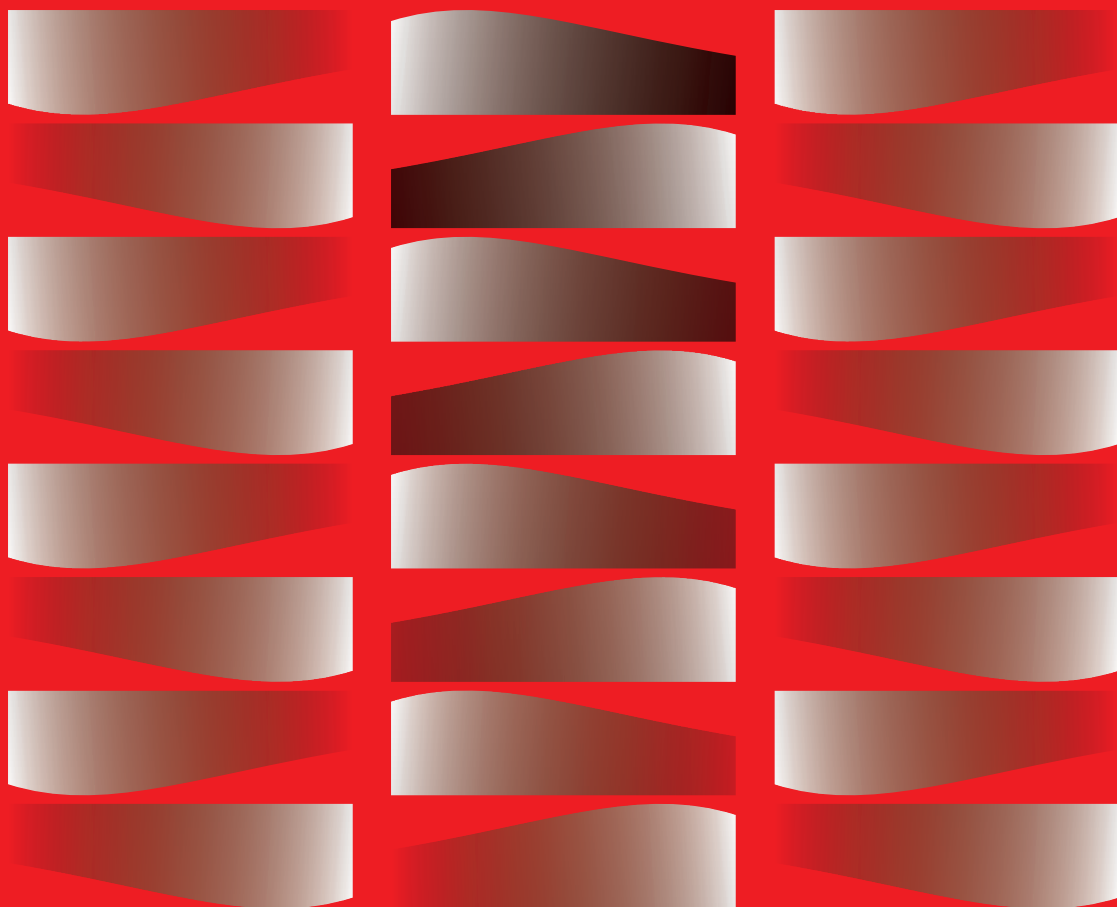


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/2/ 2023
ROČNÍK XXII.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2023

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 2, apríl 2023, ročník 22.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

prof. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PaedDr. **Pavel Douřík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)
prof. PaedDr. **Anna Hudecová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)
prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University, Meerut (India)
prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PaedDr. **Elena Bendíková**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)
prof. Dr. **József Bognár** – Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)
prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)
prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)
prof. Dr. **Gabriella Pusztai**, D.Sc. habil – University of Debrecen (Hungary)
assoc. prof. **Miklós Bánhidí**, Ph.D. – Hungarian University of Sports Science, Budapest (Hungary)
prof. Dr. **Ricardo R. Uvinha**, Ph.D. – University of Sao Paulo (Brazil)
prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)
prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Comillas Pontifical University in Madrid (Spain)
prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)
prof. PhDr. **Míron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)
prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)
doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PhDr. **Angela Almašiová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
dr hab. **Piotr Mazur** – The University College of Applied Sciences in Chelm (Poland)
doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PhDr. **Albin Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11



Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS
(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).



Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Barbora Kováčová..... 7

Rodinná reziliencia ako jeden z prístupov zvládania záťaže

Anna Hudecová..... 9

Včasná intervencia u detí s poruchami autistického spektra a ich rodín

Jana Hrčová..... 14

Poruchy fetálneho alkoholového spektra u detí v období raného veku

Barbora Vodičková 23

Rozvoj emocionálnej kompetencie ako predpoklad budovania inkluzívneho povedomia

Barbara Valešová Malecová 36

Podpora dieťaťa s osobitosťami v pohybovom prejave

Zuzana Fábry Lucká..... 48

Faktory napomáhajúce rozvoju sebaregulácie u detí

Mária Habalová..... 56

Analýza kresby v kontexte vývinu dieťaťa s Aspergerovým syndrómom

Barbora Kováčová, Zuzana Trefná 70

Prejavy agresivity vo výtvarnom prejave žiakov mladšieho školského veku

Daniela Valachová 83

Analýza oblastí reedukácie u žiakov s dysgrafiou

Martina Magová..... 91

Prevenia šikanovania v školskom prostredí formou zážitkových metód práce

Zuzana Geršicová, Marina Masáriková, Beáta Mačová,
Gabriela Gabrhelová 101

Špecifiká prípravy detského tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením

Janette Gubicová, Tatiana Husárová..... 111

Tvorivý proces dramatickej hry rozvíjajúci sociabilitu a emocionalitu dieťaťa

Božena Švábová..... 120

**Podpora důvěry ve vlastní tvůrčí potenciál jako důležitá součást
profesní přípravy učitelů výtvarné výchovy v preprimárním
a primárním vzdělávání**

Hana Stadlerová, Pavla Novotná..... 127

Špecifiká výskumných metod v špeciálnej pedagogike

Viktor Hladush..... 138

Contents

Preface

Barbora Kováčová..... 8

Family Resilience as One Approach to Coping

Anna Hudecová..... 9

Early Intervention in Children with Autism Spectrum Disorders and their Families

Jana Hrčová..... 14

Fetal Alcohol Spectrum Disorders in Young Children

Barbora Vodičková 23

Development of Emotional Competence as a Prerequisite for Building Inclusive Awareness

Barbara Valešová Malecová 36

Support of a Child with Particularities in Movement Expression

Zuzana Fábry Lucká..... 48

Factors Contributing to the Development of Self-regulation in Children

Mária Habalová..... 56

Analysis of Drawing in the Context of the Development of a Child with Asperger's Syndrome

Barbora Kováčová, Zuzana Trefná 70

Manifestations of Aggressiveness in the Artistic Expression of Children of Younger School Age

Daniela Valachová 83

Analysis of Areas of Re-education for Pupils with Dysgraphia

Martina Magová..... 91

Prevention of Bullying in the Scholl Environment in the Form of Experiential Work Methods

Zuzana Geršicová, Marina Masáriková, Beáta Mačová,
Gabriela Gabrhelová 101

Specifics of Preparing a Children's Camp for Children with Disabilities

Janette Gubicová, Tatiana Husárová..... 111

The Creative Process of Drama Play Developing the Child's Sociability and Emotionality

Božena Švábová..... 120

**Supporting Confidence in One's Own Creative Potential
as an Important Part of the Professional Training of Art Teachers
in the Pre-primary and Primary Education**

Hana Stadlerová, Pavla Novotná..... 127

Specifics of Research Methods in Special Pedagogy

Viktor Hladush..... 138

Predhovor

Vedecké štúdie v predloženom časopise STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE (2023), ktorý držíte v rukách, sú tradične ako po minulé roky, orientované na podporu človeka so zdravotným znevýhodnením v priestore diagnostiky, výchovy a terapie. Do tohto čísla časopisu prispeli autori zo šiestich univerzitných pracovísk (Univerzita Komenského v Bratislava, Karlova univerzita v Prahe, Brnenská univerzita v Brne, Trnavská univerzita v Trnave, Katolícka univerzita v Ružomberku, Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom) a z pracovísk z praxe.

Práve predložené vedecké štúdie mapujú životnú cestu človeka od narodenia až po prípravu na profesiu. Celkovo je možné samotné vedecké príspevky rozdeliť do troch tematických blokov.

Prvý tematický blok tvoria vedecké príspevky orientované na rodinu (*A. Hudecová*) a podporovanie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením od raného veku (*J. Hrčová, B. Vodičková, M. Habalová*).

Samotné kreatívne možnosti stimulujúce dieťaťa so zdravotným znevýhodnením sú súčasťou druhého bloku, kde autorky poukazujú na využitie expresie a samotného zážitku ako súčasť preventívneho a intervenčného pôsobenia (*Z. Fábry Lucká, B. Kováčová, Z. Trefná, D. Valachová, Z. Geršicová, M. Masáriková, B. Mačová, G. Gabrhelová, M. Magová, B. Švábová*).

Tretí blok vedeckých príspevkov je zostavený z príspevkov, ktoré prezentujú možnosti vzdelávania v (ne)formálnom priestore ako nevyhnutnej súčasti rozvíjania človeka od obdobia mladšieho školského veku až po dospelosť (*J. Gubricová, T. Husárová, H. Stadlerová, P. Novotná, V. Hladush*).

