socially disadvantaged students, such as collaborations with local universities (Fleming, & Grace, 2015) or long-term participation in an opera (Coulangeon, & Fougère, 2022).

The positive impacts of direct financial support for the education of students with social disadvantages, as illustrated in the study presented above, are supported by international comparisons of student outcomes. For example, PISA data indicates that countries like the UK, where free lunches are provided at the start of school, as well as Estonia and Finland, where free lunches are available throughout primary schooling, exhibit low levels of inequality and high levels of educational achievement among students from socially disadvantaged backgrounds (OECD, 2023b; Median, 2017).

Implications for Practice

The main implications and recommendations arising from the research, both for schools and for the education system as a whole, are:

A) In schools with a higher number of students facing social disadvantages, it is essential to encourage and develop roles that facilitate individualized teaching. The positions of teaching assistants and tandem teachers are particularly important in this context.

B) School counseling should be further developed in schools that educate students with social disadvantages. Effective roles in this context include school special education teachers, social pedagogues, school psychologists, career counselors, and inclusion coordinators. Some of these positions may be partially interchangeable, so having all roles in every school is not necessary. In smaller schools, for instance, the school special education teacher can also manage the responsibilities of the inclusion coordinator, and the social pedagogue can conduct career counseling.

C) In schools serving students with social disadvantages, it is essential to support activities that address their specific needs. This includes tutoring, experiential and motivational activities, psychosocial support initiatives, and programs that promote collaboration between the school and students' parents.

D) The state should provide increased funding to schools that educate students with social disadvantages. This funding would enable schools to offer

direct support to students, such as purchasing supplies, paying for lunches, and covering other essential school-related expenses.

At the international level, it should also be added that many countries do not have the conditions in place to identify the educational needs of students with social disadvantages (OECD, 2023) – thus, as part of the implication of the research results, it would be useful to further disseminate proven models for the identification of students with social disadvantages (Němec, & Kourkzi, 2023).

Limitations and Future Directions

The main limitation of the research is that data is only available for activities that schools have implemented to a greater extent. Some potentially beneficial activities – such as case management or breakfast clubs – could not be evaluated in the research because only a few schools selected these activities for their projects, and the necessary data was not available. In this context, it would be appropriate to follow up with qualitative research focused on evaluating the effectiveness of these less commonly used forms of intervention.

Another limitation was the data processing, which only monitored changes in students' results within a single school year. In the future, a longitudinal study examining the effects of supportive interventions for students with social disadvantages, and monitoring changes over a longer time horizon, would certainly be appropriate.

Acknowledgements

The authors would like to express their gratitude to the participating school counselors for taking the time to participate in this study.

REFERENCES

- Act No. 561/2004 Coll., on Pre-school, Primary, Secondary, Higher Vocational, and Other Education (Education Act).
- Amatea, E. S., & West-Olatunji, C. A. (2007). Joining the Conversation about Educating Our Poorest Children: Emerging Leadership Roles for School Counselors in High-Poverty Schools. *Professional School Counseling*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/2156759X0701100202>
- Armour, D., Warren, E., & Miller, J. (2016). Working together: Strategies that support cross-cultural engagement of Indigenous teacher assistants working in Indigenous contexts. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 421–435. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1127324>
- Bluhm, Rachel S., „Working With Students from Low Socioeconomic Families: What Can School Counselors do?“ (2023). *Counselor Education Capstones*, 174. <https://openriver.winona.edu/counseloreducationcapstones/174>
- Coulangeon, P., & Fougère, D. (2022). Bringing underprivileged middle-school students to the opera: Cultural mobility or cultural compliance? *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 1052–1075. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2109593>
- Czech School Inspectorate. (2023). *Národní zpráva PISA 2022* [National Report PISA 2022]. Prague: Czech School Inspectorate. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Narodni-zprava-PISA-2022>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Jørgensen, A. -M. K. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of educational research*, 87(2), 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Dumenden, I. E. (2011). Agency as the acquisition of capital: The role of one-on-one tutoring and mentoring in changing a refugee student's educational trajectory. *European Educational Research*

- Journal*, 10(4), 472–483. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.4.472>
- EAPN ČR – European Anti Poverty Network (2023) *Poverty Watch 2023 – Česko* [Poverty Watch 2023 – Czech Republic]. <https://www.charita.cz/res/archive/045/005611.pdf?seek=1698916723>
- Fleming, M. J., & Grace, D. M. (2015). Eyes on the future: The impact of a university campus experience day on students from financially disadvantaged backgrounds. *The Australian Journal of Education*, 59(1), 82–96. <https://doi.org/10.1177/0004944114567689>
- Grigoriou, M. C., Tescasiu, B., Constantin, C. P., Turcanu, C., & Tecau, A. S. (2024). Extended Learning through After-School Programs: Supporting Disadvantaged Students and Promoting Social Sustainability. *Sustainability*, 16(17), 7828. <https://doi.org/10.3390/su16177828>
- Hemelt, S. W., Ladd, H. F., & Clifton, C. R. (2021). Do Teacher Assistants Improve Student Outcomes? Evidence From School Funding Cutbacks in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(2), 280–304. <https://doi.org/10.3102/0162373721990361>
- Median (2017) Obědy zdarma v předškolním a základním vzdělávání. *Analýza současného stavu, bariér využívání programu, postojů veřejnosti a zúčastněných aktérů*. Analýza pro Nadaci Open Society Fund Praha [Free lunches in preschool and elementary education. Analysis of the current status, barriers to the use of the program, public attitudes and stakeholders. Analysis for the Open Society Fund Prague]. https://osf.cz/wp-content/uploads/2017/08/OSF_Studie_Obedy_zdarma-1-1.pdf
- MEYS – Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic (online, cit. 2024-09-10) *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024* [Statistical Yearbook of Education – Performance Indicators of the School Year 2023/2024]. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MLSA – Ministry of Labor and Social Affairs of the Czech Republic (2024) *Roční výkaz o výkonu sociálně právní ochrany dětí za rok 2023* [Annual Report of Social and Legal Protection of Children for 2023]. <https://www.mpsv.cz/statistiky-1>
- Němec, Z., & Kourkzi, A. 2023. Identification of Socially Disadvantaged Students: Pilot Study. *EduPort.*, 7(2). <https://doi.org/10.21062/edp.2023.006>
- OECD (2023a). *Equity and Inclusion. Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD (2023b) *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- PAQ Research (online, cit. 2024-09-12) *Život k nezaplacení* [Priceless Life]. <https://data.irozhlaz.cz/zivot/typologie/>
- Soriano, V., Watkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities. Study for the Peti Committee*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Brussels. PE 596.807. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
- Svoboda, Z., Dvořák, D., Zilcher, L., Šmíd, J., & Kučerová, S. R. (2022). How rural schools in Czechia respond to parental preferences: Different approaches to students' well-being. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 105–127. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0010>
- Tolbert, E. M., & Maxson, P. (2015). Next step up: A mentoring and tutoring intervention to break the cycle of disadvantage. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(4), 511.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris. ED-2009/WS/31. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Volfová, K., Svoboda, Z., Stružinský, R., Zemanová, L., Krunťová, M., & Matí, P. (2023) *Metodika kariérového poradenství pro prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání*. Ústí nad Labem: Ústecký kraj/ Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- West, E. M., Moate, R. M., & McKinney, R. T. (2024). Novice school counselors' role in closing the achievement gap with low-income adolescents. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 52(1), 14–24. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12237>
- Wilson, G. L., & Blednick, J. (2011). *Teaching in tandem: Effective co-teaching in the inclusive classroom*. ASCD.

FORMOVANIE IDENTITY RÓMSKEHO ŽIAKA V PODMIENKACH INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE¹

Identity Formation of Roma Pupils in the Conditions of Inclusive Education

Ladislav Horňák²

Abstrakt: Cieľom príspevku je upriamiť pozornosť na spolužitie majoritného obyvateľstva a rómskeho etnika, ktoré vykazuje časté anomálie. Tie sa týkajú najmä spolužitia s rómskymi komunitami, ktoré žijú spôsobom života nami nazývaným tradičným. Vzájomná animozita vyplýva z iných životných priorít, z iného spôsobu života, ktorý akosi prirodzene vyúsťuje do ich často dobrovoľnej segregácie a z toho vyplývajúcej marginalizácie. V minulosti to bolo viac viditeľné, ale v dnešnej dobe sa životný priestor majority a rómskeho etnika stále viac prelína, hoci mnoho problémov ostáva. Nežijeme už tak oddelene, vzájomne sa ovplyvňujeme stále viac, čo vplýva aj na sebauvedomovanie jednotlivca, na vytváranie jeho identity. Napriek tomu stále ešte máme „ostrovy“ segregácie rómskeho etnika. Našou snahou je eliminovať ich v čo najväčšej miere zapojením členov týchto „ostrovov“ do života spoločnosti, a to aj prostredníctvom inkluzívnej edukácie, ktorá by mala byť prítomná od začiatku ich inštitucionálneho vzdelávania. Pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je nesmierne dôležité všetkými dostupnými prostriedkami podporiť vytváranie stimulujúceho prostredia v škole, mimoškolskom prostredí, ale aj doma.

Kľúčové slová: rómsky žiak, marginalizované prostredie, sociálne znevýhodnené prostredie, inkluzívna edukácia, identita.

Abstract: The aim of the paper is to draw attention to the coexistence of the majority population and the Roma ethnic group, which shows frequent anomalies. In particular, these concern the coexistence with Roma communities that live a way of life we call traditional. Mutual animosity stems from different priorities in life, from a different way of life, which somehow naturally results in their often voluntary segregation and the resulting marginalisation. In the past this was more visible, but nowadays the living space of the majority and Roma ethnic groups is increasingly intertwined, although many problems remain. We no longer live so separately, we influence each other more and more, which also influences the self-awareness of the individual, the formation of his identity. Nevertheless, we still have „islands“ of segregation of the Roma ethnic group. Our effort is to eliminate them as much as possible by involving the members of these „islands“ in the life of society, including through inclusive education, which should be present from the beginning of their institutional education. For pupils from socially disadvantaged backgrounds, it is extremely important to promote, by all means available, the creation of a stimulating environment at school, in the out-of-school environment and at home.

Key words: Roma pupil, marginalized environment, socially disadvantaged environment, inclusive education, identity.

Úvod

Spolužitie majoritného obyvateľstva a rómskeho etnika sa datuje na území Slovenska od 14. storočia. Toto dlhé obdobie je charakteristické neustálymi konfliktmi vo vzájomnom spolužití. Je to neustály stret odlišných kultúr bez hlbšej snahy o vzájomnú akceptáciu. Rómske etnikum samozrejme nie

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 23. 01. 2025

² Ladislav Horňák, doc., PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Ul. 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0003-4825-1960>). E-mail: ladislav.hornak@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

je homogénne a nemožno ho chápať iba z pohľadu neakceptovateľných kultúrnych rozdielov. Najmenej pozitívne sú vnímaní Rómovia žijúci v marginalizovanom prostredí, ktorí sa najviac identifikujú so svojim rómskym a prejavujú najväčšiu rigiditu k zmenám, ktoré by zlepšili ich život, ale aj postoje majoritného obyvateľstva k nim. Títo sú pre väčšinu majoritného obyvateľstva stále nepoznaní. Je mu cudzí spôsob ich života, rodové tradície, spôsob myslenia a vnímania sveta. Majoritou sú vnímaní negatívne pre nevhodné správanie, nesprávne hygienické návyky, životosprávu, hodnotovú orientáciu, ako aj pre svoju hlučnosť, agresivitu a asociálne správanie časti tejto minority (cca 40 %), ktorá je najviac „na očiach.“ Negatívne postoje často bránia hlbšiemu poznaniu a pochopeniu rómskych špecifik. Rómovia vždy boli odlišní od majority a stále mali nízke sociálne postavenie, čo vo veľkej miere platí dodnes. Kultúrnejšia a vzdelanejšia skupina Rómov majorite vôbec neprekáža, a preto o nej ani neuvažuje v intenciaciach „inakosti“ (Hornák, 2005).

Cestu zlepšenia tejto skutočnosti vidíme v zavádzaní inkluzívnej edukácie v našom školstve vo vzťahu k rómskym žiakom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodneného prostredia. V prostredí inkluzívnej edukácie nám pôjde o pozitívne zmeny v identite rómskych žiakov. Vychádzame z predpokladu, že proces identifikácie, stotožňovania sa je tendencia priblížiť sa svojimi vlastnosťami k ostatným žiakom, členom skupiny, triedy, kam žiak patrí.

Charakteristika pojmu identita

Na identitu sa môžeme pozeráť z rôznych uhlov pohľadu. Je jednou z aktuálnych tém súčasnej psychológie, sociológie, etnológie, politológie atď. Pod identitou človeka máme na mysli súhrn jeho sebaobrazu spolu s jeho sebaprojektom, plánmi a aspiráciami do budúcnosti a tiež s jeho sebarešpektom. Psychológia ju chápe ako vedomie, pocit človeka, že je stále ten istý, aj keď sa časom mení. Je to pocit, že je autentický, je sám sebou. Je to pocit svojbytnosti, jedinečnosti, odlišiteľnosti človeka od iných ľudí. Ríčan (2003) uvádza, že v psychológii je rozšírený názor, že pevná osobná identita je dôležitou zložkou a ústredným usporadúvacím faktorom zrelej osobnosti. Sociológia vníma identitu ako jednotu vnútorného života človeka a jeho vonkajšieho konania. Je to intenzívny pocit vlastnej totožnosti, ktorý človek prežíva so svojou komunitou. Slovník filosofických pojmov súčasnosti (2005, s. 81) charakterizuje pojem identita ako „výraz určitej (relatívnej) kontinuity v čase, keď jedinec zostáva sám sebou v plynutí času, predstavuje určitý jedinečný spôsob existovania ja, prejavuje sa určitou jednotou v konaní a reči, týka sa samotného základu (bytia) osobnosti, individuality, kolektivity. Realizuje sa v styku s druhými individualitami a spoločenstvom, v styku so svojim vlastným bytím (zdroj, prameň, jadro seba samého).“ Žilínek (1999) uvádza, že identita v najširšom poňatí vyjadruje zhodnosť, harmóniu, jednotu, stálosť, nezameniteľnosť, nerozpornosť subjektu. Je výpoveďou o sebe samom, o poznaní seba vo vzťahu k iným, zistenie zhody, ale aj odlišností medzi ľuďmi, národmi, štátmi i kontinentmi.

Mali by sme si uvedomiť, že identitu nie je možné presne kvantifikovať, vymedziť či zmerať. Identita nie je človeku daná, jestvujúca a priori. Každý človek

hľadá svoju identitu v odpovediach na otázky: Akým som človekom? Čím sa líšim od iných? Odpoveďou je sebadefinovanie pre iných ako osobnosť (Výrost a kol., 1997). Významným znakom identity je jej mnohovrstevnosť, pretože človek seba aj iných ľudí definuje v kontexte mnohonásobne sa prelínajúcich skupinových identít. V rôznych situáciách sa zvyčajne identifikujeme stále inak, môžeme sa identifikovať profesne (učiteľ, lekár), teritoriálne (Slovák, Prešovčan), záujmovo (záhradkár, poľovník) či rodičovsky (matka, otec) a pod. (Mann, 2006). Fakt, že pojem identita nie je možné jednoznačne, exaktne vymedziť, potvrdzuje napr. aj Kellner (1992), ktorý konštatuje, že v dnešnom svete sa identita stáva pohyblivou, mnohopočetnou, sebareflexívnou a je predmetom zmien a inovácií. Osobná (personálna) identita je neodmysliteľnou súčasťou každého človeka. Je výslednou mozaikou poskladanou z ostatných identít, ale zároveň aj prvkom rozhodujúcim o váhe jednotlivých identít, je prvkom určujúcim, ako bude výsledná mozaika vyzerat' (Matulay, 2006). Problém identity ako personálnej identity naráža na problém, ako zjednotiť pojem identity, založený v tradícii predovšetkým na konštantnosti a nemennosti, s dynamickým ponímaním reality, ktoré je evidentné aj vo vzťahu k ontogenéze človeka. Personálna sebaidentifikácia je nemysliteľná bez sebaidentifikácie konkrétnej osobnosti, žijúcej v určitých dejinných, sociálnych a kultúrnych podmienkach. Autentickosť je charakteristickou vlastnosťou každého jedinečného životného objektu. Pri personálnej identite nie je možné prijať definitívnu odpoveď ako jednoznačne platnú, lebo aj sám človek sa vyvíja tak, ako sa vyvíjajú okolnosti jeho života (Navrátilová, 2008). V súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním rómskych žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných komunít nám ide o to, aby okolnosti ich života boli prijateľnejšie a ich personálna identita sa formovala v súlade s predstavami dnešnej modernej spoločnosti.

Ľudská identita je utváraná dialogicky a komunikatívne, a preto vnímanie samého seba závisí od toho, ako ma vnímajú druhí, a teda je podmienená v dobrom i zlom zmysle uznaním poskytovaným či odopieraným druhými (Pavlovičová, 2004). Proces sebadefinovania je založený na porovnávaní sebavnímania a objektívneho vnímania inými, a preto môžeme konštatovať, že svoju identitu určujeme neustále v styku s inými ľuďmi a jej predpokladom je uznanie zo strany druhých. V tejto súvislosti je potrebné uviesť, že personálna, osobná identita obsahuje v sebe vývinový aspekt, na ktorom by mala škola stavať vo vzťahu k rómskym žiakom. Vágnerová (2012) uvádza, že osobná identita je definovaná vymedzením seba samého ako jedinca odlišného od ostatných, ale existujúceho v kontexte vzťahov s ostatnými. Vzťahy s ľuďmi a život, ktorý prebieha v interakcii s nimi, predstavuje jeden zo základných aspektov rozvoja sebaopätia. Môžeme teda povedať, že človek je definovaný ľuďmi, ku ktorým je viazaný. Súčasťou ich identity budú vzťahy k určitým ľuďom alebo skupine (triede), do ktorej budú patriť a budú sa cítiť nimi akceptovaní. Preto je dôležité, aby rómski žiaci prichádzali do kontaktu so spolužiakmi (učiteľmi a pod.), ktorí budú ich sebaopätie, a teda identitu ovplyvňovať pozitívne. To je výrazný argument obmedzovania škôl s čisto rómskymi žiakmi z marginalizovaných

komunít, čo je ťažká úloha najmä na východe a juhu Slovenska s výraznejším zastúpením rómskeho obyvateľstva.

