

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

3 2023
ročník 12



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., Karlova univerzita 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)
prof. PaedDr. Jozef Liba, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PhDr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
prof. (emerit.) Cheryl A. Young-Pelton, Ed.D., BCBA-D, LBA, Montana State University at Billings (Spojené štáty americké)
doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (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 Kaleja, Ph.D., AMBIS vysoká škola, a.s., v Prahe (Česká republika)
doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
dr. hab., prof. Daniel Kukla, Ph.D., Jan Dlugosz University in Czestochowa (Poľská republika)
doc. PaedDr. Jana Lopúchová, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PhDr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Karlova univerzita v Prahe (Česká republika)
doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Karlova univerzita v Prahe (Česká republika)
dr. hab. Beata Maria Nowak, Ph.D., Warsaw University of Life Science (Poľská 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. Vojtech Regec, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
doc. PhDr. Viera Šilonová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Albin Škoviera, Ph.D., Univerzita v Pardubicích (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)
PhDr. Mgr. Michal Vostrý, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika)

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

PaedDr. Ľuboš Lukáč, 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:

Sídlo vydavateľa:

Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15,

080 01 Prešov, Slovenská republika, IČO 17 070 775

Návrh obálky:

Tlač:

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu

Prešovskej univerzity v Prešove

Periodicita vydávania:

Dátum vydania:

Dostupné na internete:

dvakrát ročne

december 2023 (ďalšie číslo vo februári 2024)

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

OBSAH

Slovo na úvod

(Patrícia Mirdalíková).....	2
-----------------------------	---

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Montessori Principles and their Benefit for Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) – How much can it Affect the Development of Children? (Nor Amalina Rusli).....	6
Nadané dieťa v štandardnej materskej škole (Jana Balogová, Ľuboš Lukáč).....	21
Hodnotenie echoických zručností detí s poruchami autistického spektra (Miriam Sádovská, Dana Buntová).....	33
Využitie prvkov tanečno-pohybovej terapie pri rozvoji sociálnej interakcie detí a žiakov s poruchami autistického spektra (Júlia Reinoldová).....	46
Možnosti využívania posunkovej komunikácie v špeciálnopedagogickej praxi u jednotlivcov s mentálnym postihnutím (Kristína Ondrašínová, Darina Tarcsiová).....	58
Komparácia systému včasnej intervencie na Slovensku a v Slovinsku (Lea Monová, Jana Kožárová).....	67

Recenzie

BAZALOVÁ, B.: <i>Psychopedie</i> . Praha: Grada, 2023. 200 s. ISBN 978-80-271-3725-11 (Dominika Karabašová).....	80
OSTATNÍKOVÁ, D. a kol.: <i>Autizmus od A po S</i> . Bratislava: Ikar, 2022. 440 s. ISBN 978-80-551-8129-5 (Barbora Balogová).....	82
ČERVENKA, K., VOJTOVÁ, V., RÖDEROVÁ, P.: <i>Kdo jsme? Rozmanitosti rolí speciálního pedagoga očima speciálního pedagoga</i> . Brno: Masarykova univerzita, 2021. 97 s. ISBN 978-80-280-0247-3 (Petronela Koval'ová).....	84

Knižné novinky

BAZALOVÁ, B.: <i>Psychopedie</i> . Praha: Grada, 2023. 200 s. ISBN 978-80-271-3725-11.....	86
ČERVENKA, K., VOJTOVÁ, V., RÖDEROVÁ, P.: <i>Kdo jsme? Rozmanitosti rolí speciálního pedagoga očima speciálního pedagoga</i> . Brno: Masarykova univerzita, 2021. 97 s. ISBN 978-80-280-0247-3.....	87

Pokyny pre prispievateľov	88
---------------------------------	----

SLOVO NA ÚVOD

Vážení a ctení čitatelia,

ako editorka Vás vítam pri čítaní tretieho, mimoriadneho čísla 12. ročníka medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education*, ktorý vychádza pravidelne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove na Slovensku.

Aktuálne číslo vedeckého časopisu je výstupom príspevkov z medzinárodnej študentskej vedeckej konferencie s názvom *Študent na ceste k praxi VI/Student on the Way to Practice VI*, ktorá sa konala na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove dňa 12. mája 2023. Konferencia bola organizovaná v rámci projektu VEGA č. 1/0280/22 Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky. Cieľom konferencie bolo vytvoriť akademický priestor na prezentáciu výskumných problémov a doterajších výsledkov z odbornej, vedeckovýskumnej a pedagogickej činnosti slovenských a zahraničných študentov v odbore špeciálna pedagogika, liečebná pedagogika a sociálna pedagogika, a to v rámci doktorandského, magisterského a bakalárskeho stupňa štúdia a súčasne prostredníctvom diskusie k príspevkom prispieť k zefektívneniu ich pregraduálnej prípravy na profesiu špeciálneho, liečebného či sociálneho pedagóga.

Mimoriadne číslo sa orientuje na teoretické a výskumné príspevky z oblasti špeciálnej pedagogiky a jej príbuzných disciplín. Obsahom čísla sú príspevky určené primárne študentom špeciálnej pedagogiky a príbuzných odborov, ale aj širšej odbornej verejnosti. Rubriku *Teoretické a vedeckovýskumné štúdie*¹ v tomto čísle časopisu tvorí sedem príspevkov študentov z domácich i zahraničných univerzít. Prvý príspevok sa zaoberá využitím zásad Montessori pedagogiky pri edukácii detí so syndrómom ADHD, jeho autorkou je *Nor Amalina Rusli*. Cieľom príspevku je poukázať na efektívnosť využívania Montessori princípov v oblasti rozvoja jazykových, komunikačných i sebaobslužných zručností a sociálnych interakcií v rámci riešenia emocionálnych a behaviorálnych problémov u detí so syndrómom ADHD. Druhý príspevok sa venuje problematike edukácie nadaných detí v štandardných materských školách, jeho autormi sú *Jana Balogová* a *Luboš Lukáč*. Príspevok sa orientuje na kreovanie a verifikáciu aktivít, ktorých cieľom bolo saturovať niektoré zo špeciálnych edukačných potrieb nadaných detí v predškolskom veku. Výsledky overovania aktivít autori zhrnuli v diskusii a odporúčaní pre špeciálnopedagogickú prax v uvedenej problematike. Ďalšie dva

¹ Recenzentmi výskumných a teoretických štúdií v tomto čísle časopisu boli: doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D.; doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc.; doc. Mgr. Tatiana Dubayová, Ph.D.; doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, Ph.D.; doc. PaedDr. Jana Lopúchová, Ph.D.; doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.; doc. PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.; Mgr. Jana Kožárová, Ph.D.; Mgr. Ivana Trellová, Ph.D., BCBA; PhDr. Mgr. Michal Vostrý, Ph.D.

príspevky sa venujú cieľovej skupine detí a žiakov s poruchami autistického spektra. Príspevok, ktorého autormi sú *Miriam Sádovská* a *Dana Buntová*, sa orientuje na hodnotenie echoického repertoáru dieťaťa s poruchou autistického spektra. Príspevok sa venuje rozvoju echoických zručností a ich súvislosťou s ďalším napredovaním v jazykových schopnostiach dieťaťa. Opisuje zahraničný nástroj The Early Echoic Skills Assessment (EESA) ako súčasť hodnotenia Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP). Autorky sa v príspevku venujú aj pilotnej aplikácii slovenskej verzie testu na hodnotenie fonetického repertoáru a fonotaktických štruktúr u detí s autizmom, ktorá vychádza z princípov EESA. Ďalší príspevok sa zaoberá využitím prvkov tanečno-pohybovej terapie pri rozvoji sociálnej interakcie detí a žiakov s poruchami autistického spektra. Autorkou tohto príspevku je *Júlia Reinoldová*. Príspevok prináša výsledky štúdie zameranej na overovanie vplyvu podporného programu tanečno-pohybovej terapie vychádzajúcej z metódy Petra Lévaia za účelom rozvoja sociálnej interakcie u tejto cieľovej skupiny detí a žiakov. Autorka *Kristína Ondrašínová* sa v ďalšom príspevku zaoberá možnosťami využívania posunkovej komunikácie u jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Cieľom príspevku je zosumarizovať dostupné teoretické poznatky o využívaní posunkov u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a získať komplexnejší pohľad na začlenenie posunkov a posunkovej komunikácie ako jednotky augmentatívnej a alternatívnej komunikácie. Šiesty príspevok, ktorého autorkami sú *Lea Monová* a *Jana Kožárová*, komparuje systémy včasnej intervencie na Slovensku a v Slovinsku. Príspevok prináša aj prieskumné zistenia spokojnosti odborníkov so systémom včasnej intervencie v oboch krajinách.

Tretie, mimoriadne číslo 12. ročníka časopisu obsahuje aj tri recenzie aktuálnych domácich i českých knižných titulov z odboru špeciálnopedagogických vied, prezentáciu dvoch knižných novínok a aktualizované pokyny pre prispievateľov do nášho časopisu.

V mene vedeckej a redakčnej rady časopisu sa chcem poďakovať autorom príspevkov, že využili možnosť prezentovať výstupy záverečných prác na medzinárodnej študentskej vedeckej konferencii s názvom *Študent na ceste k praxi VI/Student on the Way to Practice VI*, ktoré sme zaradili do tohto mimoriadneho čísla vedeckého časopisu. Všetkým študentom prajeme veľa ďalších úspechov v štúdiu, vedeckej i pedagogickej činnosti.

Patrícia Mirdaliková
editorka

EDITORIAL

Distinguished readers,

from the position of the issue editor I would like to welcome you at the pages of the third, special issue of the 12th volume international scientific peer-reviewed journal *Studies in Special Education*, which is published in the University of Prešov in Prešov Publishing.

The current issue of the scientific journal is the result of the contributions to the international scientific student conference entitled Student on the way to practice VI, which took place at the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov on the 12th of May 2007. The conference was organised within the project VEGA No. 1/0280/22 Identification of psychosocial factors of inclusive environment for pupils with special educational needs in the period of school attendance. The aim of the conference was to create an academic space for the presentation of research problems and previous results of professional, scientific and pedagogical activities of Slovak and foreign students in the field of special, therapeutic and social pedagogy within the framework of doctoral, master's and bachelor's degree studies and, at the same time, through the discussion of the papers, to contribute to the effectiveness of their undergraduate preparation for the profession of special, therapeutic or social pedagogue.

This special issue focuses on theoretical and research contributions in the field of special education and its related disciplines. The content of the issue is primarily addressed to students of special education and related disciplines, but also to the wider professional public. The *Theoretical and Research Studies*² section in this issue of the journal consists of seven papers by students from domestic and international universities. The first paper deals with the use of the principles of Montessori pedagogy in the education of children with ADHD syndrome, and its author is *Nor Amalina Rusli*. The aim of the paper is to show the effectiveness of using Montessori principles in the development of language, communication and self-care skills and social interactions in addressing the emotional and behavioural problems of children with ADHD syndrome. The second paper is dedicated to the issue of education of gifted children in regular kindergartens, its authors are *Jana Balogová* and *Luboš Lukáč*. The paper focuses on the creation and verification of activities aimed at satisfying some of the special educational needs of gifted children in preschool education. The results of the verification of the activities are summarised by the authors in a discussion and recommendations for the practice of special education in the above-mentioned issue. The other two papers are

² The research and theoretical studies included in this issue were reviewed by: assoc. prof. Dr. Barbora Bazalová, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Vladimír Dočkal, CSc.; assoc. prof. Mgr. Tatiana Dubayová, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Bibiána Hlebová, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Jana Lopúchová, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Jarmila Pipeková, Ph.D.; assoc. prof. Dr. Ladislav Zilcher, Ph.D.; Jana Kožárová, Ph.D.; Ivana Trellová, Ph.D., BCBA; Dr. Michal Vostrý, Ph.D.

dedicated to the target group of children and students with autism spectrum disorders. The paper by *Miriám Sádovská* and *Dana Buntová* focuses on the assessment of the echoic repertoire of a child with autism spectrum disorder. The paper discusses the development of echoic skills and their relationship to further progress in the child's language skills. It describes an overseas instrument, the Early Echoic Skills Assessment (EESA), as part of the Verbal Behaviour Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) assessment. The authors also discuss the pilot application of the Slovak version of the test for the assessment of phonetic repertoire and phonotactic structures in children with autism, which is based on the principles of the EESA. Another paper deals with the use of elements of dance-movement therapy in the development of social interaction in children and students with autism spectrum disorders. The author is *Júlia Reinoldová*. The paper presents the results of a study aimed at verifying the impact of a supportive programme of dance-movement therapy based on the method of Peter Lévai on the development of social interaction in this target group of children and students. In the next article, *Kristína Ondrašínová* looks at the possibilities of using sign communication with people with intellectual disabilities. The aim of the article is to summarise the available theoretical knowledge on the use of sign language with people with intellectual disabilities and to gain a more comprehensive view of the inclusion of sign language and sign communication as a unit of AAC. The sixth paper, by *Lea Monová* and *Jana Kožárová*, compares early intervention systems in Slovakia and Slovenia. The paper also presents the results of a survey on professionals' satisfaction with the early intervention system in both countries.

The third, special issue, of the 12th volume of the journal also contains three reviews of recent Czech and foreign book titles in the field of special education, a presentation of two new books, and updated guidelines for contributors to our journal.

On behalf of the scientific and editorial board of the journal, I would like to thank the authors of the papers for taking the opportunity to present the results of their final theses at the International Student Scientific Conference entitled Student on the Way to Practice VI, which we have included in this special issue of the journal. We wish all the students every success in their studies, research and teaching.

Patrícia Mirdalíková
Editor

Jana Kožárová
English translation

MONTESSORI PRINCIPLES AND THEIR BENEFIT FOR CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) – HOW MUCH CAN IT AFFECT THE DEVELOPMENT OF CHILDREN?³

Prínos Montessori zásad pre deti s poruchou pozornosti/hyperaktivitou (ADHD) – Ako môžu ovplyvniť vývin detí?

Nor Amalina Rusli⁴

Abstract: The existence of various theory principles nowadays is definitely a question mark for all parties in evaluating the merits of each learning approach. Therefore, the main focus of the present article is to determine to what extent the principles contained in the Montessori approach are beneficial in the learning development of ADHD children. This article is written with reference to literature reviews and books related to the Montessori approach. In-depth research has also been done on the distinctive teaching strategies and resources utilized in Montessori classrooms, emphasizing the potential advantages these have for improving children's learning results. Montessori principles for ADHD children frequently cover a variety of skill development, including academics, language, communication, social interaction, self-help skills together with the emotional and behavioral issues (Demangeon et al., 2023). The study results show that the principles outlined in the Montessori approach are seen as very appropriate in helping the development process of ADHD children. In the conclusion section, researchers have also outlined the role of parents, schools, ministry, and society in supporting teachers to educate ADHD children based on the principles found in the Montessori approach.

Key words: attention deficit/hyperactivity disorder, adhd, montessori approach, learning principles, children development.

Abstrakt: Existencia rôznych teoretických princípov je dnes určite otáznikom pre všetky strany, ktoré sa podieľajú na hodnotení výhod jednotlivých prístupov k vzdelávaniu. Preto je hlavným cieľom tohto článku zistiť, do akej miery sú princípy obsiahnuté v Montessori prístupe prospešné pre rozvoj učenia detí s ADHD. Tento článok bol napísaný s odkazom na prehľad literatúry a kníh týkajúcich sa prístupu Montessori. Podrobne boli preskúmané aj charakteristické vyučovacie stratégie a prostriedky používané v Montessori triedach, pričom bol zdôraznený ich potenciálny prínos pre zlepšenie výsledkov vzdelávania detí. Zásady Montessori pre deti s ADHD často pokrývajú celý rad rozvoja zručností vrátane akademických, jazykových, komunikačných, sociálnych interakcií, zručností sebaobsluhy spolu s emocionálnymi a behaviorálnymi problémami (Demangeon a kol., 20 - 23). Z výsledkov štúdie vyplýva, že princípy uvedené v Montessori prístupe sa považujú za veľmi vhodné pri podpore vývinového procesu detí s ADHD. V záverečnej časti výskumníci načrtli aj úlohu rodičov, škôl, ministerstva a spoločnosti pri podpore učiteľov pri vzdelávaní detí s ADHD na základe princípov, ktoré sa nachádzajú v prístupe Montessori.

Kľúčové slová: porucha pozornosti a hyperaktivity, ADHD, Montessori prístup, vyučovacie princípy, rozvoj dieťaťa.

Introduction

Education is a vital component of society, frequently regarded as the foundation of personal and societal progress. It provides people with the knowledge, skills, and critical thinking talents they need to manage the complexities of the present day. Consequently,

³ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 29. 08. 2023

⁴ Nor Amalina Rusli, Doctoral School of Human Sciences, University of Debrecen, Egyetem tér 1, 4032, Debrecen, Hungary (<https://orcid.org/0009-0004-0768-9469>). E-mail: amalina@mailbox.unideb.hu. Personal information published with the written consent of the author.

educational approaches play a vital part in the world's educational civilization in ensuring that human intellectual and social capacities reach their goals. Educational approaches include a wide range of strategies, procedures, and techniques aimed at improving learning results. These strategies are intended to interest children and assist them in effectively acquiring and applying knowledge which lecture-based instruction, discussions, case studies, group work, projects, and experiential learning are some of the examples. The choice and application of these strategies is influenced by a number of criteria, including the complexity of the subject, the desired level of student engagement, and the desired learning results (Liem, & Senko, 2022). Furthermore, taking into account the diversity of learners in terms of learning preferences and skills can help determine which strategies are most effective. In addition, considering the available resources and time constraints can also play a significant role in selecting the most suitable educational methods. It is important for teachers to carefully assess these factors to create a well-rounded and effective learning experience for all children. Schachter et al. (2019) state that choosing pertinent materials is essential because it ensures that children engage with material that is pertinent to their learning goals and meaningful to them. Furthermore, the duration of learning is important in achieving educational goals since it offers pupils enough time to grasp and internalize the knowledge being taught (Juuti et al., 2021).

A lecture is a traditional method of instruction in which the teacher presents knowledge to the students verbally. Students listen to and absorb information, but this practice frequently lacks interaction and can become repetitive. Lectures, on the other hand, can be beneficial for presenting a significant amount of content in a short amount of time. Furthermore, some students may prefer this learning approach because it allows them to passively absorb information without the burden of active participation. Aware of the importance of educational methods in the education system has opened the eyes of an Italian physician and educator, Maria Montessori, who had left an indelible mark on the educational landscape with her innovative approach to teaching and learning. A book about Maria Montessori written by Kramer (2017) states that the mechanism practiced by Maria Montessori has helped form an approach to modern education. This has made Maria Montessori a great trendsetter in global education where she focused on the method known as the Montessori Approach in the development of early childhood education. She revolutionized education after receiving her medical degree in 1896 by utilizing a scientific system that prioritized the development of the whole child. The cutting-edge teaching strategies used by Montessori are imprinted on childrens' minds. This point of view sees intelligence as a complex concept that encompasses not only academic aptitude but also social, emotional, and physical abilities. By offering a prepared atmosphere that encourages curiosity, independence, and self-discovery, the Montessori curriculum is created to support the development of the whole child (Macia-Gual, & Domingo-Penafiel, 2020). The Montessori method started to draw attention from throughout the globe in an effort to aid in the development of children with special needs.

The Montessori method encourages a sense of success and raises their self-esteem by letting special needs children work quickly and concentrate on their talents. Additionally, the multi-sensory materials used in Montessori classrooms can cater to different learning styles, making it easier for special needs children to grasp and retain information.

One of the special needs problems found among children nowadays is Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). ADHD children often struggle with paying attention, organizing tasks, and controlling impulsive behaviors. While it is normal for children to be energetic and occasionally distractible, ADHD children display these characteristics to a much greater degree, impacting their daily functioning and often interfering with academic and social performance. Understanding the definition of ADHD is crucial for accurately identifying and facilitating appropriate interventions for those affected. In this paper, the researcher will explain in more detail how the Montessori approach can help the educational development process of ADHD children. In a study titled "Investigating the Views of Montessori Preschool Teachers On Inclusive Education In Montessori Approach " by Ak (2019) found that the Montessori approach was effective for both disabled and non-disabled early childhood children. Additionally, the Montessori method promotes sensorial education, which would help underdeveloped children's cognitive abilities (Afshan et al., 2022). This strategy has been effective in ensuring that students with specific needs, such as ADHD, are able to succeed in their academic endeavours. Meanwhile, Najera and Osorno's research in 2023 indicated that special education teachers who used the Montessori approach expressed high levels of self-efficacy in their capacity to use the approach successfully. The Montessori method equips instructors with the power to put the child at the centre of their lessons and to use the resources carefully in order to make sure they are used sensibly and with a purpose.

A brief history of Maria Montessori and her approaches

Maria Montessori, an Italian physician and educator, is regarded as one of the most influential figures in the field of early childhood education. Montessori, who was born in Chiaravalle, Italy, in 1870, rebelled against the established educational practices of the day and created a cutting-edge method that transformed how children learn. She developed an original educational concept during her life, wrote a tonne of books, and started schools all over the world. In 1896, Montessori became the first woman in Italy to earn a medical degree after beginning her studies at the University of Rome, where she initially majored in engineering before transferring to medicine. Her interest in child development and her desire to further her studies led Montessori to major in psychology and philosophy. Her teaching style will thus be greatly influenced by her diverse upbringing. The Casa dei Bambini, also known as the "Children's House," was founded by Maria Montessori in 1907 as a ground-breaking educational facility created especially for young children. It offered a safe, child-centered environment where children could freely explore and take part in practical learning activities. This was the foundation of her educational excitement, as she worked on creating a prepared environment that

encouraged independence, self-discipline, and intellectual growth. Montessori acknowledged that children flourished if they had the opportunity and freedom to explore and develop at their own pace, which led to the invention of her distinctive materials such as the pink tower, knobbed cylinders, and movable letters (Zoll et al., 2023). These materials were developed to engage the child's senses and encourage autonomous learning. The pink tower, for example, encouraged children to experiment with size and dimension, and the movable alphabet aided early literacy abilities by allowing children to form their own words and sentences. The transformation created by the Montessori approach was recognised globally in 1911 at the International Exposition in Turin as one of the most effective ways in early childhood education (Gibson, 2019). As a result, the Montessori approach has become the preferred way of early childhood education in a number of countries.

Montessori's educational philosophy highlighted individual learning, order, and children's natural desire to learn. This attitude drew the attention of parents, educators, and researchers, who embraced her approaches and implemented them in schools around the world. Montessori encouraged her ideas throughout Europe, the Americas, and beyond through her numerous travels and speeches. In addition to her work with children, Montessori was a global advocate for children's rights. Montessori reflected that education should go beyond academics and focus on the child's overall development, instilling respect, empathy, and a feeling of social responsibility. Her approach aspired to establish a peaceful and harmonious world based on a cooperative and loving community. The Montessori method of education is still thriving today. Montessori schools continue to focus attention on whole-child development, accentuate independence, critical thinking, and respect for oneself and others (Kilgus et al., 2023). This approach to education has proven to be effective in fostering a love for learning and promoting the holistic growth of children (Dykens, 2021; Brožová, 2022; Roberts, 2023). The integration of real-life responsibilities in the classroom, such as rule-making and discipline issues, allows children to develop important life skills and contributes to their overall personal and academic growth.

ADHD and its uniqueness

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) is a neurodevelopmental disorder that affects a significant number of children worldwide. It presents challenges concerning attention, impulsivity, and hyperactivity. According to a statistical report released by Forbes Health in 2023, an estimated 129 million children and adolescents around the world between the ages of 5 and 19 have ADHD (Wirth, 2023). ADHD children often exhibit various patterns of intellectual functioning. Medical News Today website outlined 3 main categories of ADHD, namely (1) impulsive/hyperactive, (2) inattentive and (3) combined type (Seymour, 2022). Impulsive/hyperactive ADHD occurs where children show signs of hyperactivity and the need to move constantly and display impulsive behavior. These children will fidget, squirm, or otherwise be restless, struggle to sit still,

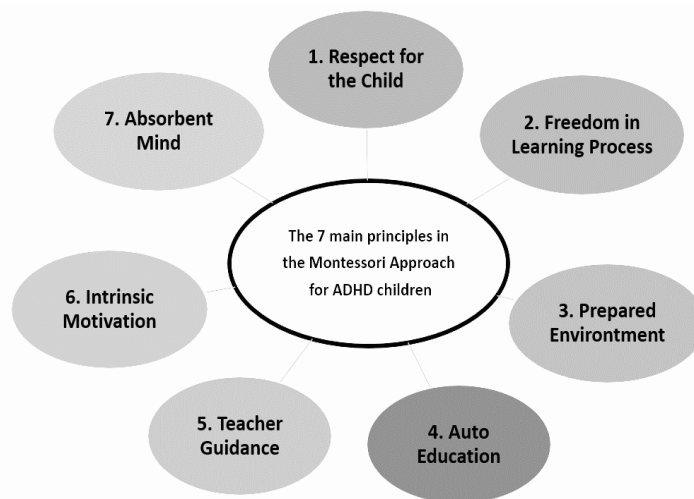
chatter nonstop, or touch and play with objects even when it is not appropriate for the work at hand. Regarding the definition of the inattentive category, people may exhibit more signs of inattentiveness than impulsivity or hyperactivity. They might occasionally have issues with hyperactivity or impulse control. Missing information, being easily distracted, becoming bored easily, having difficulties concentrating on a single job, or moving slowly and appearing to be daydreaming are some symptoms for this group. As for the combined type category, it denotes that the symptoms are not solely related to hyperactivity or inattentiveness, instead, a mix of signs and symptoms from both groups are present. The majority of children exhibit some degree of inattentive or impulsive behavior, whether they have ADHD or not. However, it's worse in those with ADHD. The ability to operate at home, at school, at work, and in social situations is hampered by the more frequent occurrence of the behavior.

Contrary to popular misconceptions, intelligence levels among ADHD children do not necessarily differ from typically developing peers. Various executive functions, including working memory, cognitive flexibility, and inhibitory control, are often impaired (Song et al., 2023). These cognitive deficiencies may affect the child's capacity for sustained attention, instruction following, and task completion. Children with ADHD may also demonstrate divergent thinking and inventiveness, which results in special problem-solving abilities that are rarely seen in their non-ADHD peers (White, 2019). Moreover, ADHD children might struggle with understanding complex instructions that often lead to frustration, affecting their overall academic performance and self-esteem (Christoffersen, 2023). The general health and development of the child may be significantly impacted by this emotional dysregulation. Along with their academic success, it may affect how they interact with their family, friends, and peers. Their comprehension skills can be greatly improved by putting personalized learning strategies into practice, such as dividing activities into smaller, more digestible pieces and promoting active engagement (Zaghi et al., 2023).

ADHD children may be more prone to co-occurring disorders like anxiety or sadness, which could further harm their mental wellbeing (Mikami et al., 2023). In order to support their emotional growth, create resilience, and promote appropriate coping mechanisms, early detection and intervention are crucial. Early intervention can help to develop the skills and support they need to manage their emotions well and lay a solid foundation for their mental health. ADHD children also often face difficulties in social interactions due to impulsivity, distractibility, and a lack of inhibitory control (Orantes et al., 2023). As a result, ADHD children could have trouble keeping friends, conforming to social expectations, and controlling their behaviour. These difficulties may result in feelings of loneliness and a poor perception of oneself. It is possible to significantly enhance the social interactions and general wellbeing of ADHD children by giving them systematic social skills training, fostering an inclusive atmosphere, and promoting empathy and understanding among peers.

Understanding their unique characteristics of ADHD children is crucial for teachers and parents to provide effective support and intervention strategies. This can be empowered by embracing the strengths of ADHD children, such as their creativity and problem-solving skills, and addressing their challenges through personalized learning methods, emotional support, and social skills training. Each of these strategies can be implemented through certain principles found in educational approaches. Principles serve as leading considerations in shaping the philosophies, methodologies, and administrative decisions within educational institutions. It is vital for teachers and educators to recognise the importance of principles in educational systems. This is also consistent with the Montessori approach, where Maria Montessori contributed to several key principles in early childhood education. Figure 1 shows the 7 main principles of the Montessori Approach which make it a suitable learning approach for learning ADHD children. Meanwhile, in the following paragraph, the researcher will describe the 7 Montessori approach principles and how each of these concepts might aid in the education of ADHD children.

Figure 1 The 7 principles in the Montessori Approach for ADHD children



(Source: own compilation)

7 principles in the Montessori approach and how it benefits the development of ADHD children

(1) Respect for the child

The Montessori method acknowledges that every child should be valued by giving them a learning style that complements their aptitudes and offers room for development. Many researchers agreed that the Montessori approach is founded on a strong regard for the child, and this approach is especially successful in meeting the needs of children with

ADHD (Villegas Ramírez, 2020; Cerino, 2021; Miklas et al., 2021; Long et al., 2022). The Montessori approach provides a compassionate and encouraging atmosphere that supports an ADHD child's requirements and helps them grow academically, socially, and emotionally. Besides, it will also empower ADHD children to take ownership of their learning and create self-confidence by creating an atmosphere in which they can make choices and work at their own pace. AuCoin and Berger (2021) highlighted that the Montessori approach encourages collaboration and social interaction among ADHD children, which can help them develop and feel more at home in the classroom.

Another learning issue for ADHD children is that they frequently struggle with traditional teaching techniques that rely largely on lecture-style lectures and need them to sit quietly for long periods of time. These children normally stumble to keep concentration and attention during lengthy lectures, limiting their capacity to grasp and retain knowledge. Furthermore, their excessive levels of energy and impulsivity make it difficult for them to adjust to the expectation of sitting unmoved for long periods of time, worsening their learning challenges. Therefore, the Montessori approach is seen as one of the learning methods that is very suitable for ADHD children. This approach facilitates ADHD children to engage in kinesthetic learning, in which they can manipulate objects, explore materials, and interact physically with their surroundings (Cooper, 2022). Maria Montessori believes that this is an aspect of respect for the child that is worked on in the Montessori approach when ADHD children are given flexibility and choice in choosing the learning style they prefer. Respect should be shown for each child's right to choose their own learning style, educational resources, and instructional methods.

(2) Freedom in learning process

One of the most significant aspects of the Montessori approach for ADHD children is the freedom to choose their own learning activities. The freedom to choose is also closely related to the principle stated before, which is "Respect for the child." There are several categories of freedom that have been implemented in the Montessori approach such as freedom to move, freedom of choice, freedom of time, freedom to repeat, freedom to communicate and freedom to make mistakes (Montessori Academy, 2017). Every freedom that is practiced in the Montessori approach, provides an effective learning experience and process for ADHD children (Jackson, 2022). For example, in a traditional educational setting, children often follow a fixed curriculum, which leaves little room for inquiry and personal decision. This coincides with a study that has been done by Arpentieva et al. (2019) stating that one of the elements contributing to children's learning not achieving its goals is a lack of freedom in the learning process. The result not only allows children to participate in activities that they are naturally drawn to, but it enables them to work at their own pace, which may be extremely helpful for ADHD children who frequently struggle with focusing and completing tasks.

Children with ADHD may have distinctive learning styles, talents, and difficulties that are connected to the symptom categories they experience. By allowing children to work

on tasks that match their talents and interests, the Montessori approach recognises and caters to these unique variations. The freedom to choose activities also helps in reducing distractions and maintaining focus, as children are more likely to engage in activities they have willingly selected (Levenberg, & Reesh, 2023). Children in traditional classes frequently receive instruction for allotted amounts of time before moving on to other subjects or activities. Nevertheless, this constant change can be difficult for ADHD children, who may have trouble with transitions and maintaining focus. In contrast, children in Montessori classrooms are given uninterrupted work periods, allowing them to fully engage in their chosen task without being constantly disturbed. As they may fully commit to the subject at hand and work until they feel content with their achievement, the prolonged focus period allows ADHD children to acquire excellent concentration abilities (Ghorbani et al., 2020).

(3) Prepared Environment

The structure, order, and organization define the prepared environment in the Montessori approach for children with ADHD. These elements are decisive for these unique children as they often struggle with impulsivity, hyperactivity, and inattention (Roth, & Weiss, 2021). A prepared environment offers a predictable framework that aids in the development of self-control, focus, and concentration in ADHD children. For instance, to ensure that they understand and respect personal space and activities, classrooms are divided into designated learning zones with distinct borders. The prepared environment is built and incorporates items and activities that are intended to pique the attention and stimulate the activity of children with ADHD (Tu et al., 2021). In order to meet the requirements of the senses, Montessori materials are meticulously selected, aesthetically pleasing, and meaningful (McKenzie et al., 2021). The resources offer chances for practical investigation, problem-solving, and individual learning-all very powerful techniques.

In the Montessori approach, a crucial component of the prepared environment is the presence of knowledgeable and perceptive teachers who continuously assess the needs and development of children with ADHD (Ísfeld Vísðóttir, & Sveinbjörnsdóttir, 2021). Teachers who are well-versed on the symptoms of ADHD are better able to identify the specific problems that their children may experience, such as difficulty focusing, impulsivity, or disorganisation. They can modify their teaching strategies and provide the required modifications and support as a result of this understanding. Additionally, Montessori teachers are skilled at providing guidance and oversight while still letting these children take initiative and study at their own pace. Instead of becoming authoritative figures, teachers encourage ADHD children to become independent and self-reliant. A study by Ward et al. (2023) and McDougal et al. (2022) proves that qualified teachers, well-chosen resources and individualized methodology all help to provide the best learning environment for ADHD children.