Dané číslo prezentuje možnosti špeciálnopedagogickej podpory orientovanej na človeka so zdravotným znevýhodnením počas jeho životnej cesty. Každý z príspevkov poukazuje na možnú podporu jednotlivca so zdravotným znevýhodnením bez ohľadu na jeho zdravotný stav a prináša nové riešenia, či podnety pre odborníkov aj ako súčasť ich celoživotného vzdelávania sa.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Preface

The scientific studies in “STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE” (2023), which you are holding in your hands, are traditionally, as in previous years, oriented towards the support of a person with a health handicap in the area of diagnosis, education and therapy. Authors from six university workplaces (Comenius University in Bratislava, Charles University in Prague, Brno University in Brno, Trnava University in Trnava, Catholic University in Ružomberok, DTI University in Dubnica nad Váhom) and from other practical workplaces contributed to this issue of the magazine.

The scientific studies just present the map the life path of a person from birth to preparation for a profession. Overall, the scientific contributions themselves can be divided into three thematic blocks.

The first thematic block consists of family-oriented scientific contributions (*A. Hudcová*) and the topic of supporting a child with a health handicap from an early age (*J. Hrčová, B. Vodičková, M. Habalová*).

The very creative possibilities of stimulating a child with a disability are part of the second block, where the authors point at the use of expression and the experience itself as part of preventive and interventional action (*Z. Fábry Lucká, B. Kováčová, Z. Trefná, D. Valachová, Z. Geršicová, M. Masáriková, B. Mačová, G. Gabrhelová, M. Magová, B. Švábová*).

The third block of scientific contributions is composed of contributions that present the possibilities of education in (in)formal space as an essential part of human development from early school age to adulthood (*J. Gubricová, T. Husárová, H. Stadlerová, P. Novotná, V. Hladush*).

This issue presents the possibilities of special pedagogical support oriented towards a person with a medical handicap during his/her life journey. Each of the contributions points to the possible support of an individual with a health handicap, regardless of their health status, and brings new solutions or stimuli for experts as part of their lifelong education.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.9-13>

Rodinná reziliencia ako jeden z prístupov zvládania zát'aže

Family Resilience as One Approach to Coping

Anna Hudecová

Abstract

This paper describes family resilience as the ability to constructively approach the specific problem of having a child with a disability. The author defines the external and internal resources that a family can draw on to be resilient in the face of the stresses that arise. Successful resilience in a family is not only about coping with stressful situations, but is also a source of transformation and empowerment for individual family members.

Keywords: Resilience. Family with a child with disabilities. External and internal coping resources.

Úvod

Rodina je systém, ktorý funguje tak, aby zabezpečil psychické a biologické potreby svojich členov. Pri naplňaní tejto úlohy sa rodičia niekedy stretnú s nepriaznivými okolnosťami, ktoré narúšajú fungovanie rodiny. K takýmto nepriaznivým okolnostiam patrí aj narodenie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením a ďalšie formy znevýhodnenia dieťaťa. Takáto situácia prináša pre rodičov so sebou sklamanie, je traumatizujúcou čo súvisí najmä s nejasnými očakávaniami a často aj so strachom z budúcnosti. Členovia rodiny prežívajú obavy z ohrozenia funkčnosti rodiny a jej existencie v novovzniknutých podmienkach. Treba povedať, že samotní rodičia nie vždy disponujú takými schopnosťami, aby vzniknutú krízu prekonali bez pomoci z vonku. Pre zvládnutie takejto zložitej životnej situácie je preto rozhodujúce, či rodina potrebnú pomoc dostane a či disponuje dostatočným potenciálom zvládnuť túto náročnú situáciu. V záujme všetkých členov rodiny, a hlavne samotného dieťaťa je významné, aby sa čo najskôr objektívne vyhodnotila situácia, a aby rodina aktívne participovala na hľadaní nových stratégií rodinného fungovania v zmenených podmienkach. Rozhodujúci význam pre rodinný systém má to, do akej miery je systém schopný tolerovať zmeny bez toho, aby to v rodine nevyvolávalo chaos, napätie a atmosféru strachu, beznádeje. Dôležité je či je systém schopný

zachovať stabilitu v kontexte zmien a naopak meniť sa pri zachovaní relatívnej stálosti. V tomto zmysle je nevyhnutné, aby rodinné systémy boli otvorené zmenám, aby si v priebehu času udržali stabilitu. Nechut' a odpor voči zmenám a neochota meniť napríklad rodinné pravidlá napriek tomu, že v rodine došlo k významným zmenám (dieťa má poruchy správania, u dieťaťa sú diagnostikované špecifické problémy v učení a pod.) môže zapríčiniť zhoršenie funkčnosti rodiny.

Rodina ako systém

Rodina je ideálnym miestom pre zdravý vývin dieťaťa. Prostredie, v ktorom sa cíti bezpečne, kde je bezvýhradne akceptované, je predpokladom toho, že budú napĺňané jeho potreby a jeho vývin bude optimálny. Typické pre rané obdobie dieťaťa je to, že ide o najrýchlejšie obdobie vývinu z biologického, psychického, sociálneho a emocionálneho hľadiska. *Dôležitú úlohu zohráva podpora a stimulácia dieťaťa, ktorú poskytuje rodina. Zdravé rodinné prostredie je priestor kde sa dieťa cíti dobre, príjemne, a v ktorom všetci členovia rodiny nachádzajú to, čo potrebujú pre svoje psychické zdravie a pre rozvoj svojej osobnosti. Rodičia sú prvými, ktorí majú najdôležitejšiu úlohu pri ranom vývine a raste dieťaťa* (Kováčová, 2009). Na základe náhľadom na rodinu ako systém možno ponímať ako systém prvkov, ktoré sú prepojené vzájomnými vzťahmi, funkciami, komunikáciou. v tomto kontexte viacerí autori (Sobotková, 2001; Hudecová, et. al., 2009; Matoušek a Pazlarová, 2014; a i.). Rodinu vnímame ako zložitý celok, ktorý nie je jednoduchým sumárom jednotlivých prvkov ale zložitou spleťou vzájomných väzieb a vzťahov. Je to otvorený systém, ktorý je ohraničený voči svojmu okoliu, a vo vnútri ktorého prebiehajú vzájomné interakcie. Rodina má spravidla širšie spoločenské zázemie, preto je potrebné, aby aj ostatní členovia rodiny boli informovaní o situácii v rodine. Ich postoje môžu výrazne ovplyvňovať atmosféru v rodine. Môžu napomôcť aj k upokojeniu a pozitívnemu vyrovnaniu rodičov sa s danou situáciou. Treba však myslieť aj na to, že pri nedostatočnej informovanosti môžu situáciu v rodine zhoršiť (Magová, 2020).

Reziliencia rodiny aj jej interné a externé faktory

Pre zvládnutie tejto náročnej životnej situácie je teda významné ako sa dokáže rodina vysporiadať s danou situáciou, do akej miery je ju dokáže zvládnuť. Je to otázka reziliencie (odolnosti) zvládať náročnú situáciu. Terminus technikus **reziliencia** má latinský pôvod (salire = skákať, predpona re=späť). Záujem o poznanie podstaty ľudskej odolnosti voči záťaži, stresu i každodenným požiadavkám kladených na človeka patrí medzi ústredné témy psychológie zdravia, klinickej psychológie, psychológie osobnosti, ale tiež

pedagogiky, psychosociálnej rehabilitácie, sociológie a ďalších odborov. Reziliencia je *schopnosť rodiny konštruktívne pristupovať k riešeniu problémov, pričom jej jednotliví členovia dokážu spoločne konštruktívne zareagovať na výzvy života v rámci dynamiky rodinných vzťahov s využitím vnútorných a vonkajších zdrojov* (Slaninová, 2008). Pod rezilienciou možno rozumieť aj *pozitívnu adaptáciu, či schopnosť udržať si duševné zdravie, aj napriek nepriazni vinterakcií biologických, osobných, vzťahových a enviromentálnych zdrojov, ktorá sa dynamicky mení počas života* (Herrman et al., 2011, s. 258).

Rodinnú rezilienciu ovplyvňuje viacero faktorov (vnútorných/interných aj vonkajších/externých). Interné faktory sú predovšetkým tie, ktoré jednotlivec má a môže ich rozvíjať, s ktorými disponuje pri riešení svojich adaptačných problémov. Externými faktormi sú predovšetkým rodinná podpora, pozitívna rodinná komunikácia, vzťahy s ostatným okolím presahujúce úzky okruh rodiny, ale aj záujem okolia a vzťahy poskytujúce oporu a povzbudenie. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o zdrojoch reziliencie, ktoré vnímame ako určité predpoklady, ktoré vytvárajú podmienky pre úspešné zdolávanie prekážok.

V súvislosti s rodinami detí so znevýhodnením tieto zdroje vychádzajú z rodinnej dynamiky a komunikácie medzi jednotlivými členmi rodiny. Významné je ako rodina zareaguje na pôsobenie negatívnych faktorov a či je schopná konštruktívne pristupovať k riešeniu vzniknutých problémov. Podporovať rezilienciu v rodinách s dieťaťom s rizikovým vývinom je z hľadiska fungovania rodiny dôležité. Je nevyhnutné podporovať aktivizáciu rodiny a poskytovať jej pomoc pri aktívnom hľadaní nových stratégií a zrealnení pohľadu na novovzniknutú situáciu.