Androvičová (2004) uvádza, že identita jednotlivca sa vytvára v dvoch vzájomne spätých rovinách. Prvou z nich je postupná identifikácia s rôznymi skupinami, druhá je postupné diferencovanie sa od ostatných prijímaním alebo odmietaním hodnôt, noriem a ideálov či vzorov, s ktorými získava skúsenosť. Dnešok je dynamická doba a v nej je nutné upustiť od úzkoprseho, v podstate už prekonaného chápania identity jednotlivca. Dnešná identita sa prejavuje ako plurálna identita, existujúca v neustále sa meniacej konštelácii. Welsch (1993) hovorí o rozširovaní registra identity v podobe generovania nových, vyslovene plurálnych identít. Z tohto dôvodu je dôležité zdôrazniť aj fakt, že v procese rozvoja individuálnej identity je zážitok skupinovej identity nezastupiteľný. Skupinová identita funguje ako opora v mladosti nejasnej a meniacej sa individuálnej identity. Prináša mu určitú orientáciu vo vzťahu k sebe aj okolitému svetu. Čím je identifikácia so skupinou silnejšia, tým je jedinec konformnejší k jej hodnotám a normám, resp. tým má väčšiu snahu o viditeľné vyjadrenie k skupinovej príslušnosti – triede či škole (Vágnerová, 2014). V období vstupu dieťaťa do školy majú v procese formovania identity významnú úlohu práve vzťahy s rovesníkmi. Dieťa pociťuje intenzívnu potrebu prináležať k triede, vytvára si tesnejší pomer k tejto sociálnej skupine (Luptáková, 2006). Preto je veľmi dôležité, aby sa marginalizovaní rómski žiaci vzdelávali v inkluzívnych podmienkach spolu so žiakmi majority. Z tohto pohľadu je spochybňiteľný argument, že inkluzívna môže byť aj škola s čisto rómskymi žiakmi (pri splnení ostatných podmienok inkluzívnej školy). V našich školách je vo vzťahu k rómskym žiakom prítomný aj problém dvojitej sociálnej identity. Tá je chápaná ako členstvo žiaka v dvoch sociálnych skupinách, s ktorých jedna je spoločnosťou chápaná ako kontradiktórna. Sociálna norma nezlučiteľnosti dvoch (alebo viacerých) skupinových členstiev stavia žiaka pred nutnosť vyrovnávať sa so svojou dvojitou identitou. Najčastejšie tak, že je nútený vybrať si (Bačová, 1997). V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že každý človek, každý z nás má viac identít. Sme Slováci, Európania, Prešovčania, príslušníci rôznych národností. Ide nám hlavne o to, aby sa identita Rómov nevnímala ako niečo negatívne, ako niečo, za čo je potrebné hanbiť sa. Nechceme teda potierať rómsku identitu, ale chceme, aby sa Rómovia začali viac identifikovať ako plnoprávni občania Slovenska a občania Európy, občania konkrétneho mesta či obce.

Národná/etnická identita vo vzťahu k rómskemu etniku

Označenie národná, resp. etnická identita je trocha nejednoznačné z toho dôvodu, že odborníci tiež nejednoznačne charakterizujú Rómov. Niektorí im pripisujú status národa, iní národnosti či etnickej skupiny, ďalší národnostnej menšiny či etnika, čiže mohli by sme identifikovať viacero označení Rómov. Preto si kladieme otázku: Ako to vlastne je s identitou Rómov? Pokúsime sa do tejto problematiky vniesť trochu viac „svetla.“

Národná identita v spojitosti s národom odzrkadľuje osobitosť a špecifickosť tejto formy ľudskej existencie, do ktorej je jedinec vťahovaný prostredníctvom rôznych mechanizmov identifikácie. Národná identita tak zahŕňa aj spoločnú historickú pamäť a skúsenosť, reprezentuje kontinuitu tradície a kultúrne spojovalo medzi generáciami, integráciu komunity danú spoločným jazykom a sebareflexiou podmienok národného spoločenstva, ktoré sa v súčasnosti rozvíja prevažne v rámci národných štátov (Piscová, 1997). Problémom Rómov je fakt, že nemajú vlastný štát, ale žijú v rôznych národných štátoch Európy aj sveta. Tento fakt sťažuje identifikáciu ich národnej identity. Piscová (1997) ďalej vysvetľuje, že národná identita plní rôzne funkcie, spomedzi ktorých je významná integračná úloha tejto kolektívnej podoby sebaidentifikácie a sebainterpretácie. Jej prostredníctvom sa formuje solidarita medzi členmi spoločenstva a pocit spolupatričnosti. Neurčitá, celkom legitímna potreba niekam patriť zohráva úlohu ako mobilizačný a zjednocujúci činiteľ spoločenstva, najmä v situáciách vonkajšieho ohrozenia. Pocity povinnosti a záväzkov koreniace v cite spolupatričnosti pomáhajú prekonávať napätie a kolízie v rámci sociálne a demograficky širšie štruktúrovanej viacnárodnej komunity (štátu). Čo sa týka Rómov, podľa Jurovej (1997) predstavujú veľmi pestrý heterogénny svet, zložený s početných skupín, tvoriaci etnickú komunitu s mnohými spoločnými atribútmi. Patrí k nim spoločne prežívaná historická skúsenosť netolerance, prenasledovania a vyvražďovania, diskriminácie a rasizmu, ktorá u Rómov sformovala silný pocit spolupatričnosti a etnickej solidarity. Pretrvávajúce a prežitie tohto kultúrne tak odlišného etnika, rozdeleného na malé rodinnoskupinové lokálne i rodovo-kmeňové jednotky roztrúsené v priestore na okraji majoritnej spoločnosti, nás neprestáva prekvapovať.

V súvislosti s národnou identitou Rómov sa stretávame aj s označením etnická identita. Etnická identita sa tvorí v rámci sociálnych vzťahov, v ktorých jedinec existuje. V etnicky homogénnom prostredí spoločenstvo nepovažuje za problém určiť a odôvodniť svoju etnicitu. V zmiešaných prostrediach je situácia komplikovanejšia, rozdiely by mali byť viditeľnejšie. Sociálna identita akejkolvek pospolitosti, a teda aj etnickej, je jej vnútornou charakteristikou, nesformovala by sa bez prítomnosti iných odlišných pospolitostí (Paukovič, 1997). Etnicita je *„vzájomne previazaný systém kultúrnych (materiálnych a duchovných), rasových, jazykových a teritoriálnych faktorov, historických osudov a predstáv o spoločnom pôvode, pôsobiach v interakcii a formujúcich etnické vedomie človeka a jeho etnickú identitu“* (Veľký sociologický slovník I, 1996, s. 275). Etnicita je teda súhrn vlastností či znakov vymedzujúcich etnikum. Hubinger (1988) charakterizoval etnicitu ako *„súhrn a vzájomne previazaný systém a spoločenstvo kultúrnych (materiálnych a duchovných), rasových, jazykových a teritoriálnych faktorov, historických osudov a predstáv o spoločnom pôvode, pôsobiach v interakcii a formujúcich etnické vedomie človeka, jeho etnickú identitu a orientáciu“* (s. 45). Ďalej autor uvádza, že na uznanie etnicity je potrebné, aby nositeľom uvedených znakov bola skupina ľudí, aby sa medzigeneračne tradovali a boli relatívne stabilné, resp. obmedzene variabilné. V tejto súvislosti Bačová (1992) uvádza, že po novembri 1989 začali Rómovia

hľadať svoje miesto v sociálnej organizácii spoločnosti, vytvárať potvrdzujúce kultúrne inštitúcie, etnické siete, t. j. inštitucionalizovať svoju etnicitu. Časť rómskej inteligencie sa postavila do čela občianskych rómskych iniciatív a politických strán, ktoré sa zapojili do volieb v roku 1990. Rómske občianske a politické hnutia sú však poznačené komplikovaným hľadaním rómskej identity vnútri rómskeho spoločenstva, ako dôsledku predchádzajúceho historického vývoja. Nesdale, Rooney a Smith (1997) vymedzujú etnickú identitu ako „*rozsah toho, čo si jednotlivec uchováva ako postoje, hodnoty, vieru a spôsoby správania zo svojej etnickej skupiny*“ (s. 570).

Identita Rómov vykazuje rozporuplný vzťah k svojej etnicite – od jej znehodnocovania a neuznávania (či už predstieraného alebo reálneho) cez pocity menejcnosti až po jej nekritické a preceňujúce hodnotenie (Bačová, 1992). Etnická identita, ako konštatuje Mann (2001), je emocionálna záležitosť – „*som tým, kým sa cítim*.“ Človek môže svoju identitu cítiť ako plus, ale aj ako príťaž, ktorá mu bráni v spoločenskom raste. Človek môže svoju etnicitu počas života aj zmeniť, vyrastie napríklad v tom, že nevie, kým je a potom sa s tým vyrovnáva. Stupeň etnickej identifikácie Rómov (romipen) úzko súvisí s ich vzťahom k vlastnej minulosti a tradičnej kultúre. Mann (2006) ďalej upozorňuje, že etnická identita je sociálnou konštrukciou, ktorá vychádza z predstavy o sociálnej diferenciacii ľudstva. Jej výrazným znakom je emocionálny charakter. Nebezpečenstvo vidí v skutočnosti, keď začneme na ňu klásť dôraz. Môže dochádzať k etnizácii spoločnosti, ktorá môže vyústiť do prejavov nacionalizmu, šovinizmu, xenofóbie a rasizmu. Oponuje mu Davidová (2006), ktorá tvrdí, že formovanie rómskej etnickej identity, ktorá v žiadnom prípade nie je len sociálnou konštrukciou, je zložitý proces, v ktorom zatiaľ chýba zásadná koncepcia. Na druhej strane súhlasí s ním, keď uvádza, že etnická odlišnosť a etnická identita je dnes ešte viac podložená sociálnymi rozdielmi a vzájomným sociálnym dištancom medzi rómskymi komunitami (najmä marginalizovanými) a majoritnou spoločnosťou, ale nie je smerom, ktorý by túto odlišnosť a vzájomné vzťahy posilňoval. Portik (2003) konštatuje, že je tu však aj hlbšie základné, ťažko postihnuteľné „jadro“ odlišností Rómov. Navonok sa prejavuje v biologických znakoch, antropologickom type, ktorý nesie stopy antropologickej diferenciacie Indov. Ďalšie znaky nadobúdajú podobu kultúrnej odlišnosti – jazyk, normy, hodnoty, spoločný historický osud a jeho prežívanie. Kultúrne odlišnosti sa však nevzťahujú len na zjavné odlišné charakteristiky, ale aj na podvedomé, exaktne nepostihnuteľné charakteristiky tzv. hlbkej kultúry, ktorú Rómovia sami výstižne nazývajú romipen (rómstvo). Tvorí esenciálnu subjektívnu bázu etnicity, ktorá v prípade Rómov prežila stáročia, prekračuje teritoriálne a triedne hranice a spôsobuje, že Rómovia na celom svete sa môžu dorozumieť (nielen jazykom) a vysvetľuje historickú perzistenciu tohto etnika.

Význam etnickej sebaidentifikácie a diferenciacie spoločnosti sa mení v obdobiach, keď dochádza k dôležitým spoločenským zmenám. Na Slovensku k takejto spoločenskej zmene došlo v roku 1989. Dencik (1991) v tejto súvislosti uvádza, že etnické identity sa kryštalizujú v procese sociálneho konfliktu. Vývoj na Slovensku po roku 1989 tomu nasvedčuje. Pred zmenou

spoločenských pomerov na Slovensku sa bývalý režim snažil Rómov asimilovať medzi majoritnú populáciu, ale tieto snahy boli neúspešné. Dnes majú možnosť budovať svoju národnú či etnickú identitu, hoci ani tento proces nie je jednoduchý a bez problémov. Pretože aj dnes sa stretávame s javmi, ktoré pre historické, kultúrne i sociálne napredovanie rómskeho etnika nie sú priaznivé. Objavuje sa skrývanie vlastnej národnej identity Rómov (Portik, 2003).

Etnická identita sama o sebe pôsobí pozitívne napr. pri navodzovaní pocitu istoty, bezpečia či ochrany jednotlivca. Problematická môže byť etnická identita minority, pretože môže vyvolávať u jej príslušníkov aj pocity neistoty a menejcennosti, ktoré sú sprevádzané negatívnym sebahodnotením. Časť minority sa potom snaží vyhnúť etnickej identifikácii a snaží sa o asimiláciu. V tejto súvislosti Holomek (2010) uvádza, že stále sa ozývajú hlasy, ktoré hodnotia identitu Rómov ako nežiaducu, keď sa objavuje v programoch spoločenskej integrácie Rómov. Pritom rómska (etnická) identita je úplne oprávnená. Spomína, že na jednej z českých univerzít existuje skupina kultúrnych antropológov, ktorá svojbytnosť rómskej identity považuje za hlavnú prekážku úspešnej integrácie Rómov a snažia sa to zdôvodňovať akousi teóriou „kultúry chudoby,“ ktorú Rómovia produkujú. Mohlo by sa teda zdať, že podpora etnickej identity Rómov je v rozpore s úsilím vzdelávať rómskych žiakov v hlavnom prúde vzdelávania. Súhlasíme s Holomkom, že je to len zdanie. Na upevňovaní a rozvíjaní etnickej identity Rómov sa vo významnej miere podieľa edukačný proces na školách. Len tak je možné efektívne presadzovať a zároveň upevňovať do reálneho života sociálne a ľudsky pozitívne hodnoty, prostredníctvom ktorých je možné eliminovať prejavy asociálneho, antisociálneho, deštruktívneho správania.

Potreba ľudí združovať sa do skupín je prirodzená, ale tolerancii a schopnosti akceptovať inakosť sa musíme učiť už od mala. Jedinou cestou do budúcnosti je výchova k interetnickej tolerancii. Mann (2006) je toho názoru, že sa musíme naučiť ľudí posudzovať podľa iných kritérií ako podľa etnickej príslušnosti. Podľa Kusina (2006) identitu Rómov je potrebné rozvíjať v civilizačnom kontexte, kontexte rozvoja celej spoločnosti a so zreteľom na priority tejto spoločnosti. Inak povedané, ide o proces osvojovania hodnôt, ktoré sú na jednej strane definíciou identity rómskeho etnika, ale na druhej strane signalizujú určitú pohotovosť Rómov zapojiť sa do dynamiky zmien v sociálnej, ekonomickej, kultúrnej či vzdelávacej oblasti. Identitu Rómov nemožno chápať len ako súčasť ich socializácie, tá má byť aj priestorom pre ich personalizáciu, kultiváciu ich osobnostnej svojbytnosti, pre identifikáciu ich JA.

Dôležitosť riešenia tejto problematiky Slovenská republika zdôraznila aj v *Stratégii rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030*, kde sa v prioritnej oblasti Vzdelávanie (v čiastkovom ciele 6) uvádza, že slovenské školstvo sa bude snažiť rozvíjať rómsku národnostnú identitu a podporovať realizáciu práv Rómov ako národnostnej menšiny s osobitným zreteľom na jazykové práva.

Kultúrna identita vo vzťahu k rómskemu etniku

Ešte pred charakteristikou kultúrnej identity sa krátko pristavíme pri pojme kultúra. Tá je veľmi širokým pojmom a nemá jedinú vysvetľujúcu definíciu.

Pojem kultúra je všeobecne používaný termín vo viacerých humanitných a lingvistických disciplínach. Niektorí antropológovia jej etymologický výklad chápu ako odvodený od slova kultivovať (Brislin, 1983). Súvisí teda s človekom a jeho činnosťou, spôsobom, ako si historicky zabezpečoval svoju existenciu a obživu. Vymedzenie pojmu kultúra bol a je predmetom úsilia odborníkov a výsledkom je množstvo definícií, ktoré odrážajú jej rôzne aspekty. Mistrík (1999) uvádza, že niektoré pramene hovoria o viac ako dvesto definíciách. Za všetky uvádzame komplexnejšiu definíciu kultúry vo Veľkom sociologickom slovníku (1996, s. 548), kde sa uvádza, že „*kultúra je súhrn prostriedkov a mechanizmov špecificky ľudskej adaptácie k vonkajšiemu prostrediu. Predstavuje program činnosti jednotlivcov a skupín, ktorý je fixovaný sociokultúrnymi stereotypmi a odovzdávaný prostredníctvom kultúrneho dedičstva. Kultúra vystupuje v podobe (a) výtvorov ľudskej práce, (b) sociokultúrnych regulatívov (noriem, hodnôt, kultúrnych vzorcov), (c) ideí (kognitívnych systémov), (d) inštitúcií organizujúcich ľudské správanie.*“ Podľa Gažovej (2014) kultúra predstavuje spoločné hodnoty a spôsoby hodnotenia, významy, normy, kódy, pravidlá či vzorce konania. V tomto zmysle možno kultúru chápať ako univerzálny, no pre konkrétne spoločenstvo špecifický, typický orientačný systém. Kultúra ako orientačný systém vymedzuje operačné pole jednotlivca, ktorý sa cíti byť súčasťou spoločenstva a na základe tohto predpokladu rozvíja vlastné formy fungovania vo svete. Centrálnou potrebou každého človeka je, aby sa vyznal vo svojom svete, aby sa v ňom dokázal orientovať. Človek je vo svojom živote účastníkom viacerých svetov a tie nie sú homogénne. Pozostávajú z odlišných navzájom mnohými väzbami poprepletaných zoskupení. Táto skutočnosť výrazne ovplyvňuje pripravenosť človeka na stretnutie s cudzím kultúrnym orientačným systémom. Všeobecne známa skutočnosť je, že zdrojom etnickej identity je kultúra etnického spoločenstva. Preto sa je potrebné venovať aj kultúrnej identite Rómov. Rómska kultúra je podľa Vankovej (2006) jednou z hlavných osobnostno-individuálnych dimenzií Rómov, prostredníctvom ktorej sa môžu postupne stierať hranice medzi sociálnym prostredím spĺňajúcim kritériá normality a mravnosti a sociálne znevýhodneným prostredím, v ktorom spomenuté kritériá značne absentujú.

V súčasnosti sa Rómovia nachádzajú vo veľmi zložitej situácii svojej vlastnej emancipácie a identifikácie. Otázky identifikácie Rómov tvoria komplex prelínajúcich sa problémov v rovine individuálnej i kolektívnej, etnickej i sociálnej identity, ktoré nie je možné postihnúť a objasniť z pohľadu len jednej vedeckej disciplíny. Množstvo otázok týkajúcich sa fungovania odlišného sociálneho systému rómskeho spoločenstva, silná sociálna identifikácia so skupinou, ktorej ponímanie zasahuje do etnológie, psychológie ale aj sociológie, ostáva zatiaľ bez vysvetlenia (Jurová, 1997). Rómovia sú v smerovaní a orientácii svojej ďalšej etnogenézy etnikom na rázcestí, sú v procese svojej emancipácie, národnostného rozvoja a etablovania sa.

Tradícia odovzdávaná mýtami, legendami, rozprávkami a rozprávami sa pretavuje do videnia sveta, v ktorom odlišnosť od ostatných vymedzuje históriu a osudy Rómov (podrobnejšie in Hlebová, 2010). Ich špecifické vnímanie sveta

sformovalo aj spoločenské vnútorné vzťahy, ktoré sa vytvorili sústredovaním rozličných skupín okolo symbolického kódu a spoločných hodnôt, tak aj vzťahy vonkajšie, v ktorých v istej kontrapozícii k majoritnému systému je vlastná odlišnosť prísne strážená a utvrdzovaná pravidlami správania sa a sociálnou kontrolou skupiny (Jurová, 1997). Vzhľadom na to, že pre kultúrnu identitu Rómov, je typická určitá konzervatívnosť, žiaci tohto etnika môžu byť vystavení v škole ohrozeniu nepochopenia. Riskujú, že ich videnie sveta nebude prijaté a prezentácia nimi osvojených kritérií a hodnôt prinesie negatívne reakcie zo strany učiteľa či spolužiakov. Opakované negatívne hodnotenie vstupuje do ich modelu sebahodnotenia a môže negovať doteraz nadobudnuté pozitívne obrazy seba samého. To môže vyústiť do izolácie, úniku a môže prerásť do agresívnych foriem správania alebo vyvolať psychické problémy. Negatívne hodnotenia vstupujúce do procesu sebaidentifikácie vyúsťujú do kvality súčasných, ale aj budúcich sociálnych vzťahov (Ľuptáková, 2006). Kreovanie kultúrnej identity rôznych spoločností, a teda aj Rómov vidí Gažová (2014) v kontexte multikulturality. Tento proces bezprostredne súvisí s odpoveďami na dve zásadné otázky: *Je dôležité zachovať si kultúrnu identitu (zvyky, jazyk)? Je dôležité nadväzovať a pestovať vzťahy s inými skupinami, napr. s príslušníkmi dominantnej kultúry?*

Phinneyová (2003) rozlišuje štyri základné typy identít kreovaných v multikultúrnom prostredí:

1. segregančný typ – silne naviazaný na etnickú kultúru svojich predkov; dôsledne vyznáva hodnoty, postoje a praktiky svojej skupiny; cíti sa byť dominantne príslušníkom kultúry pôvodu, menej sa identifikuje s krajinou, v ktorej aktuálne žije, necíti k nej príslušnosť; komunikuje najmä etnickým jazykom, jazyk hostiteľskej krajiny ovláda nedokonale; sociálne vzťahy udržuje najmä vo svojej skupine;

2. asimilačný typ – chce sa čo najskôr včleniť do väčšinovej spoločnosti; prejavuje malý záujem o kultúru svojho pôvodu; vytvára si nové sociálne siete mimo spoločenstva pôvodu a na dobrej úrovni ovláda štátny jazyk;

3. bikultúrny/integrovaný typ – nachádza sa niekde medzi predchádzajúcimi typmi, ktoré možno chápať ako extrémne; pestuje si identitu kultúry svojho pôvodu, ale zároveň sa cíti byť súčasťou spoločnosti, v ktorej žije, zvyčajne je bilingválny; pozitívne pocity voči dominantnej kultúre považuje za samozrejmosť;

4. difúzny/marginalizovaný typ – menej početný, zvyčajne má zmätok v obraze o svojej kultúrnej identite; často nenachádza cestu a cieľ života a nedokáže sa stotožniť s komplexnosťou sociálnej reality; ide o mimoriadne nestabilnú identitu, ktorá sa môže časom vyvinúť smerom k predchádzajúcim typom.