(4) Auto-Education

As an educational approach that promotes independence and self-directed learning, the Montessori approach stands out on the auto-education spectrum. Auto-education, according to Samuel (2022), is the capacity of the human brain to build information on its own without assistance or external extensions. Maria Montessori reflected that auto-education grants children a sense of control over their education by allowing them to learn at their own pace and in accordance with their own preferences. This is consistent with the fact that children with ADHD generally struggle with attention span, impulse control, and task completion in traditional educational settings. Therefore, in a Montessori environment, ADHD children have the flexibility to choose activities that align with their natural interests, enabling them to become more engaged and invested in their education.

Traditional educational practices sometimes focus on rigorous rules and systems, which can leave these children feeling discouraged and incompetent. Auto-education would potentially have a big impact on the social development of ADHD children in allowing them to pursue learning in their chosen method. This autonomy encourages better self-esteem and a deeper belief in their skills. Moreover, ADHD children can contribute to group discussions and projects by developing their distinctive abilities, thereby improving their social relationships and involvement in the classroom. Montessori education is based on the philosophy which holds that children have an inherent ability to learn and grow themselves. This self-motivated method can improve their attention span since it encourages them to focus for extended periods of time while researching issues that actually pique their interest. Following their interests helps them to stay focused and motivated, resulting in a deeper degree of knowledge and learning.

(5) Teacher guidance

Teachers play a critical role in the Montessori method in giving advice and assistance customized to the needs of children with ADHD by creating a structured environment that helps these children stay engaged and focused in their studies. For ADHD teachers, design and decoration in the classroom plays a prime role by minimizing distraction to allow these special children to think more broadly and be able to do a task on their own. Bischler (2022) in the book titled "School Design for Students with ADHD" stated that a lot of decorations might make it difficult for children with ADHD to focus. This is also agreed by Amos (2022) that excessive decorations can create sensory overload leading to increased distractions and difficulties in maintaining attention. As consequently, it is urged to create an aesthetically serene and well-organized learning environment that encourages improved attention and minimizes unneeded stimulation. A qualified and skilled Montessori teacher will provide the ADHD children constant, clear instructions along with visual clues to help them comprehend and follow the activities at hand. Apart from that, teachers can support the development of self-regulation abilities in ADHD children by creating a controlled environment, educating about the value of

concentration, and providing them with the resources they require to manage their attention well. This gives ADHD children a sense of ownership and control over their learning process, enabling them to develop their executive functions such as decision-making and goal-setting (Fekete, & Lucero, 2019).

Montessori teachers not only facilitate the learning process in the classroom, but they also serve as mediators, providing parents and guardians with direction and comments on the development of ADHD children. Yuen-han, and Tak-Mau (2022) highlighted that by maintaining regular communication, both parties can gain a holistic understanding of the child's needs, implement effective strategies, and ensure that they receive appropriate support. Not merely in terms of a positive relationship between teachers and parents/ guidance, teachers who teach ADHD children emphasize hands-on and sensory learning experiences, which are extremely beneficial to ADHD children. Hands-on and sensory learning experiences offer ADHD children a more participatory and engaging way to absorb knowledge. These strategies encourage cognitive growth outside standard classroom settings by allowing ADHD children to manipulate and engage with objects (Sundararajan et al., 2023). Such encounters stimulate numerous senses, allowing ADHD children to process information more effectively, resulting in better comprehension and long-term knowledge retention (Coplan et al., 2021).

(6) Intrinsic Motivation

Montessori classrooms adopt a different strategy that promotes intrinsic motivation, in contrast to regular schools, which usually employ external rewards and punishment to motivate students. Intrinsic motivation refers to the natural urge or desire to do something for pleasure and satisfaction it brings, rather than for any rewards or outcomes from outside (Suman, 2023). By offering a learning environment customized to each child's unique needs and interests, Montessori approaches assist ADHD children develop a sense of autonomy, competence, and relatedness, which in turn improves their intrinsic motivation. Dr. Maria Montessori noted the significance of encouraging children's intrinsic motivation to ensure they can be in command of their own learning. When children are given the opportunity to select activities that fit with their interests and skills, it supports intrinsic motivation in learning in a major way (Saha, & Adhikari, 2023). This degree of autonomy is empowering for ADHD children and motivates them to take an active interest in their studies. Having a chance to choose activities that tickle their interest and curiosity offers these children a better feeling of ownership over their education, inspiring them to persevere and thrive.

Collaboration and peer interaction are prioritized in Montessori classrooms where children can cooperate and learn from one another. The social and emotional well-being of ADHD children is improved by this sense of community, and it also helps to increase their intrinsic motivation for learning and participating in class. The importance of intrinsic rewards for learning is stressed in Montessori education. Children may appreciate school rather than being primarily concerned with receiving external rewards

or praises by strengthening process rather than outcome. This intrinsic motivation system encourages children to adopt a growth mindset, where failures are seen as opportunities for improvement. Children who are brought up with a growth attitude are more likely to welcome challenges and keep going when things get tough (Spitzer, 2020). Therefore, it encourages children to take calculated chances and learn from their mistakes, which improves both their academic and personal success. Additionally, this point of view aids in overcoming the unfavorable self-perceptions usually connected to ADHD, fostering a resilient and driven attitude to learning.

(7) Absorbent Mind

The Montessori approach is a widely recognized and respected educational method that acknowledges the importance of a child's absorbent mind in their learning journey. A child's capacity to absorb knowledge from their surroundings and experiences by using their own "mental muscles" is referred to as having an absorbent mind (Michael, 2023). This absorbent ability begins from the moment of birth and lasts till the age of about six and occurs in the first plane of development and is divided into two subcategories. According to Bansal (2021), by the age of five, children have developed 85 % of their essential brain structure. Therefore, at this age level, according to Dr. Maria Montessori, is an age stage where children begin to learn from what they see around them and absorb into their brains as knowledge. Furthermore, Dr. Maria Montessori stated in her book titled "The Absorbent Mind" in 2013 that from ages 0 – 3, a child is considered an unconscious absorber while from ages 3 – 6, the child absorbs information in a conscious manner. Therefore, the principle of absorbent mind holds particular significance for ADHD children, as it offers a unique perspective on how their minds absorb knowledge. According to the absorbent mind theory, ADHD children can effortlessly absorb information from their surroundings, even if they struggle with attention and focus (Montessori, 2013).

The Montessori approach promotes hands-on, experiential learning, which takes advantage of the ADHD child's demand for movement and kinesthetic engagement. Traditional education frequently fails to engage children with ADHD because it employs passive listening and sitting still for long periods of time. In contrast, Montessori classrooms feature a wide array of concrete learning materials and activities that allow children to engage with their senses, manipulate objects, and construct their knowledge actively. These experiences enable ADHD children a sense of control over their learning, allowing them to focus their energy and curiosity constructively (Ullerup Mathers, 2022). One-to-one instruction is another important aspect of the absorbent mind in the Montessori technique that substantially assists ADHD children. Montessori teachers meticulously monitor each child, determining their learning styles, interests, and strengths, and then tailoring their teachings to them. ADHD children are not burdened by a rigorous curriculum or unreasonable demands in this individualized setting. Instead,

children are encouraged and supported to move at their own pace, fostering emotions of competence and confidence.

Conclusion

In today's rapidly evolving world, educational institutions are increasingly adopting innovative learning approaches that foster critical thinking, problem-solving skills, and overall academic growth. Every theorist-presented learning approach undoubtedly contains some principles that support the importance of that learning approach. Similarly, the Montessori approach has established various learning practices that are currently seen as a beneficial and successful manner of assisting children's growth. The author has discussed the seven basic concepts of the Montessori system in this work and the principles that have been stated by the researcher have been linked to the learning process of ADHD children. Looking back at how Montessori principles are an effective learning approach for ADHD children, it is certainly not only a teacher's responsibility in ensuring the development of ADHD children takes place perfectly. Therefore, it is apparent that parents, schools, the ministry, and the society all contribute an essential role.

Active parental involvement in a Montessori environment can be applied by extending learning beyond the classroom, and providing a supportive environment at home, which is crucial for children with ADHD. In addition to parents, Montessori schools recognize the significance of uninterrupted work periods, a crucial aspect of the Montessori approach, in fostering attention and concentration in ADHD children. Furthermore, the Ministry should ensure that students receive necessary accommodations and modifications to enable them to thrive in the Montessori setting. Moreover, the ministry will provide ongoing coaching and support to teachers, helping them to better understand and address the needs of ADHD children. Among society, it is important to debunk stereotypes and misconceptions about ADHD to create a supportive and understanding environment. Negative stigma and stereotypes often surround leading to feelings of isolation and discouragement. Society can foster an empathetic and inclusive atmosphere where ADHD children feel valued and supported.

Finally, the author believes that every learning strategy that has been or will be used needs to be examined and assessed more transparently in order to better aid children's learning, particularly those with specific requirements, such as those with ADHD. Likewise with this Montessori approach which definitely has its own weaknesses. One weakness of the Montessori approach is that it may not suit every child's learning style or needs. While it promotes independence and self-directed learning, some children may require more structure and guidance in their education. Additionally, the Montessori method can be costly, as it often requires specialized materials and trained teachers, making it less accessible to lower-income families. However, the effectiveness of each learning approach depends on the extent to which it is practiced in learning and whether it is compatible with the temperament and character of each child.

REFERENCES

- Afshan, A., Mushtaq, A., Rehna, T., Sabih, F., & Najmussaqqib, A. (2022). Effectiveness of Montessori sensorial training program for children with mild intellectual disabilities in Pakistan: A randomized control trial. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-11.
- Ak, I. S. (2019). *Investigating the Views of Montessori Preschool Teachers on Inclusive Education in Montessori Approach*. Graduate School of Social Sciences. Early Childhood Education. Middle East Technical University. Master's degree Thesis. Retrieved from <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12623298/index.pdf>
- Amos, A. (2022). *Understanding Sensory Processing Disorder and its Impact on Behavior: A Guide for Educators*. California State University San Marcos. Master's Degree Thesis. Retrieved from <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/hd76s6089>
- Arpentieva, M. R., Kassymova, G. K., Lavrinenko, S. V., Tyumaseva, Z. I., Valeeva, G. V., Kenzhaliyev, O. B., Mochamad Bruri Triyono, O. N. Duvalina, Kosov, A. V., & Dossayeva, S. K. (2019). Environmental Education in the System of Global and Additional Education. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 3(379), 158-160.
- Aucon, D., & Berger, B. (2021). An Expansion Of Practice: Special Education And Montessori Public School. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.
- Bansal, R. (2021). *Your First Education Venture*. BFC Publications.
- Bischler, P. (2022). *School Design for Students with ADHD*. The University of North Carolina at Greensboro, United States, North Carolina. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/school-design-students-with-adhd/docview/2672291847/se-2>
- Brožová, M. (2022). Personalisation in Montessori Environments During Mathematics Lessons. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia Ad Didacticam Mathematicae Pertinentia*, 14, 139-157.
- Cerino, A. (2021). The importance of recognising and promoting independence in young children: the role of the environment and the Danish forest school approach. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 51(4), 685-694. Retrieved from <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fwww.tandfonline.com%2Floi%2Frett20>
- Christoffersen, M. N. (2023). Overcoming The Odds: Does Social Support Make A Difference For Young People With ADHD Symptoms? *Journal of Attention Disorders*, 27(14), 1596-1608.
- Cooper, J. (2022). *Searching for Equity in Education: A Qualitative Study Examining the Experiences of African American Families in Accessing and Financing Montessori Education*, Saint Joseph's University, United States – Pennsylvania. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/searching-equity-education-qualitative-study/docview/2806396666/se-2>
- Coplan, J., Crocker, L., Landin, J., & Stenn, T. (2021). Building Supportive, Inclusive Workplaces Where Neurodivergent Thinkers Thrive: Approaches in Managing Diversity, Inclusion, and Building Entrepreneurship in the Workplace. *Sam Advanced Management Journal*, 86(1), 21-30.
- Dyken, E. (2021). *Understanding the Educational Landscape: A Comparative Study of Public, Alternative, and Montessori Models*. Southeastern University – Lakeland Selected Honors Theses. 152. Retrieved from <https://firescholars.seu.edu/honors/152>
- Fekete, G., Lucero, A. (2019). P(l)ay Attention! Co-Designing for and with Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Human-Computer Interaction – Interact*, 11746, 368-386.
- Ghorbani, S., Amir, D., & Christodoulides, E. (2020). Effects of External Focus of Attention on Learning Static Balance Among Girls with ADHD. *Biomedical Human Kinetics*, 12(1), 69-74.
- Gibson, M. (2019). *Italian Prisons in the Age of Positivism*, 1861-1914. Bloomsbury Publishing.
- Mckenzie G. K., Zascavage, V. S., Rigaud, V. M., Dahlmeier, C., & Le, M. (2021). *The Inclusive Classroom*. Rowman & Littlefield.
- Ísfeld Víðisdóttir, S. L., & Sveinbjörnsdóttir, B. (2021). The Effects of Individualized Teaching of School Readiness Skills to Children in Preschool With Attention-deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms. *Behavioral Interventions*, 36(1), 315-326
- Jackson, J., R. (2022). *Maintaining the Montessori Method in Louisiana Public Schools: A Qualitative Descriptive Study*. Grand Canyon University, United States Arizona. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/maintaining-montessori-method-louisiana-public/docview/2686240438/se-2>
- Juuti, K., Lavonen, J., Salonen, V., Salmela-Aro, K., Schneider, B., & Krajcik, J. (2021). A Teacher–Researcher Partnership for Professional Learning: Co-Designing Project-Based Learning Units to Increase Student Engagement in Science Classes. *Journal of Science Teacher Education*, 32(6), 625-641.

- Kilag, O. K. T., Heyrosa-Malbas, M., Villar, S. P., & Arong, S. L. (2023). Maria Montessori's Pedagogy and its Potential to Promote Peace Education in the Philippines. *International Journal on Integrated Education*, 6(6).
- Kramer, R. (2017). *Maria Montessori: A Biography*. United States: Diversion Books.
- Levenberg, A., & Reesh, S. A. (2023). Learning from Recorded Lectures: Perceptions of Students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 27(9), 960-972.
- Liem, G. A. D., & Senko, C. (2022). Goal Complexes: A New Approach to Studying the Coordination, Consequences, and Social Contexts of Pursuing Multiple Goals. *Educational Psychology Review*, 34(29), 2167-2195.
- Long, T., Ferranti, N., & Westerman, C. (2022). Children with Disabilities Attending Montessori Programs in the United States. *Journal of Montessori Research*, 8(2), 16-32. Retrieved from <https://doi.org/10.17161/jomr.v8i2.18639>
- Macià-Gual, A., & Domingo-Peñafiel, L. (2020). Demands in Early Childhood Education: Montessori Pedagogy, Prepared Environment, and Teacher Training. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 144-162.
- Mcdougal, E., Tai, C., Stewart, T. M., Booth, J. N., & Rhodes, S. M. (2022). Understanding and Supporting Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the Primary School Classroom: Perspectives of Children with ADHD and Their Teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(9), 3406-3421.
- Michael, M. (2023). *Following God's Pedagogy*. Liturgy Training Publications.
- Mikami, M., Hirota, T., Adachi, M., Takahashi, M., Nishimura, T., Saito, M., Nakamura, K., & Yamada, J. (2023). Trajectories of Emotional and Behavioral Problems in School-Age Children with Coordination Difficulties and their Relationships to ASD/ADHD Traits. *Research in Developmental Disabilities*, 133:104394.
- Miklas, E. P., Jaber, L. S., & Starr, E. (2021). The Perceived Effectiveness of Full-Day Kindergarten for Children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 275-289.
- Montessori Academy (2017). Freedom within Limits in Montessori Education Explained by Montessori Academy. Montessori Academy. Retrieved from <https://Montessoriacademy.Com.Au/Montessori-Freedom-Within-Limits/>
- Montessori, M. (2013). *The Absorbent Mind*. Start Publishing LLC.
- Najera, C., & Osorno, R. (2023). ICT Indicators and Music Performance of Mapeh Students: The Mediating Role of Teaching Competency. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 9(2), 199-217.
- Orantes, D., Rohacek, A., & Antshel, K. M. (2023). ADHD, Distractibility, and ABA. *Handbook of Applied Behavior Analysis for Children with Autism: Clinical Guide to Assessment and Treatment*. Cham: Springer International Publishing.
- Roberts, E. (2023). *Racial Equity Through a Culturally Responsive Whole Child Lens: A Qualitative Case Study*. Northcentral University United State California. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/racial-equity-through-culturally-responsive-whole/docview/2818661780/se-2>
- Roth, E., & Weiss, K. (2021). Types of ADHD: Inattentive, Hyperactive-Impulsive, and More. *Healthline*. Retrieved from <https://www.Healthline.Com/Health/ADHD/Three-Types-ADHD#Types>
- Saha, B., & Adhikari, A. (2023). The Montessori Approach to the Teaching – Learning Process. *International Journal of Indian Psychology*, 11(3), 574-578.
- Samuel, R. S. (2022). *A Comprehensive Study of Education* (2nd ed.). Phi Learning Pvt. Ltd.
- Schachter, R. E., Gerde, H. K., & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 395-408.
- Seymour, T. (2022). 3 types of ADHD: What are the differences? Retrieved from <https://www.medicalnewstoday.com/articles/317815>
- Song, Y., Fan, B., Wang, C., & Yu, H. (2023). Meta-Analysis of the Effects of Physical Activity on Executive Function in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Plos One*, 18(8), E0289732. <https://doi:10.1371/journal.pone.0289732>
- Spitzer, B. (2020) *Associations Among Mothers' Mindsets, Goals, Learning Orientations, and Feedback to Children in an Ethnically Diverse Sample*, New York University, United States New York. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/associations-among-mothers-mindsets-goals/docview/2408816153/se-2>
- Suman, Ch. (2023). Implications of Extrinsic Motivation and Mindset in Learning. *Talent Research Institute*, 43-58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8154558>

- Sundararajan B., Sundararajanm, Haigh, K., & Vimalraj, S. (2023). Every Teacher should have a Student Like Chris: Embracing Neurodivergence, UDL, and Educating a Variety of Learners, *Edulearn23 Proceedings*, 7678-7687.
- Tu, C., Nurymov, Y., Umirzakova, Z., & Berestova, A. (2021). Building an Online Educational Platform to Promote Creative and Affective Thinking in Special Education. *Thinking Skills and Creativity*, 40.
- Uullerup Mathers, E. (2022). *The Impact of Nature-Based Sensory Experiences on Outdoor Behavior*. University of Wisconsin River Fall. Master's Degree Thesis. Retrieved from https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/83548/EllenUllerupMathers_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villegas Ramírez, M. (2020). *The Effects of Using Nature-Based Space & Materials on the Children's Concentration Levels in an Early Childhood Montessori Environment*. The St. Catherine University. Retrieved from <https://Sophia.Stkate.Edu/Maed/381>
- Ward, R. J., Kovshoff, H., & Kreppner, J. 2023. Using a collaborative working group model to develop an ADHD resource for school staff. *British Educational Research Journal*, 49(5), 1044-1064.
- White, H. (2019). *The Creativity of ADHD*. *Scientific American*. Retrieved from <https://www.Scientificamerican.Com/Article/The-Creativity-Of-ADHD/>
- Wirth, J. (2023). ADHD Statistics and Facts in Harmon, M. (Ed.). Retrieved from <https://www.Forbes.Com/Health/Mind/Adhd-Statistics/#:~:Text=On%20betterhelp's%20website-,Statistics%20on%20adhd%20diagnosis%20in%20adults,Continued%20adhd%20symptoms%20into%20adulthood.>
- Yuen-Han Mo, K., & Tak-Mau Chan, S. (2022). Involvement of parents of children with ADHD in schools: Implications for social work practice. *Journal of Social Work*, 22(4), 915-930.
- Zaghi, A. E., Grey, A., Hain, A., & Syharat, C. M. (2023). It Seems Like I'm doing Something More Important– An Interpretative Phenomenological Analysis of the Transformative Impact of Research Experiences for Stem Students with ADHD. *Education Sciences*, 13(8), 776. <https://doi.org/10.3390/educsci13080776>
- Zoll, S., Saylor, L., & Ansari, A. (2023). Assessment in Montessorieducation. In Murray, A., Tebano Ahlquist, E. M., McKenna, M., & Debs, M. (Eds). *Bloomsbury handbook of Montessori education*. London: Bloomsbury Publishing.

NADANÉ DIEŤA V ŠTANDARDNEJ MATERSKEJ ŠKOLE⁵

Gifted Child in a Mainstream Kindergarten

Jana Balogová,⁶ Ľuboš Lukáč⁷

Abstrakt: Cieľom príspevku je formulovanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb pre nadané dieťa v predprimárnom vzdelávaní, ktorého súčasťou je tvorba a verifikácia navrhnutého súboru dvanástich aktivít s ambíciou saturovať niektoré zo špeciálnych edukačných potrieb nadaných detí v predškolskom veku. Aktivita boli vytvorené na základe poznatkov a postrehov z oblasti nadania, inklúzie, osobnostnej a behaviorálnej charakteristiky nadaného predškolačka. Aktivita sú rozdelené do štyroch tematických celkov (aktivita na divergentné myslenie, praktické a technické aktivita, aktivita zamerané na emócie, rozprávkové aktivita), pričom každý z nich obsahuje tri zážitkové aktivita. Navrhnuté aktivita boli overené v skupine deviatich predškolačkov v prostredí súkromnej materskej školy v Košiciach, preto v závere príspevku formulujeme identifikované odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax.

Kľúčové slová: nadané dieťa, predškolský vek, predprimárne vzdelávanie, špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba.

Abstract: The aim of the paper is to formulate the special educational needs of the gifted child in preschool education, which includes the creation and verification of a proposed set of twelve activities with the aim of saturating some of the special educational needs of gifted children in preschool education. The activities have been developed on the basis of knowledge and evidence from the field of giftedness, inclusion, personality and behavioural characteristics of the gifted preschool child. The activities are divided into four thematic units (divergent thinking activities, practical and technical activities, emotion-focused activities and storytelling activities) with three experiential activities in each unit. The proposed activities have been validated with a group of nine preschool children in a private kindergarten in Košice, therefore, in the conclusion of the paper we formulate the identified recommendations for special education practice.

Key words: gifted child, preschool age, pre-primary education, special educational needs.

Úvod

Problematika pedagogiky nadaných sa vo vedeckých diskusiách začala aktívne otvárať už koncom 19. storočia. Naštartovali ju pokusy o sformulovanie vyčerpávajúcej definície pojmu nadanie, o charakteristiku osobnosti a správania sa nadaných detí takým spôsobom, aby dokázali predpokladať ich rozvoj v rôznom čase a priestore. Dnes tieto snahy ešte nie sú ukončené, stále máme v oblasti nadaných detí na Slovensku viac otázok ako odpovedí, absentujú intenzívnejšie výskumy a ani odborníci nie sú v niektorých názoroch jednotní. Doterajšie výskumy o nadaní a edukácii nadaných detí (napr. Davidson, 2009; Lukáč, & Hlebová, 2023) totiž poukázali na niekoľko „otvorených“ otázok v pedagogickej praxi, ba dokonca vytvorili priestor na vznik mnohých

⁵ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 14. 07. 2023

⁶ Jana Balogová, Bc., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jana.balogova@mail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

⁷ Ľuboš Lukáč, PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: lubos.lukac@mail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

nesprávnych názorov a predsudkov súvisiacich napr. s intelligenčnými testami ako jediným efektívnym nástrojom na meranie úrovne nadania dieťaťa už v predškolskom veku. V dôsledku toho môžeme pedagogiku nadaných zatiaľ vnímať iba ako „rozbiehajúci sa vlak,“ od ktorého môžeme veľa očakávať, keď „dorazí do cieľovej stanice.“

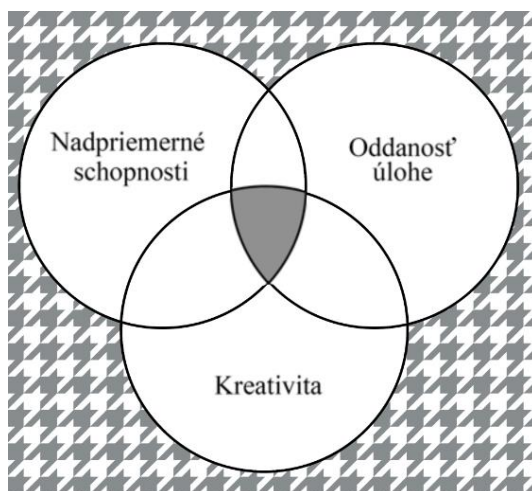
Zámerom príspevku je poukázať na problematiku nadaného dieťaťa v predškolskom veku a inšpirovať k ďalšiemu výskumu v danej oblasti. Cieľom príspevku je vymedziť špeciálne výchovno-vzdelávanie potreby pre nadané dieťa v predškolskom veku, aplikovať program zameraný na uspokojenie niekoľkých z týchto potrieb v predprimárnom vzdelávaní a formulovať odporúčania pre špeciálnopedagogické a inkluzívne vzdelávanie nadaných detí v štandardnej materskej škole.

Teoretické východiská

Jedným z východiskových pilierov štúdie je správne uchopenie pojmu *nadanie*. Ako príklad nám môže poslúžiť Marlandova definícia nadania z roku 1972 (In Mönks, & Ypenburg 2002, s. 16), ktorá znie: *„Vysoko nadaní disponujú reálnymi potenciálnymi schopnosťami, ktoré sú výrazom ich možných vysokých výkonov v intelektuálnej, kreatívnej, umeleckej alebo inej špecifickej akademickej oblasti, alebo výrazom ich neobyčajných vodcovských kvalít. Sú to deti, ktoré pre to, aby mohli prispieť sebe a spoločnosti, vyžadujú diferencovanú výučbu a podnetné opatrenia, aké v bežnej škole zvyčajne nie sú k dispozícii.“* Dnes by sa dalo konštatovať, že tejto definícii k úplnosti chýba faktor sociálneho prostredia a nepočíta ani s neintelektovými faktormi ako je napríklad motivácia. Tieto entity sa však do popredia začali pretláčať až v nasledujúcich rokoch.

Iný uhol nazerania na nadanie je skrz známe modely nadania. Prvý model nadania, ktorý spochybňoval samotné nadanie ako vrodenú charakteristiku, s ktorou sa „nedá pohnúť“ a ktorá je merateľná výhradne intelligenčnými testami, bol Renzulliho *Model troch kruhov* (2005). Definícia nadania v jeho ponímaní bola vymedzená ako interakcia troch ľudských vlastností: nadpriemerné schopnosti, hlboká oddanosť úlohe, vysoká úroveň kreativity. Model je zobrazený na vzore houndstooth, čo znázorňuje interakciu medzi kruhmi. Z toho vyplýva, že nadané dieťa je schopné použiť túto trojicu vlastností takým spôsobom, aby rozvíjalo seba a zároveň bolo úspešné v akejkoľvek oblasti ľudského pôsobenia.

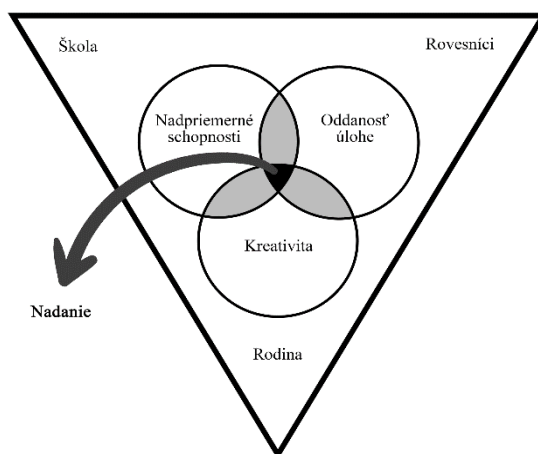
Obrázok 1 Renzulliho Model troch kruhov



(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Renzulliho, 2005)

Holandský psychológ Mönks v spolupráci s van Boxtelom (1992) doplnil Renzulliho *Model troch kruhov* o faktor prostredia, konkrétne školu, rodinu a rovesníkov. Tým, podľa slov Janet E. Davidson (2009), podmienil prejavy nadania kvalitou a intenzitou vzťahov jednotlivca s prostredím.

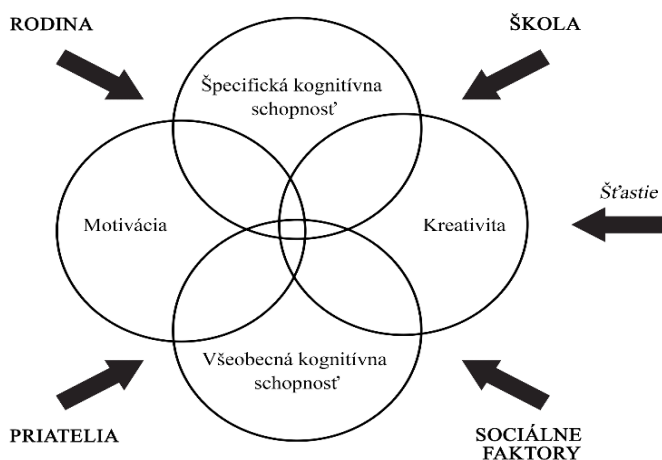
Obrázok 2 Mönksova úprava Renzulliho modelu



(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Mönksa, & van Boxtela, 1992)

Czeizelov model nadania (známy ako 4+4+1 model) (In Laznibatová, 2012) rozširuje dvojicu modelov nadania Renzulliho a Mönksa. V centre diania je synergia štyroch faktorov: motivácie, tvorivosti, všeobecných a špecifických intelektových schopností, na ktoré pôsobia tzv. sociálne faktory. Obogatením modelu je faktor šťastia ako nevyhnutný predpoklad na identifikáciu a rozvíjanie nadania.

Obrázok 3 Model 3 Czeizelov model 4+4+1



(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Laznibatovej, 2012)

Okrem týchto prístupov však existujú mnohé ďalšie s vlastnou optikou na nadanie, napríklad WICS model (Sternberg, 2005), prístup k nadaniu podľa Dočkala (2005). Napriek tomu, že sa viditeľne odborníci nezhodujú na jednej definícii, všetky snahy majú rovnaký cieľ, a to vytvoriť taký prístup k nadaným, ktorý bude zohľadňovať všetky ich špecifiká, brať do úvahy sociálny kontext a zároveň bude globálne aplikovateľný a jednoducho použiteľný v praxi. V súčasnosti je tematika nadaných obohatená o fenomén inklúzie s výzvou hľadať spôsoby a možnosti takého inkluzívneho začleňovania nadaných detí do vzdelávania, ktoré im dajú priestor na vlastný osobnostný aj akademický rast, pretože „z praktickej inkluzívnej výchovy a vzdelávania majú úžitok všetky deti“ (Šilonová, 2021, s. 18).

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby pre nadané deti v predškolskom veku

Druhým pilierom štúdie je charakteristika nadaného dieťaťa v predškolskom veku, pričom hlavnými činiteľmi sú: možný asynchrónny vývin nadaných, teória pozitívnej dezintegrácie a model rozvojového potenciálu podľa Dabrowského (1964, 2015), čo vyúsťuje do vymedzenia špeciálnych edukačných potrieb nadaných detí v predškolskom veku.

Pri uvádzaní špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ďalej ako potrieb) nadaných detí za prvú potrebu považujeme včasnú identifikáciu nadania u dieťaťa v predškolskom veku, čo dokumentujeme poznaním, že možný asynchrónny vývin nadaných detí môže vplývať na ich vnútorné prežívanie i zraniteľnosť (Roeper, 1977; Karnes, & Johnson, 1991; Gross, 1999; Davidson, 2009).

Za druhú potrebu považujeme psychickú stimuláciu pocitu sebarealizácie, čo korešponduje s názorom Maslowa (1943), podľa ktorého existujú vrodene tvoriví ľudia, ktorých potreba dosiahnuť sebarealizáciu je taká silná, že na to nepotrebujú naplnenie

„nižších“ potrieb. Podobnou optikou na situáciu potrieb nadaných nazerá Stehlíková (2022). Nadaní sú schopní „zabudnúť“ sa najesť, napiť, obliecť, ak sú zaujatí svojím nápadom, svojou prácou, a to sa prejavuje už v detskom veku. Iní autori (Landau, 2007; Sokolová et al., 2020) opisujú tento stav ako stav „flow,“ kedy je dieťa absolútne ponorené do svojej činnosti, nevníma realitu okolo seba. Názor potreby psychickej stimulácie zdieľa aj Karnes a Johnson (1991) či Jurášková (2003).