Podporovať rodinu v kompetencií konať, riešiť problémy, rozhodovať sa a prebrať zodpovednosť pri iniciovaní zmien. Na základe spomenutých skutočností si musíme uvedomiť, že ak chceme rodine pomôcť zvládnuť zložitú situáciu, v ktorej a ocitla je dôležité posilňovať rodinnú rezilienciu. Posilňovanie rodinnej reziliencie je účinnejšie a efektívnejšie v porovnaní s izolovanou prácou s jednotlivcami patriacimi do rizikových a ohrozených rodín. Výsledkom je zlepšenie rodinného fungovania a vedie to tiež k dosiahnutiu väčšej životnej pohody jednotlivých členov rodiny. Rezilienciu rodina môže čerpať z vnútorných i vonkajších zdrojov.

Habalová (2010) zadefinovala vnútorné zdroje. *Prvým interným zdrojom je funkčná komunikácia*. Možno hovoriť o nástroji, ktorý členom rodiny pomáha ujasniť si zmysel udalostí a vytvárať funkčné stratégie ako zvládnuť situáciu. Prostredníctvom funkčnej komunikácie nadobúda rodinný systém rovnováhu. *Druhým interným zdrojom reziliencie je flexibilita rodinného systému*. Ide o schopnosť pružne reagovať na zmenenú situáciu, prispôbiť sa danej situácii, vzdať sa zabehnutých stereotypov. Napomáha to udržať optimálny psychický stav členov rodiny, prispieva k harmonizácii rodinného života. *Tretím interným zdrojom je primerané rozdelenie úloh*

a **povinností**. Nejde len o rozdeľovanie úlohy medzi jednotlivých členov rodiny, ale rešpektovať osobné možnosti a schopnosti jednotlivých členov rodiny. Venovať pozornosť tomu, či je rodina schopná zabezpečovať individuálne potreby všetkých svojich členov bez preťažovania jednotlivcov. *Štvrtým interným zdrojom* je **spoločné trávenie času a rodinné rituály** – napriek zložitej situácii v rodine je dôležité udržiavať rodinné rituály v rodine, ktoré môžu stmelovať členov rodiny. *Piatym interným zdrojom* sú **rodinné hodnoty a spiritualita** – dôležité je to ako členovia rodiny vnímajú zmysel života, utrpenie, aké je ich náboženské presvedčenie. Všetko toto ovplyvňuje adaptáciu rodiny na dlhodobé stresy a krízy (sprac. podľa Habalová, 2010). *Šiestym interným zdrojom* podľa Sobotkovej (2001) je **súdržnosť rodiny**. Tú tvoria oddanosť a blízkosť, ktoré držia pohromade rodinu v rôznych životných situáciách.

Z externých zdrojov reziliencie má veľký význam budovanie a udržiavanie vzťahov so širšou rodinou. Sú to často vzťahy, ktoré môžu byť nápomocné rodine pri zvládaní ťažkej životnej situácie. Medzi externé zdroje môžeme zaradiť **otvorenosť rodiny** ako schopnosti rodiny spolupracovať s inými, akceptovať pomoc zvonku, neizolovať a od svojho okolia. Všetko toto prispieva k tomu, že bremeno, ktoré rodina nesie sa stáva menej náročným. K ďalším externým zdrojom patria **spoločenské a kultúrne zdroje**. Tu ide o sociálne zázemie rodiny, podporu rôznych organizácií a inštitúcií, s ktorými rodina môže spolupracovať. Patrí sem samozrejme aj dostupnosť kvalitnej odbornej pomoci, dostupná sieť zdravotníckych zariadení a iných inštitúcií, ktoré môžu rodine pomôcť. Životná perspektíva je taktiež považovaná za externý zdroj, a je evidentné, že nová situácia v rodine spojená so znevýhodnením prináša so sebou množstvo obáv a neistoty, ktoré sa dotýkajú budúcnosti. Preto je dôležité, aby rodina dostala adekvátne informácie, ktoré môžu znížiť neistotu, nepokoj a pomôžu rodine vidieť určitú perspektívu pre znevýhodneného člena rodiny ale aj pre rodinu samotnú. Posledným externým zdrojom, ktorý môže zabezpečiť rodine odolnosť je **pozitívny prístup a akceptácia zo strany spoločnosti**. Ide o celkové napomáhanie rodinám pri eliminovaní izolácie a integrovaní sa do spoločnosti.

Súhrnne možno tvrdiť, že spolupôsobenie vonkajších a vnútorných zdrojov vytvára optimálne podmienky vyrovnat' sa s touto zložitou životnou situáciou.

Záver

Rodinu v súčasnej situácii chápeme aj ako ekosystém, ktorý interaguje s ďalšími systémami. Základným predpokladom reziliencie rodiny je, že kvalita života ľudí a kvalita prostredia sú navzájom previazané čo sa týka podpory a vzájomných interakcií. Rodinný život môžeme teda hodnotiť len

v súvislostiach celého ekosystému. Ak sa zameriame na ekologický prístup v rámci pomoci rodine považujeme za dôležité poznať všetky dostupné služby pre rodiny, orientovať sa v príslušných inštitúciách kde rodina môže získať pomoc a zostať, v čo najvyššej miere rezilientnou. Súčasťou toho môže byť spolupráca na mobilizácii vnútorných zdrojov rodiny, pomoc s vyhľadávaním a sprostredkovaním kontaktov, ktoré môžu byť pre rodinu nachádzajúcu sa v zložitej situácii prospešné.

Bibliografia

- Habalová, M. (2010). Zdroje reziliencie rodín detí so znevýhodnením a úlohy včasnej intervencie pri jej posilňovaní. In HORŇÁKOVÁ, M. (Ed.). *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Nitra: Forpress, 2010. 260 s. ISBN 978-80-223-2915-6.
- Herrman, H. et al. (2011). What Is Resilience? In *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2011, 56(5), 258 – 265.
<https://doi.org/10.1177/070674371105600504>
- Kováčová, B. (2009). Praktický rozmer videotréningu komunikácie. In *Efeta - otvor sa*. 2009, 19(4), 5 – 10.
- Magová, M. (2020). Rodina s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia vo včasnej starostlivosti In HUDECOVÁ, A. (Ed). *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok : Verbum, 2020. s. 33 – 55. ISBN 978-80-561-0782-9.
- Matoušek, O.; Pazlarová, M. (2010). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál, 2010. 184 s. ISBN 978-80-7367-739-8.
- Slaninová, M. (2008). Reziliencia rodín detí so znevýhodnením. In *Revue léčebnej pedagogiky*, 2008, 3, 3 – 7.
- Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. 176 s. ISBN 80-7178-559-8.

Prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
anna.hudecova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.14-22>

Včasná intervencia u detí s poruchami autistického spektra a ich rodín

Early Intervention in Children with Autism Spectrum Disorders and their Families

Jana Hrčová

Abstract

The article is focused on the issue of early intervention for children with autism spectrum disorders and their families. It focuses on the description of early symptoms of autism spectrum disorders and defines early intervention. It describes in more detail some approaches in the early intervention of children with Pas and also some focal points of early intervention focusing on the family.

Keywords: Autism spectrum disorder. Early signs of autism. Family. Early intervention.

Teoretické východiská

Poruchy autistického spektra (ďalej len PAS) patria v súčasnosti k najčastejším vývinovým poruchám. Lord et al. (2018) definuje PAS ako poruchu s vysokou variabilitou prejavov v závislosti od dieťaťa k dieťaťu. Charakterizujú ju však problémy v oblastiach sociálnej komunikácie a repetitívneho a neobyčajného senzomotorického správania bez ohľadu na etnicitu, kultúru, rasu alebo socioekonomické postavenie rodiny. PAS sú výsledkom ranej zmeny vo vývine mozgu a neurálnej reorganizácie. Pre PAS je typický narušený sociálny vývin, oneskorenie vývinu reči, repetitívne správanie, ťažkosti s adaptáciou na nové situácie, prostredia, ľudí, špecifické záujmy (Sauer et al., 2021). Okrem prejavov vychádzajúcich z tzv. autistickej triády sa u detí s PAS objavujú aj deficity v senzorickej spracovaní, motorickej plánovaní, exekutívnych funkciách, problémy so spánkom alebo prijímaním potravy, agresívne alebo sebazraňujúce správanie, pozmenená emočná reaktivita.

Prejavy porúch autistického spektra sa môžu meniť z hľadiska závažnosti – od miernych po závažné aj z hľadiska početnosti. Ich variabilita sa môže líšiť od dieťaťa k dieťaťu. V priebehu vývinu sa jednotlivé prejavy môžu zlepšiť alebo zhoršiť (Magová, 2020). Narastajúci počet detí s PAS

vytvára tlak rodín na adekvátne informácie o diagnóze a na efektívne intervencie a služby (Boyd, et al., 2010).

Behaviorálne prejavy PAS nie sú všeobecne prítomné počas prvých 6 mesiacov. Niektoré prejavy sa objavujú v druhej polovici prvého roka života. Ide napríklad o oneskorenú motorickú kontrolu, ťažkosti so spánkom a kŕmením, neprimerane vysoká reaktivita alebo pasivita (Zwaigenbaum et al., 2019). Možnosť odhalenia včasných príznakov PAS v tomto období preukazujú aj video-štúdie (Lordan et al., 2021). (Symptómy poruchy autistického spektra sú obvyčajne rozpoznané v druhom roku života (12. – 24. mesiac). Ak sú vývinové oneskorenia závažné, symptómy je možné rozpoznať skôr ako v 12. mesiaci. Ak sú oneskorenia vývinu mierne, symptómy sú viditeľné po 24. mesiaci. V ranom detstve (najmä v prvom roku života) dieťa nevykazuje dostatok záujmu o sociálnu interakciu. U niektorých detí sa v prvých dvoch rokoch prejaví regres v oblasti sociálneho správania a používania jazyka (APA, 2013).