Je potrebné si uvedomiť, že utváranie kultúrnej identity je nepretržitý proces, do ktorého vstupuje premenlivá realita života, ako aj individuálne životné situácie. V inkluzívnej škole nám pôjde o to, aby sme čo najviac

eliminovali difúzny/marginalizovaný typ kultúrnej identity rómskych žiakov a dominantne budovali bikultúrny/integrovaný typ postupným prechodom od segregáčného či asimilačného typu kultúrnej identity. Gažová (2014) v tejto súvislosti pripomína pretrvávajúce diskusie o vyprázdnenosti a škodlivosti pojmu kultúrna identita, ale aj posuny v chápaní minority, diskusie o prelínaní kultúr a stabilite/nestabilite identít, ako aj diskusie o nevyhnutnosti výchovy k interkultúrnym kompetenciám.

Napriek spomínaným negatívnym postojom k pojmu kultúrnej identity sa ukazuje, že táto problematika je nosná aj v súvislostiach včleňovania príslušníkov minorít do sociálneho a kultúrneho života, ale aj pri kreovaní európskej kultúrnej identity, ktorá by mala byť jednou z ciest pri prekonávaní tenzií z odlišností (Gažová, 2014). Sekyt (2004) formuluje dilemu vzťahu rómskej kultúry ku kultúre majority – „*alebo zachránime rómsku kultúru ako skanzen s tým, že Rómovia budú jeho zamestnancami a budeme im platiť mzdy vo forme sociálnych dávok, alebo umožníme Rómom cestu k úspechu za cenu premeny rómskej kultúry, pretože rómstvo v súčasnej podobe Rómov znevýhodňuje.*“ (s. 214). Inak povedané, niektoré prvky rómskej kultúry nie sú nasledovania hodné.

Balvín (1999) tvrdí, že v tejto etape vývoja je potrebné brať do úvahy pozitívne, životaschopné prvky rómskeho etnika, podporovať ich zdravé sebauvedomenie, vedúce k etnickej integrácii, a tým bez straty etnického vedomia účinnejšie napomáhať dobrému vzájomnému súžitiu. Zjavná je tendencia, ako aj potreba vymaniť sa u väčšiny Rómov z pretrvávajúcej (ale už čiastočne rozrušenej) etnickej endogamie, a napriek etnickej integrácii dôjsť k rovnocennému súžitiu. Jeho slová sú v intenciách nášho presvedčenia, že nie je vhodné potláčať etnickú a kultúrnu identitu Rómov, ale posilňovať ich interkultúrnu kompetenciu. U Rómov však musíme rozlišovať medzi kultúrou a spoločenským postavením. Tieto dva pojmy sú často akoby synonymom vzhľadom na nízku socio-ekonomickú situáciu časti rómskych žiakov. Kultúrne hodnoty, s ktorými sa rómske etnikum stotožňuje, sa nemôžu zamieňať s dôsledkami, ktoré vznikajú v dôsledku ich chudoby, znevýhodnenej situácie či spoločenskej marginalizácie. Z histórie vieme, že rýchla a úplná asimilácia národnej kultúry vo sfére iných kultúr a spoločentiev nie je možná. Zachovanie kultúrnej, národnej a etnickej identity špecifických subkultúr odкрýva cestu humánneho, multikultúrneho spolužitia a integrácie v spoločenských dimenziách ľudskej civilizácie (Kominarec, Kominarecová, 2015).

Mikulová, Kardis a Šturák a kol. (2018) uvádzajú, že v posledných desaťročiach vzrástol záujem európskych výskumníkov a mimovládnych organizácií o problematiku Rómov v širokom kontexte multikulturalizmu a multietnicity alebo kultúrnej identity. Kultúrna identita je vyjadrená v identifikácii s miestnou, regionálnou, národnou a jazykovou komunitou s morálnymi a estetickými hodnotami, ktoré charakterizujú toto spoločenstvo, v spôsobe asimilácie tradícií, zvykov, vzorov a modelov života v zmysle so spoločným osudom a jeho zmenami. Ďalej píšú, že pre proces budovania kultúrnej identity jednotlivca a pre existenciu jednotlivca v mnohých

komunitách sú dôležité aj multikultúrne skúsenosti. Preto rozvoj interkultúrnej citlivosti od najskorších rokov života človeka umožňuje efektívne fungovanie v mnohých komunitných systémoch. Preto stojí za to zvážiť smerovanie zmien v multikultúrnom a medzikultúrnom vzdelávaní, ktoré by mohli byť dôležité v praxi výchovy a vzdelávania. Úlohou multikultúrnej výchovy je oboznámiť etnické menšiny s jazykom, históriou, kultúrou dominantného spoločenstva, výchovou k tolerancii, integráciou a prípravou na interakciu v multikultúrnej spoločnosti.

Ak v tejto súvislosti hovoríme spolu s Gažovou (2014) o nevyhnutnosti výchovy k interkultúrnym kompetenciám, je potrebné zdôrazniť, že interkultúrne kompetencie nie sú statickým javom ani striktno definovaným výsledkom enkulturácie. Predstavujú skôr dynamický, rozvíjajúci sa komplex emocionálnej pripravenosti, komunikačných zručností a schopnosti adekvátne konať v styku s inou kultúrou. Otázkami interkultúrnej výchovy sa v našich podmienkach zaoberá aj Luptáková-Vančíková (2008). Tiež naznačuje, že svet okolo nás bude stále pestrejší, a nielen učitelia, ale aj žiaci budú stále viac a viac obklopení inakosťou. Na túto skutočnosť je potrebné mladého človeka pripraviť. Interkultúrna výchova zvyšuje adaptabilitu žiaka a vytvára priestor na obohatenie sa. Na spoločenskej úrovni poskytuje isté záruky vzájomnej akceptácie a nekonfliktného spolužitia na spoločnom území. Interkultúrna výchova sa snaží podľa Porubského (2002) o presadzovanie:

- rasovej, etnickej a náboženskej tolerancie,
- sociálnej spolupatričnosti a kultúrneho pluralizmu,
- empatického nazerania na svet a ľudí v ňom,
- spolupráce a kooperácie,
- ponímania inakosti ako výzvy pre poznávanie, porozumenie a prekonávanie predsudkov a stereotypov.

Mistrík a kol. (1999) uvádzajú, že pochopenie a rešpektovanie inej kultúry spočíva v uvedomení si spoločného základu. To znamená, že každý z nás je príslušníkom určitého národa, etnického alebo náboženského spoločenstva, ale každý z nás je v prvom rade človek. Napriek určitej kultúrnej odlišnosti máme podobné emócie a potreby, spoločnou tradíciou všetkých ľudí je dlhá ľudská história. Túto skutočnosť je potrebné sprostredkovať aj žiakom v škole. Je potrebné viesť ich k tomu, aby vnímali, že aj keď sa od seba odlišujú, zároveň majú veľa spoločných vlastností. Z tohto dôvodu nesmú v rámci interkultúrnej výchovy chýbať činnosti, ktoré ich učia hľadať to, čo ich spája. Stretávanie sa s inakosťou, kultúrnou odlišnosťou je dnes každodennou realitou, preto je pochopiteľné a prirodzené, že interkultúrne kompetencie sa stávajú dominantnými pre súčasnú dobu.

Proces identifikácie rómskych žiakov so žiakmi majority v inkluzívnej škole

Rigidita Rómov vo vzťahu k zmenám, ktoré od nich očakáva majoritné obyvateľstvo, evokuje otázku: *Dokážu sa identifikovať s majoritným obyvateľstvom v podmienkach inkluzívneho vzdelávania? Ak áno, do akej*

miery? V našom prípade identifikáciu chápeme ako proces stotožňovania sa, snahu priblížiť sa svojimi vlastnosťami a charakteristikami k iným osobám, členom skupiny, kam jedinec patrí. Predpokladáme že v inkluzívnom modeli vzdelávania, v ktorom sa spoločne vzdelávajú rómski aj nerómski žiaci, pričom ak rómskych žiakov bude v triede menej, budú sa snažiť začleniť do skupiny, identifikovať sa s ňou. Okrem svojej jedinečnosti sa ich identita tak zároveň bude prejavovať prostredníctvom systému sociálnych rolí, v ktorých vystupujú (Valentín, 2006).

Łuptáková (2006) hovorí, že svoj sebaobraz si človek formuje na základe poznania toho, ako je jeho konanie hodnotené podľa morálnych kritérií jeho kultúry, jeho najbližšieho sociálneho prostredia. Postupne sa zvnútorňuje s „predpísanými“ normami, pretože ich plnenie prináša ocenenie a uznanie a ich ignorácia, naopak, odmietnutie či vyčlenenie. Keďže celý proces sebadefinovania je založený na porovnávaní sebavnímania a objektívneho vnímania s inými ľuďmi, môžeme konštatovať, že svoju identitu určujeme neustále v styku s inými ľuďmi a jej predpokladom je uznanie zo strany druhých. Širšie spoločenstvo inkluzívnej školy umožňuje jednotlivcovi väčšiu možnosť výberu hodnôt, noriem, vzorov správania sa a pod. Predpokladáme, že v tomto prípade bude dochádzať k rozkolísanej etnickej identite. Pre jej nositeľov je typické slovné deklarovanie svojej príslušnosti k rómskej etnickej skupine, ale v praktickom živote pôjde o postupnú stratu svojej pôvodnej identity, neusilovanie sa o jej reálne zachovanie, toleranciu k procesu nenásilnej asimilácie detí do väčšinového národa.

Samozrejme, že ak všeobecne považujeme kultúru a etnicitu za hodnoty, ktoré stoja za to, aby sa nielen zachovali, ale aj rozvíjali, tak potom to platí aj o kultúre a etnicite iných ľudí vrátane Rómov. Z toho vyplýva aj rešpektovanie existencie multikulturálnej a multietnickej školy (Valentín, 2006). Vyšpecifikovať a v praktickom spoločenskom živote rozvíjať (resp. zachovať, stabilizovať) fenomén etnickej identity je o to zložitejší problém, o čo je nástojčivejšia potreba vytvárať cestu pre novú, globálnu spoločnosť, ktorá by bola schopná vo fenoméne „nadmárodného“ identifikovať aj „národné“ a v „národnom“ aj „etnické“, ale do istej miery „nadmárodné“ (Kusin, 2005). Łuptáková (2006) v tejto súvislosti upozorňuje, že dieťa nemôže viesť dva životy súčasne a zakaždým, keď prekročí prah školy, zabudnúť na svoje sociálne cítenie a kultúru a vstúpiť do sveta iných. Charakteristické črty rómskej kultúry by mali v inkluzívnej škole slúžiť pedagogickým cieľom a nie odstrkovaniu a negácii, ktoré ju znehodnocujú.

V inkluzívnej škole každý žiak prežíva pocity uznania a osobnej ceny. Pri vytváraní takejto pozitívnej klímy v triede najdôležitejšiu úlohu zohráva učiteľ, ktorý svojím správaním a vystupovaním vedie žiakov k tolerancii a prijatiu žiakov z odlišného kultúrneho prostredia. Súčasťou jeho kompetencie je formovať prostredie, ktoré každému žiakovi poskytne anticipovanú sociálnu oporu charakterizovanú presvedčením, že blízke sociálne okolie je ochotné, pripravené v prípade potreby poskytnúť pomoc. Koubeková (2002) uvádza, že takéto prostredie je výrazom dobrých emočných väzieb, dobrej sociálnej

začlenenosti každého žiaka. Ide o pestovanie vedomia, že existuje niekto, kto je pripravený pomôcť. Takáto triedna klíma vytvára pocit istoty, posilňuje sebedôveru, mobilizuje žiaka, aby riešil problémy samostatne.

Je potrebné zdôrazniť, že identita vo všeobecnosti, ako aj vo svojich konkrétnych identifikáciách nie je ničím trvalým, nejakým nemenným fundamentom v poradí akcidentálnych zmien. Kladieme dôraz na procesualnosť, otvorenosť a tvorivosť v živote človeka. Dôležité sú pre nás procesy stávania sa človekom (Šedík, 2004). Identita teda nie je vec jedincovi daná, ktorá by jestvovala a priori. Jediniec hľadá svoju identitu v odpovedi na otázku, „akým som človekom“ a „čím sa líšim od iných“ a sebadefinuje sa pre seba a pre iných ako osobnosť.

Identitu Rómov je potrebné rozvíjať v civilizačnom kontexte, v kontexte rozvoja celej spoločnosti a so zreteľom na priority tejto spoločnosti. Je predsa nemysliteľné zavádzať, resp. obnovovať stredoveké remeslá a zanedbávať potrebu vedecko-technického vzdelávania, ktoré je dnes už bežným kultúrnym javom. Inými slovami, ide o proces osvojovania hodnôt, ktoré sú na jednej strane definíciou identity rómskeho etnika, ale na druhej strane signalizujú určitú pohotovosť Rómov zapojiť sa do dynamiky zmien v sociálnej, ekonomickej, kultúrno-duchovnej, vzdelávacej a inej oblasti (Kusin, 2005). Etnická identita ako jedna z foriem skupinovej identity je sociálnou konštrukciou, ktorá vychádza z predstavy o sociálnej diferenciácii ľudstva. Etnicitou rozumieme súbor domnelých vlastností, ktoré odlišujú jedincov jednej etnickej skupiny od jedincov iných sociálnych skupín. Navyše etnickú identifikáciu, presadzovanú rómskou elitou, nepociťujú mnohí Rómovia ako svoju potrebu, naopak, vnímajú ju často ako istý tlak, manipuláciu (Uherek, Novák, in Mann, 2004). Krekovičová (in Mann, 2004) uvádza aj názor, že orientácia na etnickú identifikáciu skrýva v sebe nebezpečenstvo narastania vzájomnej nedôvery z „etnizácie“ spoločnosti. Dôsledkom zväčšovania rozdielov môže byť namiesto očakávanej integrácie zväčšovanie medzietnickej segregácie. Naopak, politika štátu orientovaná na rozvoj občianskej spoločnosti, akceptujúca prirodzenú existenciu minoritných skupín a ich „právo na život,“ akcentujúca výchovu ku vzájomnej tolerancii prostredníctvom inkluzívneho vzdelávania môže postupne eliminovať bariéry vzájomných stereotypov a vytvárať tak predpoklady k pokiaľ možno bezkonfliktnému spolužitiu v multietnickej spoločnosti.

Pred spoločnosťou stojí vážna úloha – aj prostredníctvom výchovy a vzdelávania – hľadať nový spôsob pozitívnej socializácie Rómov okrem iného aj preto, že intenzívnejšie narastajú také sociálnopatologické javy, ako sú kriminalita, mravná abnormalita, neochota sebavzdelávania, takmer primitívne formy sebarealizácie (krádeže, drobné podvody atď.). Ľudská solidarita zo strany majoritnej spoločnosti by mala byť jednou z foriem pozitívnej súčinnosti Rómov s Nerómami, formou, ktorá Rómom umožní vo väčšej miere vstupovať aj do tak zložitého a náročného procesu, akým je sebaidentifikácia. Na upevňovaní a rozvíjaní identity Rómov sa vo významnej miere podieľa výchovno-vzdelávací proces na školách. Jeho zásluhou je možné efektívnejšie presadzovať do reálneho života sociálne a ľudsky pozitívne hodnoty,

prostredníctvom ktorých je možné eliminovať rozličné prejavy antisociálneho či deštruktívneho správania (Kusin, 2005). Ide o výchovu k hodnotám, ktorá je v kontexte s pozitívnou socializáciou nesporne zložitým procesom. Tento rozmer výchovy predstavuje istý „zásah“ do identity, ktorú determinuje konanie, myslenie a vnímanie okolitého sveta, rámcovaného tradíciami, historickou, no dobou obmedzenou pamäťou a relatívne nízkym stupňom gnozeologického pokroku v reflektovaní zmyslu a významu života súčasných rómskeho etnika. V podstate axiologizáciou osobnosti Rómov sledujeme ich výchovu k normalite a mravnosti. To sa dá dosiahnuť aj prostredníctvom inkluzívnej edukácie. Proces identifikácie rómskych žiakov so žiakmi majority by nemal mať za následok stratu ich národnej identity, ale posilnenie ich (niekedy slabšieho) sebavedomia. Identifikácia so žiakmi majority by mala eliminovať najmä nevhodné prejavy ich rómstva, akými sú napr. hluchosť, nižší hygienický štandard, vzťah k vzdelaniu, zvýšený výskyt sociálno-patologických javov.

Škola však v tom nemôže ostať sama. Súhlasíme s názorom Mušinku (2022), ktorý tvrdí, že nízke vzdelanie Rómov nie je príčinou ich sociálneho statusu, ale jeho dôsledkom. Hovorí o tom, že štandardné formalizované vzdelanie na Slovensku nemá potenciál na sociálnu mobilitu, ale práve sociálna mobilita generuje zmenu prístupu k vzdelaniu. Výsledky jeho terénnych výskumov dokazujú, že ak nedôjde k zmene bývania, nenastane zmena záujmu o vzdelanie a následne o kvalifikovanú prácu. U Rómov, ktorým sa podarilo opustiť osadu a získať bývanie na úrovni strednej triedy, je po určitom čase evidentný nárast záujmu o vzdelanie. Zároveň sa postupne mení aj prístup k rodičovstvu (znižuje sa počet detí v rodine) a zamestnaniu (od tzv. šedej ekonomiky ku štandardnému trhu práce). To pre nás znamená, že keď nezmeníme sociálny status Rómov, tak sa veľké zmeny ani v rámci inkluzívneho vzdelávania neudejú, čoho príkladom sú aj projekty, ktoré stáli nemálo peňazí (MRK 1, MRK 2, PRINED a ďalšie) ale zmeny v ich prístupe ku vzdelávaniu a vzdelaniu, ako aj prístup k vlastnej identite sa nezmenil, alebo ak, tak len minimálne (podrobnejšie in Hlebová, 2024).