Z Dabrowského teórie rozvojového potenciálu vyplýva niekoľko potrieb, ktoré rozpracoval Bailey (2010). Tie spoločne zhrňame do tretej špeciálnej potreby nadaných detí v predškolskom veku, nakoľko všetky majú základ v hypervzrušivosti. Od charakteru hypervzrušivosti sa odlišuje špeciálna podpora, ktorú sa snažíme konkrétne vymedziť. Ak je dieťa psychomotoricky hypervzrušivé, potrebuje sa naučiť vhodné a spoločensky prijateľné stratégie a cesty odbúravania psychomotorického napätia. Pri zmyslovej hypervzrušivosti sa potrebuje dieťa naučiť techniky sebareflexie a sebakontroly rovnako, ako aj upokojujúce techniky, keďže často bude v situáciách jemu veľmi nepríjemných, z ktorých nebude môcť jednoducho odísť. Pri nadmernej imaginatívnej vzrušivosti je nebezpečné, keď dieťa nejasne rozlišuje to, čo je reálne, od toho, čo si predstavilo. Je preto nutné naučiť ho oddelovať fantáziu od reality a zároveň využívať fantáziu vhodným spôsobom, napríklad umením (literatúra, hudba, výtvarné umenie a i.). S emocionálnou hypervzrušivosťou sa spája potreba pracovať s vlastnými emóciami, prijať ich, verbalizovať, prípadne sa naučiť relaxačné a upokojujúce techniky. Dabrowski (1964) upozorňoval na to, že hypervzrušivosť môže viesť k nezhodám s okolím, dieťa s ním nedokáže nájsť spoločnú reč, a to vedie k maladaptácii. Aby sa predišlo tomu, že sa dieťa s nadaním neadaptuje na prostredie materskej školy, je nevyhnutné, aby pedagóg vytvoril pre nadané dieťa podporné a chápané prostredie, čo považujeme za štvrtú nevyhnutnú potrebu. Na úlohu prostredia, z ktorého plynú pozornosť, porozumenie a láskavosť, sa zhodujú zahraniční aj domáci odborníci rovnako pred rokmi, ako aj v súčasnosti. K nim patria: Dabrowski (1964, 2015), Roeper (1977), Mönks (1992), Tucker, & Hafenstein (1997), Gross (1999), Jurášková (2003), Dočkal (2005), Landau (2007), Bailey (2010), Havigerová (2011), Cihelková (2017), Fábik (2019).

Nadané deti si hľadajú komunikačných partnerov na svojej úrovni. V štandardnej materskej škole nemávajú kamarátov, uprednostňujú individuálnu činnosť a kontakt s dospelými, prípadne staršími deťmi s cieľom interagovať sa s niekým, kto má rovnakú empatiu a mieru pochopenia ako oni sami (Roeper, 1977; Fábik, 2019; Stehlíková, 2022). Z tohto hľadiska Gross (1999) preferuje segregáciu alebo skupinovú integráciu pred inklúziou nadaných. Nadané deti vyžadujú zabezpečenie potreby komunikácie na ich intelektuálnej úrovni, čo považujeme za piatu potrebu. Dokumentujeme to poznaním, že nadané deti majú veľký cit pre pravdu. Veľmi skoro rozumom obsiahnu ťažké životné otázky smrti, vojny, ale emocionálne nie sú dostatočne vyspelé ich spracovať (Roeper, 1977). Podľa Stehlíkovej (2022) sa už v materskej škole nadané deti cítia byť zodpovedné za problémy celého ľudstva a snažia sa ich vyriešiť, čo sa im pochopiteľne nedarí, a preto

upadajú do depresíí. Východiskom z tejto situácie je komunikácia s dospelým, ktorý im informácie sprostredkuje citlivo, ale pravdivo (Jurášková, 2003).

Napriek svojmu často výnimočnému nadaniu deti potrebujú aj čas samy pre seba, čas na premýšľanie, čo považujeme za šiestu nevyhnutnú potrebu. Primné mimoškolské aktivity alebo každý deň nabitý popoludňajší program pôsobí na nadané deti kontraproduktívne. Keďže vnímajú javy okolo seba intenzívnejšie, potrebujú aj dostatok času na ich spracovanie a na spracovanie ozveny, ktorú v nich pozorované alebo odžité javy vyvolali (Roeper, 1977).

Gross (1999) opisuje austrálsky fenomén „strihania vysokých makovíc,“ v našom kontexte známe ako „zarovnávanie“ alebo „stínanie trčiacich hláv.“ Ide o tendenciu spriemerovať to, čo vytrča. Okrem toho, že nadané deti (a hlavne dievčatá) majú sklon k skrývaniu svojich schopností a napodobňovaniu správania svojich rovesníkov, aby zapadli do sociálnej skupiny, majú aj učitelia sklon bagatelizovať nadanie alebo ho úplne ignorovať. Gross (1999) vyzdvihuje potrebu vypracovať fungujúce programy pre nadaných už od predprimárneho vzdelávania, ktoré by boli odstupňované podľa výšky intelektu, čo považujeme za absentujúcu a mimoriadne aktuálnu siedmu potrebu pre nadané deti v predškolskom veku. Na Slovensku existuje Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016), ktorý je jednotný pre všetky nadané deti. Citlivým učiteľom teda zostáva už iba úloha vypracovať individuálny vzdelávací program, v ktorom by sa zohľadňovala štruktúra, tempo a obsah vedomostí adekvátnych konkrétnemu nadanému dieťaťu (Jurášková, 2003).

Súbor aktivít pre nadané deti v inklúzii v štandardnej materskej škole

S našou ambíciou saturovať niektoré z identifikovaných špeciálnych potrieb sa spája vytvorenie dvanástich aktivít adresovaných nadaným deťom v štandardnej materskej škole. Aktivita boli rozdelené do štyroch tematických celkov (aktivity na divergentné myslenie, praktické a technické aktivity, aktivity zamerané na emócie, rozprávkové aktivity) a aplikované v skupine deviatich predškolákov v súkromnej materskej škole v Košiciach s následnou reflexiou. Naším cieľom bolo zistiť, ako vytvorené aktivity podnietia divergentné myslenie, bádateľský pohľad, kreativitu, heuréku, vysokú mieru angažovanosti nadaných detí v predškolskom veku. Pri návrhu aktivít sme vychádzali z odporúčaní od Renzulliho a Reisovej (2021) a zároveň sme chceli ponúknuť pedagógom predstavu, čo dokážu vyriešiť nadaní predškoláci. V tejto súvislosti sme sa usilovali v reflexii zaznamenať autentické postupy a riešenia úloh nadanými deťmi, ako aj formulovať odporúčania pre inkluzívnu pedagogickú prax, ktoré vyplynuli z teoretických poznatkov o edukácii nadaných detí, ako aj z realizácie samotných aktivít s nadanými deťmi v materskej škole.

Realizácie experimentu sa zúčastnilo deväť detí (dvaja chlapci, sedem dievčat), ktorí sa striedali v troch rôznych skupinách od päť do šesť detí. Všetky deti boli v predškolskom veku, teda mali päť a šesť rokov. Pri výbere nadaných detí v materskej

škole sme vychádzali z princípov identifikácie nadaných detí ako ich uvádzajú Sokolová, et al. (2020) podľa jednotlivých faktorov: dlhodobé pozorovanie, analýza detskej kresby, produkty tvorivosti dieťaťa a celkové portfólio dieťaťa. Pri výbere sme tiež zohľadnili Mönksovu úpravu Renzulliho Modelu troch kruhov (1992) a Czeizelov 4+4+1 model (In Laznibatová, 2012).

V ďalšej časti príspevku prezentujeme prehľad realizovaných aktivít zameraných na divergentné myslenie, praktické a technické zručnosti, emócie a rozprávky:

(1) Aktivita na divergentné myslenie:

Cieľ: Vysloviť netradičné nápady, odpútať sa od reálneho a konkrétneho sveta.

Aktivita č. 1: *Čo všetko to môže byť?*

Úlohou detí bolo vymyslieť 10 rôznych spôsobov, ako by sa dalo využiť mikroténové vrečko. Využívaním brainstormingu sme zapisovali každý detský nápad. Počas aktivity mali deti vrečko k dispozícii a mohli s ním manipulovať. Detské nápady boli: čiapka, zimné rukavice, zástera, ochranné rukavice, vrecúško na ovocie, balón, pneumatika, padák, hračka na odrážanie.

Aktivita č. 2: *Neviditeľní.*

Úlohou detí v aktivite bolo zvážiť benefity a možné problémy neviditeľnosti. Po motivačnom príbehu sme zapisovali myšlienky detí na papier do dvoch stĺpcov: výhody – nevýhody. Aktivitu sme riadili podobne ako brainstorming. Detské myšlienky k výhodám: nikto ťa nevidí, nikto ťa nenájde, môžem jesť sladkosti, mamka mi nebude rozkazovať, môžem niekoho vystrašiť, vezmem rodičom oblečenie, budem pozeráť telku a nepôjdem do škôlky. Detské myšlienky k nevýhodám: mamka a ocko si budú myslieť, že ma ukradli, že som duch, chýbal by som im, zavolali by políciu.

Aktivita č. 3: *Pretože...*

Zmyslom aktivity bolo doplniť vety kreatívnym spôsobom. Zamerané boli na kauzálny vzťah. Použité vety s detským doplnením: Obliekam si nohavice, pretože je teplo. Vonku prší, pretože je zima. Kýcham, pretože som chorý. Kýcham, pretože ma štekli v nose. Mám zatvorené oči, pretože spinkám. Mám zatvorené oči, pretože som unavený. Mám zatvorené oči, pretože som chorý a mám zlú náladu. Mám zatvorené oči, pretože som zaspal na lavičke v parku. Mám zatvorené oči, pretože ležím na čelenke. Pijem čaj so soľou, pretože je sladký. Pijem čaj so soľou, pretože je slaný. Pijem čaj so soľou, pretože to tak chcem. Na obed mám cukríky, pretože mám chuť na sladké. Na obed mám cukríky, pretože som celý deň nejedol sladké. Na obed mám cukríky, pretože ich mám veľmi rada. Utieram si slzy do ponožky, pretože nemám uterák. Utieram si slzy do ponožky, pretože nemám servítky.

Reflexia: V každej aktivite sme zachovávali postoj nehodnotiť žiaden nápad, napriek tomu, že to, čo sme chceli zaznamenať, boli netradičné nápady. Z tohto dôvodu sa objavovali „správne“ odpovede (mikroténové vrečko je dá použiť na prenos ovocia; keď

si neviditeľný, nikto ťa nevidí; kýcham, pretože som chorý). Zaujímavý moment nastal uprostred realizácie druhej aktivity, kedy deti odbočili od riešenia úlohy a namiesto nápadov nám začali klásť otázky o detailoch motivačného príbehu, čo dopĺňali o svoje vlastné asociácie s neviditeľnosťou. Po úprimnom zodpovedaní otázok a vypočutí si detských asociácií (napr. neviditeľný plášť Harryho Pottera), deti prirodzene pokračovali v riešení aktivity, akoby žiadneho prerušenia nebolo.

(2) Praktické a technické aktivity:

Cieľ: Vyriešiť problémovú úlohu netradične.

Aktivita č. 1: *Určite to nie je korytnačka?*

Deťom sme rozdali vystrihnutý tvar korytnačky a povzbudili ich vyfarbiť ho tak, aby to bolo niečo naozaj neobyčajné, teda najlepšie bude, keď to nebude korytnačka. Deti nakreslili tučniaka, černošku a klauna.

Aktivita č. 2: *Zachráň Freda!*

Aktivita bola problémovou úlohou. Riešeniu predchádza motivačný príbeh o dážďovke Fredovi na výlete na lodi, ktorý skončil prevrátením lode a Fredom bojujúcim o život. Úlohou detí bolo iba dostupným materiálom (štipce) otočiť plastovú dózu (lod'), navliecť želé dážďovke (Fredovi), želé v tvare O (plávacie koleso) a umiestniť Freda s kolesom do dózy. Pri riešení museli deti spolupracovať a bez „náraďa“ sa nemohli ničoho dotknúť.

Aktivita č. 3: *Vajce na vandrovke.*

Aktivita bola problémovou úlohou. Deti v dvojiciach pomocou dostupného materiálu (palice, špagát, sterilná gáza, nožnice, lepidlo) museli dostať vajce zo stoličky na zem. Dotýkať sa mohli iba dostupného materiálu, vajce nemohli vziať do rúk.

Reflexia: Aktivita č. 1 z tejto sekcie zožala u detí najväčší úspech, nakoľko sa po nej opakovane pýtali, či ešte budú môcť „vyfarbovať korytnačky.“ Po analýze kresieb sme zaznamenali pestrosť farieb (tučniak dokonca má nereálne sfarbenie) a opakujúce sa prvky (guličky, hviezdy a srdiečka). V nasledujúcich problémových úlohách deti vhodne spolupracovali. Pozoruhodné bolo, že nepotrebovali žiadnu vonkajšiu motiváciu, motivovali sa sami: „Ale my to dáme!“ Úlohy zvládli rýchlo, podľa pravidiel a samostatne.

(3) Aktivity zamerané na emócie:

Cieľ: Vcítiť sa do emócií iných, rozoznať emócie, pomenovať emócie, napodobniť emócie.

Aktivita č. 1: *Ukáž mi, čo cítiš.*

Deti zahrali po jednom pantomímu – ukazovali emóciu, ktorú si v tvare emotikonu vytiahli z klobúka. Ostatné deti hádali prezentovanú emóciu. Použité emócie: prekvapenie, radosť, smútok, únava, strach, hnev, nuda.

Aktivita č. 2: *Povedz mi to takto!*

Deti vytáhovali kartičku emotikonu alebo obrázok z klobúka, ukázali všetkým, čo na kartičke majú, pomenovali spôsob. Ich úlohou bolo povedať určenú vetu daným spôsobom (napr. Mám rád/rada zmrzlinu. Aha, slon!). V každom kole sa povedala iba jedna veta rôznou intonáciou. Možnosti v klobúku: prekvapene, smutne, veselo, zamilovane, ako otázku, ako s plnými ústami, ako myš, ako medveď, nahnevane.

Aktivita č. 3: *Príbeh o slonoch.*

Zámerom aktivity bolo vžiť sa do hlavnej postavy príbehu a odhaliť jej identitu, zároveň odhaliť identitu aj toho, o čom/o kom rozpráva. Deťom sme povedali dva príbehy, ktoré zobrazovali jednu situáciu z dvoch uhlov pohľadu.

Príbeh A: *To je teda hluk! Tol'ko dupotu a kriku, celá zem sa otriasa! Už idú! Mám strach. Všade okolo mňa sú veľké nohy, veď ma zašliapnu. Musím sa rýchlo schovať do svojej diery (myš).*

Príbeh B: *To je teda hluk! Tol'ko dupotu a kriku, až sa kolíše strom, na ktorom sedím! Už idú! Jaj, vypadol mi banán. Ale odtiaľ zhora nie sú také veľké. Aké majú veľké uši a dlhé choboty. Ešteže som tu na strome v bezpečí (opica).*

Reflexia: Vo všetkých troch aktivitách deti prejavili ochotu sa zapojiť a radosť z hry. Kvôli priestorovým podmienkam sme mali tesnejší kruh, a tak došlo pri realizácii aktivity č.1 párkrát k tomu, že ak si niektoré dieťa vybralo kartičku, tak sediaci vedľa neho do nej nahliadli a vznikli mierne nepokoje. Riešili sme to výmenou kartičky. V aktivite č. 2 im robili problém kartičky zamilovane a prekvapene. V poslednej aktivite zo sekcie úspešne odhalili, kto príbeh rozpráva, ťažšie bolo odhaliť, o kom príbeh je. Po prečítaní príbehu A mali návrhy: o slonovi, o hrochovi, o ľuďoch. Po prečítaní príbehu B si to deti ujasnili a zjednotili sa na správnej odpovedi bez vonkajšieho zásahu. Zaujímavé bolo, že necharakterizovali slonov ako skupinu, ale ako jednotlivca, napriek tomu, že v oboch príbehoch sú spomínané v množnom čísle.

(4) Rozprávkové aktivity:

Cieľ: Kreatívne pretvoriť známy príbeh, pričom bude zachovaná logická následnosť, vytvoriť originálny príbeh.

Aktivita č. 1: *Až raz budem rozprávkarom.*

Úlohou detí bolo vymyslieť rozprávku, ktorú vedieme a na mĺnlikoch prerušujeme, čím dávame deťom možnosť zasahovať do deja a pretvárať ho. Výsledná rozprávka bola autentická a nepodobala sa na žiadnu známu rozprávku.

Aktivita č. 2: *Toto nie je Popoluška!*

Úlohou detí bolo prerozprávať rozprávku Popoluška od jej vstupu do zámku tak, aby sa zamilovala do kuchára a kuchár do nej.

Aktivita č. 1: *O troch prasiatkach inak.*

Úlohou detí bolo usporiadať obrázky podľa deja rozprávky Tri prasiatka a v krátkosti ju prerozprávať. V druhej časti poukladať obrázky presne opačne a pokúsiť sa podľa nich vytvoriť príbeh, ktorý by dával zmysel.

Reflexia: Tvorba príbehov prebiehala veľmi horlivo, deti sa vzájomne dopĺňali, počúvali a prepracovávali svoju verziu. Udržovali sme líniu príbehov opakováním, na čom sme sa dohodli s deťmi, a keď došlo k nejakému zaseknutiu v deji, otázkami sa deti posunuli ďalej. Úryvok z aktivity č. 1 (kurzívou sú detské doplnenia): Zobrala košík a do košíka pozbierala 20 čarovných kvetov. Zviazala ich do kytice. S ňou sa priblížila k drakovi. *Drakovi sa veľmi červené kvety páčili, chcel ich ovoňať, a potom aj ochutnať, a keď ich zjedol, tak zomrel.* Princezná bola veľmi šťastná a bežala do zámku. *Pred zámkom ležal zabitý drak. Dobrá víla ho odčarovala do Drakovho kráľovstva.* V aktivite č. 2 bolo hlavnou obmenou, že kuchár stratil kuchársku čiapku a rukavice a Popoluška hľadala po meste muža, ktorému by sadli. V aktivite č. 3 bolo zaujímavým momentom postavenie väzenia pre vlka, kde ho prasiatka nakoniec zavreli a žili šťastne až do smrti.

Odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax

Jedným z faktorov, ktorý je bez rozporu rozhodujúcim pre nadané dieťa, je láskavé, podporné a chápané prostredie. Odporúčame vytvoriť takú atmosféru v triede, kde sa budú deti cítiť bezpečne, kde budú vypočuté, budú mať právo na vlastný názor, ktorý bude zvážený, kde sa zamedzí akejkol'vek šikane, najmä šikane na základe schopností, a individuálny prístup bude samozrejmosťou. Z takého „domáceho“ edukačného prostredia budú profitovať nielen nadané, ale všetky deti. Splnením týchto podmienok vzniká prostredie inklúzie ako prijatia a snahy vytvoriť podmienky pre rast každého dieťaťa. Pri nadaných deťoch odporúčame v inkluzívnom kolektíve vytvoriť možnosť stretávať sa s deťmi na rovnakej intelektovej úrovni. To je možné zaistiť inkludovaním viacerých nadaných detí, vytvorením vekovo heterogénnej triedy alebo umožnením nadanému dieťaťu viackrát týždenne sa stretávať s ďalšími nadanými, prípadne staršími deťmi.

U nadaného predškolača je zvyčajne zreteľný možný asynchrónny vývin, z ktorého vyplývajú špecifické potreby, napr. väčšia podpora pri psychomotorických činnostiach, učenie stratégií na zachovanie emocionálnej rovnováhy, príp. vytvorenie „upokojujúceho kútika,“ miestnosti. S tým súvisia nadmerné vzrušivé potenciály, ako ich opisuje Dabrowski (1964, 2015). Odporúčame neprehliadať tieto individuálne špecifiká a byť pripravený poskytnúť podporu dieťaťu.

Je pokúšením využiť nadané dieťa ako pomocníka a existuje predpoklad, že vo svojej role bude úspešné a zjednoduší prácu učiteľovi. Avšak je potrebné myslieť na to, že nadané dieťa je v škole preto, aby sa vzdelávalo, nie preto, aby pomáhalo učiteľovi s vyučovaním. Preto neodporúčame pedagógom pravidelne nechávať nadané dieťa zastávať úlohu asistenta učiteľa.

Nadané deti prosperujú z aktivít postavených kreatívne, prípadne s otvoreným koncom alebo takých, ktoré vyžadujú vlastnú tvorivú zaangažovanosť. Deti účasť realizácie aktivít boli veľmi citlivé na nespravodlivosť, podvádzanie a porušovanie

pravidiel, preto odporúčame pozorne dohliadať na priebeh realizovaných činností a podporovať obojstrannú pravdivú komunikáciu.

Učiteľia zvyknú nadané deti podceňovať, pretože namiesto nadania často vidia „iba päťročné dieťa,“ prípadne nerozumejú, do akej miery nadanie ovplyvňuje schopnosti dieťaťa. Preto ich povzbudzujeme a odporúčame zaradiť do vzdelávacieho programu materskej školy aj aktivity, ktoré osobne považujú za náročné pre danú vekovú skupinu, a nechať nadané deti ich riešiť.

Ďalším odporúčaním pre pedagógov materských škôl je zastávať úlohu facilitátora vzdelávania, nezostávať v úlohe zdroja všetkého poznania. Podporovaním detí v bádaní, samopoznávaní, hľadaní, v práci so zdrojmi im dáme priestor nadobudnúť zručnosti hodnotné v neskorších rokoch života. Riešenie problémových úloh v materskej škole sa stane „cvičiskom“ na riešenie skutočných problémov v živote.

V neposlednom rade odporúčame posilňovať prácu s emocionalitou nadaných detí, a to kvôli asynchrónii, emocionálnej hypervzrušivosti. Preto je potrebné nadané deti naučiť ovládať svoje emócie, dokázať s nimi pracovať, odhaľovať a vycítiť ich v ostatných, či vedieť emocionálne podporiť iných. Naše aktivity z oblasti emócií sa síce týkali iba základných emočných prejavov, súdiac však od ľahkosti, s akou to deti zvládali, odporúčame zaradenie zložitejších, protichodných, paradoxných a skrytých emócií do aktivít a konverzácií s nadanými deťmi.

Záver

Cieľom štúdie bolo vymedzenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb nadaného dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní a vytvoriť súbor aktivít s potenciálom naplniť niektoré z nich. Identifikované potreby netvoria konečný výpočet, ale ponúkajú náčrt toho, čomu rozumieme pod slovami podpora nadaného dieťaťa.

Navrhnutému súboru aktivít dominuje kreativita, väčšina z nich vyžadovala zapojenie divergentného myslenia, spoluprácu a schopnosť vymyslieť niečo nové a neopakovateľné. Aktivity boli realizované v skupine deviatich detí v predškolskom veku, ktoré sa striedali v troch rôznych skupinách od päť do šesť detí. Realizácia prebehla v súkromnej materskej škole v Košiciach. Deti boli vybrané na základe princípov identifikácie nadaných detí (Sokolová et al., 2020) v súčinnosti s Mönksovým modelom nadania (1992) a Czeizelovým 4+4+1 modelom (In Laznibatová, 2012). Deti zvládali navrhnuté aktivity s ľahkosťou, autenticitou a radosťou zo samotnej činnosti, ktorá sa znásobila, ak boli vnútorne spokojné s výsledkom.

V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) je nedostatočné množstvo úloh zameraných na typ stimulácie, ktorý potrebujú nadané deti. Na základe realizovaných aktivít s reflexiou môžeme konštatovať, že vhodným zaradením podobných úloh je možné stimulovať nadané deti v štandardnej materskej škole. Predpokladáme, že navrhnuté a aplikované aktivity pre nadané deti môžu byť inšpiráciou pre pedagógov v materských školách a povzbudia ich zapájať do

edukačného procesu také úlohy, ktoré vyzerajú byť na prvý pohľad veľmi komplikované a ich riešenie vyžaduje kreativitu a divergentné myslenie.

LITERATÚRA

- Bailey, C. L. (2010). *Overexcitabilities and sensitivities: Implications of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration for counselling the gifted*. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_10.pdf
- Cihelková, J. (2017). *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little, brown and company.
- Dabrowski, K. (2015). *Personality shaping through positive disintegration*. North Carolina: Red pill press.
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. *International handbook of giftedness*. January, 81-97. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2-4>
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Fábik, D. (2019). *Psychológia intelektovo nadaných žiakov*. Košice: Equilibria.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02783199909553963>.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing.
- Jurášková, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). The preschool/primary gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 267-283. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/016235329101400307>
- Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Lukáč, L., & Hlebová, B. (2023). Špecifiká edukácie žiakov s intelektovým nadaním a poruchou pozornosti s hyperaktivitou v podmienkach inklúzie. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 12(2), 71-81.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mönks, F. J., & Van Bostel, H. W. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 169-186. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF01537335>
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada publishing a.s.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Ed.). *Conceptions of giftedness* (246-279). New York: Cambridge university press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three-ring conception of giftedness: a change in direction from being gifted to the development of gifted behaviours. In Sternberg, R. J. (Ed.). *Conception of giftedness and talent (e-book, chap. 19)*. Londýn: Palgrave Macmillan.
- Roeper, A. (1977). The young gifted child. *The gifted child quarterly*, 21(3), 388-396. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/001698627702000314>
- Sokolová, H., Pokorná, A., & Fišerová, M. (2020). *Školní zralost a nadané dítě*. Praha: Dr. Josef Raabe.
- Stehlíková, M. (2022). *Nadané dieťa. Ako mu pomôcť k šťastiu a úspechu*. Bratislava: Grada Slovakia.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Ed.). *Conceptions of giftedness*, 327-342. New York: Cambridge university press.
- Šilonová, V. (2021). *Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku*. Ružomberok: Verbum.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Bratislava: ŠPÚ. Retrieved from <https://www.minedu.sk/data/att/21698.pdf>.
- Tucker, B., & Hafenstein, N. L. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted child quarterly*, 41(3), 66 - 75. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/001698629704100302>
- Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016). Bratislava: ŠPÚ. Retrieved from https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_so_vseobecnym_intelektovym_nadanim.pdf

HODNOTENIE ECHOICKÝCH ZRUČNOSTÍ DETÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA⁸

Assessment of Echoic Skills in Children with Autism Spectrum Disorder

Miriam Sádovská,⁹ Dana Buntová¹⁰

Abstrakt: Cieľom príspevku je opísať čitateľovi možnosť, ako hodnotiť echoické repertoár dieťaťa s poruchou autistického spektra. Rozhodnutie venovať tejto téme pozornosť je motivované samotnou povahou echoickej imitácie, ktorá patrí k najsilnejším predpokladom rozvoja expresívnych jazykových schopností. Príspevok sa venuje rozvoju echoických zručností a ich súvislosťou s ďalším napredovaním v jazykových schopnostiach dieťaťa. Ďalej opisuje zahraničný nástroj The Early Echoic Skills Assessment (EESA) ako súčasť hodnotenia Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP), ktorý patrí medzi hodnotiace nástroje pre deti s poruchou autistického spektra alebo oneskoreným vývinom reči. V prehľadovej štúdii je ďalej opísaná pilotná aplikácia slovenskej verzie testu na hodnotenie fonetického repertoáru a fonotaktických štruktúr u detí s autizmom, ktorá vychádza z princípov EESA. Aj napriek nízkemu počtu detí v sledovanej vzorke sa navrhnutý test javí ako spoľahlivý nástroj na diagnostiku fonetického repertoáru a fonotaktických štruktúr u slovenských detí s autizmom. Porovnaním získaných dát sa nepotvrdil významný vzťah medzi fonetickým repertoárom a rozsahom aktívnej slovnej zásoby. Naopak, významný vzťah bol potvrdený medzi fonetickým repertoárom a zrozumiteľnosťou reči.

Kľúčové slová: autizmus, echoická zručnosť, fonetický repertoár, rozvoj verbálneho správania, diagnostika.

Abstract: The purpose of this paper is to describe to the reader one way of assessing the echoic repertoire of a child with autism spectrum disorder. The decision to focus on this topic is motivated by the nature of echoic imitation, which is one of the strongest prerequisites for the development of expressive language skills. The paper discusses the development of echoic skills and their relationship to the child's subsequent progress in language skills. It then describes the foreign instrument The Early Echoic Skills Assessment (EESA) as part of the Verbal Behaviour Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP), which is one of the assessment tools for children with autism spectrum disorder or delayed language development. The review also describes a pilot application of the Slovak version of the test for the assessment of phonetic repertoire and phonotactic structures in children with autism, which is based on the principles of the EESA. Despite the small number of children in the sample, the proposed test appears to be a reliable tool for diagnosing the phonetic repertoire and phonotactic structures in Slovak children with autism. The comparison of the obtained data did not confirm a significant relationship between the phonetic repertoire and the extent of the active vocabulary. On the contrary, a significant relationship between phonetic repertoire and speech intelligibility was confirmed.

Key words: autism, echoic skill, phonetic repertoire, development of verbal behavior, assessment.

Úvod

Schopnosť zopakovať počuté je nevyhnutná pri učení sa rozprávať a pri osvojovaní si zložitejších foriem jazyka. Malé dieťa, ktoré spontánne imituje gestá a zvuky po svojom okolí, prejavuje prvú formu učenia sa nových zručností, čo úzko súvisí s osvojovaním si

⁸ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 14. 07. 2023

⁹ Miriam Sádovská, Mgr., Logopédia Nitra s.r.o., Poliklinika Klokočina, Hviezdoslavova trieda 1, 949 01 Nitra, E-mail: miriam.sadovska1@gmail.com. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

¹⁰ Dana Buntová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra logopédie, Šoltésova 3, 811 08 Bratislava; tiež SCPP, Centrum detskej reči, Nám. J. Herdu č.1, 917 01 Trnava. Email: buntova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

komunikácie. Pri neurotypických deťoch výučba motorickej imitácie nie je vôbec nutná, keďže túto schopnosť majú vrodenu a realizujú ju spontánne a prirodzene ešte v období do prvého roka života (Kapalková, 2002). Avšak pri deťoch s autizmom absencia alebo narušenie imitácie patrí k základným deficitom (Barbera, & Rasmussen, 2018). Skinner (2015) v prístupe verbálneho správania tvrdí, že na rozvíjanie akejkoľvek zručnosti je potrebné, aby dieťa veľa imitovalo. Rovnako aj Kapalková (2002) hovorí o imitácii ako o kľúčovom prekurzore komunikácie. Častá a frekventovaná imitácia je základ pre rozvíjanie vokálnej imitácie, čo je prediktor dobrých výsledkov rečovej terapie zameranej na verbálnu komunikáciu (Sallows, & Graupner, 2005). Základ motorickej imitácie opisuje Ostatníková (2022) a poukazuje na Brocovu oblasť, ktorá je dôležitá pri funkciách spojených s produkciou reči. Konkrétne ide o motorickú oblasť, v ktorej sídlia neuróny zodpovedajúce za imitáciu pohybov rúk. Spoločné nervové mechanizmy medzi pohybmi rúk, imitáciou gest a rečou nám dokazujú úzke prepojenie týchto oblastí.

Ak má dieťa schopnosť imitovať motorické pohyby, môžu slúžiť gestá ako prvý nástroj komunikácie, čo podľa Kapalkovej a kol. (2010) časovo korešponduje s nástupom porozumenia slov. Zároveň sú prvé významové gestá považované za prediktory vývinu slovnej zásoby. Kombinácia viacerých gest alebo kombinácia gesta a slova predikuje gramatickú stránku reči (Kapalková, 2018) a syntaxe (Slančová, & Sokolová, 2012) a neskôr prispieva k rozvoju naratívnych zručností (Demir, et al., 2014). Súbežne s rozvíjaním schopnosti gestálnej imitácie sa vyvíja aj vokálna imitácia, ktorá je prediktor foneticko-fonologickej roviny kódujúcej obsahové významy slov a gramatických kategórií. Dadgar et al. (2017) upozorňujú na fakt, že schopnosť imitácie ako motorická funkcia súvisí s niektorými sociálnymi zručnosťami, pričom dávajú dôraz na jej rozvoj najmä pri včasnej intervencii. Tak môžeme sumarizovať, že sociálne zručnosti, gestálna a vokálna imitácia spolu podmieňujú vývin verbálnej komunikácie a vzájomne sa ovplyvňujú.