Medzi rané príznaky PAS možno zahrnúť nedostatočné reakcie na vlastné meno, nedostatočné nadväzovanie a diskomfort pri udržiavaní očného kontaktu, znížený záujem o sledovanie pohľadu druhej osoby, zníženú motorickú kontrolu alebo abnormálny sociálny vývin, menej frekventovaný sociálny úsmev, nezvyčajné vokalizovanie alebo gestá (absencia ukazovania, mávania), nezvyčajná hra (zameraná prevažne na senzorickú exploráciu), absencia typických slov alebo dvojslovných viet (Lordan et al., 2021; Sauer et al., 2021; Thorová, 2006; Zwaigenbaum et al., 2019).

Tabuľka 1: *Včasné príznaky PAS u malých detí s dôrazom na oblasti, ktoré sú východiskom pre komunikáciu, interakciu a myslenie*

Obdobie vývinu	Rané prejavy hlavných deficitov PAS	Pridružené prejavy
0 – 3 mesiace	Nedostatok schopnosti udržať pozornosť voči zrakovým alebo sluchovým podnetom	Bezcieľne alebo autostimulujúce správanie
2 – 5 mesiacov	Žiadne angažovanie sa alebo len prchavé vyjadrovanie radosti namiesto intenzívnejšieho radosti a aktivity	Stiahnutie sa do seba
4 – 10 mesiacov	Žiadne interakcie alebo len občasné interakcie s malou iniciáciou (dieťa skôr reaguje)	Nepredvídateľné (náhodné alebo impulzívne) správanie
10 – 18 mesiacov	Neschopnosť iniciovať alebo udržať striedavú interakciu a výmenu emočných signálov	Repetitívne alebo perseveratívne správanie
18 – 30 mesiacov	Absencia slov alebo mechanické zopakovanie slov, ktoré dieťa počulo	Echolálie a iné formy opakovania videného alebo počutého
30 – 42 mesiacov	Žiadne slová, namemorované scenáre, ktoré dieťa používa skôr náhodne, ako logicky	Iracionálne správanie alebo nelogické a nerealistické používanie ide (nápadov, myšlienok)

Zdroj: Greenspan, Wieder (2009)

Rodina dieťaťa s poruchou autistického spektra

Potvrdenie diagnóza PAS je zásadnou zmenou v živote rodiny. Vo viacerých prípadoch ide o potvrdenie predchádzajúcich obáv a predtuchy rodiča. Podľa Hudecovej (2022) rodina čelí nepriaznivej situácii, vnútornému tlaku a aj nepriazni okolia. Rodina sa musí vyrovnávať s množstvom problémov a ťažkostí. Prítomnosť dieťaťa s PAS prinúti rodinu k prehodnoteniu doterajších priorít, záväzkov a vzťahov. Niektoré deti s PAS si vyžadujú neustály dohľad rodinného príslušníka, čo sťažuje zapojenie sa rodiny do sociálnych aktivít a prispieva k ich izolácii (Tint, Weiss et al., 2016). Súhlasíme s Hradilkovou a kol. (2018), ktorí uvádzajú, že rodičom môže komplikovať situáciu aj spôsob, akým sa autizmus diagnostikuje. Ten je diagnostikovaný na základe prejavov správania dieťaťa a nie je možné ho so 100% istotou potvrdiť, pretože nie je dostupné biologické vyšetrenie. V praxi dochádza k situáciám, kedy rodič dostáva od odborníkov rôzne diagnostické závery. S tým sú následné spojené pocity neistoty, falošnej nádeje, sebaobviňovania, ospravedlňovania atď.

Hodgetts et al. (2015) poukazujú na výskum zameraný na potreby rodín detí s PAS. Najvýraznejšou bola potreba informácii a špecificky informácie o spôsoboch učenia a práce s dieťaťom, významnú rolu hrala aj potreba komunitných služieb. Paradoxne, potreba finančnej pomoci patrila k najnižšie identifikovaným. Štúdie naznačujú, že rodiny s malým dieťaťom s autizmom vykazujú vyššiu mieru stresu a nižšiu spokojnosť so službami v porovnaní s rodinami s deťmi s inými postihnutiami. Rodiny taktiež majú väčšie problémy s dostupnosťou služieb a potykajú sa aj s nedostatkom podpory a informácii počas diagnostického procesu (Berajano-Martín et al., 2020). Stresujúci môže byť pre rodiny aj fakt, že autizmus sa nespája s odlišnosťami vo fyzickom výzore, ale so špecifickými prejavmi správania a následkom toho rodičia častejšie čelia predsudkom spoločnosti a potýkajú sa s neprimeranými komentármi (Hrčová, Magová, 2020; Tint, Weiss, 2016). Rodiny detí s PAS majú sťažený prístup k zdravotnej starostlivosti a iným službám v porovnaní s rodinami s deťmi s inými špecifickými potrebami (Hodgetts et al., 2015). Rodina dieťaťa s PAS musí sa musí vysporiadať aj s komplikáciami v súvislosti s inštitucionálnym začlenením dieťaťa do školského alebo iného zariadenia. V našich podmienkach možno identifikovať najmä problematickú dostupnosť špecializovaných škôl a nedostatočnú pripravenosť škôl hlavného vzdelávacieho prúdu na prijatie dieťaťa s PAS (Bellová, 2022; Hrčová, Magová, 2020).

Včasná intervencia

V našich podmienkach bola včasná intervencia legislatívne vymedzená v roku 2014 a je vymedzená v zákone č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách. Je určená deťom do sedem rokov, ktorých vývin je z dôvodu zdravotného postihnutia ohrozený a ich rodinám. Je zameraná na: špecializované sociálne poradenstvo, sociálnu rehabilitáciu, komplexnú stimuláciu vývinu a preventívne aktivity.

Včasná intervencia má napomôcť k dosiahnutiu maximálneho vývinového a učebného potenciálu dieťaťa, pričom sa opierame aj o neuroplasticitu. Podľa French, Kennedy (2017) včasná starostlivosť dáva najlepšie šance na zmenu neurálnej konektivity v čase optimálnej plasticity mozgu. Existuje viacero prístupov, metód a programov podpory. Niektoré sú celostné a niektoré sú zamerané na konkrétnu oblasť vývinu alebo zložku osobnosti. V nasledujúcom texte budeme venovať pozornosť najmä tým, ktoré sú typické v rámci včasnej intervencie. Pôjde o behaviorálne prístupy, vývinovo orientované prístupy a niektoré komprehenzívne prístupy. Množstvo dôkazov o efektívnosti intervencií narastá najmä u ranej a intenzívnej behaviorálnej intervencie a tiež pri vývinovo orientovaných a na vzťahu založených prístupoch (Salomone, Branová et al., 2016).

Jedným z najrozšírejších **behaviorálnych prístupov** je **ABA – aplikovaná behaviorálna analýza**. Je založená na princípe podmieňovania, promptov a rozdelenia činnosti/úlohy na malé kroky, ktoré sa dieťa postupne a systematicky učí. Jedná sa o vysoko štruktúrovaný a intenzívny program vedený certifikovaným odborníkom. Cieľom je modelovanie modelovanie alebo úprava správania (verbálneho, emočného, sociálneho). Intenzívne sa pracuje s odmenami, ktoré slúžia na posilnenie požadovaného správania. Nežiaduce správanie sa netrestá, ale skôr ignoruje, prípadne sa výrazným „nie“ stopne (porov. Lordan et al. 2021; Thorová, 2006). Výsledky štúdií ukazujú prínos ABA najmä v oblasti adaptívneho správania, reči a intelektového fungovania (Kodak, Carrol, 2017).

Od behaviorálnych prístupov sa mierne odlišujú **naturalistické vývinové behaviorálne intervencie**. Medzi najznámejšie patrí Early Start Denver Model (ESDM). Združuje prvky vývinové aj behaviorálne. Ciele sú nastavené podľa vývinového profilu, silných a slabých stránok dieťaťa. Sústreď sa na domény, ktoré sú základom sociálneho učenia a sociálno-kognitívneho vývinu, vrátane verbálnej a neverbálnej komunikácie, iniciácie, zdieľanej pozornosti, hry. Oproti ABA viac sleduje vývinové sekvencie. Zdôrazňuje hru, sociálnu interakciu, iniciáciu komunikácie na strane dieťaťa a prirodzené konsekvencie, Podobne ako ABA, ide o intenzívnu podporu 1:1 v rozsahu 15 – 20 hodín týždenne (porov. Lord et al., 2018; Vivanti et al., 2014). Štúdia Dawson et al. (2010) preukázala pozitívny efekt ESDM v oblasti IQ a adaptívneho správania. Po dvoch rokoch intervencie skupina detí podstupujúca ESDM vykázala značné zlepšenia v oblasti celkového adaptívneho správania, komunikácie, zručnostiach denného života a v motorických zručnostiach oproti kontrolnej skupine.

Vývinovo orientované prístupy sú neštruktúrované a kladú väčší dôraz na aktivitu dieťaťa a vychádzajú z jeho vývinovej úrovne. Jedným z takýchto prístupov je **DIRFloortime**. Ide o model vývinovo orientovaný, na vzťahu založený a individualizovaný. Opera sa o aktuálnu vývinovú úroveň dieťaťa, rešpektuje jeho individuálne odlišnosti a biologicky podmienené reakcie a bezpečný vzťah ako základ pre reguláciu a ďalšie učenie. Je zameraný na

podporu sociálno-emočných kapacít, komunikácie a myslenia. Stavia na iniciácii, silných stránkach dieťaťa a jeho záujmoch. Iniciátorom aktivity je dieťa samotné. Zahŕňa v sebe jednoduché interakcie, senzomotorické hry aj komplexnejšie interakcie a riešenie problémov. Rovnako využíva aj prirodzené príležitosti počas bežného dňa (porov. Greenspan, Wieder, 2009; Janert, 2012; Estabillo, Matson, 2017).