Napriek tomu inkluzívne vzdelávanie chápeme ako dynamický proces pozitívneho akceptovania rôznorodosti žiakov, kedy sa individuálne problémy nechápu ako problém, ale ako možnosť obohatiť edukačný proces. Zakladá sa na troch hlavných princípoch, ktorými sú prístup k bezplatnému a povinnému vzdelávaniu, rovnosť a nediskriminácia, napokon právo na kvalitnú výchovu a vzdelávanie (UNESCO, 2005). Za východiskové hodnoty inkluzívneho vzdelávania Stubbs (2008) a Arnesen a kol. (2009) považujú rovnosť a sociálnu spravodlivosť, toleranciu, vzájomný rešpekt a participáciu, čo je potrebné v plnej miere uplatňovať vo vzťahu k rómskym žiakom pri vytváraní inkluzívneho prostredia školy. Inkluzívne vzdelávanie je otázkou sociálnej spravodlivosti. Požiadavka rovnosti a spravodlivosti vo vzdelávaní úzko súvisí s požiadavkou rešpektovania identity každého žiaka.

Hlavným kritériom inkluzívnej školy je na jednej strane dosiahnutie optimálneho a rovnakého prístupu vo všetkých výchovno-vzdelávacích procesoch pre všetkých žiakov a na strane druhej je to právo na odlišnosť,

pod ktorým rozumieme rešpekt a posilňovanie kultúrnych osobitostí menšinových skupín, v našom prípade rómskych žiakov. Němec a Vojtová (2009) tvrdia, že inkluzívne vzdelávanie spĺňa nároky na cielenú podporu sociálne znevýhodnených rómskych žiakov. Sociálne prostredie školskej triedy a školy disponuje prirodzenými sociálnymi štruktúrami. Interakcie a učenie prebiehajú v prirodzených sociálnych procesoch majú čo ponúknuť práve žiakom so sociálnym znevýhodnením, sú vhodné aj v prevencii rizík a deficitov vo vývine kompetencií spojených so sociálnym znevýhodnením, majú oveľa lepšie podmienky na zlepšovanie budúcej kvality života. V individuálnej rovine je inkluzívne vzdelávanie zamerané na kompetencie a disponibilné zdroje žiaka. V centre záujmu je otázka, akými schopnosťami žiak disponuje, aby mohol spĺňať určité požiadavky v konkrétnych sociálnych a učebných situáciách, resp. aby sa mohol vyrovnáť s požiadavkami na procesy učenia a socializácie.

V súvislosti s rómskymi žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia inkluzívne vzdelávanie môžeme považovať za kľúčový mechanizmus sociálnej inklúzie, pretože dosiahnutie plnohodnotného vzdelania a tým aj získanie kvalifikácie a uplatnenia sa na trhu práce je jedným z najdôležitejších cieľov k sociálnemu začleneniu (Pančocha, Slepíčková, in Bartoňová a Vítková, 2011). Inkluzívne vzdelávanie rómskych žiakov musí sledovať hlavný cieľ, a to sociálnu funkčnosť v dospelosti. Samozrejme, že socializáciu nemožno redukovať na depersonalizáciu ani na proces čistej kolektívizácie. V inkluzívnej škole ide o podporu sociálnej inklúzie, teda začlenenia rómskeho žiaka do sociálnej skupiny. Základným východiskom je vyzdvihovanie žiakových predností a koncentrácie pozornosti žiakov na tie oblasti, v ktorých sa daný žiak javí ako výnimočný. Ide o prirodzenú vieru v schopnosti dieťaťa a ich neustále vyhľadávanie, o poskytnutie možnosti prežiť úspech a byť pozitívne hodnotený nielen zo strany učiteľa, ale najmä zo strany spolužiakov. Každá pochvala a úspech znamená budovanie viery vo vlastné sily a priblíženie sa k vedomiu svojej hodnoty (Ľuptáková, 2005). V tejto súvislosti Uherek a kol. (2002) uvádzajú, že jedinec uprednostňuje také formy skupinovej identity, ktoré mu umožnia nachádzať výhodné miesto v spoločenskom systéme, ktorý ho obklopuje. Ak tento pocit v triednom kolektíve nenachádza, upína sa na svoju primárnu skupinu a svoju osobnú identitu bude vytvárať na základe interakcie s ňou. Tomu sa inkluzívna edukácia snaží prirodzene predchádzať.

V inkluzívnej škole ide o vytváranie takého edukačného prostredia, v ktorom každý žiak získava priestor na sebaujadrenie. Bude mať možnosť prezentovať samého seba ako autentickú bytosť, zostať verný sám sebe, svojej originalite. Identita sa formuje v dialogickom rámci takže, hoci žiak prichádza do školy s určitým systémom hodnôt, vzorcov správania a predstavami, ktoré sa sformovali v rodinnom prostredí, v kontakte s inými žiakmi ich neustále prehodnocuje. Konfrontácia vlastnej kultúry s odlišnou kultúrou je pre žiaka prirodzená (Ľuptáková, 2013). Vytváraním priestoru pre konfrontáciu odlišných pohľadov na svet neohrozujeme proces sebaidentifikácie. Musí však prebiehať v klíme porozumenia a otvorenej komunikácie, len takto sa môže vytvárať

sociálna identita každého žiaka bez rizika vzniku vážnejších konfliktov, ktoré môžu mať negatívny vplyv na jeho plnohodnotný vývin (Morvayová, 2005).

V rámci inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov (Ištvan, 2016, 2018) sa za efektívnu stratégiu považuje kooperatívne vyučovanie, pretože umožňuje týmto žiakom získať pozornosť a pomoc zo strany rovesníkov, byť aktívnym členom skupiny, čím sa môžu intenzívnejšie rozvíjať ich intelektuálne a sociálne spôsobilosti. Podobne aj Sailor (in Correia, 2003) tvrdí, že inkluzívna škola má okrem iného uprednostňovať vo vyučovaní kooperatívne vyučovanie a uplatňovať rovesnícke tutorstvo. Tieto metódy sú veľmi účinné nielen v tom, že vedú k nadobudnutiu vedomostí žiakov, ale aj v tom, že vedú k nadobudnutiu spoločenských kompetencií, zručností pri riešení problémov, ale najmä v tom, že vedú k rozvoju akceptácie a vzájomného spoznávania sa, čo podporuje prevenciu a znižovanie predsudkov. Kooperatívne vyučovanie sa snaží podporovať vytváranie priateľských vzťahov medzi rôznymi národnosťami prostredníctvom príťažlivosti, ktorá sa vytvára medzi členmi odlišných národnostných skupín, keď vyvíjajú úsilie na dosiahnutie spoločných cieľov.

Povinnosťou inkluzívnej školy je rešpektovať ľudskú autonómiu a integritu ľudského života. Pretransformovanie tejto mravnej kategórie do výchovných cieľov predpokladá vytváranie klímy, ktorá umožní každému žiakovi prežiť v škole pocity dôležitosti, jedinečnosti a dôstojnosti, a tak prispieť k formovaniu pozitívneho sebaobrazu a zdravého sebavedomia žiaka, ako aj k objavovaniu svojho skutočného JA (Luptáková, 2006). Inkluzívna škola je pre rómskeho žiaka bezpečným prostredím, kde sa cíti akceptovaný a kde nie je narúšaný proces formovania jeho identity. Je to prostredie, ktoré ho prijíma a poskytuje mu dostatočné množstvo podnetov pre pozitívne sebahodnotenia a budovanie vedomia vlastnej hodnoty.

Budovanie inkluzívneho prostredia v školách Slovenská republika zdôraznila aj v *Stratégii rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* (2021), kde sa v prioritnej oblasti Vzdelávanie (v čiastkovom celi 5) uvádza, že slovenské školstvo sa bude snažiť zvýšiť inkluzívnosť škôl prostredníctvom systémovej a metodickéj podpory individualizácie edukačného procesu. Podobne aj *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* (2021) zdôrazňuje, že cieľom inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní je, aby všetky deti, žiaci a študenti mali možnosť rozvíjať svoj osobný potenciál v škole, živote a neskôr na trhu práce; aby každý mohol byť sám sebou, cítiť sa vítaný v školskom prostredí, ale aj v spoločnosti. Spoločnými silami tak prostredníctvom stratégie môžeme budovať inkluzívne školské prostredie na základe princípov univerzálneho navrhovania, kultúru inklúzie a prispievať tak k tolerancii diverzity a rôznorodosti všetkých aktérov. Strategickou prioritou je rozvíjať a podporovať inkluzívne školstvo na Slovensku. Slovenská republika bude zvyšovať podporu a financovanie inkluzívnych škôl a plánuje vytvoriť efektívny, participatívny a monitorovaný systém, ktorý bude siahať z makro úrovne až na úroveň mikroregiónov a obcí. Cieľom je rovnako vytvoriť vhodné podmienky pre zdieľanie príkladov dobrej praxe a ich rozšírenie do systémových riešení

na základe skúseností škôl a školských zariadení. Transformácia vzdelávacieho systému je na Slovensku nevyhnutná a z hľadiska vývoja školského systému je zrejmé, že doterajšie reformy vo vzdelávaní neprinesli požadovanú zmenu.

LITERATÚRA

- Arnesen, A., Allen, J., & Simonsen, E. (Eds.). (2009). *Policies and Practices for Teaching Socio-cultural Diversity. Concepts, Principles and Challenges in Teacher Education*. Strabourgh: Council of Europe.
- Androvičová, Z. (2004). O ľudskej identite z aspektu morálnej zodpovednosti. In: *Hľadanie ľudskej identity*. Banská Bystrica: UMB.
- Bačová, V. (1992). Vzťahy obyvateľov Slovenska k Rómom: Sociálnopsychologická analýza. In A. B. Mann, (Ed.), *Neznámi Rómovia: Zo života a kultúry Cigánov – Rómov na Slovensku* (s. 29–38). Ister Science Press.
- Bačová, V. (1997). Zvládanie dvojitej sociálnej identity jednotlivca. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32 (2), 149–154.
- Balvín, J. (1999). Cesta k občanskému multikultúrnemu spoločenstvu prostredky vzdelávania. In J. Balvín (Ed.), *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27. – 28. listopadu 1998. (s. 8–26). HNUTÍ R.
- Brislin, R. (1983). *Cross-Cultural Encounters: Face-to-Face Interaction*. Pergamon.
- Davidová, E. (2006). K etnické identitě Romů. In J. Balvín, (Ed.), *Identita ve vztahu k národnostním menšinám* (s. 114–122). Dostupné z: <https://katalog.npmk.gov.cz/files/454613>
- Dencik, L. (1991). Proces etnifikácie a deetnifikácie sociálnych konfliktov. In *Minority v politike*. Bratislava.
- Gažová, V. (2014). Komunikácia kultúr a kultúrna identita. In M. Ballay, K. Gabašová, & V. Kudláčková (Eds.), *Minority v subsystéme kultúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 15–24). Nitra: Kulturológická spoločnosť a katedra kulturológie FF UKF v Nitre.
- Hlebová, B. (2010). *Rómska identita (romipen) v rómskych rozprávkach (paramisa)*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Hlebová, B. (2024). *Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Holomek, K. (2010). Zrádná úskalí problematiky soužití mezi menšinou Romů a majoritou. *Speciální pedagogika*, 20 (1), 71–76.
- Hornák, L. (2005). *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Hubinger, V. (1988). Etnos a etnikum. *Český lid*, 75 (1), 43–50.
- Ištvan, I. (2016). *Vybrané kapitoly z didaktiky*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Ištvan, I. (2018). Možnosti rozvoja sociálnych zručností žiakov s mentálnym postihnutím prostredníctvom metód kooperatívneho učenia. In *ICOLLE 2018*, (s. 119–143). Mendelova univerzita v Brně.
- Jurová, A. (1997). História Rómov – zdroj pozitívnej etnickej emancipácie? In V. Bačová, & Z. Kusá, (Eds.), *Identita v meniacей sa spoločnosti* (s. 155–164). Bratislava: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Kellner, D. (1992). Popular Culture and the construction of postmodern identities. In S. Lash, & J. Friedman, (Eds.), *Modernity and Identity* (pp. 140–156). Blackwell.
- Kominarec, I., & Kominarec, E. (2015). *Základy multikultúrneho komunikácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Koubeková, E. (2002). Sebaúcta – významný korelát sociálnej opory. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37 (4), 335–344.
- Kusin, V. (2005). K problematike identity Rómov (metodologické otázky). In L. Hornák, & I. Scholtzová (Eds.), *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika* (s. 94–101). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Kusin, V. (2006). Metodologické otázky identity v socializácii rómskeho etnika. In J. Balvín, (Ed.), *Identita ve vztahu k národnostním menšinám* (s. 123–128). Dostupné z: <https://katalog.npmk.gov.cz/files/454613>

- Luptáková, K. (2006). Formovanie identity žiaka z odlišného kultúrneho prostredia. *Pedagogické rozhľady*, 15 (2), 4–6.
- Luptáková-Vančíková, K. (2008). *Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii*. Prešov: MPC.
- Luptáková, K. (2013). *Multikultúrna výchova, jej miesto v súčasnej škole*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Mann, A. B. (2004). Etnická identita a etnické stereotypy v rómsko-nerómskych medzietnických vzťahoch. In J. Balvín, (Ed.), *Výchova, vzdelávanie a kultúra vo vzťahu k národnostným menšinám* (s. 400–406). Praha.
- Mann, A. B. (2006). Etnická identita – životná nevyhnutnosť. In J. Balvín, (Ed.), *Identita ve vzťahu k národnostním menšinám* (s. 62–66). Praha.
- Matulay, S. (2006). Ku kríze identity slovenských Rómov. In J. Balvín, (Ed.), *Identita ve vzťahu k národnostním menšinám* (s. 328–331). Praha.
- Mikulová, A., Kardis, M., & Šturák, P. (2018). *Interkultúrne vzdelávanie*. Prešov: Gréckokatolícka teologická fakulta PU.
- Mistrík, E., Haapanen, S., Heikkinen, H., Jazudek, R., Ondrušková, N., & Rasanen, R. (1999). *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris.
- Morvayová, P. (2005). Interkultúrní vzdelávaní jako nedogmatický a deetnizovaný prostor pro adaptivní dětské sebapojetí. In J. Škoda, P. Doulik (Eds.), *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí* (s. 31–35). Ústí nad Labem: PF Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.
- Mušinka, A. (2022). Niekoľko poznámok k otázke vzdelávania Rómov. In I. Ištvan (Ed.), *Druhá šanca vo formálnom vzdelávaní. Aktuálne otázky, pohľady z praxe a perspektívy rozvoja* (s. 158–163). Prešov: FHPV PU.
- Navrátilová, D. (2008). Identita moderného a postmoderného človeka vo vzťahu k premenám technologickej civilizácie. In O. Sisáková, & M. Cehelník (Eds.), *Reformulácia antropologickej otázky v súčasnej filozofii II* (s. 148–193). Prešov: FF PU.
- Nesdale, D., Rooney, R., & Smith, L. (1997). Migrant Ethnic Identity and Psychological Distress. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(5), 569–588.
- Němec, J., & Vojtová, V. (2009). Inkluzivní vzdelávání jako faktor socializace dětí se sociálním znevýhodněním. In J. Nemec, & V. Vojtová (Eds.), *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním* (s. 21–37). Brno: Paido.
- Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2011). Měření výsledků inkluzivních aktivit prostřednictvím konceptu participace. In M. Bartoňová, & M. Vítková (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V* (s. 27–36). Brno: Paido.
- Paukovič, V. (1997). Hľadanie etnickej identity a jej úloha v meniaci sa slovenskej spoločnosti. In V. Bačová, & Z. Kusá (Eds.), *Identity v meniacej sa spoločnosti* (s.165-173). Bratislava: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Pavlovičová, Z. (2004). Identita a dobro. Morálna teória Ch. Taylora. *Filozofia*, 59 (6), 401–415.
- Piscová, M. (1997). K niektorým poznatkom sociologického výskumu národnej identity. In V. Bačová, & Z. Kusá (Eds.), *Identity v meniacej sa spoločnosti* (s. 88-98). Bratislava: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Portik, M. (2003). *Determinanty edukácie rómskych žiakov – asistent učiteľa*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Porubský, Š. (2002). Zlepšenie učenia sa vyučovania slovenského jazyka. In *Výstupné materiály k projektu Phare Program tolerance k menšinám SR-9905-02 (CD-ROM)*. Bratislava: MŠVVaŠ SR.
- Říčan, P. (2003). Nová identita českých Romů – naděje nebo hrozba? In V. Směkal (Ed.), *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit* (s. 79–85). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně.
- Sekyt, V. (2004). Rómske tradície a ich konfrontácie so skutočnosťou. In M. Jakoubek, & T. Hirt (Eds.), *Kulturologické etudy* (188–217). Praha: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* (2021). <https://www.minedu.sk/data/att/21468.pdf>
- Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* (2021). Dostupné z: https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf?csrc=17626745792605065087
- Stubbs, S. (2008). *Wherethere are fewresources*. The Allas Alliance. Dostupné z: <http://www.eenet>.

- org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%20200.pdfInclusive Education
- Šedík, M. (2004). Identita ako koncept. In *Hľadanie ľudskej identity*. Banská Bystrica: UMB.
- Uhrek, Z., & Novák, K. (2002). Etnická identita Romů. In M. Vašečka, (Ed.), *Čačipen pal o Roma. Súhrná správa o Rómov na Slovensku*. Dostupné z: <http://amariluma.romanokher.sk/encyclopedia/cacipen-pal-o-roma-suhrna-spava-o-romoch-na-slovensku/>
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
- Valentín, J. (2006). Interdisciplinárne prístupy k analýze pojmu identita. In R. Rosinský (Ed.), *Prierez socio-kultúrnymi vrstvami identity Rómov* (s. 5–17). Nitra: UKF.
- Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: *Dětství a dospívání*. Praha. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Velký sociologický slovník. (1996). Praha: Karolinum.
- Výrost, J., & Slaměnk, I. a kol. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Welsch, W. (1993). *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa.
- Žilínek, M. (1999). Étos a utváranie mravnej identity osobnosti. Bratislava: Iris.

TRADITIONAL VERSUS MODERN WAYS OF TEACHING READING AND WRITING BRAILLE IN SLOVAKIA¹

Tradičné verzus moderné spôsoby výučby čítania a písania Braillovho písma na Slovensku

Michal Tkáčik,² Mária Ježíková³

Abstract: Braille has been one of the most important communication tools for blind people around the world for 200 years. It is an essential mean of literacy for the blind. Braille teaching has undergone significant changes since its inception. Currently, there are several approaches to braille teaching methods, which can be divided into traditional and modern methods. The aim of this article is to analyse and compare traditional and modern methods of teaching braille reading and writing, with an emphasis on their effectiveness, accessibility and a description of their use in an educational context. Taking into account technological advances and changes in didactic approaches, the authors are primarily concerned with examining the latest trends in teaching and learning for blind pupils in the use of braille. The article presents clear arguments for the position of braille and tactile graphics in the educational process of blind pupils to be strengthened, especially in terms of the use of digital technologies. The authors identify the problems arising from the low level of use of braille and assistive technologies, which are currently able to bring braille and tactile graphics into the educational process much more effectively.

Keywords: Braille, tactile graphics, literacy, reading skills.

Abstrakt: Braillovo písmo je už 200 rokov jedným z najdôležitejších komunikačných nástrojov nevidiacich ľudí. Je základným prostriedkom gramotnosti nevidiacich. Výučba Braillovho písma prešla od svojho vzniku významnými zmenami. V súčasnosti existuje niekoľko prístupov k metódam výučby Braillovho písma, ktoré možno rozdeliť na tradičné a moderné metódy. Cieľom tohto článku je analyzovať a porovnať tradičné a moderné metódy výučby čítania a písania Braillovho písma, s dôrazom na ich efektívnosť, dostupnosť a opis ich používania v edukačnom kontexte. S ohľadom na technologický pokrok a zmeny v didaktických prístupoch sa autori zaoberajú skúmaním najnovších trendov učenia nevidiacich žiakov v oblasti používania brailu. Článok prináša jasné argumenty pre to, aby sa postavenie brailu a hmatovej grafiky vo vzdelávacom procese nevidiacich žiakov posilnilo najmä v rovine používania digitálnych technológií. Na analýze súčasného stavu autori identifikujú problémy vyvstávajúce z nízkej miery využívania brailu a asistenčných technológií, ktoré sú v súčasnosti schopné brail a hmatovú grafiku vnášať do vzdelávacieho procesu oveľa efektívnejšie, ako tomu bolo v minulosti.