Variabilita vokálnej imitácie sa objavuje u detí už počas dňavotania a pri nástupe prvých slov. Pestrosť foném vo fonetickom repertoári dieťaťa je priamo závislá od úrovne imitácie dieťaťa po komunikačných partneroch alebo jeho rečového okolia. V logopédii hovoríme o vokálnej imitácii a striedaní rolí (Kapalková, 2010). V teórii behaviorálnej analýzy je táto zručnosť nazývaná ako takzvané echo. Je to operant verbálneho správania, pri ktorom hovoríme o opakovaní počutého (Casey, & Bicard, 2009). U detí s autizmom rozlišujeme dva typy, a to bezprostredné a oneskorené echo. V staršej literatúre zaoberajúcej sa komunikáciou detí s autizmom sa používal termín okamžitá a oneskorená echolália (Buntová, & Tichá, 2009). Spúšťačom tohto verbálneho operantu (echa) je verbálne správanie komunikačného partnera (výzva). Používame antecedent (spúšťač správania): „Povedz....“, „ Zopakuj...“ alebo „Urob....“ bez toho, aby bola vec prítomná (Trellová, & Hlebová, 2021). Rozlišujeme, či má dieťa schopnosť echa (opakovať zvuky a slová po partnerovi) a nie, či má rozvinutú reč. Pretože dieťa s autizmom môže mať rozvinutú reč, ale používa ju iba v rámci svojich potrieb a záujmov, čo je veľmi obmedzujúce pre osvojovanie si širokej palety pojmov, gramatiky

a komunikačných funkcií. Pri oneskorenom echu (oneskorenej echolálie – starší termín) dieťa môže zopakovať aj súvetie, ktoré počulo v nedávnej minulosti, avšak na požiadanie nezopakuje ani jedno slovo. Získanie kontroly nad echoickou reakciou (cielené a zámerne opakovať zvuky a slová po partnerovi/vokálnou imitáciou) patrí medzi významný krok, ktorý otvára nové možnosti v učení sa expresívnych jazykových schopností (Barbera, & Rasmussen, 2018). Napríklad, ak má dieťa silný repertoár echoického správania a dobré porozumenie, učí sa takty (schopnosť pomenovať predmety, osoby, činnosti a podobne) v prirodzenom prostredí rýchlo. Echo, ktoré nie je pod kontrolou dospelého, považujeme za nefunkčné a taktiež môže ísť o tendenciu sebastimulačnej vokalizácie, kedy síce dieťa opakuje reč, ale nemá komunikačný zámer (LaFrance, & Migual 2014; Trellová, & Hlebová, 2021). Ak absentuje echoické správanie, dieťa je nastavené na nevyhnutne dlhú dobu na náhradnú formu komunikácie (gestá, obrázky a iné) až do času, kým sa verbálna reč nerozvinie. Schopnosť dieťaťa realizovať echo (opakovať zvuky a slová po partnerovi/verbálne imitovať) je teda nevyhnutný predpoklad pre rozvoj verbálnej komunikácie dieťaťa, a preto je dôležité ju pred a priebežne počas terapie diagnostikovať. V rámci prístupu Verbal Behavior (VB) je používané hodnotenie *The Early Echoic Skills Assessment (EESA)*. *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP)* je hodnotiaci nástroj pre deti s poruchou autistického spektra alebo oneskoreným vývinom reči, ktorý bol vytvorený Markom Sundbergom v roku 2014. Opiera sa o analýzu verbálneho správania podľa Skinnera (2015) a vývinové míľniky typicky sa vyvíjajúcich detí, detí s autizmom a detí s vývinovými poruchami. Za jeho vytvorením stoja odborníci ako behaviorálni analytici, psychológovia, logopédi, špeciálni pedagógovia, pracovní terapeuti (z angl. occupation therapist) a rodičia detí s PAS (Trellová, & Hlebová, 2021). Súčasťou hodnotenia míľnikov je aj subtest *The Early Echoic Skills Assessment (EESA)*, ktorý vypracovala Barbara E. Esch, Ph.D., CCC-SLP, BCBA-D., a ktorý hodnotí schopnosť dieťaťa zopakovať produkované slová po komunikačnom partnerovi, hodnotí teda schopnosť verbálnej imitácie dieťaťa z pohľadu foném a fonotaktických štruktúr. EESA obsahuje echoický repertoár foném, kombináciu slabík (slová a frázy) a intonačných vzorcov, ktoré sa zvyčajne osvojujú u anglicky hovoriacich detí od narodenia do 30. mesiaca veku. Echoický subtest hodnotí schopnosť imitovať rečové zvuky (echoické zručnosti) na úrovni VB-MAPP Level 1 (vývinová úroveň intaktných detí 0 – 18 mesiacov) a Level 2 (vývinová úroveň 18 – 30 mesiacov). Pre Level 3 vo VB-MAPP neexistuje žiadny echoický subtest. Subtest EESA vyzerá nasledovne: v piatich skupinách testových oblastí EESA je celkovo 100 položiek, v prvých troch skupinách sú ciele usporiadané vývinovo. Skupina 1 (dieťa môže získať maximálne 25 bodov) obsahuje cieľové samohlásky a dvojhlásky a niektoré rané konsonanty, ktoré predstavujú fonetické zručnosti zvyčajne osvojované anglickými deťmi do 18. mesiaca. Skupiny 2 a 3 (v každej je možné získať maximálne po 30 bodov) prezentujú všetky rané spoluhlásky v dvoj a trojslabičných kombináciách opäť typických pre anglicky hovoriace deti. 15 položiek má spolu skupiny 4 a 5. Hodnotia schopnosť dieťaťa napodobňovať

prozodické faktory reči, ako je dôraz, výška, hlasitosť a dĺžka samohlásky. Cieľové hlásky v skupinách 4 a 5 sú typické pre deti vo veku 18 – 30 mesiacov.

Cieľom predloženej štúdie bolo opísať pilotnú aplikáciu navrhnutého testu ranej vokálnej imitácie a zhodnotenie možností testu diagnostikovať fonetický repertoár slovenských detí s autizmom. Test ranej vokálnej imitácie pre slovenské deti vznikol v spolupráci autoriek Buntovej a Sádovskej (2022) na základe princípov anglickej verzie EESA a v diplomovej práci Sádovskej (2023) bola použitá a overovaná pracovná verzia pod menom EESA-SK. Pre slovenské podmienky sme aktuálne použili obsahovo nezmenený test, ale s výstižnejším názvom *Test ranej vokálnej imitácie (TRVI-SK)*.

Metódy prieskumu

Test ranej vokálnej imitácie (TRVI-SK) vychádza z princípov testu EESA.

Východiská TRVI-SK – fonetický repertoár

Intaktne vyvíjajúce sa dieťa si osvojuje ako prvé vokály. Štúdia Bónovej (2018) hovorí o tom, že dieťa má v 18. mesiaci osvojené všetky vokály, avšak poradie ich osvojovania je individuálne. Vokálna imitácia sa objavuje medzi 8. – 10. mesiacom a v 9. – 11. mesiaci sa objavuje reduplikačné džavotanie (Vontorčíková, 2021). Ďalej sa vývinovo objavujú konsonanty, ktoré sú najskôr na začiatku slabiky. Na základne štúdií opisujúcich postupnosť osvojovania si konsonantov (Glendová, 1996; Dvořák, 2003; Junečková, & Vysoudilová, 1970, In Salomonová, 2003; Bónová, 2018; Buntová, et al., 2020; Buntová, et al., 2023) opisujeme zhrnutie poradia osvojovania možných konsonantov do 18. mesiaca: /p/, /b/, /m/, /n/, /t/, /d/, /tʃ/, /dʃ/, /j/, /h/, /ch/, /k/, /g/. Od 19. do 30. mesiaca prebieha osvojovanie si konsonantov vývinovo tak, že k predchádzajúcim osvojeným konsonantom sa variabilne pridávajú hlásky: /v/, /ŋ/, /c/, /s/, /č/, /š/. Dieťa vo veku 24 – 30 mesiacov má vo fonetickom repertoári minimálne 14 konsonantov (Buntová, et al., 2020). Na základe vyššie uvedených dát bola zvolená vývinová postupnosť v testových položkách TRVI-SK (Buntová, & Sádovská, 2022). Takáto postupnosť sa zhoduje aj so závermi najnovších výskumov osvojovania si fonetického repertoáru u detí od 18 mesiacov, kde autorky (Buntová, et al., 2023) uvádzajú, že vyše 80 % detí má vo veku 18 – 24 mesiacov osvojené nasledovné hlásky: /p/, /b/, /m/, /n/, /t/, /d/, /v/, /tʃ/, /dʃ/, /ŋ/, /v/, /h/, /j/, /k/, /š/. Vo fonetickom repertoári týchto detí sa variabilne objavujú aj tieto hlásky: /f/, /c/, /z/, /s/, /č/, /ž/, /ch/, /g/. Ide hlavne o artikulačne náročné hlásky (polofrikatívy) a málo frekventované hlásky slovenského jazyka (/g/, /f/, /ch/). Kvôli variabilite osvojených konsonantov autorky odporúčajú sledovanie celkového počtu osvojených konsonantov. To znamená, že ak má dieťa v 18. – 24. mesiaci 8 a menej hlások, je rizikové vo vzťahu k vývinu fonetického repertoára. Pre vek 25 – 30 mesiacov pokračuje osvojovanie hlások /c/, /s/, /č/. Rôzne sa osvojujú hlásky /f/, /z/, /ž/, /ch/, /g/, /l/, /r/. Kritický počet konsonantov pre daný vek je 13. Fonetický repertoár pre vek 31 – 36 mesiacov je doplnený o hlásky /f/, /g/, /ch/, /l/, /z/, /ž/. Hláska /r/ sa objavuje nekonštantne. Ak je v reči v tomto

vekovom rozpätí prítomných 19 a menej hlások, vývin fonetického repertoára považujeme za kritický.

Čo sa týka výberu počtu slov, vychádzali sme z nástroja EESA v anglickom jazyku, aby sme zachovali bodovací systém, ktorý ovplyvňuje úrovne v nástroji VB-MAPP. V slovenskej verzii v skupine 1 sa nachádza 25 slov, 35 slov je v skupine 2, 25 položiek je v skupine 3, v skupine 4 hodnotíme 10 položiek, v skupine 5 sa nachádza 5 položiek. Číselná zhoda s anglickým jazykom sa nachádza v skupine 1, 4, 5. Do skupiny 2 sme zahrnuli o 5 slov viac vzhľadom na skutočnosť, že slovenské intaktné deti si osvojujú niektoré konsonanty vekovo skôr ako anglicky hovoriace deti. Do skupiny 3 sme zahrnuli slovné spojenia, ktorých je o 5 menej ako v anglickej verzii. Táto skupina v sebe nesie slovné spojenia, ktoré predstavujú reprezentanta sémantických kategórií z Laheyovej modelu vývinu reči (Kapalková, 2002). Cieľom takéhoto výberu je overiť, či sa dieťa dokáže foneticky a fonotakticky priblížiť k cieľovému spojeniu, čo tvorí základ pred osvojením si sémantickej kategórie. Testové položky TRVI-SK boli zvolené podľa nasledujúcich kritérií: na základe dostupných slovenských štúdií sme vytvorili poradie konsonantov, ktoré sa vyskytuje u typicky sa vyvíjajúcich detí; vokály a konsonanty v prvej skupine, konsonanty v druhej a tretej skupine museli byť v slovách zastúpené minimálne trikrát a aspoň v dvoch polohách – iníciaľna, mediálna alebo finálna, aby bola diagnostika fonetického repertoáru objektívna. Aj napriek týmto skutočnostiam sme dokázali vyhovieť kritériám pri výbere slov, čím sme v konečnom výsledku dosiahli rovnaký počet bodov ako v anglickej verzii, čo sa zhoduje s celkovým hodnotením nástroja VB-MAPP.

Východiská TRVI-SK – fonotaktický repertoár a prozodická štruktúra

Bónova (2018) opisuje vývin fonotaktického repertoáru nasledovne: jedno a dvojslabičné slová (reduplikáty) sa objavujú medzi 6. až 18. mesiacom. V tomto veku dieťa produkuje slová len s otvorenými slabikami so slabičným vzorcom CV. Autorka ďalej opisuje aj možnosti zatvorenej slabiky (CVC) s konsonantom *m*, na ktorý sa deti pripravujú už počas dojčenia. Medzi 18. a 30. mesiacom sa objavuje vývin dvojslabičných a trojslabičných slov. Najčastejšie ide o dvojslabičné slová, v ktorých sa nachádzajú rovnaké konsonanty (C1V1C1V1). Zhoda v počte slabík z cieľového slova a produkovaného slova sa v tomto období navyšuje. Ku koncu 26. mesiaca bol zaznamenaný posun vo fonologickom vývine, ktorý sa ukázal na hodnote indexu zrozumiteľnosti. V tomto období je prítomná aj produkcia slov so zatvorenými slabikami. Na základe uvedených informácií môžeme tvrdiť, že slabičná štruktúra od 18. do 30. mesiaca je C1V1C2V2, CVCVCV (rôzne C a V), CVCCV. Oblasti hodnotenia a rozvíjania prozodických faktorov v reči detí s komunikačnými ťažkosťami sa nevenuje veľká miera pozornosti. Domnievame sa, že je to najmä preto, lebo závažnosť narušenia komunikácie, najmä u detí s PAS, spolu s inými narušenými oblasťami, nevytvára dostatok priestoru na zaradenia takejto intervencie. Aj napriek tomu sme sa rozhodli zaradiť hodnotenie dôrazu, výšky, hlasitosti a dĺžky hlasu do nástroja slovenskej verzie EESA. Na základe výskumu autorky Krúpovej (2015) v oblasti prozodických faktorov reči u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou vyberáme nasledovné tvrdenia: pozitívne

výsledky sú prítomné pri zahrnutí nácviku prozodických faktorov reči do terapie, pričom každú kategóriu je nutné precvičovať samostatne. Najefektívnejšie výsledky sú zaznamenané v oblasti hlasitosti reči, naopak, najmenší efekt bol zaznamenaný pri nácviku melódie.

Postup testovania a hodnotenie TRVI-SK

Predpokladom testovania dieťaťa TRVI-SK je dobrá spolupráca dieťaťa s logopédom, prípadne spolupráca s využitím posilnení v zmysle aplikovanej behaviorálnej analýzy (ABA). Počet testových položiek a miera posilnení závisí od konkrétneho dieťaťa. Vyšetrujúci požiada dieťa, aby opakovalo každú testovaciu položku (napr. Povedz: „Hop“). Ak dieťa opakuje aj slovo „povedz“, vynecháme ho. Bodové skóre sa zaznamená do poľa každej položky. Pri každej položke sa vykonajú celkovo 3 pokusy imitácie cieľového slova, aby sme získali čo najlepšiu odpoveď a aby sme sa vyhli náhode. Za každú odpoveď, v ktorej sú všetky zvuky správne, dostáva dieťa 1 bod. ½ bodu získa, ak je echoická odozva rozpoznateľná, ale identifikujeme buď nesprávne spoluhlásky, alebo chýbajúce spoluhlásky, prípadne extra slabiky (dieťa pridáva do imitácie vlastné slabiky). 0 bodov sa udeľuje za žiadnu odpoveď alebo ak sú v echoickej odpovedi nesprávne samohlásky alebo absentujúce slabiky. Samostatné testovanie by nemalo prebehnúť vo väčšom intervale ako sú dva týždne. V hodnotení sa nachádza výsledková tabuľka komplexného súčtu bodov za všetky skupiny, ale aj výsledkové tabuľky získaných bodov za každú skupinu zvlášť. Tabuľky umožňujú štyri hodnotenia a prehľadnosť napredovania v čase. Výsledkom takéhoto testovania je kvantitatívne hodnotenie, a to počet osvojených hlások v reči dieťaťa vzhľadom na vek. Kvantitatívne hodnotenie je možné kritériálne vykonať podľa dát autoriek Buntová, et al. (2023). Po hodnotení echoickým nástrojom dokážeme dôkladnejšie nastaviť terapeutické ciele v oblasti fonetického a fonotaktického repertoáru, najmä pri spresňovaní už rozvitých štruktúr, ale aj pri stimulácii ešte nerozvíjajúcich sa štruktúr.

Výsledky prieskumu

Cieľom prieskumu (Sádovská, 2023) bolo overiť diagnostické položky testu TRVI-SK. Stanovili sme si prieskumné otázky:

1. Poskytujú diagnostické položky TRVI-SK spoľahlivé informácie o dosiahnutej vývinovej úrovni fonetického repertoáru testovaných detí?
2. Existuje vzťah medzi rozsahom fonetického repertoáru, zrozumiteľnosťou reči a rozsahom aktívnej slovnej zásoby (ASZ) u sledovaných detí?

Aby sme zodpovedali prieskumné otázky, otestovali sme 10 detí (7 chlapcov a 3 dievčatá) s poruchou autistického spektra vo veku od 3 rokov 6 mesiacov do 9 rokov a 9 mesiacov. Všetky deti boli terapeuticky vedené podľa metodiky ABA pod vedením certifikovaného behaviorálneho analytika a mali vybudovanú dobrú úroveň spolupráce. Jazykové schopnosti detí sa pohybovali v rozpätí od 18 – 30 mesiacov (Level 2) až 30 –

48 mesiacov (Level 3) – diagnostikované podľa VB-MAPP. V starostlivosti špecializovaného centra boli od 6 do 62 mesiacov. Vekové údaje detí a čas zaradenia v terapii sú uvedené v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Prieskumná vzorka – pohlavie, vek a dĺžka zaradenia detí v terapii

Dieťa	Pohlavie	Vek v rokoch	Starostlivosť v centre v mesiacoch
1.	chlapec	9,0	43
2.	dievča	9,09	58
3.	chlapec	8,05	59
4.	chlapec	9,04	62
5.	chlapec	7,08	44
6.	chlapec	3,09	6
7.	chlapec	4,06	10
8.	dievča	4,02	24
9.	chlapec	6,0	57
10.	dievča	3,06	9

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Sádovskej, 2023)

U detí sme administrovali:

1. Položky TRVI-SK – na zistenie fonetického repertoáru.
2. ICS škálu na zistenie úrovne zrozumiteľnosti reči.
3. Zaznamenali sme spontánnu rečovú vzorku z mandov a taktov, v ktorej sme jednoduchým fonetickým prepisom stanovili fonetický repertoár detí.
4. Stanovili sme rozsah aktívnej slovnej zásoby z mandov a taktov získaných podľa prístupu verbálneho správania a VB-MAPP.

Intelligibility in Context Scale (ICS škála) predstavuje diagnostický nástroj určený pre logopédov, ktorý dopĺňa hodnotenie vývinu foneticko-fonologickej roviny. Ide o hodnotenie zrozumiteľnosti reči dieťaťa v jeho funkčnej komunikácii v každodennom živote. Škálu vyplní rodič alebo opatrovateľ dieťaťa, ktorému je predložených sedem otázok. Odpovedať je možné uviesť na 5-stupňovej škále podľa úrovne zrozumiteľnosti (Buntová, 2021). Vzorka reči bola vytvorená z funkčnej komunikácie každého dieťaťa a zahŕňala základné verbálne operanty – mandy a takty (realizované pod vedením certifikovaného behaviorálneho analytika). Fonetický repertoár každého dieťaťa z jednoduchého fonetického prepisu (metodika podľa Oravkinovej a Zacharovej, 2012) pozostával z konsonantov, ktoré sa v spontánnej produkcii vyskytli minimálne dvakrát a aspoň v dvoch pozíciách v slove. Produkciu konsonantu sme hodnotili v zmysle ortoepických noriem slovenského jazyka. Konsonant, pri ktorom bola prítomná neistota pri jeho identifikácii, sme ďalej do fonetického repertoára nezaradili. Získané dáta o počte konsonantov získaných z TRVI-SK, počte konsonantov v aktívnej spontánnej reči rozsahu ASZ a hodnoty v ICS škále sme vyhodnotili pomocou SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) a analyzovali sme ich v programe Microsoft Office Excel. Dáta z diagnostiky sú uvedené v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Čiastkové výsledky z diagnostiky v ICS, ASZ, počte konsonantov

Dieťa	Vek	ICS	ASZ	Počet konsonantov v TRVI-SK	Počet konsonantov v spontánnej reči
1.	9,0	3,86	126	16	16
2.	9,09	4,29	158	15	15
3.	8,05	4,86	> 300	16	16
4.	9,04	5,00	> 300	16	16
5.	7,08	2,29	96	14	14
6.	3,09	1,29	67	9	9
7.	4,06	2,86	157	13	14
8.	4,02	1,57	82	13	12
9.	6,0	3,29	104	16	16
10.	3,06	1,43	61	10	9

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Sádovskej, 2023)

Legenda:

ICS – Škála hodnotiaca zrozumiteľnosť reči v kontexte

ASZ – aktívna slovná zásoba

TRVI-SK – Test ranej vokálnej imitácie (slovenská verzia)

V nasledujúcej tabuľke 3 sa nachádza opisná štatistika k získaným dátam.

Tabuľka 3 Opisná štatistika ICS, ASZ a počtu konsonantov

	Minimum	Maximum	Priemer	SD	Medián
Vek	42	119	79,5	9,56	82,00
ICS	1,29	5,00	3,07	1,41	3,07
ASZ	61	> 300	145,10	88,14	115
Počet konsonantov v TRVI-SK	9	16	13,80	2,57	14,5
Počet konsonantov z ASZ	9	16	13,70	2,79	14,5

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Sádovskej, 2023)

Legenda:

ICS – Škála hodnotiaca zrozumiteľnosť reči v kontexte

ASZ – aktívna slovná zásoba

TRVI-SK – Test ranej vokálnej imitácie (slovenská verzia)

SD – štandardná odchýlka

Dáta sme spracovali Shapiro-Wilkovým testom a na korelácie sme použili Pearsonov a Spearmanov korelačný koeficient. Dáta z ICS škály mali normálne rozloženie ($p = ,347$), rozsah ASZ, počet konsonantov z TRVI-SK, počet konsonantov z ASZ mali nonnormálne rozloženie ($p = ,021$, $p = ,035$, $P = ,012$).

Výpočty korelácie Spearmanovým korelačným koeficientom sa nachádzajú v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Spearmanov korelačný koeficient pre sledované dáta

	Počet slov v ASZ	Sig.	Počet konsonantov v TRVI-SK	Sig.	Počet konsonantov v ASZ	Sig.
Počet slov v ASZ	-	-	,749	,013	,802	,005
Počet konsonantov v TRVI-SK	,802	,013	-	-	,987	,001
Počet konsonantov v ASZ	,802	,005	,987	,001	-	-
ICS	,948	,001	,885	,001	,900	,001
Vek	,833	,003	,784	,007	,787	,007

(Zdroj: vlastné pracovovanie podľa Sádovskej, 2023)

Legenda:

ICS – Škála hodnotiaca zrozumiteľnosť reči v kontexte

ASZ – aktívna slovná zásoba

Sig. – hladina významnosti

TRVI-SK – Test ranej vokálnej imitácie (slovenská verzia)

V tabuľke 4 vidíme, že u sledovanej vzorky existuje významný vzťah medzi počtom konsonantov získaných z TRVI-SK a počtom konsonantov z aktívnej rečovej vzorky. Takisto existuje vzťah medzi počtom konsonantov a rozsahom aktívnej slovnej zásoby, medzi počtom slov a zrozumiteľnosťou reči a medzi počtom slov a vekom sledovaných detí. Môžeme určiť aj štatisticky silný vzťah medzi počtom konsonantov a zrozumiteľnosťou reči a medzi počtom konsonantov a vekom. V našej vzorke ďalej pozorujeme, že s vekom stúpal počet slov v aktívnej slovnej zásobe, stúpal počet konsonantov a zlepšovala sa zrozumiteľnosť reči.

Dáta sme spracovali aj s využitím Pearsonovho korelačného koeficientu a vypočítali sme koeficient determinácie. Zistili, že vzťah medzi počtom konsonantov z TRVI-SK a počtom konsonantov z ASZ dosahuje korelačnú hodnotu $r = ,987$ a koeficient determinácie je $r^2 = ,97$. To znamená, že zhoda v počte stanovených konsonantov z TRVI-SK a z aktívnej slovnej zásoby sa zhoduje u 97 % sledovaných detí.

Vzťah medzi počtom stanovených konsonantov z TRVI-SK a počtom slov v ASZ je podľa Pearsonovho korelačného koeficientu stredne silný $r = ,632$ a koeficient determinácie, $r^2 = ,40$. To znamená, že u 40 % nami sledovaných detí je prítomný vzťah medzi rozsahom ASZ a počtom konsonantov v reči dieťaťa. Pri porovnaní počtu konsonantov z ASZ a počtu slov v ASZ bol Pearsonov koeficient $r = ,655$ a koeficient determinácie $r^2 = ,43$. Teda u 43 % sledovaných detí závisel počet konsonantov od počtu slov v aktívnej slovnej zásobe.

Vzťah medzi počtom konsonantov z TRVI-SK a hodnotami ICS škály bol podľa Pearsonovho koeficientu silný $r = ,854$ a koeficient determinácie, $r^2 = ,73$. teda u 73 % našich detí so zvýšeným počtom konsonantov v reči vykazovali lepšiu zrozumiteľnosť reči. Pri porovnaní počtu konsonantov z ASZ s ICS škálou bol tento vzťah ešte silnejší, hodnota korelačného koeficientu podľa Pearsona bola $r = ,870$ a koeficient determinácie

$r^2 = ,76$. Teda až 76 % sledovaných detí malo s vyšším počtom konsonantov lepšiu zrozumiteľnosť reči.

Na základe štatistických údajov uvedených v tabuľke 4 konštatujeme, že nástroj TRVI-SK bol v rámci našej vzorky spoľahlivým nástrojom na diagnostiku fonetického repertoára a fonotaktických štruktúr pre deti s PAS.

Diskusia

Porovnanie zahraničného nástroja EESA s nami vytvorenými položkami v nástroji TRVI-SK poukázalo na spoločné znaky, ale aj špecifiká zohľadňujúce slovenský jazyk. Vďaka výskumom sme zistili, že je prítomná zhoda (Barbera, 2007, In Sundberg, 2014; Vontorčíková, 2021) pri vývine vokálnej imitácii okolo 11. mesiaca, v osvojovaní si prvých vokálov v oboch jazykoch (Barbera, 2007, In Sundberg, 2014; Bónová, 2018), vývin jedno a dvojslabičných slov (reduplikáty) je prítomný medzi 6. – 18. mesiacom (Barbera, 2007, In Sundberg, 2014; Bónová, 2018), vývin dvojslabičných a trojslabičných slov a fráz sa objavuje medzi 18. – 30. mesiacom (Barbera, 2007, In Sundberg, 2014; Bónová, 2018). Rozdiel zaznamenávame pri charaktere osvojovania si konsonantov a pri výbere slov. V anglickom jazyku sa ako prvé osvojujú hlásky p, b, m, n, h a w, zatiaľ čo v slovenskom jazyku sú to konsonanty p, b, m, n, t, j, h. Zahraničný nástroj má v druhej skupine pridané hlásky k, g, t, d, f, n, g, y, slovenská verzia obsahuje vývinovo hlásky d, ť, ď, ň, ch, k, v, s, š. Kritériá, ktoré boli prítomné pri jednotlivých položkách, nebolo možné porovnať so zahraničným nástrojom, keďže nie sú bližšie špecifikované. Rovnako nebolo možné sa dostať k štatistickým údajom na overenie zahraničného nástroja, čím bolo znemožnené relevantne porovnať a opísať nami zvolené položky s výsledkami zo zahraničia. Nad týmto problémom je možné uvažovať nasledovne: echoický nástroj EESA, ktorý je časťou hodnotenia VB-MAPP, využívajú do veľkej miery iní odborníci ako logopédi. Keďže nie je popísané vyhodnotenie testu, a zároveň nie je ani v ich kompetencii test vyhodnotiť, ciele do oblasti rozvíjania expresívnych jazykových schopností nemusia byť vhodne zvolené. Naopak, logopédi nástroj VP-MAPP nepoznajú, v dôsledku toho sa k nim hodnotenie echoických zručností nedostalo. Takúto spoluprácu medzi certifikovaným behaviorálnym analytikom a logopédom považujú aj autorky Sádovská (2023) a Trellová, Sádovská (2023) za veľmi potrebnú. Aj napriek chýbajúcim zahraničným výskumom sme sa rozhodli pre overenie slovenskej verzie TRVI-SK na vzorke 10 detí. Práve veľkosť prieskumného súboru predstavuje limit nášho testovania. Medzi ďalšie limity uvádzame rozmanitosť diagnózy porúch autistického spektra. Naopak, vďaka prepracovanosti výberu slov nebol dôvod meniť jednotlivé položky počas testovania. Ako veľké pozitívum hodnotíme spoluprácu a dochádzku detí, čím sme vykonali hodnotenie podľa stanovených kritérií. Ak uvažujeme nad nabieraním slovnej zásoby pri deťoch s PAS, u každého dieťaťa je to veľmi individuálne. V našej vzorke uvažujeme aj nad limitom v celkovom nabieraní aktívnej slovnej zásoby podľa prístupu verbálneho správania. Dieťa počuje cieľové slovo v desiatkach až stovkách intenzívnych opakovaní správneho rečového vzoru. Myslíme si, že korelácia medzi aktívnou slovnou zásobou a TRVI-SK

môže byť tak významná aj kvôli takému učeniu. I napriek kladným výsledkom odporúčame nástroj TRVI-SK overiť na väčšej vzorke detí. Ďalej sme sledovali, či existuje relácia medzi fonetickým repertoárom a rozsahom aktívnej slovnej zásoby u detí s PAS. Ako je uvedené vo výsledkoch, 40 – 43 % hodnotených detí s PAS ovplyvňuje veľkosť ASZ počet konsonantov zaznamenaných v TRVI-SK alebo z aktívnej rečovej produkcie. Tejto problematike u intaktných detí venovali vo výskume pozornosť Buntová, et al. (2020). Ukázalo sa, že nie je signifikantne prítomný vzťah medzi počtom konsonantov vo fonetickom repertoári a rozsahom ASZ u intaktnej vzorky (vo veku 24 – 30 mesiacov). Náš prieskum takýto signifikantný vzťah jednoznačne nepotvrdzuje ani nevyvracia. Ďalej sme sa zaoberali problematikou fonetického repertoára a zrozumiteľnosťou reči a vzťahom medzi týmito dvomi oblasťami. Zásadný fakt ukázaný v číslach, keď 73 – 76 % detí s PAS má pozitívny vzťah medzi počtom konsonantov a zrozumiteľnosťou reči, koreluje aj so zisteniami pri intaktnej vzorke. Doskočilová (2016) sa venuje opisu tohto vzťahu u detí vo veku 36 – 42 mesiacov. Jej zistenia potvrdzujú výskumnú hypotézu o vzťahu medzi počtom správne vyslovených konsonantov a priemerným skóre v ICS škále pre daný vek. Buntová (2021) opisuje signifikantný korelačný koeficient medzi ICS a % správne vyslovených konsonantov pre vek 4;1 – 5;0. Na základe potvrdeného vzťahu môžeme zhodnotiť, že čím používa dieťa v reči menej správne vyslovených konsonantov, tým získa slabšie hodnotenie zrozumiteľnosti reči. Vyššie uvedené tvrdenia sa v našom prieskume potvrdili aj pri deťoch s PAS v prieskumnej vzorke.

Záver

Rozvíjanie expresívnych jazykových zručností u detí s poruchami autistického spektra je neľahkou úlohou logopédov. Cieľom predloženej štúdie bolo predstaviť pilotné overenie slovenskej verzie TRVI-SK, ktoré vychádza z The Early Echoic Skills Assessment ako spoľahlivého nástroja na hodnotenie fonetickej roviny u detí s poruchou autistického spektra. V úvode článku sme venovali pozornosť samotnému rozvoju imitačných schopností a ich prepojeniu pri motorickej a echoickej imitácii. Prístup verbálneho správania ponúka možnosti ako stimulovať tieto oblasti a je priamo nadväzujúca na hodnotenie oblastí pomocou nástroja VB-MAPP, ktorého EESA je súčasťou. Pri overení slovenskej verzie TRVI-SK sme dospeli k záverom, že nástroj sa javí v našej vzorke ako spoľahlivý na diagnostiku fonetického repertoára a fonotaktických štruktúr u detí s poruchou autistického spektra. Vzťah medzi fonetickým repertoárom a rozsahom aktívnej slovnej zásoby nie je možné v našom prieskume potvrdiť ani vyvrátiť. Vzťah medzi fonetickým repertoárom, či už v nástroji TRVI-SK alebo v aktívnej slovnej zásobe v našej vzorke a zrozumiteľnosťou reči sa javí ako preukázateľný. Keďže sa prieskum uskutočnil na vzorke 10 detí, odporúča sa overenie tohto nástroja väčšou skupinou participantov. Ale aj napriek tejto skutočnosti nástroj TRVI-SK sa javí ako rýchly, spoľahlivý a efektívny na stanovanie fonetického repertoára a fonotaktických štruktúr. Zároveň nám udáva smer, ktoré hlásky a fonotaktické štruktúry je potrebné zohľadniť pri výbere slov a slovných spojení, aby sme podchytili a zlepšili stimuláciu nerozvíjajúcich sa

štruktúr v oblasti fonetického a fonotaktického repertoáru. Domnievame sa, že TRVI-SK by mohol byť dobrým čiastkovým východiskom v plánovaní terapie komplexných cieľov pre deti s PAS a inými vývinovými poruchami v rámci terapeutických metód vychádzajúcich z ABA prístupov.