Ku komplexným modelom môžeme zaradiť **TEACCH program**, ktorý je aj v našich podmienkach často využívaný. Opera sa o úpravu fyzického prostredia a času v záujme zvýšenia nezávislosti, podpory komunikácie a predvídateľnosti. Uplatňuje princípy vizualizácie, štrukturalizácie a individuálneho prístupu (Hradilková a kol., 2018; Lordan et al., 2021). Vizualizácia uľahčuje celkové porozumenie a pochopenie priestoru a času. Sprehľadnenie postupnosti činností a jednoznačné usporiadanie prostredia. Individualizácia znamená nie len individuálnu voľbu metód a postupov, ale tiež individuálne volené úlohy, individuálne upravené prostredie a individuálne formy vizualizačných podpôr, komunikácie a motivácie (Magová, Hochmuthová, 2022).

Neoddeliteľnou súčasťou je budovanie rečových a komunikačných schopností dieťaťa. Zvlášť u detí s PAS, ktoré sú neverbálne alebo minimálne verbálne. Dieťa potrebuje dostať komunikačný nástroj na vyjadrenie svojich potrieb. Získaním komunikačného nástroja pomáhame dieťaťu zmierniť nepriaznivé dopady na správanie, sociálne interakcie a celkovú socializáciu. Je možné zvážiť zaradenie niektorého zo systémov **alternatívnej a augmentatívnej komunikácie** v závislosti od individuálnych schopností dieťaťa. Veľmi efektívnym spôsobom komunikácie pre deti s PAS je systém PECS, v našich podmienkach adaptovaný a využívaný ako **výmenný obrázkový komunikačný systém (VOKS)**. Pri nácviku komunikácie prostredníctvom VOKS je dieťa aktívne zapojené do komunikácie a učí sa žiadať konkrétne preferované predmety prostredníctvom kartičky s obrázkom/symbolom. Dostáva príležitosť vyjadriť jednoduché požiadavky a potreby. Neskôr sa učí diferencovať medzi viacerými kartičkami a následne vytvára jednoduché vetné štruktúry. Nejde o náhradu hovorenej reči, ale o zníženie frustrácie z nemožnosti vyjadriť sa (porov. Sarimski, 2017; Wall, 2010). Metaanalýzy výskumov efektivity PECS ukázali, že si takmer všetci probandi vďaka jeho používaniu osvojili rôznu mieru funkčnej komunikácie (Kodak, Carrol, 2017).

Bez ohľadu na výber konkrétneho programu alebo prístupu by základom včasnej intervencie mala byť implementácia takých stratégií, ktoré podporia vývin dieťaťa v oblasti komunikácie, sociálnej interakcie a imaginácie. Stratégie by mali byť založené na hre, keďže tá je základným prostriedkom učenia. Aktivity by mali byť postavené na preferenciách a záujmoch dieťaťa, pokiaľ je to možné. Využitie dieťaťom preferovaných zdrojov zvýši šance na úspech (Wall, 2010).

Včasná intervencia je orientovaná na **rodinu ako celok**. Podpora vývinu dieťaťa je síce kľúčová a úroveň fungovania dieťaťa ovplyvňuje aj fungovanie rodiny a tiež stav rodičov a spôsob zvládania situácie má dopad aj

na správanie a fungovanie dieťaťa. Včasná intervencia je teda orientovaná na pomoc rodine v záťažovej situácii, aby sa čo najlepšie vyrovnala s novou situáciou a zorientovala sa v nej. Zameriava sa na posilnenie vzťahov, postojov a predstáv o svojom dieťati (Hudecová, 2022). Dieťa z tohto procesu nie je vyňaté, ale do pomoci sú zahrnutí všetci členovia rodiny. Neoddeliteľnou súčasťou včasnej intervencie je podpora rodiča/rodiny. Deje sa prostredníctvom učenia/tréningu rodiča, aby vedel lepšie zvládať výchovné problémy a aj problémy vyplývajúce z diagnózy. Vedie k posilneniu rodičovských kompetencii, zlepšovaniu komunikačných stratégií so svojim dieťaťom, lepšiemu vnímaniu a zhodnoteniu vlastnej záťaže a lepšej informovanosti o prejavoch dieťaťa s PAS a ich dôsledkoch (Sarimski, 2017). Vo včasnej intervencii sa sústreďujeme aj na aktívne zapojenie rodiča do interakcie a práce s dieťaťom, pretože jeho progres závisí aj na interakcii s prostredím. Niektorí rodičia detí s PAS na tento krok nie sú pripravení. Naj jednej strane dieťa s PAS má vytvorené netypické vzorce sociálnych interakcii a tie ho môžu viac vzdľať od typického vývinu, na strane druhej aj u rodiča dochádza k nárastu neprimeraných interakcii, čo môže viesť k ďalšiemu diskomfortu a tenzii. Preto vyvstáva potreba tréningu rodiča v spôsoboch ako viesť interakciu so svojim dieťaťom (Rojas-Torres et al., 2020). Vhodnou stratégiou v rámci včasnej intervencie môže byť aj videotréning interakcii, kde je možné na základe práce s videom zamerať sa na podporu vzťahu rodiča a dieťaťa, posilňovanie kompetencii rodiča a lepšie porozumenie dieťaťu a jeho potrebám (Hradilková a kol., 2018).

Záver

Narastajúci počet detí s PAS v populácii vytvára tlak na včasnú diagnostiku a tiež na adekvátne služby a intervencie pre deti a ich rodiny. PAS značne zasiahne aj do celkového fungovania rodiny a preto je nevyhnutná dostupná včasná intervencia, ktorá touto situáciou prevedie celú rodinu. Na jednej strane stojí dieťa, ktoré si vyžaduje špecifickú podporu, rôzne intervencie, ktoré majú zaistiť progres dieťaťa a elimináciu problémov vyplývajúcich z diagnóza. Na strane druhej stojí rodina, ktorá čelí záťažovej situácii a musí meniť svoje zaužívané spôsoby fungovania, čelí zvýšenej miere stresu, je v riziku izolácie alebo finančných ťažkostí. Je preto nevyhnutné venovať dostatočnú pozornosť dieťaťu aj jeho rodine, aby si vytvorili vhodné stratégie fungovania.

Bibliografia

American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th. Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013. 947 p. ISBN 978-0-89042-554-1.

- Bellová, S. (2022). Poskytovanie starostlivosti deťom do troch rokov ako súčasť ranej podpory rodiny (od minulosti po súčasnosť). In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2022, 21(3), 23 – 30. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.23-30>
- Berajano-Martín, Á., et al. (2020). Early Detection, Diagnosis and Intervention Services for Young Children with Autism Spectrum Disorder in the European Union (ASDEU): Family and Professional Perspectives. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2020, 50, 3380 – 3394. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04253-0>
- Boyd, B. A. et al. (2010). Infants and Toddlers With Autism Spectrum Disorder: Early Identification and Early Intervention. In *Journal of Early Intervention*. 2010, 32(2), 75 – 98. <https://doi.org/10.1177/1053815110362690>
- Dawson, G. et al. (2010). Randomized, Controlled Trial of an Intervention for Toddlers With Autism: The Early Start Denver Model. In *Pediatrics*. 2010, 125(1), 17 – 23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Estabillo, J. A., Matson, J. L. (2017). Sensory Integration Therapy and DIR/Floortime. In MATSON, J. L. (Eds.). In *Handbook of Treatments for Autism Spectrum Disorder*. 2017. 494 p. ISBN 978-3-319-61738-1. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61738-1_19
- French, L., Kennedy, E. M. (2018). Annual Research Review: Early intervention for infants and young children with, or at-risk of, autism spectrum disorder: a systematic review. In *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2018, 59(4), 444 – 456. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12828>
- Greenspan, S., Wieder, S. (2009). Engaging autism. Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate and Think. Da Capo Press, 2009. 434 p. ISBN 978-0-7382-1094-0.
- Hodgetts, S. et al. (2015). Profile and predictors of service needs for families of children with autism spectrum disorders. In *Autism*, 2015, 19(6), 673 – 683. <https://doi.org/10.1177/1362361314543531>
- Hradilková, T. a kol. (2018). *Praxe a metody rané péče v ČR*. Praha : Portál, 2018. 148 s. ISBN 978-80-262-1386-4.
- Hrčová, J., Magová, M. (2020). Rodina s dieťaťom s poruchou autistického spektra. In *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok : Verbum, 2020. s. 70 – 94. ISBN 978-80-561-0775-1.
- Hudecová, A. (2022). Poskytovanie včasnej starostlivosti pre rodičov. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2022, 21(3), 11 – 22. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.11-22>
- Janert, S. (2012). *Mindbuilders Play Manual. Practical Ideas for healthy Development, Play and Behaviour at Home*. Mindbuilders, 2012. 159 p. ISBN 978- 09557866-4-8.