Kľúčové slová: Braillovo písmo, brail, hmatová grafika, gramotnosť, čitateľské zručnosti.

Introduction

It is clear that the ability to read and write in braille is a cornerstone for the development of literacy for any blind person. It is only with a real grasp

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 19. 01. 2025

² Michal Tkáčik, Mgr., Slovenská autorita pre Braillovo písmo, Štúrova 36, 054 65 Levoča, Slovenská republika (<https://orcid.org/0009-0000-4876-303X>). E-mail: michal.tkacik@skn.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

³ Mária Ježíková, PaedDr., MBA., Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami, Šafárikov nám. 6, P. O. BOX 440, 814 99 Bratislava, Slovenská republika (<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0004-3352-8394>). E-mail: maria.jezikova@uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

of letters, numbers, symbols or punctuation that it is possible to achieve a knowledge of grammar, and ultimately the ability to edit text effectively to meet the required quality standards. Therefore, these skills cannot be limited to the recognition of braille cells, the six dots that represent braille. Nor is it enough to learn the braille code applicable to a particular country. It is equally important to pay attention to reading technique, hand movement, speed and fluency when developing reading skills. Equally important is the development of the sense of touch to such an extent that blind pupils can easily recognise not only braille but also tactile graphics.

Not surprisingly, one of the most important keys to achieving high levels of reading comprehension skills is practicing reading from early childhood. It is through the practical use of braille, prolonged reading and writing that this skill can be fully developed and improved. The goal of braille reading skills training is to reach a level that represents maximum use of the reader's tactile potential and effective work with text and textual information. All auditory forms of perception are passive access to information, whether it is an audio book, the synthetic voice of a computer or smartphone, or the voice of the person reading the information to us (Englebreton et al., 2022). Blind pupils need to be motivated and brought to a point where all ways of perceiving information, tactile and auditory, are equally well developed and they can decide for themselves which form of working with text is more effective for them at any given moment.

Developing good reading skills will enable a blind person to learn and acquire knowledge, deepening their understanding in different areas such as science, foreign languages, music notation and correct grammar and vocabulary. "Braille literacy is associated with achieving higher levels of educational attainment, personal satisfaction, independence, and employment" (Eldridge; Lund, & Cmar; Ryles; Schroeder; Schroeder; Silverman, & Bell; Stephens, as cited in Englebreton et al., 2022). In a 1990s survey from Washington, D.C., it was found that the effect of the ability to read Braille on participants' employment rates was significantly positive, particularly with respect to employee qualifications and long-term employability (Ryles, 1996). Silverman and Bell's study found that "Braille readers who have used Braille since childhood had higher levels of satisfaction, self-esteem, and employability compared to other blind people, and also, the people, who learned to read Braille later in life also had higher rates in these areas compared to people who never learned to read Braille" (Silverman and Bell, in McDonnald; Sessler-Trinkowsky and Steverson, 2024).

Nowadays, when this form of communication for the blind and at the same time a means of their literacy is to some extent displaced or replaced by modern digital technologies, we considered it important to carry out an analysis that would be a simplistic indicator of where the use of braille has moved from the traditional way of writing and reading, and what is its justification and relevance in the education of blind pupils, primarily with regard to technological advances and changes in didactic approaches.

Traditional methods of teaching reading and writing Braille

Traditional methods often include physical aids, such as:

- One-cell board – with holes in the shape of one braille cell (six dots pattern), into which the blind pupil inserts pins usually according to the braille character pattern and thus gradually begins to learn and get acquainted with the individual letters of the braille alphabet.
- One-line/three-line peg – in the shape of a plate with holes forming individual six-dots braille patterns (cells), in which the pupil can also compose a syllable, word or short sentence. There are several versions of pegs made of wood or plastic. The one-cell board and the pegs are suitable for blind children and pupils in pre-school and first grade and are primarily intended for teaching writing and familiarising with braille. However, they can also be useful when starting to learn braille at a later age.
- Slate and stylus – the slate consists of two plates, with holes punched in the lower plate, the upper plate forms a grid of six-dots braille cells as a matrix. The paper is inserted between two plates. The dots are punched to the paper (dot by dot) with stylus using the holes in the lower plate and the grid of upper plate as a guiding boundaries for each cell. The braille is written on the slate in a mirror image, from right to left. The text will only be legible when the paper is removed from the slate and the dots are turned upwards. It is a very effective aid for braille writing and is easily portable. It comes in different sizes depending on the number of braille characters that can be written. Because mirror writing requires increased concentration and imagination, it can be accompanied by other simpler aids that do not require mirror writing. The slate and stylus are one of the most effective ways of labelling products in household, and every blind student should be proficient in this writing method. It is also a good preparation for future use of braille on mobile devices.
- A mechanical typewriter for writing Braille – in Slovakia also often referred to as a Picht machine. It consists of 7 keys, 6 of which represent the individual dots of the braille character, and usually a space in the middle. By simultaneously pressing the appropriate keys, the head embosses dots representing a particular letter into the paper instead of individual dots. Special paper rolls into the typewriter on a metal roll-in mechanism. It comes in different sizes, types (right-handed, left-handed, ambidextrous), and markings according to the size of the keys or paper being loaded into the machine. The mechanical typewriter is used for braille writing and word processing from the first year of primary school onwards.
- The DYMO Braille Labeller – is a simple mechanical device for writing Braille on a thin adhesive strip (DYMO tape) that is easily portable. The tape is inserted into the machine, into which the letters of the Braille alphabet are pressed by a small roll. On the reel, the characters are displayed in Braille, but also in Latin script. Once written, the tape can be

stuck to the place to be marked, such as a book, work folders, objects in the classroom, etc.

- Lego® Braille bricks, POP IT Braille and other braille games and educational aids and braille books
- Tactile graphics – images in braille, dot or relief graphics, maps, geometric images and shapes, etc., created using printers, embossers or other methods such as Swelling paper technology.

Modern methods of teaching Braille and developing reading and writing skills

These methods include several digital aids, such as:

- Braille keyboard – is a standard USB device that can be connected to a computer or mobile phone. Unlike a standard external keyboard, this keyboard has only seven keys for text entry, six braille dots and a space. However, it can also be used to enter text and various commands (chord commands) to control the connected device.
- Braille display (single line/multi-line) - this is a hardware device that connects to a standard computer, tablet or mobile phone. The tactile part displays part of the line from the screen in braille (dots). It has buttons that allow the user to control the computer to some extent (perform frequent actions), but also to move the cursor to determine what is currently displayed on the line. The braille display is another output device that the screen reader uses to convey information to the user. It can be combined with voice output or used alone.
- Electronic notebooks - these are special devices used by blind people to write text in Braille. Electronic notebooks for the blind do not have a display but are usually equipped with a braille keyboard or a standard QWERTY keyboard. Most are voiced (voice output) and some models also include a braille display. These modern electronic notebooks can be connected to a computer and include a number of functions such as a word processor, a telephone directory, a diary, an alarm clock, a calculator, mail and Internet browser, data backup, etc., making their comprehensive equipment partly similar in functionality to the tablets used by individuals without vision loss. However, the big disadvantage of these electronic notebooks is the high price and the lack of Slovak language mutations. Electronic notebooks are small, silent devices (with small dimensions and low weight) that blind people can carry with them and use anywhere.
- Tactile displays - providing multiple lines of braille or the ability to display images in dot graphics. The use of these tactile displays has potential in the educational process for displaying graphs, diagrams, charts, maps, pictures, etc.
- Digital books in an accessible format for screen readers and braille displays

- Modern digital technologies (hardware devices and software solutions) that immediately enable transcription of ink-print text into braille and also compatibly convert text from braille to printed text include:
 - braille printers (embossers),
 - braille translation equipment,
 - braille text editing software.

The aids designed for the creation of tactile graphics, for drawing or sketching should also be a solid part of education. In addition to the various relief-tagging scales, rulers and other tagging aids, relief drawings or alternative solutions for relief drawing and tactile representation using commonly available materials (paper, wood, fabric, etc.), contouring paints for glass or modelling materials should be considered.

Pupils need to be provided with as many tactile graphics in each subject as are necessary for understanding whole knowledge curriculum, including visual ones such as maps, graphs and so on. A combination of traditional paper/foil methods or the use of a multi-line tactile display to show point graphics can be used to present such images.

Analysis of the use of Braille in the educational process

The advantage of traditional methods is undoubtedly the greater availability and lower cost of reading and writing materials. At the same time, they provide the opportunity to work with the publication page by page, with the possibility of subjecting the whole page to a tactile examination, looking for connections between the data on the page and so on. However, writing braille texts using a mechanical machine is quite noisy and, compared to modern technology, editing the text is laborious and time-consuming. Working with braille on paper does not allow simultaneous reading of braille and ink-print text on a computer screen, what modern technology makes possible and easy.

Regarding the skills training for pupils entering primary school, the equipment often ends at the peg and braille typewriter. These and many other aids are, of course, important for the development of the necessary skills for reading and writing. However, education without braille is severely limited because blind pupils are deprived of the unique opportunity to work simultaneously with text in braille and, at the same time, with the text in a digital environment that offers much greater opportunities to access information and a multitude of publications. The unfavourable position of braille in education but also in the lives of blind people is also influenced by the fact that information in braille is woefully scarce even in the everyday life and environment of a blind person (Woodin, 2018).

Braille display shows part or all of a line from the screen to the user at once. Thus, it allows the user to preview a slice of the screen as a whole. With Braille display, navigating through text is significantly faster than using a screen reader with voice output. It is also a very useful aid for foreign language learners. The main reason for this is that speech synthesis (voice output) hides detailed

information about the graphical representation of a word from the blind user (for example, it is in many cases impossible to distinguish an ypsilon from a letter I by ear, even when reading the text fluently). The braille display allows to display the braille text that the educator sees on the screen. In this way, a unique form of literacy development can be achieved because what the pupils read in braille on the braille display can be viewed on the screen by the teachers or parents.

With braille, however, it is also necessary to take into account that the blind pupil must gradually learn computer skills along with braille in order to be able to make full and functional use of the braille display.

Despite the fact that braille displays are one of the most expensive tools, they should be part of the equipment of every single blind pupil in the educational process, practically from its beginning, as recommends European Blind Union (EBU Statement, 2023). Even as a child in the first grade, he or she can use a braille display in collaboration with an assistant, and the teacher, assistant or parent can not only check on the screen what the pupil is reading, but also type simple tasks into a word processor. At the same time, a blind pupil can gradually acquire and develop the computer skills necessary to use a computer and braille from the first year onwards.

The use of a computer with special software and hardware (such as braille displays) is, in our opinion, nowadays essential in school practice. It replaces the typewriter for blind pupils when taking notes, enables them to work effectively with text and to communicate with teachers (doing homework in a form that is easily readable by sighted teachers), as well as with classmates and friends. It gives them access to a source of great variety of information.

The necessity of early preparation of blind pupils for braille reading by tactile training in preschool age is also emphasized by Lopúchová and Schallerová (2022), according to whom it is necessary to develop not only the fine motor skills of children at an early age, but also the tactile-haptic potential of the child.

The rate of use of braille reading skills in Europe is alarming in many countries. In 2018, the European Blind Union (EBU) conducted a survey in nine countries on the use of braille in education, and the results from this survey led the EBU to make recommendations which, among other things, make clear the need to improve braille education, improve the availability of braille materials and the use of braille displays or other assistive technologies in the education process (Woodin, 2018).

From the practice in Slovakia, it can be stated that we, like many other countries in the world, have slipped into the misconception that information received by ear when listening to audio books and listening to a screen reader on a computer or mobile phone can replace the information received by touch in the education of blind pupils.

The prioritization of auditory perception over tactile perception in the last 20-30 years worldwide has resulted in a significant decline in braille text-

processing ability among the blind. Several factors can be taken into account when looking for a reason for the decline in the use of braille in the lives of blind people. The amount of information in braille cannot be compared with the amount of information in print, since the society is used to continuous contact with print in any form. Nevertheless, we are convinced that the unavailability of braille materials cannot be considered as a key factor in the low rate of braille reading skill development. Although we have long observed a problem with accessible textbooks for the blind in our country, existing braille materials alone are still sufficient for training and developing braille reading skills.

Professionals in this field often encounter the situation when blind pupils are not able to work effectively with braille text, do not know the basic grammatical rules and do not master the laws of the graphic structure of the text. Their work with text is often ineffective. It is these aspects of reading that are often neglected or unnoticed in auditory perception of information.

In the education of blind pupils, the question of the priority of auditory or tactile information should not be raised at all. Blind people are totally or significantly deprived of one of the senses they would otherwise use to receive information. It is for this reason that it is of the utmost importance that all other ways of receiving information are trained to their full potential during the educational process. Braille reading training is crucial for the development of reading and writing skills, for developing the literacy. The availability of audiobooks or the reading of publications by means of voice synthesis must not replace the reading of text, especially at school age. The pupil's literacy skills are not sufficiently developed by hearing, and training in reading braille becomes more difficult at a later age. Braille writing also needs to be developed, and training should start with writing on a pegboard, continuing on a mechanical braille typewriter and developing writing skills on electronic devices using modern digital technologies, such as braille display or on-screen braille keyboards on mobile phones.

Teaching and learning braille should include training in at least the following skills:

- Reading and writing using braille.
- Training in effective braille reading, finding the appropriate reading method for each individual, namely the best point of hand/body contact with braille text, moving the hands along the lines of text, using the so called Scissor method of reading braille text, in which both hands start together on one line, move to about the middle of the line, where they separate - the left hand copies the line towards the beginning of the line and moves smoothly to the second line, where it is ready to read, while the right hand finishes the rest of the previous line.
- Working with tactile graphics, methodical preparation for reading tactile graphics with comprehension with the transfer of 3D objects into 2D representation.

- Read books on standalone braille displays or in connection with other devices.
- Read PDF, Word and all other types of documents on braille displays.
- Work with books or educational materials simultaneously using a screen reader along with braille on a braille display.
- Efficient control of computers and mobile devices via braille display and software/hardware braille keyboard.
- Transfer of individual text types to and from separate braille displays and data exchange between a computer or mobile phone and a braille display.

The problem with storing publications in a digital environment and also in well-formatted braille text has so far been that such braille text has been a simple text file without any formatting options, if we do not consider formatting to be text panning with a space or an enter. Such a simple file without any styling, combined with reading only one line at a time and without control over the structure of the document, did not allow the reader to move quickly to different parts of the text, as he or she normally does when reading by sight. This made the publication difficult to work with in digital braille. It was therefore essential to find a way in which such movement around the document could be made possible. Therefore, braille experts are awaiting early coming out of a standard for digital braille files that will allow navigation through a document, as is the case, for example, with web pages. A blind user can browse a page by heading, move to the nearest table, learn the font attributes of the text, and so on. Such possibilities will be opened up by the digital braille format, where the ability to navigate through the various attributes of a publication will enable blind users to work very efficiently with any lengthy and extensive text. At the same time, its encoding will allow easy portability between devices and also the possibility of printing it on paper.

The near future of digital braille display devices promises to make braille more usable in the digital environment. The tactile displays, which are now beginning to be developed and the first commercially marketed versions are already available on the market, offer the possibility of displaying multiple lines of braille text or the possibility of rendering images using dot graphics. These are graphics consisting of dots in a sufficiently dense grid to form patterns. It can be assumed that these devices will have their place in the educational process precisely because they enable texts to be processed quickly and efficiently without having to be printed on paper. They might provide the possibility of previewing a larger part of the text or page, with the possibility of tracing the interrelationships between parts of the text, for example, data in tables. The fact that a simple graphic, such as a chart or a simple image, can also be part of the text greatly expands and enhances the possibilities for efficient work with text and image.

In the case of assistive technologies, the reason for their slow implementation in the educational process is often their cost. This is very high in the case of braille displays and tactile displays in particular. In many developed countries,

however, they are clearly the preferred choice for the provision and delivery of education for blind pupils, whether in a special school or in an inclusive mainstream school environment. Their flexibility and the possibility for pupils to work directly with teachers via computer from the start of school is definitely a significant factor in better learning conditions. Every pupil should be given the opportunity to choose the educational path they are most interested in, the one in which they achieve the best results. If they do not work effectively with braille and assistive technology, they will hardly be able to follow education in the STEM area, even if they show interest or talent in that area.

Conclusion

A comparison of traditional and modern methods of teaching Braille shows us that both approaches have their advantages and disadvantages. Traditional methods provide a foundation for the development of tactile skills, reading and writing, while modern methods and approaches offer flexibility, attractivity, simultaneous access and inclusivity. In our opinion, the ideal approach is a combination of both methods, where traditional methods should be strengthened and complemented by modern digital technologies, whereby we can achieve an optimal level of reading and writing skills and high level of literacy in blind students. Traditional and modern teaching methods complement each other to create a multidimensional approach that will ensure better and more effective learning and easier and faster access to different information, texts and literature.

We consider Braille to be a key tool in the education of blind pupils, enabling access to information, access to education and training for blind people worldwide, promoting skills development, independence, autonomy and enabling blind pupils to be literate. The future of braille teaching should include the integration and implementation of modern digital technologies into the educational process. It is important to raise awareness of the importance and relevance of braille in the educational process of blind pupils, and to invest in the modernisation of schools and its integration into national education systems and policies. We consider the use of modern braille and tactile display technologies across the whole educational process, and from its very beginning, to be a necessity for education in the 21st century.⁴

REFERENCES

Access to Reading and Using Braille – a matter of the future. EBU Statement (2023). Retrieved from <https://www.euroblind.org/sites/default/files/documents/EBU%20Position%20paper%20on%20Braille%202023.pdf> on 2ND of January 2025

⁴ More information on this topic can also be found on the website of the Braille Authority of Slovakia – www.skn.sk/sabp, which deals with the standardisation of braille and its implementation in the educational process. It publishes methodologies and manuals Rules for writing and using braille in the Slovak Republic, which currently has three issued parts dealing with different areas of Braille writing.