LITERATÚRA

- Barbera, M. L., & Rasmussen, T. (2018). *Rozvoj verbálneho chovania*. Brno: Muni Press
- Bónová, I. (2018). *Fonologická ontogenéza v detskej reči*. Košice: UPJŠ.
- Buntová, D., & Tichá, E. (2009). Autizmus. In Kerekrétiová a kol. (Eds.). *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Buntová, D., Prelcová, K., & Zubáková, M. (2020). Fonetický repertoár u slovenských detí vo veku 24 až 30 mesiacov. *Logopaedica*, 22(1-2), 14-20.
- Buntová, D. (2021). *Logopedické aspekty diagnostiky narušenej zvukovej roviny reči – artikulačných a fonologických porúch*. Bratislava: MABAG.
- Buntová, D., & Sádovská, M. (2022). Hodnotenie raných echoických zručností (EESA-SK) (pracovná verzia, nepublikované).
- Buntová, D., Prelcová, K., Vidová, A., Zimmermannová, L. (2023). Fonetický vývin intaktných slovenských detí raného veku. *Logopaedica* 1(25), 5-13. Retrieved from https://www.sal.sk/_subory/publikacie/logopaedica-1-2023.pdf
- Casey, L. B., & Bicar, D. F. (2009). Language development in children with language disorders: An introduction to Skinner's verbal behavior and the techniques for initial language acquisition. *Journal on Educational Psychology*, 2(3), 1-8. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097768>
- Dadgar, H., Alaghband Rad, J., Soleymani, Z., Khorrami, A., McCleery, J., & Maroufizadeh, S. (2017). The Relationship between Motor, Imitation, and Early Social Communication Skills in Children with Autism. *Iranian journal of psychiatry*, 1(4), 236-240.
- Demir-Lira, E., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2014). A tale of two hands: Children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. *Journal of child language*, (42), 1-20.
- Doskočilová, S. (2016). *Foneticko-fonologická rovina a zrozumiteľnosť reči u detí vo veku 36 – 42 mesiacov*: rigorózna práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Dvořák, J. (2003). *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Glendová, T. (1996). *Sledovanie predrečových vokalizácií u detí s orofaciálnym rázštepom*: diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kapalková, S. (2002). *Vytvorenie modelu vývinu jazykových schopností slovensky hovoriacich detí na základe Laheyovej teórie*: dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kapalková, S. a kol. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: MABAG.
- Kapalková, S. (2018). Gesto ako prediktor gramatiky. In Slančová, D. (Ed.). *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Krůpová, M. (2015). *Rozvoj prozodických faktorů reči u dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lafrance, D. L., & Miguel, C. F. (2014). Teaching verbal behavior to children with autism spectrum disorders. *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy, and Practice*, 315-340. Springer. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0401-3_16
- Oravkinová, Z., & Zacharová, S. (2012). Transkripcia detskej reči: hodnotenie zhody prepisov. *Logopaedica* XV. Bratislava: MABAG.
- Ostatníková, D. (2022). Patomechanizmus porúch autistického spektra – poruchy vývinu centrálného nervového systému pri autizme. In Ostatníková, D. a kol. (Eds.). *Autizmus od A po S*. Bratislava: IKAR.
- Salomonová, A. (2003). Dyslalie. In Škodová, E., Jedlička, I. a kol. (Eds.). *Klinická logopédie*. Praha: Portál.
- Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive Behavioral Treatment for Children with Autism: Four-Year Outcome and Predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 110, 417-438. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[417:IBTCFW\]2.0.CO;2](http://dx.doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:IBTCFW]2.0.CO;2)
- Sádovská, M. (2023). *Rozvíjanie expresívnych jazykových schopností u detí s autizmom*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Skinner, B. F. (2015). *Verbal behavior* (Reprint der Ausg. Prentice Hall, 1957). Connecticut: Martino Publ.

- Slančová, D., & Sokolová, J. (2012). Vzťah syntaxe a pragmatiky v ranom vývine detskej reči. In Novák, R. (Ed.). *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Svoboda jazyka – jazyk svobody*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka a literatury s didaktikou.
- Sundberg, M. (2014). *VB-MAPP. Verbal behavior milestones assessment and placement program*. (2nd ed.). Concord: AVB Press.
- Trellová, I., & Hlebová, B. (2021). *Evalvácia behaviorálnych procedúr pri zvyšovaní komunikačnej kompetencie detí s poruchami autistického spektra*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Trellová, I., & Sádovská, M. (2023). Kompetencie logopéda a behaviorálneho analytika v manažmente detí s autizmom. *Logopaedica* 1(25), 5-13. Retrieved from https://www.sal.sk/_subory/publikacie/logopaedica-1-2023.pdf
- Vontorčíková, P. (2015). *Stimulabilita ako terapeutický nástroj u detí s obmedzeným vývinom foneticko-fonologickej roviny*: diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

VYUŽITIE PRVKOV TANEČNO-POHYBOVEJ TERAPIE PRI ROZVOJI SOCIÁLNEJ INTERAKCIE DETÍ A ŽIAKOV S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA¹¹

Use of Elements of Dance-Movement Therapy in Improving Social Interaction in Children and Students with Autism Spectrum Disorder

Júlia Reinoldová¹²

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo vytvoriť a overiť vplyv podporného programu aktivít u žiakov s poruchou autistického spektra za účelom rozvoja ich sociálnej interakcie. Výskum analyzuje efektivitu aktivít s prvkami tanečno-pohybovej terapie vychádzajúcej z metódy Petra Lévaia, ktorej primárnym zámerom je rozvoj imitácie v sociálnej interakcii, striedanie roly v komunikácii, funkčné používanie prvkov neverbálnej komunikácie ako sú gestá, očný kontakt či mimika. Empirická časť vychádza z metód kvalitatívneho výskumu, najmä participatívneho pozorovania. Evalvácia výsledkov využíva obsahovú analýzu stretnutí skúmaných žiakov s poruchou autistického spektra v predškolskom a mladšom školskom veku. Účinnosť metódy sa overuje pomocou hodnotiacich škál. Z interpretácie výsledkov vyplynulo, že pomocou podporného programu využívajúcej prvky tanečno-pohybovej terapie nastali pozitívne zmeny vo všetkých rozvíjaných podoblastiach sociálnej interakcie participantov výskumu.

Kľúčové slová: poruchy autistického spektra, sociálna interakcia, tanečno-pohybová terapia, terapeutický tanec, metodika Petra Lévaia.

Abstract: The aim of this paper was to develop and validate the impact of a supportive activity programme for pupils with autism spectrum disorder to develop their social interaction. The research analyses the effectiveness of activities with elements of dance-movement therapy based on the method of Peter Lévai, whose primary aim is to develop imitation in social interaction, role reversal in communication and the functional use of elements of non-verbal communication such as gestures, eye contact or facial expressions. The empirical part is based on qualitative research methods, in particular participant observation. The evaluation of the results is based on content analysis of the encounters of the studied pupils with autism spectrum disorder in pre-school and early school age. The effectiveness of the method is verified using rating scales. The interpretation of the results showed that with the help of a support programme using elements of dance-movement therapy, positive changes occurred in all developed sub-areas of social interaction of the research participants.

Key words: autism spectrum disorders, social interaction, dance-movement therapy, therapeutic dance, Peter Lévai's method.

Úvod

Podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb 11. revízie vydanej WHO v roku 2022 je pre poruchy autistického spektra (ďalej PAS) charakteristický „deficit v schopnosti začať a udržať recipročnú sociálnu interakciu a sociálnu komunikáciu, ako aj škála vyhradených, repetitívnych a neflexibilných vzorcov alebo správania, záujmov alebo aktivít, ktoré sú jasne atypické pre vek jednotlivca a jeho socio-kultúrny kontext.“ U jednotlivcov s PAS sa vyskytujú rôzne osobité senzorické potreby či fyziologické špecifiká. Lištiaková (2019)

¹¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 10. 07. 2023

¹² Júlia Reinoldová, Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: reinoldova4@uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

uvádza ako základné poruchy zmyslového vnímania u jednotlivcov s PAS hypersenzitivitu (prílišná citlivosť na podnety) a hyposenzitivitu (nedostatočná citlivosť na podnety). Tieto poruchy sa prejavujú vo všetkých oblastiach vnímania (zrakovej, sluchovej, chuťovej, hmatovej a propriocepčnej). Z dôležitých fyziologických špecifík ovplyvňujúcich pohybový prejav u jednotlivcov s PAS uvádzame: svalovú hypotóniu, častý výskyt skoliózy spojený s nesprávnym držaním tela, rôzne ortopedické problémy ako napríklad chôdza výlučne po špičkách a znížená pohyblivosť chodidiel. Znalosť týchto črt a špecifík prispieva k fyzickej bezpečnosti jednotlivcov počas intervencie. (Thorová, 2006; Payne, 2011).

Teoretické východiská

V našom výskume sme sa zamerali na možnosti využitia prvkov tanečno-pohybovej terapie (ďalej TPT). Vo všeobecnosti je TPT definovaná ako „*psychoterapeutické použitie pohybu ako procesu posilňujúceho emocionálnu, kognitívnu, sociálnu a fyzickú integráciu jednotlivca*“ (Meekums, 2002, s. 14). V kontexte TPT chápeme tanec ako synonymum pohybu, resp. nezameriavame sa na estetickú funkciu tanca, ale pozeráme sa na tanec zo psycho-socio-historického hľadiska. V praxi rozlišujeme medzi TPT a terapeutickým tancom. Primárnym cieľom TPT je psychoterapia a na jej vykonávanie je potrebná dostatočná kvalifikácia, resp. výcvik v TPT, cieľom terapeutického tanca je najmä umenie a pohyb. Terapeutický tanec môže byť vykonávaný hocikým, najčastejšie ide o tanečníkov alebo tanečných pedagógov bez terapeutického výcviku (Payne, 2011; Dosedlová, 2012).

Medzi základné funkcie TPT Goodill (2005) zaraďuje redukciu depresie a prácu so stresom, podporu sebadôvery a samostatnosti, ovplyvňovanie emócií, sociálnu podporu a iné. Predpokladmi/teoretickými princípmi na realizáciu týchto funkcií je psychosomatické prepojenie, reflektovanie osobnosti v pohybe, symbolický význam pohybu, improvizácia a neverbálny rozvoj vzťahu terapeut-jednotlivec (Meekums, 2002). Pri jednotlivcoch s PAS môže mať aplikácia prvkov TPT pozitívny vplyv na rozvoj sociálnych a komunikačných zručností, psycho-sociálny vývin či rozvoj afektivity. Vychádzame pritom z predpokladov pozitívneho vplyvu pohybu na uvedené oblasti, pričom tieto vplyvy sú pozorovateľné, napríklad aj v tanečnej tradícii na Slovensku (Martin, 2014; Krausová, 2019). Počas tvorby súboru podporných cvičení a jeho následnej aplikácie sme využívali najmä tieto techniky z TPT: Labanova analýza pohybu (analýza pohybového správania cez štyri kategórie – plynulosť pohybu, dynamika pohybu, tempo pohybu a priestorová orientácia), zrkadlenie (technika, pri ktorej terapeut presne kopíruje pohyb jednotlivca vo všetkých jeho zložkách vychádzajúcich z Labanovej analýzy pohybu) a rytmické vzorce (plynulosť a pravidelnosť rytmickej deklarácie podporujú fluenciu pri striedaní rolí a neskôr pri komunikácii). Tieto poskytujú jednotlivcom s PAS pocit bezpečia a prispievajú k rozvoju sociálnej interakcie a imitácie. Podľa výskumov jednotlivci s PAS, pri ktorých sa využívala táto technika sa

častejšie zapájali do spontánnej recipročnej hry a sociálnych interakcií (McGary et al., 2011; Martin, 2014; Morris et al., 2021).

Do podporného programu sme zakomponovali aj prvky konštruktívnej pedagogiky ľudového tanca, vychádzajúcej primárne z metodiky Petra Lévaia. Okrem Labanovej analýzy pohybu vychádza z princípov: tanec sa skladá zo základných prirodzených pohybových prvkov (krok, skok, prenášanie váhy a gestá); každý jednotlivec má potenciál naučiť sa tancovať, pokiaľ technicky správne zvládne tieto pohybové prvky – bez ohľadu na jeho vek alebo iné osobitosti; dôraz na pozitívny zážitok a štruktúru – výučba tanca nemá prebiehať ako nácvik, ale ako prirodzená hra s jasnou štruktúrou a zrozumiteľnými pravidlami, ktoré sa počas hry nemenia; dôležitosť využívania vizualizácie a iných podporných pomôcok pri výučbe tanca; rozvoj jedinečného tanečného prejavu každého jednotlivca (Lévai, 2015, 2018; Šútorová-Konečná, 2021). Väčšina jednotlivcov s PAS preukazuje potenciál zvládnuť v pásme priemeru základné pohybové úkony (Pan et al., 2009). Dôraz na používanie gest pri tanečnom prejave a následný rozvoj individuálneho prejavu prispieva k rozvoju neverbálnej komunikácie a sociálnej interakcie. (Šútorová-Konečná, 2021). Ďalší dôležitý prínos pre prácu s jednotlivcami s PAS je dôraz na štruktúru zakotvenú nielen v zrozumiteľnosti inštrukcií, ale aj vo vizualizácii pohybu pomocou rôznych motivačných pomôcok. Ako príklad na takéto pomôcky uvádzame lepiace pásky, značky, gymnastické kruhy a iné (Lévai, 2015; Šútorová-Konečná, 2021).

Metodika výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo vytvoriť súbor aktivít s využitím prvkov tanečnej a pohybovej terapie zameraných na rozvoj sociálnej interakcie a následne overiť jeho funkčnosť pomocou nasledujúcich výskumných otázok:

1. Aké zmeny nastali v sociálnej interakcii účastníkov výskumu?
2. Aké špecifické prejavy súvisiace s PAS môžu pri realizácii programu nastať?
3. Aké ďalšie prínosy má nami vytvorený program pre participantov s PAS?

Metódy výskumu

Výskum, ktorý sme realizovali, bol kvalitatívny. Aplikovali sme v ňom nami vytvorené aktivity zo súboru podporných cvičení zameraných na rozvoj sociálnej interakcie jednotlivcov s PAS. Na hodnotenie zmien, ktoré nastali po aplikácii súboru podporných cvičení, sme použili hodnotiace škály, ktoré zaznamenávajú úroveň participantov v jednotlivých cieľových oblastiach pred a po absolvovaní podporného programu. Zmeny sme zároveň hodnotili participačným pozorovaním participantov počas samotnej realizácie stretnutí. Súbor podporných cvičení sme vytvorili na základe analýzy dostupnej literatúry.

Realizácia výskumu a výskumná vzorka

Náš výskum bol realizovaný v troch etapách. V prvej etape sme zhodnotili aktuálnu úroveň jednotlivých podoblastí v sociálnej interakcii participantov a ich osobitostí v percepcii pomocou participačného pozorovania. Samotnú aplikáciu podporného

programu sme realizovali v druhej etape výskumu. Išlo o 22 individuálnych stretnutí v časovej dotácii 60 minút na jedno stretnutie. Počas týchto stretnutí bola každá aktivita z podporného programu realizovaná aspoň dvakrát. Výskum sme realizovali v priestoroch pôsobiska Vzdelávacieho centra ASD VISION v Bratislave. Poslednou etapou nášho výskumu bolo vyhodnotenie výsledkov a ich analýza.

Participantmi výskumu boli dvaja jednotlivci s detským autizmom. Participant 1 (10 rokov) preukázal hypersenzitivitu v oblasti sluchového vnímania. Jeho verbálny prejav pred aplikáciou podporného programu pozostával z jednoduchých fráz jedno-dvoj slovných viet. Participant 2 (7 rokov) preukázal hyposenzitivitu v oblasti proprioceptívneho a vestibulárneho vnímania, pred aplikáciou podporného programu u neho absentoval verbálny prejav.

Charakteristika programu

Program bol rozdelený do troch oblastí nazvaných podľa zložky sociálnej interakcie, ktorú dané aktivity rozvíjajú: imitácia v sociálnej interakcii, striedanie roly v komunikácii a funkčné používanie prvkov neverbálnej komunikácie ako sú gestá, očný kontakt či mimika. Jednotlivé časti boli vybrané na základe Vzdelávacieho programu pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami pre predprimárne vzdelávanie (2009) a Vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2009) so zameraním na konkrétne oblasti, ktoré je vhodné rozvíjať pomocou TPT. Každá aktivita sa pozostávala z týchto častí: názov aktivity, cieľ, opis aktivity primárne učení pre jednotlivcov v školskom veku a vyššie, modifikácia, ktorá je určená pre deti v predškolskom veku, avšak jej aplikácia môže byť vhodná aj pre jednotlivcov so zníženou funkčnosťou.

Tabuľka 1 Opis aktivít

Rozvíjaná oblasť	Názov aktivity	Opis	Modifikácia	Pomôcky
Imitácia v sociálnej interakcii	Imitácia sociálnej interakcie s využitím rytmu	S participantom stojíme oproti sebe. Riadime sa pravidlom, najprv ja (výskumník), potom ty (participant). Začneme jednoduchými rytmickými vzorcami: tlesk, plesk do stehien, tlesk-plesk do stehien, ktoré postupne sťažujeme. Úlohou participanta je ich po nás zopakovať. Keď daný rytmický vzorec nezopakuje správne, zopakujeme ho maximálne dvakrát.	Sedíme na stoličke oproti sebe, úlohou participanta je zopakovať jednoduché rytmy, maximálne v dĺžke jedného štvrtého taktu.	dve stoličky (pri modifikácii)
	Pohybová imitácia v sociálnej interakcii	Pomalou chôdzou sa pohybujeme v priestore, využívame rôzne pohyby paží: predpaženie, vzpaženie, upaženie. Jednotlivé kreácie postupne sťažujeme do momentu, kedy každou pažou vykonávame iný pohyb. Postupne skracujeme čas jednotlivých kreácií. Úlohou participanta je opakovať pohyby výskumníka.	Pohyby pravej a ľavej paže vykonávame synchronne, nechávame dlhý rozostup medzi jednotlivými kreáciami. Ak participant nedokáže vykonávať naraz chôdzu aj pohyb paží, pri aktivite	pomalá hudba podľa preferencie participanta

			stojíme alebo sedíme oproti sebe.	
	Nácvik imitácie v sociálnej interakcii s využitím prenášania váh	S participantom stojíme oproti sebe a držíme sa za ruky. Začneme prenášaním váhy z pravej nohy na ľavú. Postupne prejdeme do jednokročky, ktorá sa skladá z dvoch úkonov do jednej strany: krok a príkrok. Dbáme na synchrónnosť našich a participantových pohybov. Z jednokročky prejdeme do dvojkročky, ktorá sa skladá zo 4 úkonov do jednej strany: úkrok a príkrok, úkrok a príkrok. Výskumník vykonáva veľké pohyby, dbáme na spevnenie paží.	Vynecháme dvojkročku.	nahrávka interpreta Muzička: pomalý čardáš – základná unifikovaná forma – cvičné tempo
	Pohybová imitácia v sociálnej interakcii II.	Princíp striedania sa pri vymýšľaní pohybov -> najprv výskumník opakuje po participantovi, potom participant po výskumníkovi. Pohyby vymyslené výskumníkom by mali vychádzať z pohybov participanta. Pri improvizácii sa nedržíme za ruky.	Pri improvizácii držíme participanta vždy za jednu alebo dve ruky.	hudba v miernom/ rýchлом tempe podľa preferencie participanta
Striedanie roly pri komunikácii	Striedania roly v komunikácii s pomocou rytmizácie	Výskumník a participant sa striedajú pri tvorbe motívov – najskôr vytvorí 5 motívov výskumník a participant ich zopakuje, následne sa roly vystriedajú. Dbáme na dodržanie plynulosti metra, nabádame participanta k plynulosti pohybov. Pri tvorbe rytmických motívov využívame rôzne čapákové prvky ako: tlesky, plesk o stehno, plesk o vnútornú stranu lýtky, dupy a zrážanie vnútorných hrán chodidiel (zrazy). Môžeme sa inšpirovať rôznymi už zaužívanými čapákovými vzorcami ako je napríklad tanec Bašistovska.	Pri tvorbe rytmických motívov používame iba tlesky a plesky o stehno, najdlhšia rytmická jednotka môže mať dĺžku dvojtŕtvého taktu.	-
	Striedanie roly v komunikácii s využitím priestorovej orientácie	Pri hre platí základné pravidlo – ten, kto drží šatku, tancuje. Druhý jednotlivец zatiaľ stojí/sedí, resp. „je zamrzený.“ Roly sa vystriedajú, keď jednotlivец, ktorý tancuje so šatkou, podá šatku jednotlivcovi, ktorý sa nehýbe. Pokiaľ participant so šatkou tancuje príliš dlho a nevie sa vystriedať, môžeme mu naznačiť čas na vystriedanie roly napríklad nastavením ruky alebo prípadnou verbalizáciou: „Prosím si/teraz ja.“	Ten, kto netancuje, sedí na stoličke. Striedanie roly naznačujeme nastavením ruky a verbalizáciou. Platí pravidlo, že výskumník tancuje so šatkou kratšie ako participant.	hudba podľa preferencie participanta, hodvábná šatka, prípadne stolička
	Striedania roly v komunikácii s pomocou rytmizácie II.	Držíme participanta za ruky. Tanec sa tancuje nasledovne: Na prvú melódiu a jej opakovačku sa pohybujeme bočným cvalom po miestnosti. Pri refréne tleskame. Našu ľavú ruku vložíme dlaňou nahor do participantovej roztvorenej dlane, participantovu ľavú ruku chytíme jeho dlaňou nahor do našej pravej ruky. Najprv 4-krát zatlieskame participantovi do ľavej ruky našou pravou rukou, následne participant 3-krát zatlieska do našej ľavej ruky svojou pravou rukou. Potom do konca slohy postupujeme podľa rytmického vzorca tlesk, tlesk pravými rukami s prekrížením, tlesk, tlesk ľavými rukami s prekrížením, tlesk, tlesk pravými rukami s prekrížením, tlesk. Opakujeme do konca nahrávky.	Namiesto bočného cvalu sa pohybujeme po priestore chôdzou, stále sa držíme za ruky. Pri tleskaní si iba striedavo tleskame do rúk do konca strofy, vynecháme záverečný rytmický vzorec.	DFS Kopaničiari: Plieskaná, plieskaná, čapkaná, bečkovská (myjavská oblasť)

	Striedanie roly v neverbálnej komunikácii	Držíme participanta za ruky. Krútime sa a v priebehu krútenia meníme na smer – raz výskumník, raz participant. Dbáme na správne technické prevedenie úkonu (zmena smeru otočením cez ruky).	Držíme participanta za ruky. Krútime sa a v priebehu krútenia meníme smer – raz výskumník, raz participant. Dbáme na správne technické prevedenie úkonu (zmena smeru otočením cez ruky).	nahrávka interpreta Parno Graszt: Ha bemegyek a kocsmába
Funkčné používanie prvkov neverbálnej komunikácie	Používanie gest	Participant stojí na jednej strane miestnosti, výskumník na opačnej. Rozbehne sa oproti sebe po čiare, v strede sa pozdravíme tlesknutím (výskumník a participant si tlesknú vzájomne do dlaní zdvihnutých do výšky hrudníka). Následne každý pokračuje po čiare na opačnú stranu miestnosti, oproti tej, z ktorej začína. Na konci dráhy buchne roztvorenou dlaňou o stenu. Opakujeme 4-krát. Pozdrav tlesknutím obmieňame o pozdrav zakývaním, pozdrav krútením (chytíme sa za ruky a zatočíme sa) či o rôzne rytmické vzorce pozostávajúce z tleskov.	Začíname na rovnakej strane ako participant. 4-krát spolu s participantom prejdeme celú dráhu po čiare, držíme ho pritom za ruku. Na konci dráhy vždy bucháme roztvorenou dlaňou o stenu. Následne dáme participantovi pokyn, aby dráhu prešiel raz samostatne. V ďalšej fáze aktivity postupujeme ako pri participantovi v školskom veku, avšak pozdrav v strede dráhy neobmieňame.	rovná čiara na podlahe vytvorená pomocou papierovej lepiacej pásky, v strede čiary krížik
	Používania gest v priestore	Pohybujeme sa ľubovoľným spôsobom po priestore. V priebehu aktivity využívame rôzne gestá: vzájomný tlesk do otvorených dlaní alebo krútenie. Krútime sa nasledovne: chytíme sa s participantom za pravé ruky/ľavé ruky, smer meníme prechytením sa z pravej ruky na ľavú, a opačne. Pri krútení dbáme na správnu rotáciu s využitím odstredivej sily. Gestá iniciuje výskumník aj participant.	Gestá iniciuje iba výskumník.	hudba v miernom tempe podľa preferencie participanta
	Používanie pozdravu	Pohybujeme sa ľubovoľným spôsobom po priestore. V priebehu aktivity sa zdravíme pozdravom: „Ahoj“ s použitím zamávania pravou rukou. Pozdrav prebieha nasledovne: Najprv sa pozdraví výskumník/participant (iniciátor pozdravu) a následne mu ten druhý odpovie pozdravom. Nie je dôležité, aby sme sa pri pozdrave nachádzali blízko seba (môžeme sa zdravieť aj cez celú miestnosť). Dbáme na udržiavanie očného kontaktu počas sociálnej interakcie.	Pozdrav iniciuje iba výskumník.	hudba v miernom tempe podľa preferencie participanta
	Prvky neverbálnej komunikácie a iniciácia	Stojíme oproti sebe, chytíme sa za ruky. Pri improvizácii používame prvky: chôdzu vpred, cúvanie, krútenie vpravo, krútenie vľavo,	Pri improvizácii využívame prvky: chôdzu vpred, chôdzu vzad, krútenie.	hudba v miernom alebo rýchлом tempe podľa preferencie participanta

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vyhodnotenie výsledkov výskumu

Hlavný cieľ výskumu bol naplnený. Zameranie programu na sociálnu interakciu a jej jednotlivé zložky (imitácia v sociálnej interakcii, striedanie roly v komunikácii a funkčné používanie prvkov neverbálnej komunikácie ako sú gestá, očný kontakt či mimika) boli dodržané. Následne odpovedáme na výskumné otázky:

1. Aké zmeny nastali v sociálnej interakcii?

Na vyhodnotenie efektívnosti programu sme použili Likertove škály, ktoré sme vyplnili pred realizáciou výskumu a po jeho ukončení. Okrem primárne sledovaných zložiek sociálnej interakcie sme do týchto škál zahrnuli aj zložku *iné*, predstavujúcu výsledky, ktoré neboli primárnym cieľom podporného programu, avšak po ukončení vzdelávacieho programu v nich participanti výskumu preukázali posun. Zúčastnení participanti teda preukázali posun v takmer všetkých oblastiach. Miera posunu sa u jednotlivých participantov líšila, avšak tento jav bol očakávaný z dôvodu vysokej individuality schopností a vlastností typických pre jednotlivcov s PAS.

Participant 1 po absolvovaní podporného programu preukázal posun vo všetkých oblastiach sociálnej interakcie. Veľký „skokový“ posun sme zaznamenali v spontánnom nadväzovaní sociálnej interakcie. Pri tomto participantovi je však dôležité spomenúť fakt, že s ním spolupracujeme už druhý rok v rámci voľnočasových aktivít Vzdelávacieho centra ASD VISION, kde pravidelne navštevuje individuálny hudobno-pohybový krúžok zameraný na rozvoj komunikačno-sociálnych zručností pod našim vedením. Po aplikácii podporného programu začal participant 1 spontánne zdieľať silné zážitky, ktoré očakával (napr. „Idem k babke do Vranova“...), ktoré sa počas týždňa/počas času mimo krúžku stali (napr. „Bol som chorý, musel som brať liečiky na alergiu.“...) a aj svoje emócie a pocity („Som smutný“, „Už je dobre“, „Už som trochu veselý“...). Pri týchto interakciách vedel udržať recipročnosť komunikácie a rešpektovať striedanie roly v komunikácii. Podarilo sa nám dosiahnuť prirodzenosť plynutia rozhovoru s použitím jednoduchých viet a slovných spojení. U tohto participanta však naďalej pretrvával špecifický hlasový prejav význačný najmä nosovým, piskľavým hlasom a atypickou intonáciou ako aj prehnaná mimika a využívanie grimás.

Tabuľka 2 Vyhodnotenie výsledkov pred a po aplikácii podporného programu u participanta 1

Participant 1	Výborný výkon (20 bodov)	Veľmi dobrý výkon (15 bodov)	Dobrý výkon (10 bodov)	Dostatočný výkon (5 bodov)	Nedostatočný výkon (0 bodov)
Imitácia v sociálnej interakcii					
1. Opakovanie pohybov rúk	0			/	
2. Opakovanie pohybov nôh		0		/	
3. Opakovanie rytmických vzorcov	0	/			
4. Opakovanie slov			0	/	

Striedanie roly v komunikácii					
1. Striedanie roly pri pohybe		0		/	
2. Striedanie roly pri rytmickej komunikácii	0	/			
3. Striedanie roly pri verbálnej komunikácii		0		/	
Funkčné používanie prvkov neverbálnej komunikácie ako sú gestá, očný kontakt, mimika					
1. Používanie gest pri pozdravoch			0		/
2. Udržiavanie očného kontaktu				0	/
3. Iniciácia interakcie pomocou gest		0			/
Iné					
1. Komunikovanie svojich potrieb, schopnosť požiadať o pomoc		0		/	
2. Spontánne nadviazanie komunikácie a sociálnej interakcie	0			/	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda:

/ – pred aplikáciou podporného programu

0 – po aplikácii podporného programu

Spresenie škály:

výborný výkon (20 bodov) – participant vykoná činnosť funkčne a bez pomoci výskumníka

veľmi dobrý výkon (15 bodov) – participant vykoná činnosť so slovnou pomocou výskumníka

dobrý výkon (10 bodov) – participant vykoná činnosť so slovnou a názornou pomocou výskumníka

dostatočný výkon (5 bodov) – participant vykoná činnosť s opakovanou slovnou a názornou pomocou výskumníka

nedostatočný výkon (0 bodov) – žiak nedokáže zrealizovať príslušnú činnosť ani s opakovanou slovnou a názornou pomocou výskumníka

Participant 2 nepreukázal posun v spontánnom nadväzovaní sociálnej interakcie, avšak prejavila sa uňho po absolvovaní podporného programu najmä zvýšená schopnosť požiadať o pomoc (verbálne – „prosím“ a neverbálne – gestami). Posun preukázal vo všetkých ostatných oblastiach okrem striedania roly v komunikácii, nakoľko tento participant nemá funkčný verbálny prejav, resp. funkčne vie použiť iba slová: „prosím“ a „hotovo.“ Participant má často ťažko zrozumiteľnú výslovnosť a niekedy musel tieto slová viackrát zopakovať (najmä slovo prosím), kým sme mu porozumeli. Tento participant bol zaradený do voľnočasových aktivít Vzdelávacieho centra ASD VISION pri začatí výskumu. Jeho rodičia chcú pokračovať v individuálnom hudobno-pohybovom krúžku aj po skončení výskumu.

Tabuľka 3 Vyhodnotenie výsledkov pred a po aplikácii podporného programu u particpanta 2

Participant 2	Výborný výkon (20 bodov)	Veľmi dobrý výkon (15 bodov)	Dobrý výkon (10 bodov)	Dostatočný výkon (5 bodov)	Nedostatočný výkon (0 bodov)
Imitácia v sociálnej interakcii					
1. Opakovanie pohybov rúk		0	/		
2. Opakovanie pohybov nôh		0	/		
3. Opakovanie rytmických vzorcov			0	/	
4. Opakovanie slov				0	/
Striedanie roly v komunikácii					
1.Striedanie roly pri pohybe				0	/
2.Striedanie roly pri rytmizácii		0			/
3.Striedanie roly pri verbálnej komunikácii					0/
Funkčné používanie prvkov neverbálnej komunikácie ako sú gestá, očný kontakt, mimika					
1. Používanie gest pri pozdravoch				0	/
2. Udržiavanie očného kontaktu			0		/
3. Iniciácia interakcie pomocou gest				0	/
Iné					
1. Komunikovanie svojich potrieb, schopnosť požiadať o pomoc			0		/
2. Spontánne nadviazanie komunikácie a sociálnej interakcie					0/

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda:

/ – pred aplikáciou podporného programu

0 – po aplikácii podporného programu

Spresnenie škály:

výborný výkon (20 bodov) – participant vykoná činnosť funkčne a bez pomoci výskumníka

veľmi dobrý výkon (15 bodov) – participant vykoná činnosť so slovnou pomocou výskumníka

dobrý výkon (10 bodov) – participant vykoná činnosť so slovnou a názornou pomocou výskumníka

dostatočný výkon (5 bodov) – participant vykoná činnosť s opakovanou slovnou a názornou pomocou výskumníka

nedostatočný výkon (0 bodov) – žiak nedokáže zrealizovať príslušnú činnosť ani s opakovanou slovnou a názornou pomocou výskumníka

2. Aké špecifické problémy môžu pri realizácii programu nastať?

Počas realizácie podporného programu sme sa stretli s týmito osobitosťami jednotlivcov s PAS:

- problémy s akceptáciou zmien – opakovanie fráz ako: „neviem,“ „nejde mi to“ bez toho, aby participant danú aktivitu vyskúšal;

- prepodnecovanie;
- problém s udržaním pozornosti;
- nevhodné pohybové prejavy (kopanie, udieranie seba aj výskumníka)

3. Aké ďalšie prínosy má nami vytvorený program pre participantov s PAS?

Po aplikácii súboru podporných cvičení sme pozorovali prínos pre participantov s PAS aj v týchto oblastiach:

- plynulosť a prirodzenosť pohybu,
- koncentrácia a sústredenie,
- spontánnosť v prejavovaní emócií,
- koordinácia pohybov,
- hrubá motorika,
- interpersonálna percepcia,
- individuálny tanečný prejav,
- priestorová orientácia.