- Kodak, T., Carroll, R. A. (2017). Substantiated and Unsubstantiated Interventions for Individuals with ASD. In *Handbook of Treatments for Autism Spectrum Disorder. Autism and Child Psychopathology Series*. Springer, 2017. 17 – 40. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61738-1_2
- Lord, C. et al. (2018). Autism spectrum disorder. In *The Lancet*. 2018. 392(10146), 508 – 520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lordan, R. et al. (2021). Autism Spectrum Disorders: Diagnosis and Treatment. In *Autism Spectrum Disorders*. Brisbane : Exon Publications, 2021. p. 17 – 32. ISBN: 978-0-6450017-8-5. <https://doi.org/10.36255/exonpublications.autismspectrumdisorders.2021.diagnosis>
- Magová, M. (2021). Včasná intervencia zameraná na rozvíjanie komunikačných zručností u detí s poruchou autistického spektra. In MAGOVÁ, M. (ed.). *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok : Verbum, 2021. s. 33 – 43. ISBN 978-80-561-0799-7.
- Magová, M., Hochmuthová, M. (2022). Využitie prvkov štruktúrovaného učenia vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2022, 21(3), 92 – 99. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.92-99>
- Rojas-Torres, L. P. et al. (2020). Early Intervention with Parents of Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of Programs. In *Children*. 2020, 7(12), n. pag. <https://doi.org/10.3390/children7120294>
- Salomone, E., Beranová, Š. et al. (2016). Use of early intervention for young children with autism spectrum disorder across Europe. In *Autism*. 2016, 20(2), 233 – 249. <https://doi.org/10.1177/1362361315577218>
- Sarimski, K. (2017). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung*. München : Ernst Reinhardt, 2017. 459 s. ISBN 978-3-497-02691-3.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál, 2006. 453 s. ISBN 987-80-262-0215-8.
- Tint, A., Weiss, J. A. (2016). Family wellbeing of individuals with autism spectrum disorder: A scoping review. In *Autism*. 2016, 20(3), 262 – 275. <https://doi.org/10.1177/1362361315580442>
- Vivanti, G. et al. (2014). Effectiveness and Feasibility of the Early Start Denver Model Implemented in a Group-Based Community Childcare Setting. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014, 44(12), 3140 – 3153. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2168-9>
- Wall, K. (2010). *Autism and early years practice*. SAGE Publications, 2010. 176 p. ISBN 978-1-84787-507-5. <https://doi.org/10.4135/9781446279557>
- Zákon 448/2008 Z.z. o sociálnych službách.

Zwaigenbaum, L. et al. (2019). Early detection for autism spectrum disorder in young children. In *Paediatrics & Child Health*. 2019, 24(7), 424 – 432.
<https://doi.org/10.1093/pch/pxz119>

PaedDr. Jana Hrčová, Ph.D.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

jana.hrcova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.23-35>

Poruchy fetálneho alkoholového spektra u detí v období raného veku

Fetal Alcohol Spectrum Disorders in Young Children

Barbora Vodičková

Abstract

Fetal alcohol spectrum disorders is an umbrella term for a group of congenital neurodevelopmental defects and brain damage, the main cause of which is prenatal alcohol exposure. Alcohol consumption during the mother's pregnancy has serious effects on the development of children at an early age, which can be manifested at the physical and neurobehavioral areas. Children at different stages of early childhood development show specific behaviors and deficits in individual domains of development. Deficits are highly variable in individual children. Screening and subsequent availability of early diagnosis and intervention is important, including various early intervention strategies specific to FASD.

Keywords: FASD. Early childhood. Neurobehavioral consequences of prenatal alcohol exposure. Early intervention.

Úvod

Zvyšuje sa množstvo výskumných údajov popisujúcich teratogénne účinky alkoholu na funkciu centrálného nervového systému a fyzický vývin detí. Výskumy poukazujú na rôznorodosť detí vystavených **prenatálnej expozícii alkoholu** (PAE – Prenatal Alcohol Exposure), vývinové a behaviorálne charakteristiky tejto klinickej populácie a problematiku rodín tejto populácie. Pre odborníkov vo včasnej intervencii je dôležitá skutočnosť, že PAE môže významne ohroziť funkciu centrálného nervového systému dieťaťa, čo vedie k širokému spektru problémov s vývinom, učením a správaním (Olson et al., 2007). Vplyvy alkoholu na vyvíjajúcu sa nervovú sústavu dieťaťa vedú k rôznym funkčným ťažkostiam, ktoré začínajú skoro a pretrvávajú po celý život (Olson, Montague, 2011).

Závažnosť a typ účinkov alkoholu na plod ovplyvňuje mnoho faktorov, vrátane frekvencie, množstva a načasovania konzumovaného alkoholu, schopnosť matky metabolizovať alkohol, celkový zdravotný stav matky a výživa, užívanie iných legálnych a nelegálnych drog matkou, vek matky

a dokonca aj genetiky plodu. Nie je známe žiadne bezpečné množstvo užívania alkoholu počas tehotenstva (Healthy Child Manitoba, 2010). Deficity sú u jednotlivých detí veľmi variabilné. Vo všeobecnosti platí, že čím viac tehotná žena konzumuje alkohol, tým väčšia je závažnosť následných pretrvávajúcich neurobehaviorálnych a fyzických deficitov u jej dieťaťa (Olson et al., 2007).

Terminologické vymedzenie FASD - porúch fetálneho alkoholového spektra

Poruchy fetálneho alkoholového spektra (ďalej FASD, *Fetal Alcohol Spectrum Disorders*) je nediagnostický súhrnný termín pre možné následky PAE (Bhatara, Loudenberg, Ellis, 2006). Blackburn a Whitehurst (2010) tvrdia, že FASD je pojem, ktorý sa používa na opis celého radu duševných a telesných postihnutí, ktoré sa môžu vyskytnúť u dieťaťa, keď matka počas tehotenstva konzumovala alkohol. FASD sú strešným pojmom, pod ktorý spadá skupina vrodených neurovývinových chýb a poškodení mozgu, ktorých hlavnou príčinou je prenatálna expozícia alkoholu (Astley, 2004).

FASD vo všeobecnosti zahŕňa niekoľko problematík, resp. diagnóz, a to: FAS – **fetálny alkoholový syndróm** (*Fetal Alcohol Syndrome – Q.86*), pFAS – **parciálny fetálny alkoholový syndróm** (*Partial Fetal Alcohol Syndrome*), ARND – **neurovývinovú poruchu spojenú s alkoholom** (*Alcohol-Related Neurodevelopmental Disorder*) a ARBD – **vrodené chyby spojené s alkoholom** (*Alcohol-Related Birth Defects*) (Center for Substance Abuse Prevention, 2014). V rámci DSM-5 bol zaradený nový termín s názvom **Neurobehaviorálna porucha spojená s PAE – ND-PAE** (*Neurobehavioral Disorder associated with Prenatal Alcohol Exposure*). Ide o novonavrhovanú diagnózu, s poznámkou, že si vyžaduje ďalšie štúdium (Mattson, Bernes, Doyle et al., 2019).

Je dôležité poznamenať, že tieto diagnózy sa vyskytujú v kontinuu s miernym až závažným prejavom poruchy.

V nasledujúcom tabuľkovom spracovaní podľa Olson et al. (2007), modifikované podľa Astley (2004) sú uvedené diagnostické kritériá podľa The 4-Digit Diagnostic Code (Astley, 2004) pre FAS, pFAS a ARND nasledovne:

Tabuľka 1: Kritériá pre diagnostikovanie FASD

Diagnóza	Diagnostické kritériá
FAS	Nedostatočný rast: výška alebo hmotnosť menej ako 10 percentil Skupina charakteristických menších anomálií tváre: malé palpebrálne štrbiny (očné štrbiny), tenká horná pera, hladké philtrum (ryha nad hornou perou)

	<p>Poškodenie centrálného nervového systému (dôkaz štrukturálneho a/alebo funkčného poškodenia mozgu) Spoľahlivý dôkaz o potvrdenej prenatálnej expozícii alkoholu: nie je nutný, ak zhluk charakteristických anomálií tváre je plne prítomný</p>
pFAS	<p>Nedostatočný rast: výška alebo hmotnosť menej ako 10 percentil Niektoré z charakteristických menších anomálií tváre Poškodenie centrálného nervového systému (dôkaz štrukturálneho a/alebo funkčného poškodenia mozgu) Spoľahlivý dôkaz potvrdenej prenatálnej expozície alkoholu</p>
ARND	<p>Poškodenie centrálného nervového systému (dôkaz štrukturálneho a/alebo funkčného poškodenia mozgu) Spoľahlivý dôkaz potvrdenej prenatálnej expozície alkoholu</p>

Zdroj: Olson et al. (2007), modifikované Astley (2004)

V rámci spektra existuje aj diagnóza ARBD, ktorá však nie je zahrnutá v The 4-Digit Diagnostic Code (Astley, 2004). Termín charakterizuje jednotlivcov s orgánovými poruchami vzniknutými sekundárne po expozícii plodu alkoholu, ktorí však nemajú neuropsychologické deficity a nemusia vykazovať charakteristické črty tváre. Deti s ARBD môžu mať závažné poškodenie vnútorných orgánových systémov, napr. srdce, obličky (CDC, 2021). Jednotlivci s diagnózou ARBD majú zdokumentovanú anamnézu prenatálnej expozície alkoholu a vykazujú jednu alebo viac opisovaných orgánových anomálií pri narodení (Hoyme et al., 2016). Vyššie sme tiež uviedli novonavrhanú diagnózu v DSM-V tzv. ND-PAE. Popisuje neurobehaviorálne problémy spojené s PAE (Mattson, Bernes, Doyle et al., 2019).