- Jakubovičová, H. (2011). *Metodika výcviku čítania a písania bodového písma*. Levoča: Polypress. ISBN 978-80-88704-74-4.
- Komplexné stanovisko Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied k používaniu brailu v slovenských textoch zo dňa 17. 2. 2022*. Retrieved from: www.skn.sk/novinky/stanovisko-sabp-k-pouzivaniu-brailu-v-slovenskych-textoch.
- Lopúchová, J., Ježíková, M. (2017). *Teoreticko-empirické aspekty čitateľskej gramotnosti žiakov so zrakovým postihnutím*. Bratislava: Iris.
- Lopúchová, J., Schallerová, S. (2022). *Braillovo písmo ako významný prostriedok komunikácie nevidiacich a ťažko zrakovo postihnutých*. *Slavica Slovaca*, 3/57, s. 354–359.
- Metodika k špeciálnym učebným a kompenzačným pomôckam a k úprave školského prostredia* (2023). Bratislava: NIVAM.
- McDonnald, M. C., Sessler-Trinkowsky, R., and Steverson, A. (2024). Use of Braille in the Workplace by People Who are Blind. National Research & Training Center on Blindness & Low Vision. Robles, A.: CSUN Assistive Technology Conference. Retrieved from: <https://www.blind.msstate.edu/> on 1ST of November 2024
- Ryles, R. (1996). The Impact of Braille Reading Skills on Employment, Income, Education, and Reading Habits. Retrieved from https://mountbattenbrailleur.com/Docs/papers/Ryles_study.pdf on 19TH of November 2024
- Výročné správy Slovenskej knižnice pre nevidiacich Mateja Hrebendu v Levoči (2022 – 2023)* (2023). Retrieved from <https://www.skn.sk>.
- Woodin, S. (2018). *Braille Teaching and Literacy. A Report for the European Blind Union and European Commission. Danish Association of the Blind and the International Council for Education of People with Visual Impairment*. Retrieved from <https://www.skn.sk/novinky/vyucovanie-braillovhho-pisma-a-gramotnost-sprava-en> on 19TH of November 2024

DANĚK, Alois (2025). *Dětský domov v české společnosti 21. století*. Praha: AMBIS, vysoká škola. 118 s. ISBN 978-80-7265-242-6¹

Téma dětských domov je pro odbornou i laickou veřejnost provokující, ale v mnohém nielen inšpiratívna, ale aj rozdeľujúca. Pomáha polopravdami a nepravdami vzbudzovať emócie, súciti širšej odborne neinformovanej verejnosti a povzbudiť sponzorov, aby sa podelili o prebytky. Zatiaľ, čo neziskový sektor tu dlhodobo aktivizuje svoje aspirácie, „akademici“ a vedecké pracoviská sa jej skôr vyhýbajú. Skutočne hĺbkový výskum je totiž časovo príliš náročný, a tak je, v rámci kariérnych ambícií, oveľa jednoduchšie vybrať si niečo, čo má grantovú podporu a časovo blízke splnenie cieľa.

Pre slovenských čitateľov môže byť téma recenzovanej knihy zaujímavá ešte pre dva „detaily.“ Prvý spočíva v tom, že v Česku ostali tieto inštitúcie v rezorte školstva ako výchovné, na Slovensku prešli tieto zariadenia od roku 1997 do rezortu práce a sociálnych vecí ako zariadenia sociálnej starostlivosti. Česko a Slovensko sa teda zásadne líši v tom, na čo kladie v týchto zariadeniach dôraz. Druhý detail súvisí s faktom, že na Slovensku už de iure od roku 2019 detské domovy neexistujú. Miesto nich vznikli Centrá pre deti a rodinu, čo je diskutabilný hybrid, pod ktorého hlavičku sme zahrnuli nielen bývalé detské domovy, ale s nimi aj resocializačné strediská pre adolescentných závislých.

Autor tejto monografie je zaujímavý vo svojej špecifickej dvojrole. Na jednej strane dlhodobo pracuje v detskom domove ako vychovávateľ. Tvrdím, na základe vlastnej štrnásťročnej vychovávateľskej praxe v prevýchovných zariadeniach, že je to nenahraditeľná, veľmi náročná a inšpiratívna skúsenosť. Nedocenená práca. Na druhej strane, ako absolvent doktorandského štúdia a odborný asistent, je v intenzívnom kontakte s akademickou pôdou, je teda veľmi dobre odborne pripravený.

Čo skutočne u neho oceňujem, premieta sa to aj do textu knihy, je zápal, snaha vykresliť obraz detského domova čo najpravdivejšie. Samozrejme, pre „kvalitatívneho“ výskumníka, ktorý je súčasťou skupinového života rodinnej skupiny i detského domova, je to problém, s ktorým sa musí popasovať. Som presvedčený o tom, že sa mu to takmer vždy, aj vďaka využitiu „klasickej“ triangulácie, podarilo.

V knihe sa opakovane dajú identifikovať niektoré nielen pre autora, ale aj pre reálnu prácu v detskom domove dôležité oblasti, témy. Tou prvou je oblasť reflexie súčasnej stále viac a viac rôznorodej skladby detí (od vývinových porúch učenia a správania až po vážne emočné poruchy, ktoré sú spojené s psychiatrickou medicínou, ale aj zmeny v oblasti národnostného, kultúrneho a náboženského zloženia). Oprávnené zdôrazňuje, že vychovávateľská práca v detskom domove je dnes najmä špeciálnopedagogická. Nepriamo tým teda potvrdzuje, že začlenenie detských domovov pod školstvo je naozaj patričné. Druhou oblasťou je akási zmena paradigmy – primárne sociálne dôvody umiestnenia dieťaťa do detského domova, resp. zlyhanie dieťaťa v jeho

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 30. 01. 2025

rodinnom prostredí. Na základe štúdia materiálov o dieťati aj rozhovorov s deťmi dochádza k jednoznačnému tvrdeniu: primárny dôvod je sociálno-patologické správanie rodičov, od alkoholizmu, kriminality, prostitúcie až po týranie a zneužívanie vlastných detí. Treťou oblasťou je akási polemika autora s mediálnou či verejnou stereotypnou mienkou o nedostatočnej podnetnosti pôvodného rodinného prostredia detí a deprivačnom prostredí detských domovov (najlepšie by bolo, keby sa všetky zrušili). Autor nielenže vecne tvrdí, že vždy existujú vážne dôvody na vyňatie dieťaťa z rodiny, ale aj to, že je to ten „posledný“ krok procesu, ktorému predchádzalo mnoho ďalších. Upozorňuje aj na iba zriedkavo priznávaný fakt, že v detských domovoch sa zvyšuje počet detí, ktoré prichádzajú z pestúnskej starostlivosti. Minimálne to znamená, že ani náhradné rodinné prostredie nie je úplne pre všetkých.

Kniha, tak ako sa na akademika patrí, je bohatá na zahraničné i české zdroje. Osobitne oceňujem odkazy na skúsenosti z praxe. Sú samozrejme témy, ktoré sú otvorené, o ktorých je potrebné diskutovať. Autorovi sa však podarilo dosiahnuť jednu dôležitú metú – inšpirovať a zároveň byť čitateľsky zaujímavý.

Albín Škoviera²

² Albín Škoviera, doc., PhD., Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra vied o výchove, Studentská 84, 532 10, Pardubice-Stavařov, Česká republika (<https://orcid.org/0000-0002-4534-5219>). E-mail: albin.skoviera@upce.cz. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

BARUCH-FELDMAN, Caren, COMIZIO, Rebecca (2024). *Tohle zvládnú!* Praha: Portál, s.r.o. 208 s. ISBN 978-80-262-2132-6¹

Recenzovaná publikácia, ktorá nesie názov *Tohle zvládnú!* (2024), je dielom dvoch autoriek. Caren Baruch-Feldman je klinická psychologička a školská psychologička, ktorá sa spolu so svojou spoluautorkou Rebeccou Comizio, ktorá je taktiež školskou psychologičkou, rozhodli vytvoriť praktickú knihu zameranú na rozvoj odolnosti detí, označovanej tiež pojmom reziliencia. V prostredí, kde často čelíme narastajúcim požiadavkám a stresu, predstavuje táto publikácia hodnotný zdroj nástrojov a stratégií, ktoré môžu byť efektívne využité nielen jednotlivcami, ale aj odborníkmi v oblasti špeciálnej pedagogiky a psychológie.

Jednou z najväčších predností tejto knihy je jej praktická orientácia. Autorky prinášajú jasné a jednoduché techniky, ktoré sa zameriavajú na zvládanie stresu, budovanie sebadôvery a zlepšovanie schopnosti stanoviť si realistické ciele. Tieto postupy sú obzvlášť prínosné pre špeciálnych pedagógov, ktorí pracujú s jednotlivcami s rozličnými potrebami. Napriek tomu, že recenzovaná publikácia má výhradne praktický charakter, jej teoretický pohľad vychádza z konceptov pozitívnej psychológie a behaviorálnych techník. Práve tieto teoretické vymedzenia sú čitateľovi prezentované prívetivým spôsobom, čo napomáha jednoduchšej aplikácii jednotlivých techník do praxe. Kniha je rozdelená do niekoľkých logicky usporiadaných kapitol, pričom každá z nich sa zameriava na konkrétny aspekt budovania odolnosti. Súčasťou publikácie je aj predhovor a list rodičom a odborníkom, ktorý vysvetľuje samotný koncept publikácie a jednotlivých aktivít. Úvod poskytuje čitateľovi prehľad o pojme reziliencia, jej význame a vplyve na každodenný život. Autorky sa v tejto časti sústreďujú na vedecké základy psychickej odolnosti, pričom vysvetľujú, ako ju možno rozvíjať prostredníctvom pravidelných cvičení a zmien v myslení. Prostredníctvom listu rodičom a odborníkom vie čitateľ dekodovať, ako má pri jednotlivých aktivitách postupovať. Každá aktivita sa skladá z troch častí. Prvá časť, „nauč sa to,“ tvorí teoretický základ, ktorý by si malo dieťa osvojiť v rámci každej spôsobilosti, aby pochopilo, v čom mu daná spôsobilosť napomáha pri budovaní odolnosti. V druhej časti, „urob to,“ dostáva dieťa priestor na to, aby si konkrétnu spôsobilosť precvičilo. V tretej časti „podpor to“ dochádza k posilňovaniu danej spôsobilosti. Následne je princíp aktivít sprístupnený aj detskému čitateľovi v „liste deťom,“ ktorý rovnako, avšak hravou, detskou formou opisuje ako jednotlivé aktivity fungujú a ako má s nimi dieťa pracovať. Nasledujúce kapitoly sú venované praktickým nástrojom, ktoré čitateľom pomáhajú zvládať stres a náročné situácie. Jednotlivé techniky zahŕňajú napríklad rozvoj pozitívneho myslenia, zvládanie negatívnych emócií či budovanie sebadôvery. Tieto cvičenia sú navrhnuté tak, aby podporovali nielen krátkodobé zlepšenie, ale aj dlhodobé posilnenie psychickej odolnosti. Napríklad cvičenia na zlepšenie všímanosti (mindfulness) sú založené na osvedčených technikách, ktoré sú široko využívané v psychológii a terapii.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 17. 01. 2025

Kniha zároveň ponúka široké spektrum nástrojov, ktoré môžu byť adaptované pre potreby jednotlivcov, rodín, ale aj skupín v školskom alebo terapeutickom prostredí. Pre špeciálnych pedagógov sú obzvlášť cenné odporúčania týkajúce sa práce s deťmi, ktoré čelia zmenám alebo prekážkam vo svojom vývine. Autorka zdôrazňuje význam pozitívneho posilňovania a budovania dôvery v schopnosti jednotlivcov, čo je základom úspešného zvládania životných výziev. Záverečná kapitola, venovaná udržiavaniu zmien a dlhodobému rozvoju, ponúka jednoduché a zrozumiteľné rady, ktoré môžu deťom pomôcť zvládať nové situácie a výzvy. S dôrazom na to, aby si deti osvojili schopnosť prekonávať neúspechy a budovali si svoju vnútornú silu, kapitola obsahuje nástroje a tipy, ktoré podporujú ich sebavedomie a umožňujú im udržať si dobré návyky a pozitívny prístup.

Tohle zvládnú! predstavuje hodnotný príspevok v oblasti budovania reziliencie a osobného rozvoja. Poskytuje cenné nástroje pre odborníkov, najmä špeciálnych pedagógov a psychológov, ktorí sa zameriavajú na rozvoj emocionálnej inteligencie a odolnosti u detí aj dospelých. Miernym nedostatkom publikácie môže byť menšie zastúpenie vedeckých a výskumných referencií, ktoré sú v niektorých kapitolách viac žiadané. Rôzne vedecké dôkazy a referencie autorov, odborníkov v oblasti reziliencie môžu pridať publikácii na kvalite a jej využívanie nielen v praktickej, ale ja teoretickej rovine. Vďaka svojmu praktickému prístupu, jasnej štruktúre a konkrétnym stratégiám je táto kniha vynikajúcim zdrojom pre špeciálnych pedagógov, terapeutov a každého, kto hľadá efektívne metódy na zlepšenie psychickej odolnosti a zvládanie náročných životných situácií.

Alexandra Kalinayová²

² Alexandra Kalinayová, Mgr., interná doktorandka, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: alexandra.kalinayova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

BIŠČO KASTELOVÁ, Alexandra (2024). *Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve*. 2. vydanie. Bratislava: IRIS. 533 s. ISBN 978-80-89726-09-7¹

Publikácia autorky Alexandry Biščo Kastelovej je zameraná na diagnostiku v špeciálnopedagogickom poradenstve. Diagnostika je neoddeliteľnou súčasťou starostlivosti o jednotlivcov, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, nakoľko je potrebné venovať dostatočnú pozornosť vhodným metódam, prístupom a hlavne diagnostickým nástrojom pre jednotlivcov s konkrétnym zdravotným znevýhodnením. Cieľom vedeckej monografie A. Biščo Kastelovej je hlavne teoretické rozpracovanie konceptuálnych a štrukturálnych poznatkov vo vednej oblasti špeciálnopedagogickej diagnostiky. Autorka v monografii reflektuje už na existujúce literárne pramene v tejto oblasti a vychádza z teoretických i praktických poznatkov z publikácií od autorov, akými sú Vašek, Tichá, Přínošilová a Németh, ktorí sa venujú diagnostickým a poradenským činnostiam pre jednotlivcov s narušením, postihnutím či ohrozením. Vedecká monografia tiež reflektuje na súčasné zmeny v poradenskom systéme na Slovensku. Predkladanú monografiu by sme mohli nazvať ako „úzkoprofilový tovar“ na trhu publikácií z problematiky špeciálnopedagogickej diagnostiky. Publikácia slúži nielen ako vedecká monografia pre odbornú verejnosť, ale aj ako odborná pomôcka pre študentov špeciálnej pedagogiky, ako aj iných humánnych vied (napr. psychológia, logopédia). Táto rozsiahla publikácia dokáže byť adekvátnou a dostatočnou podporou študenta pri príprave na čiastkové (predmetové) i štátne skúšky.

Vedecká monografia je členená do desiatich samostatne koncipovaných kapitol a niekoľkých podkapitol, pričom prvá kapitola dáva čitateľovi rozsiahly teoretický základ z diagnostiky v špeciálnopedagogickom poradenstve. V rámci tejto kapitoly autorka vymedzuje nové trendy komplexnej a medziodborovej diagnostiky jednotlivcov so špeciálnymi edukačnými potrebami v zmysle multidisciplinárnej spolupráce rôznych odborov a vedných disciplín. Je všeobecne známe, že v rámci špeciálnopedagogickej diagnostiky potrebujeme súčinnosť a spoluprácu rôznych rezortov i odborníkov. V súčasnosti sa čoraz viac zdôrazňuje, že práve táto komplexnosť v špeciálnopedagogickom diagnostickom procese zohráva kľúčovú úlohu. Cílené využitie poznatkov z iných odborov napr. z neurovied je pre špeciálneho pedagóga neoddeliteľnou súčasťou jeho efektívnej práce v podobe intervencie. Druhá a tretia kapitola opisuje špeciálnopedagogickú diagnostiku v zariadeniach poradenstva a prevencie a taktiež špeciálnopedagogickú diagnostiku v školskom prostredí. Poukázanie na aktuálne zmeny, transformáciu poradenského systému na Slovensku je vysokou pridanou hodnotou vedeckej monografie. Uvedené dve kapitoly sú žiaduce, a to hlavne z pohľadu študenta špeciálnej pedagogiky, ktorý vďaka týmto pasážam dostane adekvátne, relevantné a aktuálne informácie zo špeciálnopedagogického poradenského systému. Ďalšie teoretické kapitoly sú zamerané na charakteristiku jednotlivých diagnostických nástrojov pre jednotlivcov s konkrétnym zdravotným postihnutím (mentálne

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 02. 12. 2024

postihnutie, zrakové postihnutie, sluchové postihnutie, telesné postihnutie, špecifické poruchy učenia, poruchy aktivity a pozornosti, poruchy autistického spektra). V týchto častiach autorka uvádza jednotlivé diagnostické nástroje (domáce i zahraničné), ktoré sa aplikujú v špeciálnopedagogickom diagnostickom procese. Čitateľ sa dokáže veľmi dobre orientovať v texte, nakoľko je obohatený mnohými tabuľkami, grafmi i samotnými ukážkami diagnostických testov, pozorovacích hárkov. Práve túto skutočnosť vnímame za nevyhnutú, nakoľko aplikácia jednotlivých diagnostických nástrojov v praxi je náročným procesom. Pre diagnostiku je prínosné, ak okrem teoretických poznatkov o danom teste disponuje aj vizuálnou podporou v podobe ilustrácií súvisiacich s daným diagnostickým testom.

Jednotlivé kapitoly okrem uvádzaných konkrétnych diagnostických batérií obsahujú aj zaujímavé zistenia z realizovaných výskumov vždy z danej problematiky. Zaujala nás časť, v rámci ktorej autorka uvádza hodnotenie komunikačnej kompetencie žiakov s mentálnym postihnutím. Hodnotiaci nástroj (Biščo Kastelová, Rybárová, 2022) bol vytvorený za účelom a zameraním na presné zistenie, hodnotenie aktuálnej úrovne komunikačných schopností žiakov s mentálnym postihnutím. Výskumný súbor tvorili žiaci s mentálnym postihnutím (variant A, variant B), ich celkový počet bol 25 a celkový vek posudzovaných žiakov bol od 7 do 13 rokov. Posudzovací hárok hodnotil komunikačné kompetencie žiakov s mentálnym postihnutím podľa jednotlivých jazykových rovín. Výsledky výskumu poukazujú na to, že medzi najviac obmedzené jazykové roviny u žiakov s mentálnym postihnutím patria foneticko-fonologická a morfológicko-syntaktická jazyková rovina. Vnámame daný posudzovací hárok ako dobrú pomôcku pri špeciálnopedagogickom diagnostike na hodnotenie komunikačných zručností žiakov s mentálnym postihnutím, nakoľko je to veľmi špecifická skupina.

Celkovo publikáciu hodnotíme pozitívne, obdivuhodná je autorkina snaha a tvorba tejto rozsiahlej vedeckej monografie. Čitateľ po jej prečítaní dostáva adekvátne množstvo informácií o dostupných diagnostických nástrojoch podľa jednotlivých zdravotných postihnutí. V publikácii nechýbajú ani ukážkové príklady z odborných správ so špeciálnopedagogického vyšetrenia či odporúčania pre prax, hlavne pre pedagogických zamestnancov pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Odbornosť a kvalita tejto vedeckej monografie významne prispievajú k rozvoju špeciálnopedagogickej diagnostiky na Slovensku. Štúdiom monografie A. Biščo Kastelovej získa odborník v oblasti špeciálnej pedagogiky komplexné a relevantné informácie nevyhnutné pre výkon práce diagnostika (špeciálneho pedagóga) v poradenskom systéme.

Nikoletta Szászová²

² Nikoletta Szászová, Mgr., PhD., MBA, Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Centrum špeciálnopedagogického výskumu, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0003-4114-7327>). E-mail: szaszova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

HLEBOVÁ, Bibiána (2024). *Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 136 s. ISBN 978-80-555-3322-3¹

Recenzovaná vedecká monografia s názvom *Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku* (2024) už svojím názvom indikuje jednoznačné zameranie sa na jednu z aktuálnych tém na Slovensku, ktorou sú deti a žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia (najmä marginalizovaných rómskych komunít) v podmienkach inklúzie v materských a základných školách. Inklúzia je v dnešnej dobe často diskutovaným konštruktom, čo umocňuje aktuálnosť publikácie. Autorkou monografie je Bibiána Hlebová, ktorá aktívne pôsobí na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Jej nová knižná publikácia po obsahovej stránke výstižne opisuje teoretické východiská k problematike a metodiku vlastného výskumu, kde prezentuje výsledky výskumu v podobe dvoch prehľadových štúdií zameraných na vybrané aspekty školskej úspešnosti u detí/žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inkluzívneho vzdelávania; problematika bola súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0280/22 *Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky*.