Záver a odporúčania pre prax

Ani jeden z participantov sa nenachádzal v pásme vysoko funkčného využívania a porozumenia reči, preto sme pri komunikácii pokynov využívali jednoduché slovné spojenia a názorné ukážky ako: „takto,“ „teraz (meno participanta),“ „prosím si,“ „daj ťap,“ „urob hop“ a i. Pri chybe sme dali participantom priestor na korekciu prostredníctvom opakovanej ukážky a jej verbalizácie jednoduchými vetami. Pokiaľ činnosť nevedeli vykonať ani po opakovanom predvedení inštrukcie, rozdelili sme pohyb na menšie celky v trvaní najviac dvoch štvrtových dôb a skladajúcich sa najviac z dvoch pohybov (napr. tlesk a dup). Tie sme postupne spojili do výsledného motívu. Pri správne vykonaných pohyboch a aktivitách, ako aj pri správnom pochopení pravidiel sme participantov verbálne pochválili (napr. „super,“ „pekne“). Najmä pri aktivitách z podoblasti imitácia v sociálnej interakcii sme intervenciu moderovali vetami: „Teraz ja, teraz ty“ alebo „Teraz Julka (naše meno), teraz (participantovo meno).“

Ako hudobný sprievod aktivít sme používali najmä tradičnú slovenskú, ako aj rómsku hudbu, nakoľko participantov stimulovala k pohybu. Táto hudba spĺňala kritériá na hudbu používanú TPT terapeutmi pri stretnutiach s jednotlivcami s PAS podľa výskumu Morris a kol. (2021), a to: štvorštvrtový takt, pravidelné metrum, mierne tempo (moderato) a spev. Hudbu preferovanú participantmi sme vytipovali na prvom stretnutí pomocou prehrávania rôznych hudobných štýlov a pozorovania.

Percepčné špecifiká sme zohľadňovali najmä pri kombinácii jednotlivých aktivít z podporného programu. Pri participantovi 1, ktorý prejavoval znaky hypersenzitivity, sme na záver stretnutí zaradovali relaxáciu formou oddychu na tulivaku. Participantovi 2, ktorý zase javil známky hyposenzitivity, sme pri niektorých aktivitách dovolili vykonávať prudké autostimulačné pohyby, avšak iba v kontrolovanom a bezpečnom prostredí (držali sme ho za ruky, istili sme ho, často sme zaradovali rotáciu). Primárne

pri prvých stretnutiach sme mu povolili pri aktivitách, ktoré to umožňovali ležať na zemi na chrbte. Mieru koncentrácie u participanta 2 sme podporovali najmä vhodnou dĺžkou aktivít a podsúvaním vhodných podnetov.

Pri realizácii podporného programu je dôležité poskytnúť participantom priestor na sebayjadrenie, ale zároveň si získavať ich pozornosť pomocou pozitívnej motivácie na vykonávanie zadaných aktivít. Stretnutia s participantmi výskumu sa vyznačovali prirodzeným prelínaním jednotlivých aktivít vychádzajúcich z aktuálneho psychického nastavenia a miery motivácie participantov. Počas stretnutí boli jednotlivé aktivity realizované viackrát.

Výskum, ktorým sme overovali účinnosť podporného programu, poukázal na pozitívne zmeny v sociálnej interakcii jednotlivcov s PAS. U participantov výskumu sa zlepšila miera imitácie v komunikácii, striedanie roly v komunikácii, ako aj funkčné používanie prvkov neverbálnej komunikácie ako sú gestá, očný kontakt či mimika. Okrem týchto primárnych cieľov boli badateľné posuny aj v iných oblastiach, prevažne motorických ako napr. plynulosť pohybov, priestorová orientácia, koordinácia pohybov. Napriek tomu, že jednotlivé aktivity programu sa nezaoberali špecificky oblasťami ako spontánna iniciácia sociálnej interakcie a schopnosť požiadať o pomoc, aj v týchto participantí preukázali posun.

TPT na základe nášho výskumu považujeme za vhodný intervenčný nástroj pre jednotlivcov s PAS. Veríme, že naša teoreticko-empirická práca bude mať prínos aj pre špeciálnych pedagógov, bežných pedagógov, rodičov alebo príbuzných jednotlivcov s PAS a bude im slúžiť ako zdroj inšpirácie pri tvorbe vhodnej intervencie.

LITERATÚRA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Diseases*. 4th ed. Retrieved from https://ia800900.us.archive.org/0/items/info_munsha_DSM5/DSM-5.pdf
- Dosedlová, J. (2012). *Terapie tancem. Role současného tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii*. Praha: Grada Publishing.
- Goodill, S. W. (2005). *An Introduction to Dance/Movement Therapy: Health Care in Motion*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Haaron, M., & al. (2019). *ABC of Autism*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Ha bemegyek a kocsmába. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=SaL9UXtHx6w>. Kanál užívateľ'a Parno Graszt.
- Huang, Y., & al. (2022). What affects gestural learning in children with and without Autism? The role of prior knowledge and imitation. *Research in Developmental Disabilities*, 129, 104305. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104305>
- Krausová, A. et al. (2019). *Enci, benci, na kamenci Tradičné detské hry Nitrianskeho kraja*. Nitra: Krajské osvetové stredisko v Nitre.
- Lessner Lištiaková, I. (2019). *Autizmus a senzorické stratégie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lévai, P. (2015). *Výučba rôznych typov pohybu jednoduchými prostriedkami a interpretácia tempa a rytmu hudobného sprievodu pri tanečnej príprave. Dvojazyčná metodická zbierka. IV. Časť*. Levice: Regionálne osvetové stredisko v Levicích.
- Maletic, V. (1987). *Body-Space-Expression: The development of Rudolf Laban's Movement and Dance Concepts*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Martin, M. (2014). Moving on the spectrum: Dance/movement therapy as a potential early intervention tool for children with Autism Spectrum Disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 545-553. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.003>

- Mcgary, L., & al. (2011). Mirroring in Dance/Movement Therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement. *The Arts in Psychotherapy*, 38(3), 178-184. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.04.005>
- Meekums, B. (2002). *Dance movement therapy: A creative Psychotherapeutic Approach*. London: Sage Publishing Ltd.
- Morris, P. (2021). Dance, rhythm, and autistic spectrum disorder: An explorative study. *The Arts in Psychotherapy*, 73, 101755, Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101755>
- Payne, H. (2011). *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Plieskaná, pléskaná, čapkaná, bečkovská (myjavská oblast). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=a-NKmsJnJtg>. Kanál uživatele CTKmyjava
- Pomalý čardáš – základná unifikovaná forma – cvičné tempo. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=PETKm7MHmv4>. Kanál uživatele Muzička
- Šútorová-Konečná, L. (2021). *Hrou k tancu – úvod do konštruktívnej pedagogiky ľudového tanca. Metodické listy*. Bratislava: Národné osvetové centrum. Retrieved from <https://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2022/04/NOC-metodicke-listy-2021-Hrou-k-tancu-web.pdf>
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2017). *Essential Clinical Guide to Understanding and Treating Autism*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- World health organization. (2019). ICD-10 Version: 2019. Retrieved from <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F84.0>
- World health organization (2022). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version 02/2022). Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>

MOŽNOSTI VYUŽÍVANIA POSUNKOVEJ KOMUNIKÁCIE V ŠPECIÁLNOPEGADOGICKEJ PRAXI U JEDNOTLIVCOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM¹³

Possibilities of Using Sign Communication in Special Educational Practice for Individuals with Intellectual Disabilities

Kristína Ondrašínová,¹⁴ Darina Tarcsiová¹⁵

Abstrakt: Posunky, posunkový jazyk a posunková komunikácia je primárne spätá s problematikou osôb s poruchou sluchu, niekedy sa len okrajovo spomína, že sú aj súčasťou alternatívnej a augmentatívnej komunikácie. Vo svete je táto forma komunikácie teoreticky spracovaná, ale aj prakticky využívaná aj u iných skupín detí, žiakov a dospelých s postihnutím. Príspevok sa zameriava na možnosti využívania posunkovej komunikácie v špeciálnopedagogickej praxi u jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Hlavným cieľom je zosumarizovať dostupné teoretické poznatky o využívaní posunkov u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a získať komplexnejší pohľad na začlenenie posunkov a posunkovej komunikácie ako jednotky augmentatívnej a alternatívnej pri tejto skupine jednotlivcov. Plánovaná implementácia systému AAK, navrhnutá v súlade s komunikačnými potrebami a individuálnymi danosťami jednotlivcov obsahujúca aj posunky a posunkovú komunikáciu, podľa skúsenosti zo zahraničia môže prispieť k lepšiemu porozumeniu, zvýšeniu záujmu o komunikáciu a nahrádzať, dopĺňať, resp. rozvíjať ich hovorenú reč či v neposlednom rade prispieť aj k eliminácii negatívnych javov z dôvodu nedostatku alebo neporozumenia v komunikácii.

Kľúčové slová: augmentatívna a alternatívna komunikácia, mentálne postihnutie, posunkový jazyk.

Abstract: Signing, sign language and sign communication are primarily associated with people with hearing impairments, but it is sometimes only mentioned in passing that they are also part of alternative and augmentative communication. Throughout the world, this form of communication is being developed in theory and used in practice with other groups of children, students and adults with disabilities. This paper focuses on the possibilities of using sign communication in special education practice with people with intellectual disabilities. The main aim is to summarise the available theoretical knowledge on the use of sign language with people with intellectual disabilities and to gain a broader perspective on the inclusion of sign language and sign communication as AAC for this group of people. The planned implementation of the AAC system, designed according to the communication needs and individual characteristics of the individuals, including signing and signing communication, can, according to the experience from abroad, contribute to better understanding, increase interest in communication and replace, complement or develop their spoken language, or, last but not least, contribute to the elimination of negative phenomena due to lack of communication or misunderstanding.

Key words: augmentative and alternative communication, intellectual disability, sign language.

¹³ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 10. 07. 2023

¹⁴ Kristína Ondrašínová, Mgr., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: ondrasinova4@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

¹⁵ Darina Tarcsiová, prof., PaedDr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: tarcsiova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Úvod

Pri snahách o sociálnu integráciu osôb so zdravotným znevýhodnením neustále narážame na najrôznejšie komplikácie a bariéry. Pri hlbšom skúmaní nemôžeme prehliadnuť, že jeden zo zásadných problémov tkvie v sťaženej, nedostatočnej alebo úplne absentujúcej komunikácii medzi väčšinou spoločnosťou a ľuďmi s postihnutím. Jednotlivci zaradení do špeciálnych základných škôl majú zvyčajne okrem mentálneho postihnutia pridružené i ťažkosti v oblasti sociálnej komunikácie. Nejde o izolované poruchy reči, ale o komplexné narušenie komunikačnej schopnosti. Ak je schopnosť komunikovať pomocou hovorenej reči natoľko obmedzená, že sa dočasne alebo natrvalo stáva nezrozumiteľnou, prípadne absentuje úplne, v takom prípade je ju potrebné podporiť alebo nahradiť inou formou/formami komunikácie, tzv. augmentatívnou a alternatívnou komunikáciou (ďalej AAK). AAK je oblasťou klinickej praxe, ktorá sa pokúša kompenzovať prejavy poruchy a postihnutia u jednotlivcov so závažnými expresívnymi komunikačnými poruchami, teda s ťažkým postihnutím reči, jazyka a písania. Kompenzácia môže prebiehať iba určitú dobu, ale môže byť aj trvalá. Cieľom zavedenia AAK je umožniť ľuďom so závažnými poruchami účinne sa dorozumieť a reagovať na podnety vo svojom okolí, a to v rozsahu, aby sa dokázali aktívne zúčastňovať spoločenského života. Ide teda o využitie všetkých možností komunikačných schopností, ktorými jednotlivec disponuje, aby kompenzoval postihnutú funkciu (Škodová, 2003). Je to spôsob komunikácie, pri ktorom využívame gestá, posunky, mimiku, grafické znaky, technické pomôcky, komunikačné tabuľky, technické prostriedky a pod. Tento spôsob komunikácie poskytuje užívateľom určitú mieru nezávislej komunikácie, možnosť vyjadriť svoje potreby, pocity, nálady. Podľa skúseností zo zahraničia používanie augmentatívnej a alternatívnej komunikácie pozitívne vplýva na vývin osobnosti jednotlivcov s ťažkým narušením komunikačnej schopnosti, môže prispieť k lepšiemu porozumeniu, zvýšeniu záujmu o komunikáciu a nahrádzať, dopĺňať, resp. rozvíjať ich hovorenú reč a v neposlednom rade prispieť aj k eliminácii negatívnych javov z dôvodu nedostatku alebo neporozumení v komunikácii (Deckers, 2017).

Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktoré sú súčasťou štátneho vzdelávacieho programu, poskytujú otvorené možnosti pre implementáciu a používanie prvkov augmentatívnej a alternatívnej komunikácie. Používanie systémov AAK v špeciálnych základných školách sa pomaly dostáva do organizačných foriem vyučovania či myslenia pedagógov i rodičov. Prostredie školy ponúka priestor na intenzívnu komunikáciu a nadobúdanie komunikačných zručností, ktoré budú môcť jednotlivci používať vo svojom užšom i širšom sociálnom prostredí. Naším zámerom je poskytnúť čitateľom základné informácie o augmentatívnej a alternatívnej komunikácii i niektoré skúsenosti s jej používaním.

Posunkový jazyk a komunikácia sluchovo postihnutých

Komunikácia môže byť obrazne vnímaná ako most, ktorý spája jedincov bez rozdielu. Schopnosť komunikovať patrí medzi prirodzené vlastnosti, budované prakticky ihneď po

narodení človeka. Tento pojem evokuje v predstavách väčšiny ľudí predovšetkým proces dorozumievania. Pojem pochádza z latinského *communicare* a jeho význam sa prekladá ako *robiť niečo spoločným, radiť sa, rokovať, dohovárať sa*. V najširšom slova zmysle chápeme tento pojem v symbolickom výraze ako interakciu, teda vzájomné a obojstranné ovplyvňovanie dvoch či viacerých systémov (Slowík, 2016).

Komunikácia jednotlivcov so stratou sluchu je od komunikácie hovorenou rečou na prvý pohľad odlišná. Posunkové jazyky vznikali a vyvíjajú sa v komunikácii nepočujúcich jednotlivcov. Ide o jazyk, ktorý je vizuálno-motorický. Využíva špecifické viditeľné pohybové prostriedky, akými sú postavenie a pohyby prstov, rúk, úst, gestikulácia, tvárové svaly, pozície hlavy a hornej časti tela, preto ide o jazyky nevokálne, nie sú vnímané sluchom, ale zrakom. Na rozdiel od hovoreného jazyka, ktorý využíva audio-orálny kanál, sa komunikácia prostredníctvom posunkového jazyka odohráva vo vizuálno-motorickom kanáli. Posunkový jazyk je používaný primárne v intrakultúrnej komunikácii nepočujúcich. Umožňuje komunikáciu minimálne medzi dvomi partnermi, založenom na systéme, ktorý je komplexný, dynamický a svoje znaky umožňuje kombinovať podľa daných pravidiel. Z toho dôvodu môžeme tvrdiť, že posunkový jazyk je prirodzeným komunikačným systémom (Macurová, 2018; Tarcsiová, 2019).

Napriek všetkým výskumom v tejto oblasti, ktoré potvrdzujú, že posunky môžu byť pre deti s poruchou sluchu prínosné, niektorí odborníci z radov lekárov, učiteľov aj logopédov naďalej zostávajú názor, že posunky obmedzujú vývin reči. Je zrejmé, že už od narodenia je potreba komunikácie pre dieťa nevyhnutná. Jej nedostatok, prípadne absencia môžu mať výrazný negatívny dopad nielen na kognitívny vývin, ale najmä na emocionálnu sféru a budovanie osobnostných štruktúr. Prekursorom hovorenej reči a posunkov sú gestá. Úloha gest je dôležitá v ranej sociálnej interakcii a používajú ich na vytvorenie svojich prianí a záujmov všetky deti (Horňáková, 2005). Gestá sa používajú v komunikácii po celý život a ich vývin smeruje od raných ukazovacích gest na označenie objektov či ľudí ku referenčným gestám na pomenovanie objektov a dejov (Schmidtová, 2016).

Komunikačná bariéra

Neschopnosť dorozumieť sa hovorenou rečou je hendikep, ktorý výrazne ovplyvní všetky oblasti života človeka. Tento problém vzniká často v kombinácii s iným postihnutím alebo ako dôsledok iného ochorenia. Ťažké poruchy komunikačnej schopnosti sa tak stávajú prekážkou pri ďalšom rozvíjaní jednotlivca a aj pri jeho socializácii. Kým jednotlivci s ťažkými poruchami expresívnej reči majú problémy pri zaškolení, dospelí sa pri absencii hovorenej reči dostávajú do sociálnej izolácie, v ktorej sa im nedostáva potrebné množstvo podnetov. To spätne ovplyvňuje i psychosociálny vývin a psychosociálnu integritu. Nehovoriaci jednotlivci s kombinovaným postihnutím sú odkázaní na komunikáciu s minimálnym počtom ľudí. Najčastejšie sú to členovia rodiny, vychovávatelia či odborný personál, pričom disponujú obmedzeným repertoárom komunikačných aktov. V skutočnosti komunikácia znamená širokú škálu

spôsobov kontaktu medzi ľuďmi. Nie všetci však majú danosti a dokážu sa s druhými dorozumievať rovnakým spôsobom. Nie všetci používajú zhodné stratégie komunikácie. V procese komunikácie vznikajú komplikácie, ktoré sú natoľko frekventované a závažné, že v súvislosti s ich riešením hovoríme o potrebe a hľadaní nových, predovšetkým vhodných a účinných komunikačných stratégií (Slowík, 2010; Kerekrétiová, 2016).

V súvislosti s AAK diferencujeme pojmy augmentatívna a alternatívna komunikácia. Termín augmentatívna komunikácia má svoj pôvod v latinskom slove *augmentare* – rozširovať. Svoje opodstatnenie má pri tých jednotlivcoch, u ktorých sa vyskytujú určité komunikačné schopnosti v hovorenej reči, pričom nie sú dostatočné. Tieto systémy majú podporovať už existujúce, ale pre bežné dorozumievanie nedostatočné komunikačné schopnosti. Prostredníctvom augmentatívnych systémov je možné a potrebné nedostatočné funkcie zvýšiť (Nußbeck, 2008).

Podpora metódami augmentatívnej a alternatívnej komunikácie sa obvykle používa pri jednotlivcoch – v období detstva i dospelosti, s ťažkými komunikačnými poruchami na podklade rôznych diagnóz, najčastejšie DMO, s poruchami autistického spektra, mentálnym postihnutím, kombinovanými postihnutiami, cievnou mozgovou príhodou, progresívnymi neurologickými ochoreniami, úrazmi mozgu a i. Môžu ju využívať jednotlivci, ktorí majú dobrý kognitívny potenciál, ale aj jednotlivci s ťažkým mentálnym postihnutím či demenciou (Šarounová, 2014).

Systémov AAK dnes existuje mnoho, pričom niektoré z nich využívajú prirodzené dorozumievacie prostriedky (pohľad, mimika, manuálne znaky, gestikulácia a pod.), iné sú založené na využívaní špeciálnych pomôcok (názorné predmety, piktogramy, fotografie, obrázky a pod.). Voľba prebieha u každého jednotlivca individuálne (Slowík, 2010).

K formám komunikácie prostredníctvom častí tela patria pohľady, pohyby tela, držanie tela, mimika, gestá, posunky a posunkový jazyk, pozostatky hovorenej reči, jednotlivé signály a signálové systémy. Telu vlastná komunikácia tak tvorí široké spektrum od veľmi základných pohybov (napr. pohyby tela) až po veľmi zložité systémy, akými sú posunky (Musenbergs, 2020).

Posunky a ich využívanie v pedagogike mentálne postihnutých

Používanie posunkov pre komunikáciu počujúcich jednotlivcov s iným druhom postihnutia má svoje pravidlá. Zriedka sa u nich využíva komplexný posunkový jazyk nepočujúcich. Najčastejšie ide o systémy, ktoré využívajú vybraný, obmedzený počet znakov (väčšinou 400 – 600), ktorý predstavujú metodicky zjednodušený, modifikovaný dodatok k hovorenej reči (Deckers, 2017). Najväčšou výhodou využívania posunkov je možnosť rýchleho a bezprostredného použitia v komunikácii bez nutnosti vyhľadávania rôznych pomôcok. Nevýhodou používania posunkov a posunkovej komunikácie v alternatívnej a augmentatívnej komunikácii je priebežné zaškoľovanie komunikačných partnerov. Pre realizáciu jednotlivých posunkov je obmedzením určité fyzické alebo neurologické postihnutie, ktoré má za následok znemožnenie realizácie posunku a vplyv

na jeho rozpoznateľnosť. V rámci AAK boli vytvorené jednoduchšie posunkové systémy. V podmienkach Českej republiky udávajú autori najčastejšie používané tri systémy, ktoré využívajú manuálne posunky – *Posunok do reči*, *Makaton* a *Posunky podľa Anity Portmann* (Slowík, 2010; Šarounová, 2014). V našich podmienkach nie je situácia zmapovaná.

Každý žiak, jednotlivec s mentálnym postihnutím je jedinečný a jeho vzdelávanie vyžaduje celkový individuálny prístup. Spoločným znakom u tejto skupiny jednotlivcov je narušená komunikačná schopnosť. Myslenie a reč sú úzko prepojené, pretože myslenie výrazne zaostáva oproti norme, rovnako je na tom aj úroveň komunikácie. V prípade narušenej komunikačnej schopnosti u žiakov s mentálnym postihnutím ide o *symptomatické poruchy reči*. Ide o narušenie komunikačnej schopnosti sprevádzajúce iné, dominujúce postihnutie, ochorenie či narušenie. Pozitívne ovplyvňovanie a rozvíjanie komunikačnej schopnosti u týchto jednotlivcov vychádza z procesu experimentácie, imitácie a stimulácie. U jednotlivcov s mentálnym postihnutím je dôležitý výber vhodného systému vzhľadom na ich kognitívne schopnosti z dôvodu pochopenia a následného používania. Do úvahy treba brať aj ďalších účastníkov komunikácie (Kukumbergová, 2014).

Schopnosť dorozumievania sa je pri tejto skupine jednotlivcov je jednou z najčastejšie postihnutých oblastí. Cieľom implementácie týchto systémov je skvalitnenie porozumenia reči a uľahčenie vyjadrovania. Systémy AAK nesú potenciál pre rozvoj jednotlivca v psychickej, kognitívnej, sociálnej a komunikačnej oblasti a podporujú vývoj jazykových schopností. Aplikácia týchto systémov môže slúžiť ako podporný prvok v edukácii osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Systémy, ktoré pri komunikácii nevyužívajú pomôcky (unaided), umožňujú komunikáciu bez materiálneho zázemia, v ktorej sú využívané neverbálne prostriedky – gestá, výrazy tváre, vokalizácia, manuálne posunky a systémy (Pawlusová, 2016).

Pri výbere vhodného komunikačného systému AAK alebo kombinácie týchto systémov je dôležité vychádzať z individuálnych daností a možností jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Niekedy nie je možné, aby jednotlivci s postihnutím komunikovali bez akejkoľvek podpory či substitúcie. Oblasť kompenzácie v oblasti komunikácie je dôležitou oblasťou nielen pre samotného jednotlivca s postihnutím, ale aj pre jeho užšie či širšie sociálne prostredie a poskytovanie starostlivosti. V oblasti AAK sa kombinujú vedomosti a schopnosti viacerých odborníkov z rôznych vedných disciplín. Na to, aby sa jednotlivcom s ťažkou expresívnou poruchou reči poskytla primeraná starostlivosť, sú potrebné nielen špecifické disciplinárne zameranie, ale taktiež špecializovaná teoretická a praktická príprava odborníkov v danej oblasti (Kukumbergová, 2014).

Výskumná časť – interpretácia výsledkov

Pri výbere správnej formy AAK pre daného jednotlivca je pri zavádzaní nutné prihliadať na motorické, sluchové, zrakové schopnosti, schopnosť vnímania pohybu, pozornosť, pamäť, porozumenie reči a schopnosť koordinácie pohybov. Prihliada sa aj na

individuálne záujmy jednotlivca. Práve pozitívne postoje pedagogických a odborných zamestnancov k systémom AAK prispievajú k rozvíjaniu komunikácie u jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením, u ktorých je problematické rozvíjanie v tejto oblasti. V našom predvýskume sme sa zamerali na názory a skúsenosti pedagogických a odborných zamestnancov, pôsobiacich v špeciálnopedagogickej praxi, ktorí v rámci edukačného procesu implementujú posunky a posunkovú komunikáciu. Zamerali sme sa na postupy, akými je potrebné posunky modifikovať a spôsoby prekonávania komunikačnej bariéry prostredníctvom využívania posunkov a posunkovej komunikácie u skupín jednotlivcov s mentálnym postihnutím v rámci systémov augmentatívnej a alternatívnej komunikácie.

Zber dát bol realizovaný na základe kvalitatívneho prístupu vo výskume, formou individuálnych, pološtruktúrovaných rozhovorov. Otázky boli výskumníkom vopred pripravené a participantovi ponúkali priestor na voľnú odpoveď a voľné formulovanie myšlienok. V rámci rozhovoru bolo implementovaných 16 otvorených otázok, ktoré boli koncipované na zistenie poznatkov pedagogických a odborných zamestnancov o systémoch augmentatívnej a alternatívnej komunikácie využívajúce posunky a spôsoby modifikácie posunkovej zásoby či samotných posunkov. Cieľovú skupinu tvorili pedagogickí a odborní zamestnanci zo špeciálnopedagogickej praxe. Pri výbere výskumnej vzorky išlo o zámerný výber. Výskum sme realizovali s dostupnou vzorkou pedagogických a odborných zamestnancov ($n = 7$), ktorú sme, po oslovení riaditeľov daných zariadení, mali k dispozícii, a ktorí boli ochotní participovať vo výskume.

Narušená komunikačná schopnosť obmedzuje vývin jednotlivca v kognitívnej, sociálnej i emocionálnej oblasti. Napriek tomu mnohí odborníci i rodičia odmietajú zavádzanie AAK, nakoľko je podporná alebo náhradná komunikácia vnímaná ako posledná možnosť terapie „odsudzujúca“ jednotlivca, používateľa, na celoživotnú netypickú a obmedzujúcu možnosť komunikácie. Pri vedení individuálnych osobných rozhovorov s pedagogickými a odbornými zamestnancami bolo však zrejmé, že AAK a samotné využívanie posunkov nevnímajú ako „brzdu“ pri rozvíjaní hovorenej reči. Naopak, pedagogickí a odborní zamestnanci tvoriaci výskumnú vzorku, boli otvorení možnostiam využívania a aplikovania posunkov a posunkovej komunikácie v rámci systémov augmentatívnej a alternatívnej komunikácie. Na tieto systémy nazerali ako na možnosť sebaujadrnenia jednotlivcov a ich zaradenie nevnímali ako koniec vývinu reči.

Z analýzy výpovedí respondentov vyplýva, že do procesu osvojovania si nielen posunkov, ale samotných pojmov boli aplikované slová zo základnej slovnej zásoby. Súbor týchto pojmov bol vytvorený pre potreby špeciálnopedagogickej praxe na základe komparácie základnej slovnej zásoby anglického jazyka – *core vocabulary* a zoznamu najfrekvencovanejších slov skórovaných v diagnostickom materiáli Kapalkovej pre subtest *Prvé slová*. Komparáciou týchto dvoch nástrojov bola odbornými zamestnancami, pre potreby špeciálnopedagogickej praxe v oblasti zavádzania AAK, zostavená tabuľka dvadsiatich pojmov tvoriaca slová, s ktorými jednotlivci začínajú pracovať hneď na

začiatku. Vytvorený súbor slov základnej slovnej zásoby tvoria slová: *ja, ty, áno, nie, môj, chcieť, pod', tu, tam, ešte, dnu, von, pomoc, hotovo, dať, dobre, zle, páči sa mi, iné, pozri.*

Prostredie školy predstavuje možnosti pre denný tréning a stimuláciu v oblasti rozvoja komunikačných schopností. Komunikácia prebiehala v prirodzenom prostredí a v pravidelnom režime. Pedagogický alebo odborný zamestnanec môže využívať na komunikačný tréning denné rutiny. Môžu byť zaradované i nové aktivity podľa aktuálneho diania v širokom sociálnom či užšom školskom prostredí či podľa záujmov jednotlivcov. V špeciálnopedagogickej praxi je výber aktivít podmienený aktivitám a tematickým okruhom, ktoré budú pre jednotlivcov využiteľné aj pri komunikácii v rodine alebo širšom. Z výsledkov analyzovaných rozhovor vyplýva, že respondenti vidia najväčší prínos zavádzania posunkov ako súčasti systému AAK v uľahčení porozumenia hovorenej reči. Ako jednu z výhod uvádzali respondenti fakt, že posunky máme stále po ruke, čo je výrazným faktorom urýchlenia komunikácie. Ak sa niektorá technická pomôcka vybije, alebo práve nemáme k dispozícii komunikačnú knihu, posunky dokážu efektívne podporiť alebo úplne substituovať absentujúcu schopnosť verbálneho vyjadrenia. Posunok umožňuje rýchle vyjadrenie bez pomôcky, ktorú by bolo nutné pred použitím nabiť alebo vyhladať. Náhle vyjadrenie komunikačného zámeru zo strany žiaka eliminuje jeho prejavy nervozity, zmätenia, napätia či problémového správania, ktoré sa vyskytuje v súvislosti s prekážkou počas vyjadrenia komunikačného zámeru (napr. strata kartičky s daným obrázkom, nemožnosť použiť iPad a pod.). Výhodu vidia opýtaní respondenti i vo zvýraznení daného pojmu alebo činnosti prostredníctvom vyjadrenia pomocou posunku, čím sa výrazne uľahčí porozumenie. Táto skutočnosť sa týka hlavne ikonických posunkov, keď vzťah medzi posunkom a danou činnosťou, vecou alebo osobou, je zrejmý. Kombinácia grafických znakov z aplikácie alebo kartičiek s obrázkami spolu s posunkom ponúka ďalšiu možnosť pre vyjadrenie potrieb zo strany žiakov. Prostredníctvom zavádzania posunkov ako prvku systému AAK je žiak podnecovaný udržiavať očný kontakt, nakoľko je motorická realizácia posunku spojená s jeho vizuálnym vnímaním. Prostredníctvom posunkov môžu jednotlivci vyjadrovať svoje potreby, aktuálne prežívanie, ale aj záujmy. Zavádzaných komunikačných systémov pri vybranej skupine jednotlivcov je možné odhaliť ich vnútorné vlastnosti a potenciál.

Z analýzy výpovedí vyplýva, že ide o modifikovanie posunkov zo slovenského posunkového jazyka. Posunky sú modifikované i z dôvodu eliminovania miery abstrakcie daného posunku. Posunok je transformovaný tak, aby bol pre používateľa ľahšie „čitateľný“ a jasný, z dôvodu obmedzení v kognitívnej oblasti daných skupín jednotlivcov. Posunky je nutné upravovať i pri absentujúcom očnom kontakte jednotlivcov. V takom prípade je nutné zmeniť umiestnenie a veľkosť posunku. Pre zachytenie posunku sú vykonávané pomalšie a nastáva i reduplikácia posunku pre jeho zachytenie z dôvodu deficitov v oblasti pozornosti a pamäti. Z výsledkov transkripcie rozhovor nám vyplýva, že pedagogickí a odborní zamestnanci vidia ako limitujúce, ak rodinné prostredie odmieta zavádzanie posunkov. Vo výpovediach respondentov sa vyskytujú aj situácie, kedy si jednotlivci osvojujú špecifické posunky práve v rodinnom prostredí. Žiak potom

do školského prostredia prichádza s vlastným repertoárom posunkov, ktorý môže byť iný ako je repertoár posunkov zo slovenského posunkového jazyka. Respondenti udávali, že pre zabezpečenie a sprostredkovanie výmeny informácií je nutné tieto posunky ovládať, čo je limitujúce najmä na čas. Z tohto dôvodu môže nastať situácia, kedy sa pedagogický zamestnanec v triede musí naučiť i niekoľko špecifických variantov pre daný posunok z dôvodu heterogénnosti a variability posunkovej slovnej zásoby žiakov v triede.

Jednou z bariér využívania posunkov a posunkovej komunikácie, ktorú respondenti udávali, je transparentnosť jednotlivých posunkov, kedy jeden posunok môže označovať i viacero slov. Vzniká tým komunikačný šum, kedy je z kontextu danej situácie nutné spájať súvislosti na základe komunikačnej situácie a témy rozhovoru. K posunkom sa pripájajú i nemanuálne nosiče posunku – mimika, pohyby a postoje tela, na základ ktorých je možné diferencovať podobne koncipované posunky. Respondenti tiež za limitujúce označili, že prostredníctvom posunku nevedia žiaci pojem ďalej bližšie zadefinovať alebo diferencovať.

Na základe týchto informácií získaných v predvýskume realizujeme ďalšie činnosti, pretože sa nazdávame, že v inštitúciách a zariadeniach je potrebné situáciu nielen naďalej výskumne sledovať, ale aj poskytnúť informácie na väčšej výskumnej vzorke a zároveň aj dostatočné teoretické poznatky pre tých pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí neštudovali pedagogiku sluchovo postihnutých, preto potrebujú ďalšiu podporu a informácie. Dôležitú úlohu tu zohrávajú aj zavádzané podporné opatrenia, v ktorých je zakomponovaná aj posunková komunikácia v jej rozličných formách.