Vo svete existuje viac diagnostických prístupov k diagnostikovaní porúch spojených s PAE (bližšie Mitašiková, Vodičková, 2022). Hoci sú v mnohom podobné, v diagnostických kritériách, v terminológii, v metódach dokumentovania prítomnosti PAE, v hraničných hodnotách k určeniu poškodenia rastu a neurovývinu existujú rozdiely (Bower, Elliot, 2020). V rámci diagnostického procesu FASD ide o komplexnú procedúru a vyžaduje sa multidisciplinárne posúdenie. Deti s FASD „zväčša a často sa počas života prejavujú rôzne. Odborníci z rôznych disciplín (lekári, psychológovia, logopédi, špeciálni a sociálni pedagógovia, a pod.) musia presne ohodnotiť a interpretovať široké spektrum výsledkov, ktoré definujú diagnózy spektra FASD.“ (Okálová, Jablonský, 2018, s. 216).

Neurobehaviorálne následky PAE

Mattson, Benes, Doyle et al. (2019) uvádzajú, že vystavenie dieťaťa alkoholu v prenatálnom období negatívne ovplyvňuje množstvo kognitívnych oblastí, vrátane celkovej inteligencie, motorických funkcií, úrovne pozornosti a aktivity, vývinu reči, exekutívnych funkcií, vizuálneho vnímania, učenia, pamäti a adaptívneho fungovania v kontexte sociálneho prostredia. Deti sa

tiež vyznačujú správaním porušujúcim pravidiel. Vyskytujú sa u nich deficity v komunikácii, socializácii a v zručnostiach bežného života. Blackburn a Whitehurst (2010) potvrdzujú, že PAE môže viesť k uvedeným ťažkostiam, navyše pridávajú ťažkosti v numerickej gramotnosti. Uvádzajú sa aj senzorické deficity (Brown, Mather, 2020). Stephen et al. (2012) vo svojom výskume poukázali na skutočnosť, že oneskorené sluchové reakcie boli pozorované v celom spektre FASD, čo naznačuje, že môže ísť o citlivé meradlo poškodenia mozgu spôsobeného alkoholom. Preto sa toto vyšetrenie v spojení s inými klinickými nástrojmi môže ukázať ako užitočné pre včasnú identifikáciu detí postihnutých PAE, najmä detí bez dysmorfie. Tiež sa u detí s FASD môžu vyskytovať komorbidity hlavne s poruchami učenia. Diagnózy FASD sa bežne vyskytujú spolu s vývinovými oneskoreniami alebo deficitmi vyplývajúcimi z iných genetických alebo medicínskych príčin, psychiatrických porúch (ako je ADHD) a/alebo akademických problémov (Olson et al., 2007).

Autori novšieho výskumu (Lange, Shield, Rehm et al., 2019) sa snažili popísať typický neurovývinový profil pre FASD. Výsledky výskumu priniesli zistenie, že vyššie popísané neurobehaviorálne charakteristiky sú prítomné pri FASD, ale nie sú špecifické pre FASD, čo naznačuje, že neurovývinový profil, ktorý môže odlišiť deti s FASD od detí s inými neurovývinovými poruchami, nemusí existovať. Možné deficity v jednotlivých neuropsychologických doménach sa mierou závažnosti a výskytom u jednotlivých detí môžu líšiť. Jednotlivci s FASD si nesú so sebou celoživotné následky z PAE, ktoré zasahujú do rôznych oblastí ich života a znižujú jeho kvalitu ako v detstve, tak následne aj v dospelosti.

Deti s FASD v kontexte prenatálnej expozície alkoholu majú vývinovú trajektóriu mozgu negatívne ovplyvnenú, čo nesie u ťažších prípadov výrazné následky už od narodenia (napr. FAS), u iných (ARND, ND-PAE) sa následky môžu ukazovať v kontexte vývinových míľnikov postupne v čase. Vývinové výzvy môžu postupne odkrývať neurobehaviorálne následky PAE. Olson et al. (2007) tvrdia, že účinky alkoholu sa môžu najjasnejšie prejavovať ako deficity kognitívnych funkcií na vyššej úrovni (teda v ZŠ), čo už je za hranicou možnosti včasnej intervencie. Zdôrazňujú preto starostlivé monitorovanie a prehodnocovanie kľúčových vývinových zmien v ranom veku, čo napomáha k eliminovaniu možného vzniku alebo aspoň k zmierňovaniu neskorších kognitívnych, jazykových a sociálnych ťažkostí. Pei et al. (2021) píše, že FASD sa často označuje ako „skryté“ postihnutie, pretože jeho fyzické charakteristiky môžu byť jemné a môžu zostať nerozpoznané. Vo všeobecnosti sa diagnostikuje, keď sú deti staršie, a preto je možné, že niektoré ťažkosti sa prejavujú neskôr. Olson et al. (2007) uvádzajú údaje FAS DPN, ktoré ukazujú, že priemerný vek odporúčenia na diagnostiku FASD bol celkovo 9 a 1/2 roka. To znamená, že k identifikácii problémov súvisiacich s expozíciou alkoholu často dochádza v živote detí dosť neskoro. FAS DPN je celoštátna (v USA) sieť kliník fungujúca od roku 1993, ktorá využíva interdisciplinárny tímový diagnostický proces a starostlivo vyvinutý diagnostický systém nazývaný

„4- Digit Diagnostic Code“ (Astley, 2004). Novšie výskumy o priemernom veku, kedy sa deti dostávajú k diagnostike FASD nemáme preskúmané, ale predpokladáme, že sa vek dieťaťa bude znižovať v prospech včasnej diagnostiky. Včasná diagnóza pred dosiahnutím veku 6 rokov bola identifikovaná ako jeden z najdôležitejších „ochranných“ faktorov spojených s vyššou pravdepodobnosťou pozitívnych dlhodobých výsledkov u jednotlivcov s FASD (Streissguth et al., 2004).

Deti s ARND sú najviac ohrozené nerozpoznaním príčin manifestujúcich sa problémov. Majú síce neurobehaviorálne poruchy so zdokumentovanou perinatálnou expozíciou alkoholu, ale majú minimálne alebo žiadne fyzické nálezy (deficitný rast, typické črty tváre) (Astley, 2004). Jediný rozdiel medzi ARND, FAS a pFAS je absencia fyzických charakteristík, nie závažnosť mozgovej dysfunkcie (Healthy Child Manitoba, 2010). To sa týka aj novonavrhnutej diagnózy ND-PAE.

Jednotlivé vývinové štádiá raného veku dieťaťa v kontexte neurobehaviorálnych následkov perinatálnej expozície alkoholu

V nasledujúcom texte opíšeme neurobehaviorálne prejavy u detí s FASD ako následky PAE v jednotlivých štádiách vývinu raného veku, a to v štádiu novorodenca, dojčťa, batolaťa a dieťaťa v predškolskom veku. Na deti s FASD sa môžu vzťahovať niektoré alebo všetky nasledujúce skutočnosti:

• Dopad perinatálnej expozície alkoholu na vývin novorodenca a dojčťa

V novorodeneckom období je podľa Subramoney et al. (2018) možné pozorovať abnormálne behaviorálne a motorické fungovanie u novorodenca. Uvádzajú sa napr. abnormálne reflexy (Staisey, Fried, 1983; Coles, Smith, Falek, 1987), zvýšená podráždenosť (Fried, Makin, 1987) a znížený svalový tonus (Staisey, Fried, 1983). Subramoney et al. (2018) píšú, že zistenia naznačujú, že deficity CNS zistiteľné u novorodencov môžu predpovedať oneskorený alebo atypický vývin v neskoršom detstve. Dojčatá sú podľa tvrdení Brown a Mather (2020) často bojzlivé a podráždené, majú slabý sací reflex a znížený svalový tonus. Autori (ibidem) tiež uvádzajú veľké problémy s kŕmením. Napriek správnej výžive, má dieťa prírastok na váhe nízky. Uvádzajú sa aj problémy so spánkom a sensorická precitlivosť, neskoršie dosahovanie typických vývinových míľnikov (sedenie, chôdza) (Healthy Child Manitoba, 2010). Jan et al. (2010) píšú, že rodičia a lekári oboznámení s FASD uvádzajú, že poruchy spánku majú tendenciu začať v novorodeneckom období. Podľa klinických skúseností autorov (ibidem) bez liečby majú poruchy spánku tendenciu pokračovať až do dospelosti.

- **Dopad prenatálnej expozície alkoholu na vývin batolaťa**

Pri batoliatách pretrvávajú ťažkosti s kŕmením, slabým priberaním na váhe, neprospievaním a nestálym spánkovým režimom. Deti veľmi pomaly dosahujú vývinové míľniky. Môžu byť precitlivené na zvuk, svetlo, teplo, dotyk, čo sa prejavuje dráždivým správaním (Brown a Mather, 2020).

Na základe kvalitatívnej sondy, v rámci ktorej sme obsahovo analyzovali dva rozhovory s matkami detí s FASD, zamerané na rané obdobie dieťaťa, jedna matka opisovala: *„všimli sme si, že niečo nie je v poriadku. On bol ešte v kočíku, a z ničoho nič začal kričať, napr. v prázdnom autobuse, asi mu vadili zvuky a hrkotanie autobusu. Alebo napríklad si pamätám, že sedel v kočíku a niekoho sme stretli a na dieťa sa pozrel, normálne si stiahlo striešku. Pri kŕmení tiež veľmi kričalo, v porovnaní so starším, bolo to veľmi podráždené bábätko. My sme nikam nechodili.“*

U dvoj-trojročných detí, vo veku, kedy sa začínajú rozvíjať kľúčové a zložitejšie domény vývinu, sa rozširuje aj rozsah deficitov (v motorike; v správaní – záchvaty hnevu, hyperaktivita, v jazykových schopnostiach a i.), ktoré už možno hodnotiť na základe použitia štandardných nástrojov (napr. Bayley Scale). Identifikácia vývinových oneskorení súvisiacich s prenatálnou expozíciou alkoholu u detí počas tohto obdobia, môže lekárom umožniť identifikovať deti, ktoré sú „ohrozené“ a následne môžu mať prospech z intervencií zameraných na špecifické funkčné ťažkosti, s ktorými môžu zápasiť aj neskôr v školskom veku (Subramoney et al., 2018).