Knižná publikácia je kombináciou odbornosti a prehľadnosti, pričom sa opiera o viaceré zdroje najmä domácej, ale aj zahraničnej proveniencie. Cieľom vedeckej monografie je prezentovať výskum založený na dvoch prehľadových štúdiách, zameraný na inkluzívny prístup vo výchove a vzdelávaní žiakov a detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, a tým priblížiť situáciu na Slovensku za posledných 10 rokov. Konceptne je vedecká monografia usporiadaná do dvoch logicky usporiadaných a na seba nadväzujúcich kapitol.

Prvá kapitola poskytuje vymedzenie teoretických východísk a výstižne definuje inkluzívnu edukáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, konkrétne žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (marginalizovaných rómskych komunít). Autorka sa po teoretickej stránke sústreďuje aj na charakteristiku špecifík edukácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zámerom kapitoly je taktiež opis strategických dokumentov o inkluzívnej edukácii a následne prezentácia chronologického prehľadu národných projektov, ktoré boli na Slovensku realizované v rokoch 2014 – 2024. V danej časti sú popísané strategické dokumenty, ako aj národné projekty, ktoré vo filozofii inkluzívneho vzdelávania predstavujú kľúčový faktor, čím je čitateľovi ponúknutý stručný a prehľadný teoretický vstup k problematike implementácie inkluzívneho vzdelávania na Slovensku.

Druhú kapitolu tvorí opis metodiky vlastného výskumu spracovaného do dvoch prehľadových štúdií prezentujúcich interpretáciu 62 publikačných

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 14. 01. 2025

výstupov zameraných na inkluzívny prístup v edukácii detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach materských a základných škôl na Slovensku, ktoré autorka spracovala z online dostupných vedeckých a odborných časopisov (*Edukácia, Pedagogika.sk, Pedagogická revue, Pedagogické rozhľady, Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*), ako aj ostatných domácich online dostupných prameňov (štúdie, evalvačné správy, monografie, zborníky) publikovaných na Slovensku za ostatné desaťročie (2014 – 2023). Prvá prehľadová štúdia zahŕňa 44 výskumných a evalvačných publikačných výstupov (súvisiacich najmä s riešením národných projektov), druhá prehľadová štúdia prezentuje 18 teoretických a teoreticko-edukačných publikačných výstupov. Obe prehľadové štúdie sú chronologicky usporiadané, jasne štruktúrované, detailne opísané a informácie usporiadané v prehľadných tabuľkách. Záver kapitoly tvorí interpretácia výsledkov výskumu pomocou hĺbkovej analýzy vybraných aspektov školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie, ktoré autorka interpretuje na základe troch hľadísk: (1) personálneho zabezpečenia inkluzívnej edukácie, (2) podpory kognitívneho, emocionálneho a sociálneho vývinu detí a žiakov, (3) materiálno-technického zabezpečenia a obohatenia edukačného prostredia v inklúzii. Podľa autorky výsledky výskumu „*prinášajú viacero nedoriešených problémov, ktoré sa dotýkajú samotného konceptu inkluzívnej pedagogiky, ako aj spôsobu a tempa jej implementácie do každodennej pedagogickej praxe na Slovensku.*“ V tomto smere pozitívne hodnotím záverečnú diskusiu k realizovanému výskumu s pomenovaním limitov i výziev do budúcnosti v oblasti presadzovania inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku.

V recenzovanej vedeckej monografii nachádzam aktuálnosť, novosť a originalnosť skúmanej problematiky, ktorá môže byť inšpiratívna ako zdroj validných informácií pre učiteľov a špeciálnych pedagógov pôsobiacich v prostredí materských či základných škôl, lebo prináša nové výzvy pre pedagogickú prax a námety na ďalšie vedecké skúmanie.

Dominika Molčanová²

² Dominika Molčanová, Mgr., interná doktorandka, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov. E-mail: *dominika.karabasova@smail.unipo.sk*. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

NEMČEK, Dagmar (2024). *Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove. Príklady dobrej praxe*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. 206 s. ISBN 978-80-8251-019-8¹

Recenzovaná metodická príručka autorky Dagmar Nemček s názvom *Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove. Príklady dobrej praxe* je hlavným výstupom projektu Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR KEGA č. 051UK-4/2022 s názvom *Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove*. Publikácia je cieleňá na oblasť inkluzívneho vzdelávania s akcentom na telesnú a športovú výchovu nielen intaktných žiakov základných a stredných škôl, ale aj žiakov s telesným postihnutím, zrakovým postihnutím a mentálnym postihnutím. Mnohé námety a ponúkané športové aktivity a cvičenia sú spracované tak, že z nich môžu čerpať ako začínajúci pedagógovia, tak aj dlhoroční pedagógovia, ktorí vzdelávajú žiakov aj s inými postihnutiami, napr. s narušenou komunikačnou schopnosťou, s poruchami autistického spektra či s viacnásobným postihnutím. Význam metodické príručky spočíva aj v jej využití študentmi vysokých škôl s pedagogickým i špeciálnopedagogickým zameraním ako študijného materiálu, ktorý ich môže pripraviť na špecifiká inkluzívneho vzdelávania v predmete telesná a športová výchova.

Metodická príručka je svojím precíznym metodickým spracovaním prínosom nielen pre učiteľov telesnej výchovy, ale pre všetkých učiteľov, ktorí potrebujú do vyučovania zaradiť telovýchovné či športové aktivity a chvíľky. Príručku môžu efektívne využívať aj vychovávatelia v rámci mimoškolských aktivít či pedagógovia v centrách voľného času. Uplatnenie si nájde aj u všetkých, ktorí sa venujú deťom a žiakom v detských táboroch alebo v školách v prírode. Uvedená metodická príručka reaguje na aktuálny stav a možnosti škôl a učiteľov, ktorí môžu zaujímavými spôsobmi uchopiť jednotlivé vyučovacie hodiny tak, aby boli motivujúce, rozvíjajúce, podporujúce, aktivizujúce, a najmä zaujímavé ako pre intaktných žiakov, tak aj pre žiakov s postihnutím.

Metodická príručka je obsahovo zameraná na viacero vecných oblastí. V úvode autorka objasňuje *štruktúru inkluzívnej hodiny* telesnej a športovej výchovy. Najmä pre začínajúcich pedagógov akcentuje skutočnosť, že každá vyučovacia hodina telesnej a športovej výchovy sa skladá z niekoľkých častí: *úvodnej časti hodiny, prípravnej časti, hlavnej časti a záverečnej časti*. Každá z týchto častí má svoju špecifickú funkciu, tieto časti sa prelínajú, ovplyvňujú a tvoria ucelený komplex, v rámci ktorého je možné žiaka vzdelávať a rozvíjať. Príručka navedie každého učiteľa na to, že v *úvode hodiny* je potrebné organizmus žiaka pripraviť na fyzickú záťaž počas ďalšej časti hodiny, čiže samotný výkon, ktorým môže byť osvojovanie pohybových činností/zručností, rozvoj pohybových schopností, ale aj osvojovanie si teoretických poznatkov. Táto časť príručky obsahuje opis možných aktivít a prístupov v rámci úvodnej časti, a čo je osobitne cenné, obsahuje aj návrh modifikácií pre žiakov s telesným

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 13. 12. 2024

postihnutím a metodické usmernenia/pokyny k využitiu padáka ako účelnej pomôcky k inklúzii žiakov na hodine.

Podobne je rozpisaná aj *prípravná časť hodiny*, ktorá v sebe zahŕňa okrem modifikácií pre žiakov s telesným postihnutím aj modifikácie pre žiakov so zrakovým postihnutím. V *hlavnej časti hodiny* autorka ponúka niekoľko námetov na športové aktivity s využitím padáka, do ktorých je možné zahrnúť aj žiakov s postihnutím. Opäť aj v tejto časti ponúka súbor stratégií na zvýšenie efektivity cvičenia s ohľadom na inkluzívne zámery. Príručka tiež pripomenie učiteľovi, že každú vyučovaciu hodinu je v jej *závere* potrebné ukončiť upokojením organizmu a jeho prípravou na ďalšiu vyučovaciu hodinu, príp. odchod zo školy domov. Môže to realizovať napr. prostredníctvom uvoľňujúcich a zábavných prostriedkov či pohybových hier, jogy, strečingu, dýchacích cvičení, cvičení harmonizujúcich dynamiku prežívania emócií a vyrovnávanie disproporcie nálad (vítaz – porazený) napríklad pomocou elongačných cvičení.

Najväčší priestor metodickej príručky je venovaný množstvu *cvičení a zaujímavých aktivít* pre inklúziu žiakov s telesným, zrakovým a mentálnym postihnutím s využitím napr. tréningových vozíkov či pedál. Táto časť obsahuje mnohé aktivity modifikované pre žiakov s postihnutím, napr. štafetové súťaže, prekážkové dráhy, pohybové hry, statické hry (sochy a súsošia), hry s téglíkmi, ale aj športové hry – basketbal, tenis, stolný tenis, soft tenis, volejbal či špeciálne športové hry pre postihnutých – boccia, goalbal, čo jej dodáva inkluzívny charakter. Všetky aktivity sú účelne doplnené obrazovým materiálom a rôznymi schémami, ktoré naznačujú priebeh aktivity a rozostavenie cvičiacich. Z príručky je možné využiť a inšpirovať sa aj obrázkami, na ktorých sú znázornené mnohé pomôcky využiteľné na hodinách telesnej a športovej výchovy – padák, pedál, tréningové vozíky, lopty, švihadlá, kruhy, žinenky, lavičky, rebriny, kužele na vytvorenie prekážkovej dráhy, gymnastické drevené palice, softbalové rakety, nízke prekážky a i. Všetky cvičenia a aktivity v príručke sú charakteristické inkluzívnym pedagogickým prístupom za využitia adekvátnych didaktických a metodických stratégií, ktoré pomáhajú žiakovi pri osvojovaní si základných lokomočných pohybov, ale aj pri nadobúdaní nových pohybových zručností, ktorých následný rozvoj je veľmi dôležitý v neskoršom veku pri vykonávaní sebaobslužných a iných aktivít každodenného života tak, aby sa stali nezávislými od svojho okolia.

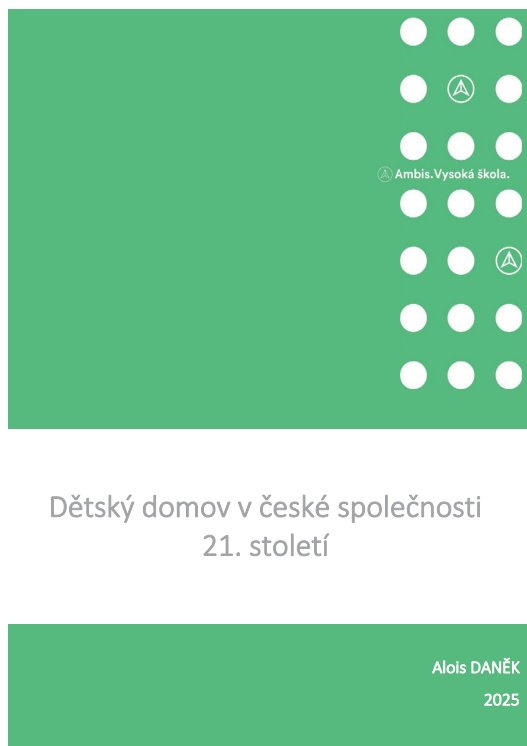
Celá metodická príručka je spracovaná prehľadne, v logickom slede, autorka využíva odborný jazyk a z textu je citeľné hlboké poznanie problematiky a mnohoročné skúsenosti. Publikácia pôsobí vyváženým a kompaktným dojmom, napĺňa cieľové zámery autorky a prináša množstvo metodických stratégií na úspešné zvládnutie telovýchovného procesu, ak v ňom bude začlenený žiak/žiačka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Jana Lopúchová²

² Jana Lopúchová, doc., PaedDr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0002-2951-4342>). E-mail: lopuchova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

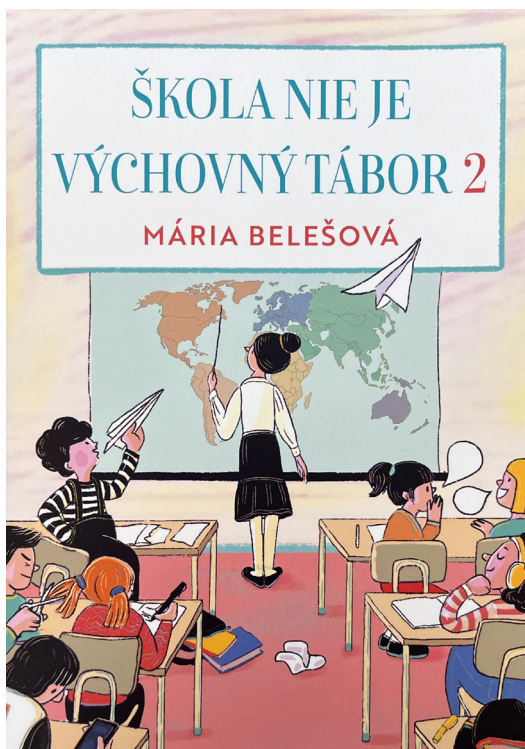
DANĚK, Alois (2025). *Dětský domov v české společnosti 21. století*. Praha: AMBIS, vysoká škola. 118 s. ISBN 978-80-7265-242-6

Publikácia reaguje na dlhoročnú verejnú diskusiu o potrebnosti, resp. nepotrebnosti detských domovov (na Slovensku centier pre deti a rodiny) a snahy o ich reštrukturalizáciu, príp. zrušenie. Autor sa už dlho pohybuje v prostredí detských domovov ako vychovávateľ, metodik prevencie či člen organizácií a medzirezortných skupín, ktoré zastrešujú detské domovy v Českej republike. Čitateľovi v publikácii ponúka pohľad do edukačnej reality detského domova a zameriava pozornosť na jej doteraz slabo preskúmané oblasti, ktorým je napr. objasnenie dôvodov, ktoré viedli k nariadeniu náhradnej starostlivosti, pripravenosť mladých dospelých na odchod z detského domova a úspešnosť ich zapojenia do spoločnosti. V teoretickej časti autor okrem vymedzenia základnej terminológie uvádza historické a kultúrne súvislosti a podrobne analyzuje súčasnú národnú aj medzinárodnú legislatívu. Vo výskume sa zameriava na popis situácie v konkrétnom detskom domove Klánovice a témam ako rodič vo výkone trestu, problematika straty rodiča, ale aj novým problémom v oblasti rizikového správania ako online hry a sociálne siete. V závere sa venuje životným trajektóriám detí z detských domovov. Publikácia je vydaná online, jej plnotextová verzia je dostupná na webovom sídle: <https://www.ambis.cz/files/1-danek-monografie.pdf>.

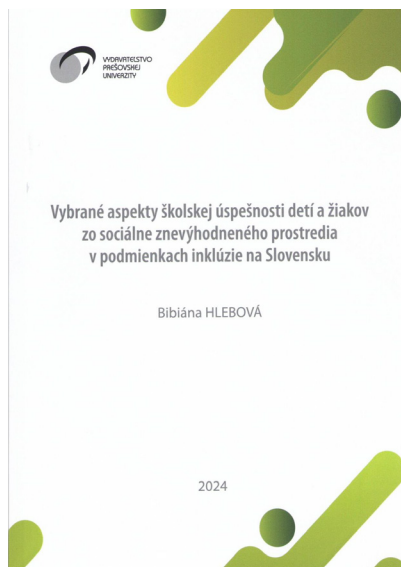


BELEŠOVÁ, Mária (2024). *Škola nie je výchovný tábor 2*. Bratislava: GRADA Slovakia s.r.o. 351 s. ISBN 978-80-8090-885-0

Knižná novinka je venovaná pedagogickým zamestnancom, ale aj iným odborným zamestnancom, ktorí pracujú v školskom prostredí. Je inšpiratívna pre školských psychológov, špeciálnych pedagógov, vychovávateľov, pedagogických asistentov, vedenie školy, ale aj pre zriaďovateľov škôl a školských zariadení. Približuje život školy rodičom, ale aj študentom pedagogických smerov. Monografia sa venuje aktuálnym problémom doby, ktorým musia dnešné deti čeliť. Autorka prostredníctvom skutočných príbehov zo slovenských škôl ukazuje, že pomocou hĺbkovej a odbornej analýzy vplyvu prostredia a rodičovskej výchovy a trpezlivého zavádzania prospešných návykov a postojov do praxe môžeme postupne dosiahnuť pozitívne zmeny. Autorka monografie sa nezameriava na definovanie konkrétnych diagnóz a porúch, ale ide viac do hĺbky a zamýšľa sa nad prostredím, z ktorého dieťa pochádza, ktoré formuje osobnosť dieťaťa. Knižná novinka je inšpiráciou neobyčajne širokému okruhu čitateľov, ktorí riešia zlé či nevhodné situácie na školách a školských zariadeniach s cieľom hľadať riešenia.



HLEBOVÁ, Bibiána (2024). *Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 136 s. ISBN 978-80-555-3322-3

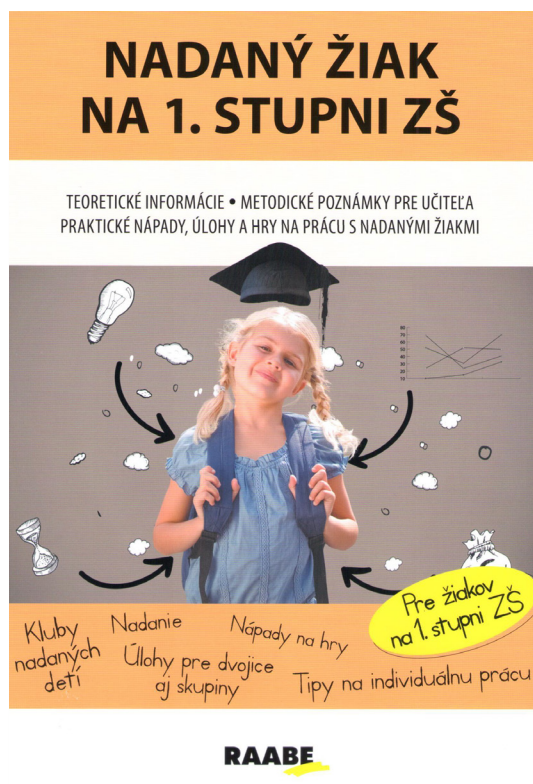


Cieľom monografie je prezentovať vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) v podmienkach inklúzie v materských a základných školách na Slovensku, a to na základe výskumom identifikovanej akademickej vedeckej a odbornej spisby (od slovenských autorov v slovenskom jazyku), voľne dostupnej na internete Slovensku za ostatné desaťročie (2014 – 2023). Konceptne monografia pozostáva z dvoch ústredných kapitol. Prvá kapitola pod názvom *Výchova a vzdelávania detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku* predstavuje tri podkapitoly,

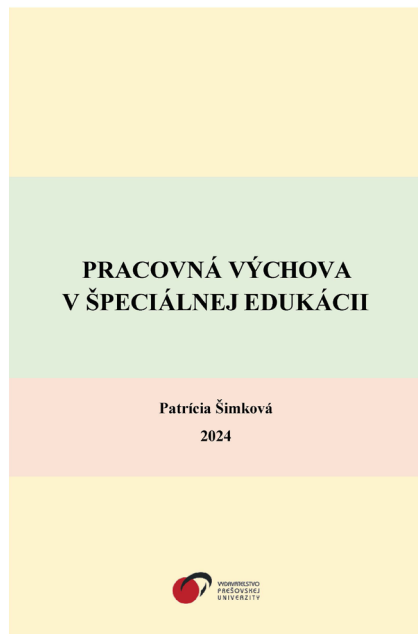
v ktorých prezentuje teoretické východiská o inkluzívnych prístupoch vo výchove a vzdelávaní, prehľad strategických dokumentov a realizovaných národných projektov, ako aj špecifiká edukácie detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) na Slovensku. Druhá kapitola pod názvom *Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku* predstavuje dve podkapitoly, v ktorých prezentuje metodiku výskumu a tvorbu dvoch prehľadových štúdií o problematike inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) na Slovensku za ostatné desaťročie (2014 – 2023), ktoré boli výskumne spracované z online dostupných vedeckých a odborných časopisov (*Edukácia, Pedagogika.sk, Pedagogická revue, Pedagogické rozhľady, Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*), ako aj z ostatných domácich online dostupných prameňov (štúdie, evalvačné správy, monografie, zborníky), publikovaných od slovenských autorov v slovenskom jazyku. Vedecká monografia na základe realizovaného výskumu sumarizuje kľúčové oblasti z výskumnej, teoretickej i pragmatickej roviny presadzovania školskej inklúzie, prostredníctvom ktorých poukazuje na vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) v materských a základných školách na Slovensku. V dôsledku toho môže byť inšpiratívna pre odborníkov pedagogickej, špeciálnopedagogickej a inkluzívnej pedagogiky, ako aj učiteľov z pedagogickej praxe.