Záver

Ciest ku komunikácii je mnoho a pri prvom kontakte pre nás môžu byť nové a prekvapivé, čo sa môže premietnuť v priebehu interakcie s užívateľom AAK. Podporným faktorom v danej problematike je dostatok informácií. V tomto prípade zohráva dôležitú rolu pedagóg žiakov, ktorý musí byť dostatočne informovaný o možnostiach využívania dostupných prostriedkov a pripravený optimálne riešiť problémy jednotlivcov pri osvojovaní si jazyka a reči. Pozitívny postoj a priaznivé podmienky vytvorené pedagogickými a odbornými zamestnancami predstavujú dobrý základ pre budovanie a uplatnenie posunkov a posunkovej komunikácie v rámci systémov augmentatívnej a alternatívnej komunikácie. Systémy AAK nesú podľa Beukelmana a Mirendy (2010) potenciál pre rozvoj jednotlivca v psychickej, kognitívnej, sociálnej a komunikačnej oblasti a podporujú vývoj jazykových schopností. Aplikácia týchto systémov môže poslúžiť ako podporný prvok v edukácii osôb so zdravotným znevýhodnením. Ako uvádza Kitzinger (2020), zlepšenie komunikačných stratégií je rozhodujúcim kritériom pre sociálnu participáciu, nezávislosť, sebaurčenie a zvýšenie kvality života. Práve pozitívne postoje pedagogických a odborných zamestnancov k systémom AAK

prispievajú k rozvíjaniu komunikácie u jednotlivcov so zdravotným postihnutím, u ktorých je problematické rozvíjanie v tejto oblasti.

Štúdia je súčasťou riešenia projektov VEGA 1/0478/23 Posunkový jazyk a posunková komunikácia a ich využívanie v špeciálnej a inkluzívnej pedagogike na rozvíjanie komunikačnej kompetencie vybraných skupín detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a Grantu Univerzity Komenského č. UK/240/2023 Jednotlivci s mentálnym postihnutím – možnosti a limity využívania posunkovej komunikácie v špeciálnopedagogickej praxi.

LITERATÚRA

- Beukelman, D., & Miranda, P. (2010). *Augmentative and Alternative communication - Support children and adults with complex communication needs*. Nebraska: University of Nebraska.
- Deckers, S. R., Zaalen, Y. V., Balkom, H. V., & Verhoeven, L. (2017). Core vocabulary of young children with Down syndrome. *Augmentative and alternative communication*, 2(33), 77-86.
- Horňáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Vydavateľstvo Slniečko.
- Kerekretiová, A. et al. (2016). *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kitzinger, A. (2020). *Konzept Unterstützte Kommunikation der LVR-Louis-Braille-Schule*. Oeversee: METACOM Symbole. Retrieved from http://www.louis-braille-schule-dueren.lvr.de/BL/uk_konzept.pdf
- Kukumbergová, M., & al. (2014). *Úvod do augmentatívnej a alternatívnej komunikácie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav v Bratislave.
- Macurová, A., Zbořilová, R., & al. (2018). *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Musenber, O. (2020). *Unterstützte Kommunikation*. Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Nußbeck, S. (2008). *Unterstützte Kommunikation. Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich – Orientierungshilfen für die Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH.
- Pawlusová, A. (2016). Zvyšovanie úrovne komunikačnej schopnosti s využitím režimových kariet u žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím na špeciálnej základnej škole. *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú prax*, 5(2), 3-20.
- Schmidtová, M., & Hampel, I. (2016). *Špecifika edukácie detí s poruchou sluchu v ranom veku*. Bratislava: Iris.
- Slowiák, J. (2010). *Komunikácia s ľuďmi s postihnutím*. Praha: Portál.
- Šarounová, J., & al. (2014). *Metódy alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál.
- Škodová, E., Jedlička, I., & al. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- Tarcsiová, D. (2019). *Posunkový jazyk a vzdelávanie nepočujúcich*. Bratislava: Iris.

KOMPARÁCIA SYSTÉMU VČASNEJ INTERVENCIE NA SLOVENSKU A V SLOVINSKU¹⁶

Comparison of Early Intervention Systems in Slovakia and Slovenia

Lea Monová,¹⁷ Jana Kožárová¹⁸

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá analýzou a komparáciou systémov včasnej intervencie v Slovinsku a na Slovensku, ich epistemológiou, vývinom, postavením včasnej intervencie v kontexte právnej legislatívy a aktuálnou situáciou v daných štátoch. V závislosti od právneho ukotvenia včasnej intervencie toho-ktorého štátu sa odvíja aj samotná včasno-intervenčná starostlivosť. Výsledky empirických štúdií ukazujú, že opýtaní respondenti v oboch krajinách vidia rôzne klady a zápory ich systému. Preto sa v aplikačnej časti príspevok zameriava na komparáciu dotazníkov spokojnosti so systémom včasnej intervencie tej-ktorej krajiny. Cieľom príspevku je poukázať na rozdielne spôsoby včasnej intervencie na Slovensku a v Slovinsku, analyzovať a porovnávať tieto rozdiely. Nie je cieľom priniesť a prevziať systém včasnej intervencie zo zahraničia, kde môžeme tento systém označiť ako príklad dobrej praxe, ale porovnať rôzne spôsoby jeho organizácie.

Kľúčové slová: systém včasnej intervencie, dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, starostlivosť.

Abstract: The paper analyses and compares the early intervention systems in Slovenia and Slovakia, their epistemology, development, position of early intervention in the context of legislation and the current situation in the respective countries. Depending on the legal anchoring of early intervention in each country, the early intervention care itself is also determined. The results of the empirical studies show that the respondents in both countries see different advantages and disadvantages of their system. Therefore, in the application part of the paper, a comparison of the satisfaction questionnaires with the early intervention system of each country is discussed. The aim of the paper is to highlight the different ways of early intervention in Slovakia and Slovenia, to analyse and compare these differences. The aim is not to bring and adopt the early intervention system from abroad, where we can mark this system as an example of good practice, but to compare the different ways of its organisation.

Key words: early intervention system, child with special educational needs, care.

Úvod

Včasná intervencia je model, ktorý umožňuje dieťaťu učiť sa, napredovať a rozvíjať aj napriek vrodeným či získaným deficitom. Zahŕňa aktivity zamerané na získanie čo najlepších kompetencií pre zmysluplné začlenenie do každodenného života. Dnes sa už nezameriava len na dieťa a jeho potreby, ale pokrýva aj rodinu, do ktorej sa táto starostlivosť prenáša a ďalej rozvíja u dieťaťa zručnosti získané v priamej práci s odborníkmi v oblasti včasnej intervencie. Definícia včasnej intervencie je však v súčasnosti celosvetovo zjednotená na základe vyhlásenia WHO; pokiaľ ide o implementáciu a právny základ, medzi jednotlivými krajinami existujú rozdiely. V

¹⁶ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 10. 07. 2023

¹⁷ Lea Monová, Bc., Základná škola s materskou školou Milana Rastislava Štefánika, Školská 11/8A, Budimír, Slovenská republika. E-mail: lea.monova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

¹⁸ Jana Kožárová, Mgr., PhD., univ. docent, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jana.kozarova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené so súhlasom autorky.

Slovensku existuje Zákon o integrovanej včasnej intervencii detí v predškolskom veku so špeciálnymi potrebami (2017), vďaka ktorému došlo k zmenám, a to nielen v legislatívnej oblasti, ale aj v oblasti implementácie a uvedenia včasnej intervencie do praxe. Pre kvalitnú včasnú intervenciu je dôležitá vzájomná spolupráca odborníkov a ich spolupráca s rodinou, resp. rodičmi. Zapojenie rodičov v celom procese včasnej intervencie je mimoriadne dôležitým podporným a psychosociálnym faktorom pomoci rodine ako celku, v ktorej dieťa vyrastá. V príspevku budeme skúmať, v ktorých oblastiach včasnej intervencie obe krajiny nachádzajú najviac výhod a kde sú možné zlepšenia. Budeme tiež skúmať, kde sú podobnosti a rozdiely.

Koncept včasnej intervencie na Slovensku

Včasná intervencia na Slovensku je poskytovaná deťom od narodenia do siedmich rokov života dieťaťa. Tichá (In Cangár a et al., 2016, s. 24) definuje cieľové skupiny takto:

- a) *deti s vývinovým oneskorením v jednej alebo vo viacerých z nasledujúcich oblastí: vývin motoriky, adaptívne správanie, kognitívny vývin, komunikácia a sociálno-emocionálny vývin;*
- b) *deti, u ktorých možno diagnosticky potvrdiť existenciu takých podmienok, ktoré vykazujú vysokú pravdepodobnosť odchýlok vo vývine, napríklad prítomnosť Downovho syndrómu, detskej mozgovej obrny, zrakového, sluchového alebo viacnásobného postihnutia;*
- c) *deti, u ktorých ohrozenie vyplýva z biologických podmienok alebo podmienok prostredia (predovšetkým z nepriaznivej sociálnej situácie); toto prostredie môže výrazným spôsobom ovplyvniť vývin dieťaťa.“*

Včasná intervencia je určená deťom a ich rodinám pre zvládnutie možného sociálneho vylúčenia, ale aj ako jeho prevencia. Cieľom včasnej intervencie je zvyšovať mieru samostatnosti osôb so zdravotným znevýhodnením (Laurinec et al., 2020).

Slovenská republika vydala §33 zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona (ďalej len „zákon o sociálnych službách“), ktorého účinnosť je od dňa 1. januára 2018, a ktorý zároveň vymedzuje včasnú intervenciu ako:

- a) *odbornú činnosť, ktorú poskytuje ako špecializované sociálne poradenstvo alebo sociálnu rehabilitáciu;*
- b) *odbornú činnosť, ktorú vykonáva ako stimuláciu komplexného vývinu dieťaťa so zdravotným znevýhodnením alebo ako preventívnu aktivitu, pričom tieto môžeme charakterizovať ako „špecializované sociálne poradenstvo, prostredníctvom ktorého pracovníci zisťujú príčiny vzniku, charakteru a rozsahu problémov rodiny so znevýhodneným dieťaťom. Sociálna rehabilitácia, prostredníctvom ktorej realizujú podporu samostatnosti, nezávislosti, sebestačnosti dieťaťa a rodiny a podporu pri základných sociálnych aktivitách s maximálnym využitím prirodzených zdrojov v rodine a komunite. V rámci služby včasnej intervencie sa vykonáva aj komunitná rehabilitácia“ (Laurinec Šmehilová, Šimová a kol., 2020, s. 21 – 22).“*

Je stimuláciou komplexného vývinu dieťaťa. Touto stimuláciou sa pracovníci zameriavajú na dieťa do siedmich rokov, ktorého vývin je ohrozený z dôvodu zdravotného znevýhodnenia, na jeho rozvoj a poskytujú intervencie s ohľadom na individuálne potreby ohrozeného dieťaťa. Pracovníci berú ohľad aj na potreby členov rodiny a ich posilnenie s cieľom prekonávania a optimalizovania sociálnej situácie a sociálnej integrácie, predchádzajú rizikovému správaniu rodiny (Laurinec Šmehilová, Šimová a kol., 2020).

Na zákon o sociálnych službách nadväzuje aj zákon č. 455/1991 Z.z. o živnostenskom podnikaní (ďalej len „živnostenský zákon“), ktorý zaradzuje službu včasnej intervencie medzi nové sociálne služby, a to s účinnosťou od 1. januára 2014. Táto novela zavádza nový druh sociálnej starostlivosti, včasnú intervenciu, určenú deťom do sedem rokov a ich rodinám ako diagnostický a preventívny prostriedok slúžiaci ku komplexnému a harmonickému vývinu dieťaťa a zamedzeniu vylúčenia rodiny zo spoločnosti. Včasná intervencia využíva metódy a techniky zamerané na senzorické a motorické stimulácie. Službu včasnej intervencie je možné vykonávať ambulantnou aj terénnou formou.

Koncept včasnej intervencie v Slovinsku

Z pohľadu slovinskej koncepcie včasnej intervencie sú zásady včasnej intervencie prakticky rovnaké – vychádzajú z dokumentov a filozofie Európskej únie. Vrbinc, et al. (2016) ich uvádzajú ako rešpektovanie práv a potrieb detí a ich rodín, čo najskoršie zapojenie do programu včasnej intervencie, ktorý rodine poskytuje systematickú profesionálnu pomoc v najskoršom štádiu života, zabezpečenie lokálnej dostupnosti k včasnej intervencii – pomoc rodine by mala byť čo najbližšie, dobrá finančná dostupnosť včasnej intervencie, zabezpečenie internej kvality a rovnakých štandardov služieb včasnej intervencie, zohľadnenie potrieb dieťaťa so špeciálnymi potrebami a jeho rodiny, poskytovanie vhodných odborných prednášok pre rodinu, uľahčenie výmeny skúseností medzi rodičmi, zabezpečenie rovnakých príležitostí, berúc do úvahy rôznorodosť podľa špecifických potrieb každého jednotlivca. Ďalej dávajú veľký dôraz na interdisciplinárnosť a tímovú prácu, ktoré sú predpokladom odbornej pomoci pri včasnej intervencii detí, ktoré majú špeciálne potreby v zdravotnej, vzdelávacej a sociálnej sfére života, ďalej na individualizáciu programov včasnej intervencie, ktorá si vzhľadom na plánovaný obsah vyžaduje náležité individuálne rozdiely v prispôsobovaní foriem, postupov a metód práce pri podpore rozvoja dieťaťa. Princípy, ktoré sú vyššie uvedené, sú akceptované vo všetkých členských krajinách Európskej únie. Dá sa o hovoriť o medzinárodnom konsenze, čo znamená, že v koncepte tejto práce je všeobecne platný pre obe krajiny – Slovensko aj Slovinsko. Pre tento medzinárodný konsenzus je rozhodujúcich niekoľko faktorov, ku ktorým Guralnick (2005) zaradzuje prístup zacielený na rodinu, individuálnu intervenciu pre tú-ktorú rodinu zvlášť a koordináciu všetkých poskytovaných služieb, ktoré by zároveň mali byť podporené výskumami. Úloha rodičov je v tomto prípade kruciálna a rodičia by mali byť plnohodnotnými partnermi, vďaka

ktorým môže byť proces včasnej intervencie efektívny. Nosným princípom včasnej intervencie je interakcia, a to medzi odborníkmi navzájom, odborníkmi a rodinou, rodinou a samotným dieťaťom alebo medzi klientmi navzájom; táto interakcia tvorí základňu pre úspešnosť celého procesu včasnej intervencie (Guralnick, 2005).

V Slovinsku začínajú aj do zákonov implementovať koncepciu nerozdeľovania detí podľa konkrétnej diagnózy alebo druhu postihnutia. Aj keď na Slovensku vytvárame nové postupy a prostriedky, ktoré sa snažia viesť k inklúzii, duálne sa vyvíja špeciálna pedagogika založená na klasifikovaní, delení a hodnotení jednotlivcov na základe ich zdravotného znevýhodnenia. Týmto spôsobom týchto jednotlivcov, nielen Slovenská republika, ale aj iné štáty Európskej únie (Poľsko, Česká republika), segreguje a odporuje tak samotnej myšlienke inklúzie (Lechta, 2013). Slovinsko vychádza z nariadení Európskej únie a opiera sa o Chartu ľudských práv, a tak má omnoho bližšie k inklúzii, čo sa odráža aj na ich vzťahu k systému včasnej intervencie napriek tomu, že sú ešte len v procese prechodu od medicínskeho modelu včasnej intervencie k sociálno-pedagogickému modelu. Až do roku 2017 nebola včasná intervencia v slovinskom práve nejako ukotvená. V roku 2017 vyšiel zákon *Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami* (ZOPOPP) v preklade *Zákon o komplexnej včasnej intervencii detí so špeciálnymi potrebami v predškolskom veku*. Veľkú rolu hrajú tiež podporné, vnútroštátne inštitúcie ako napríklad Národný vzdelávací inštitút Slovinska (Laurinec Šmehilová, et al., 2020). Ich teórie o poskytovaní včasnej intervencie vychádzajú z národných dohovorov o právach dieťaťa a ďalej z iných dokumentov: Ústavy Slovinskej republiky, zákona o organizácii a financovaní vzdelávania, zákona o orientácii na deti so špeciálnymi potrebami, zákona o zdravotnej starostlivosti a zdravotnom poistení, MKCH10, zákona o pracovnoprávných vzťahoch, zákona o sociálnej ochrane duševne a telesne postihnutých osôb, zákona o sociálnej ochrane (Vrbinc, et al., 2016), ako aj z nového zákona o komplexnej včasnej intervencii pre deti so špeciálnymi potrebami v predškolskom veku.

Jedným z nosných dokumentov pre včasnú intervenciu v Slovinsku je *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*, čo v preklade znamená *Biela kniha o vzdelávaní v Slovinskej republike*, ktorá bola vydaná expertnou skupinou z Ministerstva školstva, vedy a športu v Slovinsku. Sú v nej opisované zásady a návrhy vzdelávania, ako aj návrh riešenia včasnej intervencie v Slovinsku. Táto publikácia vytýčila niekoľko zásad pri včasnej intervencii. Jednou zo zásad je spustenie včasnej intervencie v materských školách a iných zariadeniach pre deti predškolského veku. Zásady včasnej intervencie sú postavené na rozvoji komplexného prístupu k starostlivosti v ranom detstve, ktorý umožňuje batolátam a deťom v ranom veku získať najvhodnejšiu odbornú pomoc podľa svojich špecifických vzdelávacích potrieb, a to je možné iba za predpokladu, že ju poskytujú odborníci z rôznych odborov vrátane tých, ktorí nesúvisia priamo so vzdelávaním detí predškolského veku. Včasná intervencia nesúvisí ani tak s nácvikom zručností u dieťaťa, ale je určená na podporu rozvoja v najtypickejšom období vývinu, napr. reč, spoločenské poznanie. Je zameraná na spôsob výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami,

výskum a interakciu s prostredím. Včasná intervencia by sa nemala zameriavať iba na dieťa alebo jeho schopnosti, ale aj na jeho rodinu. Všetky deti s rozpoznaným zdravotným znevýhodnením by mali mať prístup k pomoci, aj keď ešte nie je merateľné vývinové oneskorenie. Takéto deti by sa mali spozorovať čo najskôr. Rodina a dieťa majú mať prístup k rôznym formám pomoci, pričom k dispozícii sú rôzne, aj individualizované služby, inkluzívne programy, integrovaná terapia a iné (Biela kniha, 2011). Táto služba by mala byť ponúkaná medzirezortne.

Po mnohých verejných diskusiách sa ministerstvá, ktorých sa otázka včasnej intervencie priamo dotýka, spojili a pripravili spoločný návrh pilotného projektu v rámci Operačného programu EÚ 2014-2020. To vyústilo do projektu *„Integrovaná včasná intervencia detí so špeciálnymi potrebami a ich rodín a posilňovanie kompetencií odborných pracovníkov,“* ktorého cieľom je zrýchliť a zabezpečiť flexibilnejšie a efektívnejšie poskytovanie komplexnej včasnej intervencie. Ďalšími cieľmi projektu boli: vytvorenie multidisciplinárneho prístupu k dieťaťu so špeciálnymi potrebami a jeho rodine, prenos a posilňovanie kompetencií a vedomostí medzi odbornými službami pôsobiacimi v zdravotníctve, vzdelávaní a sociálnej ochrane, prepojenie materskej školy s rozvojovými klinikami pre väčšiu inklúziu a prispôsobenejšie poskytovanie služieb včasnej intervencie deťom so špeciálnymi potrebami v predškolskom veku, zlepšenie integrácie v rámci sektorov a medzi nimi (zdravotníctvo, školstvo, vzdelávacie a sociálne inštitúcie), vypracovanie plánov a stratégií integrovaného fungovania odborných služieb pôsobiacich v zdravotníctve, školstve, sociálnej starostlivosti, ako aj s príbuznými, dobrovoľníkmi, mimovládnyimi organizáciami, ktoré chcú prispieť k efektívnejšej službe včasnej intervencie v domácom aj miestnom prostredí, vytvorenie webovej stránky, ktorá bude poskytovať informácie o špeciálnych potrebách a včasnej intervencii všetkým účastníkom (rodičia, odborníci, široká verejnosť), vypracovanie smerníc pre klinickú liečbu detí s rizikovými faktormi a detí s diskrepantným rozvojom a zaostávaním, prepojenie a posilnenie kompetencií odborníkov v multidisciplinárnom tíme, nadviazanie a integrovanie multidisciplinárnej spolupráce medzi rôznymi organizáciami, ktoré budú vystupovať ako partneri konzorcia alebo účastníci tejto výzvy na predkladanie návrhov organizácie.

Prieskum poskytovania včasno-intervenčných služieb na Slovensku a v Slovinsku

Prieskumné metódy

V rámci aplikačnej časti príspevku sme sa zamerali na prieskum úrovne včasnej intervencie na Slovensku a v Slovinsku, ako hlavnej prieskumnej otázky. Prieskum bol realizovaný kvalitatívnou metódou elektronických dotazníkov vlastnej konštrukcie v slovenskom a anglickom jazyku. Dotazník sa skladá z 5 demografických otázok týkajúcich sa veku, pohlavia a pracovného zamerania respondentov, a 14 otázok, v ktorých sme sa okrem úrovne poskytovania služby včasnej intervencie pýtali aj na metódy práce a hodnotenia, medziodborovú spoluprácu, diagnostické nástroje a vývin včasnej intervencie (na Slovensku a v Slovinsku).

Prieskumná vzorka

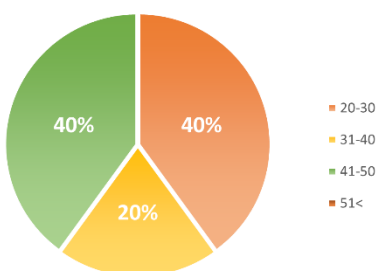
Elektronický dotazník v slovenskom jazyku vyplnilo 15 respondentov. Dotazník bol určený pre špeciálnych pedagógov v centrách včasnej intervencie a centrách špeciálnopedagogického poradenstva, ako aj iným subjektom poskytujúcim službu včasnej intervencie na Slovensku.

Dotazník v elektronickej podobe určeným slovinským respondentom vyplnilo 18 respondentov. Dotazník bol určený pre špeciálnych pedagógov v rozvojových ambulanciách.

Prieskumné zistenia

Analýza výsledkov prieskumu zo Slovenska je znázornená v nasledujúcich grafoch. Z hľadiska pohlavia bolo 100 % respondentov ženského pohlavia vo veku 20 – 50 rokov (graf 1).

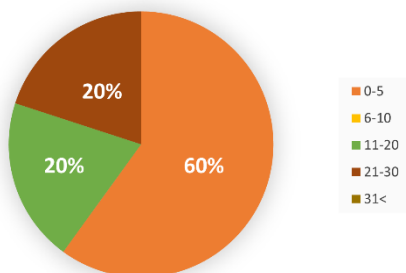
Graf 1 Vek respondentov



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Všetci respondenti mali ukončené vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa a pracovali v sociálnej oblasti. Roky praxe sa pohybovali v rozmedzí od 0 do 30 (graf 2).

Graf 2 Roky praxe respondentov

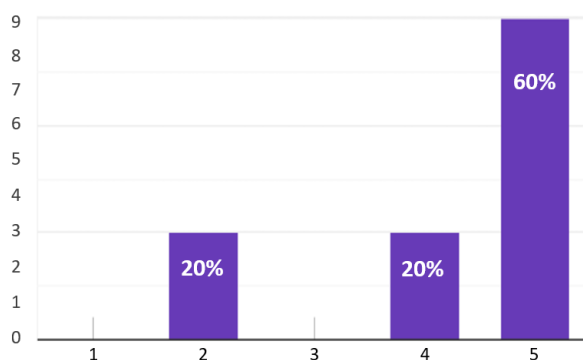


(Zdroj: vlastné spracovanie)

Najčastejšími diagnostickými prostriedkami sú pozorovanie, rozhovor s rodinou, anamnestický dotazník, škálovanie. Ďalej sa vyskytovali odpovede ako diagnostická kresba postavy, rozvoj hry, mapovanie potrieb rodiny, PCA nástroje, záznamové hárky z ergoterapie – sebaobsluha, Strassmeierova škála, screeningový dotazník DACH. V oblasti sledovania vývinu respondenti uvádzali PECS, TEACCH, pozorovanie. Niekoľkí respondenti uvádzajú, že pri sledovaní vývinu používajú rovnaké nástroje ako pri diagnostike.

Vo vzťahu s inými odborníkmi 100 % respondentov uvádza spoluprácu s odborníkmi s rôznou mierou častosti, pričom hodnote 1 zodpovedá *nie často* a hodnote 5 *veľmi často* (graf 3).

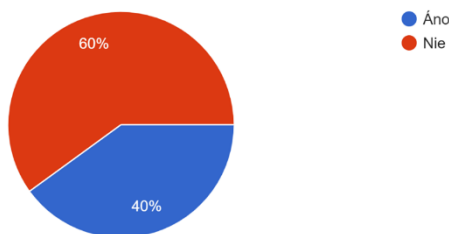
Graf 3 Miera častosti spolupráce v multidisciplinárnom tíme u respondentov



(Zdroj: vlastné spracovanie)

V skúsenostiach so spoluprácou s inými odborníkmi mnoho respondentov odpovedalo, že je ťažké získať pre spoluprácu iných odborníkov, mnohí v tom zatiaľ nevidia zmysel a jediná spolupráca funguje v ich internom multidisciplinárnom tíme, ktorý však nie vždy postačuje na pokrytie všetkých individuálnych potrieb klientov. Ďalší naznačujú, že multidisciplinárne prepojenia sa lepšia úmerne so zvyšujúcim sa povedomím o včasnej intervencii. V nasledujúcom grafe (graf 4) je znázornený pomer spokojnosti/nespokojnosti s prácou v multidisciplinárnom tíme. Z uvedeného vyplýva, že väčšina respondentov je so súčasným stavom nespokojná.

Graf 4 Spokojnosť s prácou v rámci multidisciplinárneho tímu



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Práca s rodičmi je z kontextu výpovede respondentov veľmi podnetná a vnímajú ju pozitívne. V mnohom tiež záleží od sociálnych, kultúrnych a osobnostných faktorov a tiež od toho, v akom štádiu prijatia diagnózy dieťaťa sa rodič aktuálne nachádza. Všetci respondenti odpovedali, že sú spokojní so spoluprácou s rodičmi.

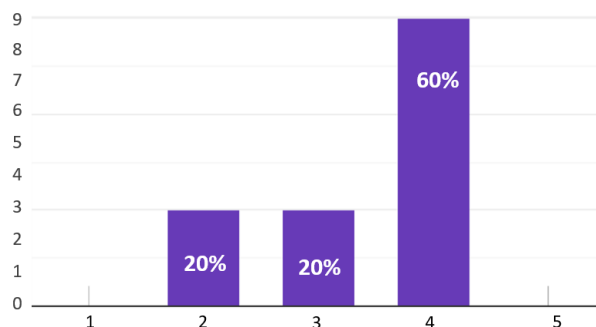
V oblasti aktuálnej, platnej legislatívy na Slovensku respondenti odpovedajú veľmi ambivalentne. Niektorí uvádzajú, že sú so stavom spokojní a včasná intervencia je v zákone ukotvená dobre, sú v nej vhodne zadefinované kto, akým spôsobom a komu včasnú intervenciu poskytuje, tiež sú spokojní a zdôrazňujú prácu v domácom prostredí. Iní zasa vidia jej nedostatky vo financovaní, tiež finančné či byrokratické úkony, ktoré sa im zdajú miestami nedotiahnuté. V kontexte výpovedí však súčasnú legislatívu vnímajú kladne.

Za najväčšiu výhodu súčasnej včasnej intervencie vnímajú cenovú dostupnosť a podporu rodiny. Naopak, najväčší priestor pre zlepšenie vidia v rozmanitosti služieb a lokálnej dostupnosti.

Ako návrhy na zlepšenie súčasnej situácie respondenti uvádzajú najmä rozšírenie kompetencií odborníkov v tíme, zefektívnenie financovania, efektívnejšie poskytovanie osvetý o včasnej intervencii a jej propagovanie odborníkmi z rôznych odvetví a lepšie vzdelávanie v oblasti včasnej intervencie na vysokých školách aj postgraduálne.

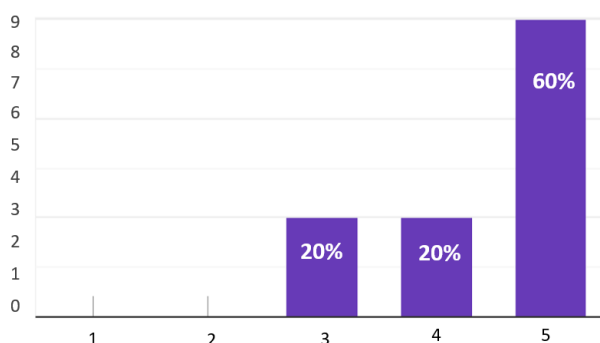
Mieru spokojnosti s pracovnými podmienkami v systéme včasnej intervencie a spokojnosti s vlastnou prácou znázorňujú nasledujúce grafy (graf 5, graf 6). Kým v kontexte podmienok sa respondenti prikláňajú k neutrálnym až negatívnym odozvám, pri spokojnosti s vlastnou prácou prevláda pozitívne vnímanie.

Graf 5 Miera spokojnosti s pracovnými podmienkami respondentov



(Zdroj: vlastné spracovanie)

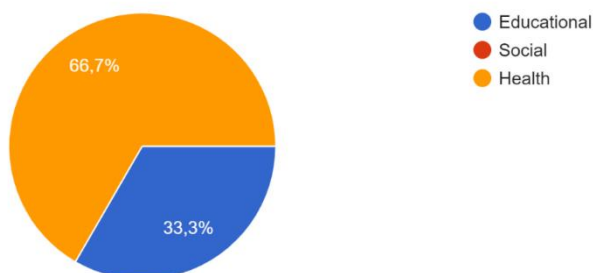
Graf 6 Miera spokojnosti s vlastnou prácou



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Dotazník v elektronickej podobe určený slovinským respondentom vyplnilo 18 respondentov. Dotazník bol určený pre špeciálnych pedagógov v rozvojových ambulanciách. Údaje sú zaokrúhlené na jedno desatinné miesto. Všetci respondenti boli ženského pohlavia, vo veku 20 – 30 rokov s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa a 0 – 5 rokmi praxe. V rámci oblasti pôsobenia udávali edukačnú a zdravotnícku oblasť (graf 7).

Graf 7 Typ organizácie



(Zdroj: vlastné spracovanie)

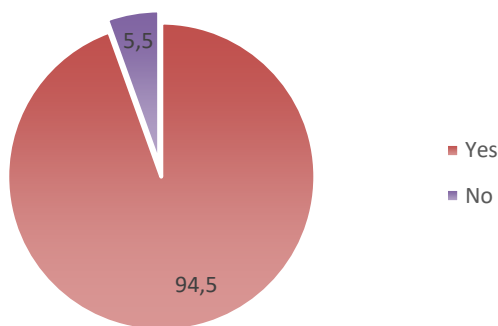
Ako diagnostické metódy respondenti uvádzali neštandardizované testy a dotazníky, CSBS, Rossetti Infant Toddler Language Scale, ACADIA, aplikovanú behaviorálnu analýzu a anamnestické dotazníky.

V metódach sledovania vývinu najčastejšie uvádzali ABA, funkcionálnu metódu učenia, Gestaltové dorozumievacie schémy, Hanen komunikáciu a PECS.

Všetci respondenti uviedli, že spolupracujú s inými odborníkmi v multidisciplinárnom tíme a v škále (1 – 5, pričom 1 je *nie často* a 5 *veľmi často*) označili veľmi častú spoluprácu. V otvorenej otázke spolupráce ju vytýčili ako esenciálnu pre ich prácu, tiež veľmi podnetnú a prínosnú. S odborníkmi spolupracujú radi a nemajú problém do svojho tímu pribrať akéhokoľvek odborníka v prípade potreby. V odpovediach je značne viditeľné odvolávanie sa na učiteľov v materských školách, na špeciálnych pedagógov, a naopak, čo značí vysokú mieru spolupráce (včasná intervencia v Slovinsku prebieha aj priamo v materských školách).

Takmer všetci respondenti uviedli spokojnosť s prácou s rodičmi (graf 8). V otvorenej otázke prevládajú názory, že práca s rodičmi je kľúčom k úspechu, radi s nimi spolupracujú, komunikujú, poskytujú im potrebné informácie, rodičia sú prítomní na stretnutiach. Jeden respondent odpovedal, že síce rozumie dôležitosť spolupráce s rodičmi a v celkovom obraze sa mu s nimi kooperuje dobre, no mnohokrát ho to vystavuje stresu a ťažkým situáciám, sťažujú podľa neho proces intervencie.

Graf 8 Spokojnosť s prácou s rodičmi



(Zdroj: vlastné spracovanie)

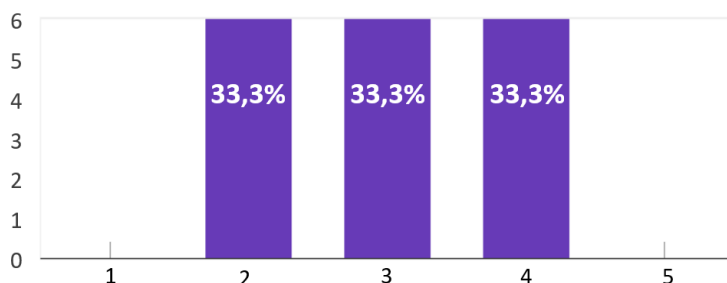
Názory respondentov na aktuálnu legislatívu sú prevažne negatívne. Oceňujú zmeny, ktoré nastali prijatím nového zákona v roku 2017, no stále to podľa nich nie je dostatočne efektívne. Ako negatíva označili pomalú byrokráciu, nepripravenosť na zmeny, horšie pracovné podmienky. Za pozitívum však v otvorených otázkach označujú financovanie a možnosť častejšieho styku s klientom v ustálených podmienkach.