ROHOVÁ, Jana, SLÁNSKÁ, Zuzana (2024). *Nadaný žiak na 1. stupni ZŠ*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o. 84 s. ISBN 978-80-8140-999-8

Zámerom autorky J. Rohovej a ilustrátorky Z. Slánskej v novej publikácii pre učiteľov a rodičov detí s nadaním na primárnom stupni vzdelávania je poskytnúť niekoľko inšpiratívnych námetov na edukačné prístupy, ktoré boli overované v praxi v klube nadaných detí. Autorka sa v úvode prihovára učiteľom i rodičom a ponúka niekoľko rád, ako komunikovať s deťmi s nadaním, ako podporiť proces ich socializácie v kolektíve ostatných detí, aby sa necítili izolované a opomínané. Súčasťou príhovoru autorky sú aj odporúčania pre rodičov, kedy začať s diagnostikovaním dieťaťa, ktoré sa javí ako nadané, koho na diagnostikovanie osloviť a ako ďalej spolupracovať so školou. Publikácia má charakter metodickéj príručky s bohatými edukačnými námetmi na prácu s nadanými žiakmi na primárnom stupni vzdelávania, ktorá môže byť užitočná pre učiteľov žiakov s nadaním a študentov pedagogických fakúlt v rámci ich pregraduálnej vysokoškolskej prípravy.



ŠIMKOVÁ, Patrícia (2024). *Pracovná výchova v špeciálnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 55 s. ISBN 978-80-555-3425-1



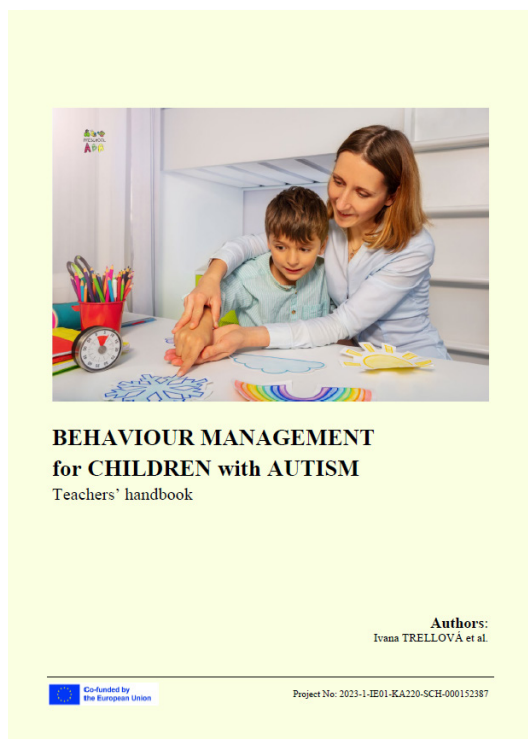
Vysokoškolské učebné texty s názvom *Pracovná výchova v špeciálnej edukácii* sú primárne určené študentom špeciálnej pedagogiky, odborníkom špeciálnopedagogickej a inkluzívnej pedagogiky. Cieľom publikácie je ponúknuť odborný základ pre poznanie jednotlivých špecifických perцепčných, motorických a kognitívnych oblastí jedincov s mentálnym postihnutím s prepojením na metodiku a realizáciu pracovných činností v edukačnom procese. Konceptne sú vysokoškolské učebné texty členené do troch kapitol. Prvá kapitola pod názvom *Charakteristika detí a žiakov s mentálnym postihnutím* je zameraná na charakteristiku detí a žiakov s mentálnym postihnutím v ľahkom, stredne ťažkom a ťažkom stupni mentálneho postihnutia. Elementárne

informácie sa týkajú vymedzenia pojmu mentálne postihnutie z rôznych aspektov, špecifikám v oblasti perцепčných, motorických a kognitívnych funkcií, charakteristike významu práce a pracovnej činnosti u jedincov s postihnutím. Druhá kapitola s názvom *Základy pracovnej výchovy v špeciálnej edukácii* sa orientuje na klasifikáciu cieľa a úloh pracovnej výchovy u detí a žiakov s postihnutím a na vplyv pracovnej činnosti vzhľadom na utváranie pracovných zručností a návykov nielen v edukačnom, ale aj v osobnom živote jedincov. Kapitola je doplnená o vymedzenie a charakteristiku pracovných metód, zásad a senzomotorického učenia, ktoré je jedným z dôležitých foriem získavania potrebných krokov k nadobudnutiu pracovnej zručnosti a disciplíny. Tretia kapitola *Metodika pracovnej výchovy* je charakteristická konkrétnymi pracovnými oblasťami vo výchovno-vzdelávacom procese detí a žiakov s mentálnym postihnutím, ako sú sebaobslužné činnosti a hygienické návyky, práca s jednotlivými druhmi materiálov – papierom, kartónom, modelovacím materiálom, drevom, textilom, drobným a prírodným materiálom. Publikácia prináša sumár dôležitých informácií potrebných na prípravu budúcich špeciálnych pedagógov do praxe, ktoré môžu byť inšpiratívne pre špeciálnych pedagógov aj pedagógov v inkluzívnom vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

TRELLOVÁ, Ivana et al. (2024). *Behaviour Management for Children with Autism (Teachers' Handbook)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 94 p. ISBN 978-80-555-3326-1

Teacher training and professional development in the field of inclusive education varies greatly across Europe and there is a need for more in-service teacher training, particularly in the areas of inclusive education and early childhood education. This suggests that there may be a general lack of training for preschool teachers across Europe. The aforementioned facts have resulted in the formation of a consortium of experts in the field of Autism spectrum disorders from six different countries (Ireland, the Republic of North Macedonia, Cyprus, Slovakia, France, and Croatia) within the European Union and Erasmus+ KA2 project scheme. The consortium's objective is to provide training and support to educators in order to facilitate the effective management of early childhood behaviour in their classrooms and to enable them to deliver high-quality education to young children. Handbook for preschool teachers (from both mainstream and special education schools) covers the latest research and best practices in early childhood behaviour management. The Handbook is comprised of eight chapters, each of which adheres to a similar structural format. These include learning objectives, an introductory section, a theoretical framework, a summary, recommendations for supplementary reading, questions

for reinforcement, ideas for practices in the classroom, and a list of resources.



ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY je medzinárodný vedecký recenzovaný časopis, ktorý vychádza dvakrát ročne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove. Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach vedeckých časopisov – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku a CEEOL (Central and Eastern European Online Library) v Nemecku, ako aj v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave na Slovensku. Publikovanie všetkých príspevkov v časopise a ich zverejnenie na webovom sídle časopisu (www.studiezospECIALnejpedagogiky.sk) podlieha písomnému súhlasu autorov, čo je v súlade s nariadením Európskeho parlamentu a Rady EÚ 2016/679 o ochrane fyzických osôb pri spracúvaní osobných údajov a o voľnom pohybe takýchto údajov a zákonom č. 18/2018 Z. z., o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (GDPR). Všetky doteraz publikované čísla časopisu sú zverejnené na webovom sídle časopisu: www.studiezospECIALnejpedagogiky.sk, ako aj na webovom sídle <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

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

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

FORMÁLNA ÚPRAVA PRÍSPEVKOV:

Rozsah príspevku – minimálne 20 000 znakov a maximálne 30 000 znakov vrátane medzier. Počet znakov zahŕňa aj zoznam bibliografických odkazov (**max. 25 odkazov na zdroje v texte**), grafy a tabuľky. Publikovanie rozsiahlejších rukopisov je po odporúčaní recenzentov a zvážení významnosti výskumných zistení.

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

voľný riadok

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 Bibiána Hlebová, doc., PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0001-8366-8281>). E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

1,15, citačný odkaz – pod čiarou uviesť meno a priezvisko, tituly, pracovisko, adresu, e-mail a formulku: *Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora/ky*).

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

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, zoznam literatúry v abecednom poradí v poradí: autor, rok, názov publikácie, zdrojový dokument; riadkovanie 1,0; vyžaduje sa úprava formátovania literárnych zdrojov podľa APA Format (7. edícia, 2020)

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).

Citovanie v rámci textu:

Jeden autor: (Smith, 2020)

Dvaja autori: (Smith, & Jones, 2020)

Traja a viac autorov: (Smith et al., 2020)

Knihy/monografie:

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. London, England: My Publisher.
Jones, A. F., & Wang, L. (2011). *Spectacular creatures: The Amazon rainforest* (2nd ed.). San Jose, Costa Rica: My Publisher.

Williams, S. T. (Ed.). (2015). *Referencing: A guide to citation rules* (3rd ed.). New York, NY: My Publisher.

Kapitoly:

Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S. T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (2nd ed., 50-95). New York, NY: Publishers.

Príspevky z časopisov:

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Mendeley Journal*, 67(2), 81-95.

Príspevky zo zborníkov:

Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 116(47), 23499-23504. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>

Elektronické dokumenty:

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S.T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (2nd ed., 50-95). Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Mendeley Journal*, 67(2), 81-95. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

STUDIES IN SPECIAL EDUCATION is the international scientific peer-reviewed journal, which is published biannually in the University of Prešov Publishing House. Journal is registered in international databases of scientific journals – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) in Norway and CEEOL (Central and Eastern European Online Library) in Germany, as well as at the Slovak National Corpus in Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Slovakia. Publication of all the papers in the journal and its disclosure on the journal web page (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) subjects to the written consent of author, which is in accordance with regulation of European Parliament and EU commission no. 2016/679 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation-GDPR). All of the journal's issues published so far are available at the journal web-page: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk and at the CEEOL web: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

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

Assoc. prof. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Editor-in-Chief
Department of Special Education
Faculty of Education, University of Presov
in Presov
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Slovak Republic
E-mail: sse.pf@unipo.sk

FORMAL REQUIREMENTS:

A manuscript should be minimum of 20.000 characters, but no more than 30.000 characters (including spaces); this limit includes figures, references (max. 25 sources reffered in the paper), and tables. This does not impose an absolute page limit on manuscripts; longer manuscripts of merit can be published in the journal.

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

Free line

*Name of author (s)*² (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote presente full name and surname, academic degrees, workplace,

² Bibiána Hlebová, Assoc. Prof., Dr., PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Special Education, Street 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic (<https://orcid.org/0000-0001-8366-8281>). E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Personal information are published with the written consent of the author.

corresponding address, e-mail and formula: *Personal information published with the written consent of the author*).

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)

Do not 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

REFERENCES (Times New Roman, 9 pt, references should be in alphabetical order and have to include information about: author, publication date, title and source . Line spacing 1.0 Formatting of the literature is required according to APA Format (7th edition, 2020)

In case 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*.

In-text citation:

One author: (Smith, 2020)

Two authors: (Smith, & Jones, 2020)

Three or more authors: (Smith et al., 2020)

Books/Monographs:

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R.P. (2017). *A guide to citation*. London, England: My Publisher.

Jones, A. F., & Wang, L. (2011). *Spectacular creatures: The Amazon rainforest* (2nd ed.). San Jose, Costa Rica: My Publisher.

Williams, S. T. (Ed.). (2015). *Referencing: A guide to citation rules* (3rd ed.). New York, NY: My Publisher.

Chapters:

Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S. T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (2nd ed., 50-95). New York, NY: Publishers.

Journals:

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Mendeley Journal*, 67(2), 81-95.

Conference proceedings:

Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 116(47), 23499–23504. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>

Electronic documents:

- Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>
- Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S.T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (2nd ed., 50-95). Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>
- Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Mendeley Journal*, 67(2), 81-95. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

CONTENTS

Editorial

<i>Patrícia Šimková, Jana Kozárová</i>	3
--	---

Theoretical and Scientific-Research Studies

The Role of Healthy Preventive Sports Physical Activity in Improving the Academic Achievement of Students Girls in Secondary School (15 – 18 years) in Algeria <i>Abdelmalek Boufrida</i>	7
Multidisciplinary Approaches in Education and Therapy: A Case Study of Integrated Strategies for a Child with Autism <i>Barbora Lanková, Michal Vostrý, Ilona Pešatová, Otakar Fleischmann, Ladislav Zilcher, Andrea Ježková</i>	19
Families' Perceptions about Early Childhood Intervention Practices <i>Rita Limede, Ana Maria Serrano</i>	35
Atmosphere and Leadership Style as Factors of Teacher Burnout Syndrome in Elementary Schools with Included Pupils <i>Tatiana Dubayová, Patrícia Mirdalíková</i>	47
Supporting Students with Social Disadvantages: Strategies that Work <i>Zbyněk Němec, Zdeněk Svoboda, Tomáš Machalík</i>	61
Identity Formation of Roma Pupils in the Conditions of Inclusive Education <i>Ladislav Horňák</i>	80
Traditional versus Modern Ways of Teaching Reading and Writing Braille in Slovakia <i>Michal Tkáčik, Mária Ježíková</i>	99

Book Reviews

DANĚK, Alois (2025). <i>Dětský domov v české společnosti 21. století</i> . Praha: AMBIS, vysoká škola. 118 s. ISBN 978-80-7265-242-6 <i>Albín Škoviera</i>	109
BARUCH-FELDMAN, Caren, COMIZIO, Rebecca (2024). <i>Tohle zvládnú!</i> Praha: Portál, s.r.o. 208 s. ISBN 978-80-262-2132-6 <i>Alexandra Kalinayová</i>	111
BIŠČO KASTELOVÁ, Alexandra (2024). <i>Diagnostika v špeciálno-pedagogickom poradenstve</i> . 2. vyd. Bratislava: IRIS. 533 s. ISBN 978-80-89726-09-7 <i>Nikoletta Szászová</i>	113
HLEBOVÁ, Bibiána (2024). <i>Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku</i> . Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 136 s. ISBN 978-80-555-3322-3 <i>Dominika Molčanová</i>	115

NEMČEK, Dagmar (2024). *Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove. Príklady dobrej praxe*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. 206 s. ISBN 978-80-8251-019-8

Jana Lopúchová 117

Book News

DANĚK, Alois (2025). *Dětský domov v české společnosti 21. století*. Praha: AMBIS, vysoká škola. 118 s. ISBN 978-80-7265-242-6 119

BELEŠOVÁ, Mária (2024). *Škola nie je výchovný tábor 2*. Bratislava: GRADA Slovakia s.r.o. 351 s. ISBN 978-80-8090-885-0 120

HLEBOVÁ, Bibiána (2024). *Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 136 s. ISBN 978-80-555-3322-3 121

ROHOVÁ, Jana, SLÁNSKÁ, Zuzana (2024). *Nadaný žiak na 1. stupni ZŠ*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o. 84 s. ISBN 978-80-8140-999-8 122

ŠIMKOVÁ, Patrícia (2024). *Pracovná výchova v špeciálnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 55 s. ISBN 978-80-555-3425-1 123

TRELLOVÁ, Ivana et al. (2024). *Behaviour Management for Children with Autism (Teachers' Handbook)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 94 p. ISBN 978-80-555-3326-1 124

Instructions for Authors 125

SCIENTIFIC BOARD

Dr. h. c. prof. Dr. Miron Zelina, DrSc., DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovak Republic)
prof. Dr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Charles University in Prague (Czech Republic)
prof. Karola Dillenburger, BCBA-D, The Queen's University of Belfast (Northern Ireland)
prof. Ibrahim El-Zraigat, Ph.D., University of Jordan, Amman (Jordan)
prof. Mickey Keenan, Ph.D., BCBA-D, Ulster University (Northern Ireland)
prof. Dr. Vladimír Klein, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
dr. hab. prof. Anna Klim-Klimaszewska, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach (Poland)
dr. hab. prof. Daniel Kukla, Ph.D., Jan Długosz University in Częstochowa (Poland)
prof. Dr. Jozef Liba, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
prof. prof. Dr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masaryk University in Brno (Czech Republic)
prof. Dr. Milan Valenta, Ph.D., Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
prof. Dr. Marie Vítková, CSc., Masaryk University in Brno (Czech Republic)
prof. Dr. Darina Tarciová, Ph.D., Comenius University in Bratislava (Slovak Republic)
doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D., Masaryk University in Brno (Czech Republic)
assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugal)
assoc. prof. Dr. Vladimír Dočkal, CSc., University in Trnava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Petr Franiok, Ph.D., University in Ostrava (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Terézia Harčariková, Ph.D., Comenius University in Bratislava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Ladislav Horňák, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Vlastimil Chytrý, Ph.D., University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. et Dr. Martin Kaleja, Ph.D., AMBIS University, a.s., in Prague (Czech Republic)
assoc. prof. Jiří Kantor, Ph.D., Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Jana Lopúchová, Ph.D., Comenius University, Bratislava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Technical University in Liberec (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Karel Neubauer, Ph.D., Charles University in Prague (Czech Republic)
dr. hab. Beata Maria Nowak, Ph.D., Warsaw University of Life Science (Poland)
assoc. prof. Dr. Alicja Petrasová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Jarmila Pipeková, Ph.D., Silesian University in Opava (Czech Republic)
assoc. prof. Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugal)
assoc. prof. Dr. Viera Šilonová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Albín Škoviera, Ph.D., University in Pardubice (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Michal Vostrý, Ph.D., University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Ladislav Zilcher, Ph.D., University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem (Czech Republic)
Robin Elizabeth Moyher, Dr., BCBA-D, LBA, George Mason University in Virginia (USA)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief:

assoc. prof. Dr. Bibiána Hlebová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Associate editor:

assoc. prof. Tatiana Dubayová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Jana Kožárová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Issue editor:

Patrícia Šimková, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Language editor:

assoc. prof. Dr. Bibiána Hlebová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Jana Kožárová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Editorial board members:

Dr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA, University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Ivana Trellová, Ph.D., BCBA, University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Patrícia Mirdalíková, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Patrícia Šimková, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Jarmila Zolnová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Dr. Ľuboš Lukáč, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Peter Szombathy, University of Prešov Publishing (Slovak Republic)

Journal is registered in the international database of scientific journals ERIH PLUS in Norway, CEEOL in Germany, and at the Slovak National Corpus in Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of SAV in Bratislava, Slovakia

Publisher:

University of Prešov in Prešov, University of Prešov Publishing

Publisher seat:

University of Prešov in Prešov, Street 17. novembra 15,
080 01 Prešov, Slovak Republic, IČO 17 070 775

Cover design:

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Print:

Centre of Excellence of the Socio-Historical and Cultural-Historical Research,
University of Prešov in Prešov

Publishing frequency:

twice a year

Publication date:

February 2025 (next issue in October 2025)

Available at:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

ISSN 2730-0951 online

ISSN 2585-7363 print

EV 179/23/EPP

EV 4561/12



ISSN 2730-0951 online
ISSN 2585-7363 print