Z výberu respondenti označili ako najväčšiu výhodu finančnú a lokálnu dostupnosť. Naopak, najväčší priestor pre zlepšenie vidia v čakacej dobe, diverzite služieb a multidisciplinárnej spolupráci.

V otvorenej otázke zlepšovania stavu včasnej intervencie respondenti navrhujú vzdelávanie v danej oblasti na vysokých školách, zlepšenie práce s rodinou (prajú si byť viac facilitátormi), zlepšenie diagnostických nástrojov, väčšiu ponuku terapií a väčší počet rozvojových ambulancií.

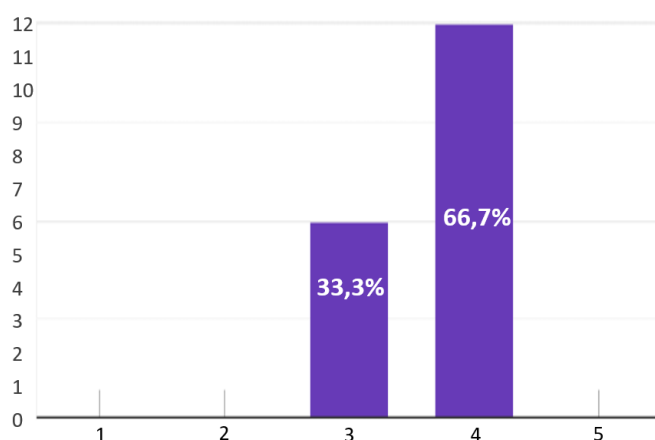
Miera spokojnosti s vlastnou prácou a s pracovnými podmienkami (graf 9 a graf 10) je vnímaná skôr neutrálne až negatívne.

Graf 9 Spokojnosť s pracovnými podmienkami



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Graf 10 Spokojnosť s vlastnou prácou respondentov



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Záver

Z uvedených výsledkov a z hľadiska ich komparácie vyplýva, že napriek pre nás zdanlivo pozitívnej zmeny, a to prijatia samostatného zákona týkajúceho sa včasnej intervencie, v Slovinsku túto zmenu nepovažujú za tak pozitívnu. Vytýkajú jej nepripravenosť celého systému a zmätočnosť, ktorá túto zmenu sprevádza. Na druhej strane však ako pozitívum označujú efektívnejšie financovanie danej služby, čo sa na Slovensku z výsledkov zdá problematické. Ďalej by v Slovinsku prijali lepšie podmienky

pre prácu s rodinou a terénnu prácu, ktorá sa, naopak, na Slovensku zdá ako preferovaná aj realizovaná. Obe krajiny sa zhodli v otázke rýchlejšej a efektívnejšej byrokracie, ktorá sa zdá v oboch krajinách ako problém. V oboch krajinách využívajú rôznorodé diagnostické a sledovacie metódy, avšak z výsledkov vyplýva, že Slovinsko vedie v rozmanitosti aj modernosti používaných metód. Na Slovensku by ďalej pracovníci v centrách včasnej intervencie prijali lepší spôsob komunikácie a zaradzovanie odborníkov do multidisciplinárneho tímu či lepšiu osvetu. Obe krajiny sa zhodli v otázke cenovej dostupnosti ako pozitíva a diverzite služieb ako negatíva poskytovaných služieb, tiež v otázke lepšej pripravenosti absolventov vysokých škôl a v oboch krajinách tiež prevládala podobná miera spokojnosti s prácou s rodičmi, vlastnou prácou a pracovnými podmienkami.

Analyzované krajiny sa od seba systémom včasnej intervencie výrazne odlišujú. Pred rokom 2017 malo Slovinsko podobný včasno-intervenčný systém ako Slovensko. Po roku 2017 a prijatí ZOPOPP sa situácia poskytovania včasno-intervenčných služieb zmenila. Najväčšou zmenou bolo pretvorenie centier včasnej intervencie na rozvojové ambulancie. Z výsledkov dotazníkov vyplýva, že táto zmena pôsobila pozitívne na medziodborovú spoluprácu, financovanie a integrovanie včasnej intervencie do sféry materských škôl. Práve kvôli tejto zmene sa Slovinsko stalo objektom komparácie v našom príspevku. Včasná intervencia sa v posledných rokoch dostáva do popredia, stáva sa viditeľnou a začína sa o nej hovoriť v omnoho väčšom meradle ako tomu bolo kedysi, spolu s témou rozvíjania a depistáže detí už v predškolskom veku. Dôležitosť včasnej intervencie spočíva najmä v depistáži a koordinovanej pomoci deťom, ktorým z hľadiska legislatívy či iných prekážok nemôže byť poskytnutá iná cielená pomoc. Rodičia detí so zdravotným znevýhodnením môžu nájsť vo včasnej intervencii podporu, pomocnú ruku, odborné poradenstvo, vhodné spôsoby rehabilitácie a socializácie dieťaťa, ale aj rodiny, ľudský a láskavý prístup. Včasná intervencia nie je len jednostranne založenou službou, je to služba komplexná, spájajúca v sebe pomoc medicínsku, psychologickú, sociálnu i pedagogickú. Pomáha deťom a ich rodičom v ich správnom smerovaní a napredovaní, využívaní ich osobných predpokladov. Zvládanie situácie výchovy zdravotne znevýhodneného dieťaťa je už samo o sebe náročnou úlohou. Preto by sme sa mali zaoberať aj spôsobmi, ako týmto rodičom nepriťažovať v ich situácii zbytočnou a neefektívnou byrokraciou, zmatečnosťou služieb, nízkou koordináciu odborníkov, segregovaním či neľudským prístupom. Včasnú intervenciu v tomto kontexte možno považovať za právo každej rodiny a dieťaťa, pretože napĺňa požiadavku rešpektovania rodiny, jej osobitostí, dôstojnosti a tiež princíp spravodlivosti. Dieťa sa musí v rodine cítiť akceptované, preto je pre rodiny dôležitá aj psychosociálna pomoc a podpora rodiny v domácom prostredí.

Najväčšou otázkou diskusie by sme mohli označiť spoluprácu jednotlivých odborníkov v rámci multidisciplinárneho tímu. Všeobecne odborník pracujúci v multidisciplinárnom tíme sa snaží urobiť maximum pre klienta, avšak v praxi sa často

stretávame s tým, že odborníci sa snažia priniesť pozitívne intervencie sami. Spolupráca odborníkov je pritom naozaj krucálnym momentom vo včasnej intervencii.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0114/23 *Možnosti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*.

LITERATÚRA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministerstvo školstva, vede a športu.

Cangár, M. et al. (2016). *Včasná intervencia a diagnostika pre osoby so zdravotným postihnutím v Slovenskej republike*. Bratislava: Rada pre poradenstvo v sociálnej práci.

Guralnick, M. J. (2005). An overview of the developmental systems model for early intervention. In Guralnick, M. J. (Ed.). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing Co.,

Laurinec Šmehilová, A., Šimová, N. et al. (2020). *Optimalizácia procesu poskytovania vybraných sociálnych služieb pre osoby so zdravotným postihnutím na Slovensku*. Nitra: EFFETA – Stredisko sv. Františka Saleského v Nitre.

Lechta, V. et al. (2013). *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

Vrbinc, P., Brezočník, J., & ŠVALJ, K. (2016). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Ministerstvo školstva, vede a športu. Retrieved from https://www.gov.si.translate.google/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-vzgojo-in-izobrazevanje/?_x_tr_sl=sl&_x_tr_tl=sk&_x_tr_hl=en

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona s účinnosťou od 1. januára 2018

Zákon č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní s účinnosťou odo dňa 1. januára 2014

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov

Zákona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami s účinnosťou od 1. januára 2019

BAZALOVÁ, B.: *Psychopedie*. Praha: Grada, 2023. 200 s. ISBN 978-80-271-3725-1¹

Knižná publikácia monografického charakteru s názvom *Psychopedie* (2023) už vo svojom názve naznačuje svoje zameranie na jednu z významných špeciálnopedagogických disciplín – pedagogiku mentálne postihnutých. Jej autorkou je doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D., ktorá pôsobí na Katedre špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky na Masarykovej univerzite v Brne v Českej republike. V monografii autorka prezentuje pohľady na viaceré aktuálne témy z oblasti psychopédie, osobitnú pozornosť venuje problematike porúch autistického spektra (PAS) a vývinovým poruchám intelektu. Autorka od začiatku sprevádza svojho čitateľa a ponúka mu pohľad na osobnosť psychopéda, špeciálneho pedagóga, na možnosti intervenčných prístupov k žiakom s PAS, na komplexnú diagnostiku či výskumy v oblasti psychopédie, pričom v závere prezentuje svoje odporúčania (nielen) pre špeciálnopedagogickú prax. Publikácia prináša aj nové, aktuálne terminologické vymedzenie vývinových porúch intelektu a porúch autistického spektra, ktoré je platné v súlade s Medzinárodnou klasifikáciou chorôb a jej 11. revíziou (ICD-11).

Jednotlivé kapitoly publikácie sú spracované odborne a pragmaticky. Poskytujú aktuálne informácie podporené prehľadnými tabuľkami, grafmi či schémami, ako aj odkazmi na ďalšie odborné publikácie o danej problematike, ktoré čitateľovi umožňujú získať ďalšie podrobnejšie informácie. V monografii pozitívne hodnotím, že teoretické východiská sú podporené príkladmi z praxe a ďalšími návrhmi, čím autorka konkretizuje a demonštruje opisované javy. Monografia je koncipovaná tak, aby svojím obsahom ponúkla čitateľovi čo najviac podnetov do edukačnej praxe, a to opisom konkrétnych situácií, s ktorými sa môže stretnúť, resp. odporúčaných návrhov, ako môže tieto situácie v praxi zvládnuť. Autorka sa zameriava aj na aktuálnu tému inkluzívneho vzdelávania a inkluzívnej školy, pričom sa zameriava na možnosti vytvárania školského inkluzívneho prostredia pre žiakov s poruchami autistického spektra či poruchami intelektu.

Knižná publikácia je svojím obsahom veľmi heterogénna a „dotýka“ sa viacerých aktuálnych tém. Signifikantnou črtou recenzovanej publikácie je jej zameranie na edukačnú špeciálnopedagogickú i inkluzívnu prax, ponúknuť konkrétne riešenia a odporúčania, čo považujem za mimoriadne aktuálne. Konceptne je kniha usporiadaná do ôsmich kapitol, ktorých obsahom sú nielen teoretické východiská, ale aj pragmatická rovina spracovanej problematiky. V prvej kapitole je vymedzený pojem psychopédia a profilácia psychopéda v role školského špeciálneho pedagóga alebo pedagóga v škole. Nasledujúca kapitola opisuje vývinové poruchy intelektu, nové terminologické vymedzenie, charakteristiku oslabenia kognitívneho vývinu, žiaka s vývinovou poruchou intelektu v inkluzívnej škole, pričom autorka opisuje aj metódy, zásady a pomôcky pri práci s takýmito žiakmi. Ďalšia kapitola je zameraná na detailný opis porúch autistického

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 23. 11. 2023

spektra, na odporúčania pri práci so žiakmi s poruchami autistického spektra v inkluzívnej škole, na ukážky z edukačnej praxe či dištančného vzdelávania žiakov s PAS. Autorka sa v tejto súvislosti nevyhýba ani prekážkam, s ktorými sa pedagóg môže stretnúť, ku ktorým patrí napr. náročné či problémové správanie sa týchto žiakov. Intervenčné prístupy, ktoré je možné pri žiakoch s PAS aplikovať, tvoria jadro ďalšej kapitoly. Autorka v ňom opisuje behaviorálne a psychoterapeutické prístupy či rôzne iné špecifické prístupy využiteľné v edukácii žiakov s PAS. Ďalšou časťou publikácie je frekventovaná a pre špeciálneho pedagóga principiálna oblasť komplexnej diagnostiky. Problematiku autorka zreteľne objasňuje a charakterizuje pedagogickú, statickú či dynamickú diagnostiku, tiež ponúka prehľad diagnostických nástrojov. V závere monografického diela sa autorka zaoberá problematikou výskumu v psychopédii, ponúka prehľad výskumných projektov, ktoré boli realizované v Českej republike. Osobitnú pozornosť venuje aktuálnym témam ako napr. dištančné vzdelávanie alebo vzdelávania žiakov z Ukrajiny, ktorí majú odlišný materinský jazyk. Autorka súčasne zdôrazňuje potrebu ďalších výskumov v oblasti porúch autistického spektra, Aspergerovho syndrómu, taktiež aj modifikáciu niektorých diagnostických nástrojov. Podrobnejšie spracúva tému Aspergerovho syndrómu, bližšie prezentuje výskum, v rámci ktorého opisuje autentické výpovede matiek žijúcich s dieťaťom s Aspergerovým syndrómom. Výpovede sa týkajú rôznych tém od vyrovnávania sa s diagnózou cez názory okolia, rodiny, súrodencov detí s Aspergerovým syndrómom k prístupu lekárov, pedagógov k profesijnej príprave žiakov až po obavy rodičov o budúcnosť svojich detí. Monografickú publikáciu autorka uzatvára prehľadným a stručným zoznamom základných odporúčaní do edukačnej praxe. Odporúčania sú určené pre špeciálnych pedagógov, psychopédov alebo pre každého človeka, ktorý sa vo svojej edukačnej praxi stretáva so žiakmi (nielen) s týmto zdravotným znevýhodnením.

Monografická práca je napísaná zrozumiteľne, štruktúrovaná do rôznych oblastí pedagogiky mentálne postihnutých s prezentáciou špecifických a aktuálnych informácií o edukácii žiakov s vývinovými poruchami intelektu, poruchami autistického spektra, a to aj v podmienkach školskej inklúzie. Publikácia svojím obsahom ponúka kvalitne spracované odborné i pedagogické poznatky, na základe čoho ju môžeme zaradiť medzi aktuálne vedecké práce, ktoré môžu byť inšpiratívne nielen pre študentov špeciálnej pedagogiky, ale aj pre všetkých aktérov z pedagogickej praxe, ktorí sa o daný odbor zaujímajú v rámci pracovnej či osobnej sféry.

Dominika Karabašová¹⁹

¹⁹ Dominika Karabašová, 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.

OSTATNÍKOVÁ, D. a kol.: *Autizmus od A po S*. Bratislava: Ikar, 2022. 440 s. ISBN 978-80-551-8129-5²⁰

Recenzovaná publikácia s názvom AUTIZMUS od A po S (2022) je publikačným výstupom autorského tímu pod vedením prof. MUDr. Daniely Ostatníkovej, PhD. Tvorí ho vyše dvadsať kompetentných a uznávaných odborníkov z oblasti medicíny, vedy, výskumu a školskej praxe. Publikácia je obohatená aj o svedectvá rodičov a odborníkov, ktorí sú s deťmi s autizmom v každodennom kontakte. Zámerom autorov bolo na jednom mieste ponúknuť čitateľovi široké spektrum poznatkov o poruchách autistického spektra, ich výskyte a možných príčinách. Publikácia disponuje množstvom informácií o význame skrínigovej a odbornej diagnostiky zameranej na identifikáciu porúch autistického spektra. Obsahuje základné poznatky o tejto diagnóze, ktoré sú prínosné nielen pre pedagógov a ďalších odborníkov, rodičov, ale aj pre laickú verejnosť.

Publikácia je koncepčne štruktúrovaná do šestnástich kapitol, ktoré na seba logicky nadväzujú. V prvej kapitole sa autori zameriavajú na epidemiológiu porúch autistického spektra s akcentom na prevalenciu ochorenia a príčinu vzostupného trendu tejto diagnózy. Táto časť knihy obsahuje aj významné informácie o tejto diagnóze z minulosti až po súčasnosť. Druhá kapitola je o etiológii tejto choroby, multifaktorálnych vplyvoch a o identifikácii činiteľov v oblasti genetiky, epigenetiky, endokrinológie a iných endogénnych faktorov. Tretia kapitola rieši problematiku patomechanizmu porúch autistického spektra. Objasňuje poruchy vývinu centrálného nervového systému v súčinnosti s autizmom. Jasne a prehľadne je spracovaná štvrtá kapitola, ktorá okrem skrínigu autizmu ponúka aj základné informácie o zosúladení základných varovných príznakov pri pozorovaní dieťaťa. Obsahom piatej kapitoly je odborná diagnostika porúch autistického spektra, ktorej neoddeliteľnou súčasťou je charakteristika jednotlivých symptómov a kritérií nevyhnutných na stanovenie klinickej diagnózy autizmu. Nasledujúca časť publikácie informuje čitateľa o ďalších postupoch po potvrdení diagnózy, o možnostiach a limitoch týchto osôb a o diferencii medzi ľahkou a ťažkou formou autizmu. Za veľmi prínosnú považujeme aj siedmu kapitolu, ktorá je zacielená na oblasť narušenej komunikačnej schopnosti u jedincov s poruchami autistického spektra, jej stratégie a intervencie. V ôsmej kapitole sa autori zaoberajú problematikou diferenciálnej diagnostiky. V deviatej kapitole sú prezentované efektívne behaviorálne intervencie či metódy dôležité pri liečbe tejto neurovývinovej poruchy. Za veľmi zaujímavé pokladáme aj ďalšie časti monografie, v ktorých sa čitateľ dozvie o duševných poruchách pridružených k poruchám autistického spektra, výžive a imunitě, výchove a vzdelávaní detí a mladých ľudí s autizmom, a o výhodách športovania týchto jedincov. Štrnásť a pätnásť kapitola obsahujú svedectvá jednotlivých členov rodín detí

²⁰ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 03. 12. 2023

s PAS a ich životnú perspektívu v dospelosti. V poslednej časti knihy nás autori informujú o existencii odbornej lekárskej starostlivosti, terapiách, celodennej starostlivosti, ako aj o možnostiach podpory týchto osôb zo strany štátu.

Publikácia sa vyznačuje aktuálnosťou a hodnotnými relevantnými informáciami vyskytujúcimi sa na jednom mieste v ucelenom systéme. Svojou významnosťou a obsiahlosťou je veľkým obohatením vo sfére problematiky porúch autistického spektra. Vyskytujú sa v nej teoretické či praktické odborné poznatky a rady, ktoré môžu byť inšpiratívne pre rodičov, odborníkov, pedagógov detí/žiakov s autizmom a pre celú širokú verejnosť. Recenzovanú publikáciu považujeme za jednu z najucelenejších monografií zaoberajúcich sa problematikou porúch autistického spektra na Slovensku, ktorá je hodnotným zdrojom poznania a inšpirácie pre odbornú i laickú verejnosť.

Barbora Balogová²¹

²¹ Barbora Balogová, 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.

ČERVENKA, K., VOJTOVÁ, V., RÖDEROVÁ, P.: *Kdo jsme? Rozmanitosti rolí speciálního pedagoga očima speciálního pedagoga*. Brno: Masarykova univerzita, 2021. 97 s. ISBN 978-80-280-0247-3²²

Monografia s názvom *Kdo jsme? Role speciální pedagogiky v prostředí inkluzivního prostředí* (2021) bola vydaná v rámci riešenia projektov na podporu študentských projektov na Masarykovej univerzite v Brne a podporu grantových projektov zo špecifického výskumu. Výskumný tím projektu bol vytvorený, okrem Karola Červenku, Věry Vojtovej a Petry Röderovej, aj ďalšími členmi Katedry špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky Pedagogickej fakulty na Masarykovej univerzite v Brne a niekoľkými študentmi odboru špeciálna pedagogika.

Prvá kapitola knihy približuje rolu špeciálneho pedagoga a jeho prácu, kladie dôraz na jeho činnosť, ukazuje jeho novú podobu, v ktorej už nepracuje len s dieťaťom a jeho rodinou, ale tiež s učiteľmi priamo v triede a s ďalšími odborníkmi z iných spolupracujúcich odborov. Opisuje špeciálneho pedagoga, ktorý reaguje na zmeny, prispôsobuje sa potrebám cieľovej skupiny, adaptuje sa na nevyhnutné požiadavky. V podkapitolách sa autori zameriavajú na zmenu edukačných potrieb a zodpovednosť za kvalitu vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich rodinnými príslušníkmi. Bližšie vysvetľujú posun od segregácie k inklúzii, ktorý obširnejšie charakterizujú. Rozoberajú systémové dimenzie rozmanitosti, podpory žiakov, spoluprácu s jednotlivými aktérmi podpory dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a osobný profesijný rozvoj špeciálneho pedagoga.

Druhá kapitola sa venuje metodológii realizovaného výskumu, ktorý podľa autorov tvorí aj jadro celej knihy. Výskum sa realizoval v roku 2019 a bol prvým zo štyroch plánovaných, ktoré mali na seba voľne nadväzovať. Cieľom výskumu bolo zistiť, aké je nazeranie na špeciálneho pedagoga zo štyroch rôznych hľadísk: z hľadiska špeciálnych pedagógov, bežných pedagógov, užívateľov špeciálnej pedagogiky (rodičov a detí) a spolupracujúcich odborníkov (psychológov, sociálnych pracovníkov). V súbore prebehlo so 17 špeciálnymi pedagógmi zisťovanie v dvoch fázach, v ktorých respondenti absolvovali hĺbkové rozhovory, z ktorých 6 prebehlo v prvej a 11 v druhej fáze výskumu. Dáta boli (re)analyzované softwarom Atlas.ti a formou papier/pero. Počas analýzy boli identifikované tri hlavné výskumné kategórie vnímania podoby špeciálneho pedagoga, ako očakávania a potreby, tlmočník (mediátor) a odborník.

V tretej kapitole knihy *Role speciálního pedagoga očima speciálního pedagoga* sú výskumné zistenia na už spomínané tri výskumné kategórie: očakávania/potreby kladené na špeciálneho pedagoga, vnímanie špeciálneho pedagoga ako tlmočníka/mediátora a odbornosť špeciálneho pedagoga. Z hľadiska spracovania témy je zaujímavá táto kapitola, nakoľko sa venuje nerealistickým očakávaniam prijímateľov

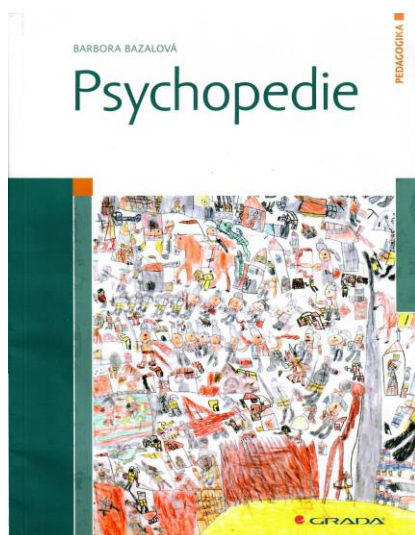
²² Prijaté do redakcie/Paper submitted: 15. 11. 2023

(rodičov, učiteľov) voči špeciálnym pedagógom, ktoré predstavujú prípady, v ktorých upozorňujú na možnosť podhodnocovania či nadhodnocovania roly špeciálneho pedagóga. Nízke očakávania znižujú sebavedomie špeciálneho pedagóga, avšak v prípade nadhodnocovania predstavujú záťaž na špeciálneho pedagóga, kedy sa od neho očakáva viac, ako môže zvládnuť. Ako nerealistické očakávanie uvádzajú autori aj tlak rodičov na prácu špeciálnych pedagógov, aby poskytli rýchle a maximalistické riešenia pre deti/žiacov, aby boli výsledky viditeľné čo najskôr. Takéto nadhodnocovanie či podhodnocovanie môže znižovať výkon i kvalitu práce špeciálneho pedagóga. Jednou z výskumných kategórií je vnímanie špeciálneho pedagóga ako tlmočníka/mediátora, ktorý druhým interpretuje a sprostredkováva potreby dieťaťa, potreby druhých všeobecne alebo iné vlastné potreby. Štvrtá kapitola prináša odpoveď na dve základné výskumné otázky: „Aká je rola špeciálneho pedagóga v školách a školských zariadeniach z pohľadu špeciálneho pedagóga? a Aký je vzťah participanta (špeciálneho pedagóga) k špeciálnej pedagogike teda, čo participant – špeciálni pedagógovia o špeciálnej pedagogike a role špeciálneho pedagóga hovoria? Odpoveď, ktorá vyplynula z výskumu, poukazuje na to, že špecializačná rola špeciálneho pedagóga má dve dôležité vrstvy: prvou je odbornosť/znalosť o znevýhodnení/postihnutí a edukačných potrebách osoby, či cieľovej skupiny, druhou vrstvou sú rámce a procesy posilňujúce profesiu a identitu špeciálneho pedagóga s možnosťou pre jeho rozhodovanie o stratégiách a špeciálnopedagogických postupoch.

Monografia je prínosom pre oblasť špeciálnej pedagogiky, ale aj pre iných pedagogických či odborných zamestnancov vzhľadom na vzrastajúci trend inklúzie. Prináša informácie o práci špeciálneho pedagóga a je inšpiratívna aj pre rodiča, ktorý má nízke či vysoké nároky na špeciálneho pedagóga jeho dieťaťa ako žiaka. Vysvetľuje vývinovú líniu od segregácie po inklúziu. Pozitívne hodnotím, že monografia je písaná v dvoch jazykoch, a teda je materiálom nielen pre českú a slovenskú verejnosť, ale je v anglickom jazyku prístupná aj zahraničným čitateľom, ako súčasť prekladanej monografie s názvom *Who are We?* (2021).

Petronela Koval'ová²³

²³ Petronela Koval'ová, Mgr., interná doktorandka, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: petronela.kovalova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.



BAZALOVÁ, B.: *Psychopedie*. Praha: Grada, 2023. 200 s. ISBN 978-80-271-3725-11

Knížná publikácia monografického charakteru s názvom *Psychopedie* (2023) už vo svojom názve naznačuje svoje zameranie na jednu z významných špeciálnopedagogických disciplín – pedagogiku mentálne postihnutých. Jej autorkou je doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D., ktorá pôsobí na Katedre špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky na Masarykovej univerzite v Brne v Českej republike. Monografická práca je napísaná zrozumiteľne, štruktúrovaná do rôznych oblastí pedagogiky mentálnej postihnutých s prezentáciou špecifických a aktuálnych informácií o edukácii žiakov s vývinovými poruchami intelektu, poruchami autistického spektra, a to aj v podmienkach školskej inklúzie. Publikácia prináša aj nové, aktuálne terminologické vymedzenie vývinových porúch intelektu a porúch autistického spektra, ktoré je platné v súlade s Medzinárodnou klasifikáciou chorôb, 11. revíziou (ICD-11 2019). Svojím obsahom ponúka kvalitne spracované odborné i pedagogické poznatky, na základe čoho ju môžeme zaradiť medzi aktuálne vedecké práce, ktoré môžu byť inšpiratívne nielen pre študentov špeciálnej pedagogiky, ale aj pre všetkých aktérov z akademickej praxe, ktorí sa o daný odbor zaujímajú z pracovných či súkromných dôvodov.



ČERVENKA, K., VOJTOVÁ, V., RÖDEROVÁ, P.: *Kdo jsme? Rozmanitosti rolí speciálního pedagoga očima speciálního pedagoga*. Brno: Masarykova univerzita, 2021. 97 s. ISBN 978-80-280-0247-3

Kniha sa zaoberá úlohou špeciálnej pedagogiky a špeciálnych pedagógov v súčasnom školskom prostredí v Českej republike z pohľadu samotných špeciálnych pedagógov. Jadrom knihy sú vybrané zistenia z kvalitatívneho výskumu, ktorý sa zamerával práve na to, ako vnímajú svoju profesiu samotní špeciálni pedagógovia. Ako účastníci výskumu boli oslovení špeciálni pedagógovia s rôznym odborným zameraním – logopédia, oftalmopédia, somatopédia, etopédia, psychopédia, surdopédia, špecifické vývinové poruchy učenia. Išlo o špeciálnych pedagógov, ktorí v súčasnosti pracujú v odbore, t.j. v školách a školských zariadeniach. Študentom špeciálnej pedagogiky text ponúka pohľad "pod pokrievku" profesie špeciálneho pedagóga. Pre pedagógov (vrátane špeciálnych pedagógov) je text príležitosťou na reflexiu ich profesijného postavenia, činností a skúseností.

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 odosielali 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 priezvisko*²⁴ (Times New Roman, 12 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 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)

Troja 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:

²⁴ 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.

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 published biannually in the University of Prešov in Prešov Publishing. 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: <http://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)*²⁵ (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote presente full name and surname, academic degrees, workplace, corresponiding address, e-mail and formula: *Personal information published with the written consent of the author*).

²⁵ Bibiána Hlebová, Assoc. Prof., Dr., PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Special Education, Ul. 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.

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>

STUDIES IN SPECIAL EDUCATION

Volume 12, 2023, Issue 3

CONTENTS

Editorial

(*Patricia Mirdalíková, Jana Kožárová*)4

Theoretical and Scientific-Research Studies

Montessori Principles and their Benefit for Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) – How much can it Affect the Development of Children?
(*Nor Amalina Rusli*).....6

Gifted Child in a Mainstream Kindergarten
(*Jana Balogová, Ľuboš Lukáč*).....21

Assessment of Echoic Skills in Children with Autism Spectrum Disorder
(*Miriam Sádovská, Dana Buntová*).....33

Use of Elements of Dance-Movement Therapy in Improving Social Interaction in Children and Students with Autism Spectrum Disorder
(*Júlia Reinoldová*).....46

Possibilities of Using Sign Communication in Special Educational Practice for Individuals with Intellectual Disabilities
(*Kristína Ondrašínová, Darina Tarcsiová*).....58

Comparison of Early Intervention Systems in Slovakia and Slovenia
(*Lea Monová, Jana Kožárová*).....67

Book Reviews

BAZALOVÁ, B.: *Psychopedie*. Praha: Grada, 2023. 200 s. ISBN 978-80-271-3725-11
(*Dominika Karabašová*).....80

OSTATNÍKOVÁ, D., a kol.: *Autizmus od A po S*. Bratislava: Ikar, 2022. 440 s.
ISBN 978-80-551-8129-5
(*Barbora Balogová*).....82

ČERVENKA, K., VOJTOVÁ, V., RÖDEROVÁ, P.: *Kdo jsme? Rozmanitosti rolí speciálního pedagoga očima speciálního pedagoga*. Brno: Masarykova univerzita, 2021. 97 s.
ISBN 978-80-280-0247-3
(*Petronela Koval'ová*).....84

Book News

BAZALOVÁ, B.: *Psychopedie*. Praha: Grada, 2023. 200 s. ISBN 978-80-271-3725-11.....86

ČERVENKA, K., VOJTOVÁ, V., RÖDEROVÁ, P.: *Kdo jsme? Rozmanitosti rolí speciálního pedagoga očima speciálního pedagoga*. Brno: Masarykova univerzita, 2021. 97 s.
ISBN 978-80-280-0247-3.....87

Instructions for Authors88

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, PhD., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
prof. Dr. Jozef Liba, PhD., 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. Alice Vančová, CSc., Comenius University in Bratislava (Slovak Republic)
prof. Dr. Marie Vitková, CSc., Masaryk University in Brno (Czech Republic)
prof. (emerit.) Cheryl A. Young-Pelton, Ed.D., BCBA-D, LBA, Montana State University at Billings (United States of America)
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, PhD., Comenius University in Bratislava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Ladislav Horňák, PhD., 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, PhD., AMBIS University, a.s., in Prague (Czech Republic)
assoc. prof. Jiří Kantor, Ph.D., Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
dr. hab., prof. Daniel Kukla, PhD., Jan Dlugosz University in Czestochowa (Poland)
assoc. prof. Dr. Jana Lopúchová, PhD., Comenius University, Bratislava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Tatiana Matulayová, PhD., Charles University in Prague (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Karel Neubauer, Ph.D., Charles University in Prague (Czech Republic)
dr. hab. Beata Maria Nowak, PhD., Warsaw University of Life Science (Poland)
assoc. prof. Dr. Alice Petrasová, PhD., 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, PhD., Institute of Education University of Minho (Portugal)
assoc. prof. Dr. Vojtech Regec, Ph.D., Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Viera Šilonová, PhD., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Albin Škoviera, PhD., University in Pardubice (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)
Dr. Michal Vostrý, Ph.D., University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem (Czech Republic)

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief:

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

Associate editor:

assoc. prof. Tatiana Dubayová, PhD., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
Jana Kožárová, PhD., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Issue editor:

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

Language editor:

assoc. prof. Dr. Bibiána Hlebová, PhD., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
Jana Kožárová, PhD., 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, PhD., BCBA, University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
Patrícia Mirdalíková, PhD., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
Jarmila Zolnová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
Dr. Ľuboš Lukáč, 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: December 2023 (next issue in February 2024)
Available at: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

ISSN 2730-0951 online EV 179/23/EPP
ISSN 2585-7363 print EV 4561/12



ISSN 2730-0951 online