- **Dopad prenatálnej expozície alkoholu na vývin dieťaťa v predškolskom veku**

V predškolskom veku Healthy Child Manitoba (2010) uvádzajú nasledovné ťažkosti: problémy s kŕmením a spánkom; oslabená motorická koordinácia a oslabená kontrola jemnej a hrubej motoriky; prepínanie pozornosti z jednej aktivity na druhú; väčší záujem o ľudí ako o predmety; ťažkosti v sociálnych zručnostiach, dieťa môže vykazovať neadekvátnu náklonnosť alebo naopak odťažitosť k druhému; oneskorenie vývinu expresívneho jazyka, alebo naopak deti môžu byť veľmi zhovorčivé, ale reč a bohatosť jazyka je chudobnejšia, gramaticky nesprávna, niekedy môže postrádať logiku; oneskorenie vývinu receptívneho jazyka, aj napriek zhovorčivosti, majú ťažkosti v porozumení; slabá schopnosť rozpoznať nebezpečenstvo; nízka frustračná tolerancia a náchylnosť k záchvatom hnevu; ťažkosti dodržiavať alebo riadiť sa pokynmi; krátka doba udržania pozornosti, ľahká rozptýliteľnosť, hyperaktívne prejavy; ťažkosti pri zmene, narušení rituálov; senzorické ťažkosti. Na dokreslenie vyberáme z rozhovoru s inou matkou, u ktorej dieťať sa FASD v plnej miere manifestovali až s nárokmi spojenými v materskej škole: *„myslela som si, že mám najlepšie dieťa na svete. Adoptovali sme si ho ako zdravé dieťaťko. Nikto nám nič nepovedal, že by mal mať nejaký problém, a potom prišla materská škola a začali problémy so správaním, utekal, bol hyperaktívny,*

nevedeli s ním pracovať. Tu sa začal celý kolotoč, ktorý sa už ani počas školského obdobia Paľka nezastavil (dieťa vystriedalo 7 škôl). Subramoney et al. (2018) píšú, že kognitívne a behaviorálne ťažkosti vo veku 4 – 5 rokov sú kľúčovým obmedzením schopnosti detí vyrovnat' sa s požiadavkami predškolského kurikula, čo následne negatívne ovplyvňuje ich schopnosť vyrovnat' sa s kognitívnymi a sociálnymi požiadavkami školského prostredia.

- **Dôležitosť skríningu v období raného veku dieťaťa**

Na Slovensku je dostupný povinný štandardizovaný skríninový nástroj S-PMV v primárnej pediatrickej starostlivosti, ktorý môže zachytiť ťažkosti v jednotlivých doménach vývinu dieťaťa do cca 3 rokov, teda veľmi skoro. Dotazníkovou metódou (administruje sa rodičom) posudzuje jednotlivé vývinové oblasti dieťaťa. Položky S-PMV sú vývinovými ukazovateľmi, typickými pre daný vek. Pokiaľ je skóre dieťaťa v pásme rizika, odporúča sa ďalšie a podrobnejšie odborné posudzovanie vývinu (Matusková et al., 2021). Tento nástroj z nášho pohľadu, môže byť veľmi účinný pri prvej identifikácii detí s FASD, okrem iných neurovývinových porúch, ako je napr. porucha autistického spektra alebo narušený vývin reči Olson et al. (2007) v kontexte identifikácie FAS odporúčajú hľadanie charakteristických čŕt tváre a skrínin vysoko rizikových populácií na FAS, ako sú deti v pestúnskej starostlivosti. Skrínin na ARND si vyžaduje účinné a vhodné vyšetrowanie PAE, čo je niekedy problematické. Špecialisti by mali prejsť školením, ako tieto skutočnosti u matiek zisťovať a samozrejme monitorovať problémy v správaní a poruchy rastu u dieťaťa, ktoré sa vyskytujú pri PAE.

Dôležitými osobami, ktoré komunikujú obavy alebo zaznamenajú funkčné oslabenia/ťažkosti v rôznych oblastiach vývinu dieťaťa sú rodičia, v neskoršom veku pedagógovia (Choo et. al, 2019). Ako píšú Subramoney et al. (2018), je možné, že problémy so správaním spojené s PAE, pozorované opatrovateľom/pedagógom, možno ľahšie identifikovať ako celkové vývinové ťažkosti, ktoré si už vyžadujú klinickú expertízu. V každom prípade identifikácia funkčných ťažkostí v rôznych doménach vývinu rodičom, pedagógom je indikátorom pre špecializovanú diagnostiku. Pei et al. (2021) píšú, že pochopenie charakteristík FASD, zo strany pedagógov, môže byť dôležitým východiskovým bodom pri zlepšovaní ich schopnosti rozlišovať znaky, ktoré môžu pomôcť pri skoršej identifikácii týchto detí s cieľom uľahčiť iniciatívy včasnej intervencie a prístup k podpore a príslušným službám.

Skoré intervenčné stratégie

Účinky včasnej intervencie u detí s rôznorodými ťažkosťami v ranom veku sú všeobecne známe. Tiež je jasná skutočnosť, že raná starostlivosť o dieťa s ťažkosťami si vyžaduje komplexnú a vzájomnú kooperáciu rodinného prostredia, špecialistov a neskôr aj materskej školy. Hudcová (2022, s. 16)

zhŕňa charakteristiky služieb včasnej intervencie nasledovne: „*posilňovať rodinu, vychádzať zo silných stránok, prispôbiť prostredie, opierať sa o komunitu, využívať poznatky.*“ Olson a Montague (2011) potvrdzujú, že včasná intervencia je dôležitá, pretože má potenciál využiť plasticitu vyvíjajúceho sa mozgu na zlepšenie aspoň niektorých neurobehaviorálnych deficitov vyplývajúcich z PAE. V nasledujúcom texte sa budeme venovať intervenčným stratégiám, odporúčaným pri komplexnom riešení problematiky FASD u detí vo včasnej intervencii.

Ústrednou myšlienkou u detí s FASD je vziať do úvahy, že ich problémy vyplývajú z poškodenia mozgu a nie sú to „len neposlušné deti“, ktorých správanie možno jednoducho meniť (Olson a Montague, 2011). U detí s FASD platí dôležitá zásada vo výchove a v starostlivosti, a síce rozumieť tomu, čo je za správaním a prejavmi dieťaťa, nie reagovať symptomaticky. Pre poskytovateľa starostlivosti je potom jednoduchšie mať pozitívnejší a realistickejší pohľad na dieťa, byť motivovaný a „pripravený zmeniť“ svoje vlastné prístupy a reakcie. To môže platiť pre rodičov, starých rodičov, zamestnancov škôl a dokonca aj špecialistov vo včasnej intervencii. Autori (ibidem) hovoria o tzv. „**neurovývinovom pohľade**“ na deti s FASD. Toto hľadisko je založené na: výskume, ktorý vysvetľuje teratogénne účinky alkoholu, kolektívnej skúsenosti rodín a výskumníkov a niekoľkých dôležitých vývinových teóriách. Toto hľadisko je tiež založené na princípoch „vývinovej psychopatológie“, vedného odboru, ktorý skúma vývinové vplyvy na životné cesty, ktorými sa deti uberajú a ktoré vedú k typickým alebo atypickým vývinovým výsledkom.

V kontexte intervencií je dôležité **venovať pozornosť kognitívno-behaviorálnemu profilu dieťaťa s FASD** zo strany špecialistov Tieto základné neurovývinové problémy možno nazvať „primárne postihnutia“ (Streissguth, 1997, podľa Olson a Montague 2011). Petrenko a Alto (2017) uvádzajú na dôkazoch založené intervenčné programy pre deti zamerané na pozornosť a sebareguláciu, a tiež na adaptívne správanie dieťaťa s FASD. K výchovným stratégiám nápomocným v starostlivosti o dieťa s FASD v zmysle štrukturalizácie, predvídateľnosti prostredia, neustáleho dohľadu dieťaťa, podpory jeho sebaregulácie, eliminovania kognitívneho a senzorického preťažovania, dodržiavania pevného režimu, rituálov a dôležitosti bezpečného prostredia, sa podrobne vyjadrujú vo svojej publikácii Brown a Mather (2020). Opatrovatelia sa zhodujú, že pravidlá, štrukturalizácia, rutina a konzistentnosť sú rozhodujúce aj pre aktivity pred spaním (Jan et al., 2010). Brown a Mather (2020) odporúčajú zameranie sa skôr na „vývinový vek“ dieťaťa s FASD, než na jeho chronologický vek. To napomáha korigovať opatrovateľom ich vysoké očakávania, ktoré mnohé deti s FASD nie sú schopné plniť. Olson a Montague (2011) zdôrazňujú okrem intervenčného zamerania sa na tzv. „primárne deficity“ dieťaťa s FASD, **zamerat' sa aj na potreby rodiny**, na podporu interakcií dieťa s FASD a rodičov. Rodičia potrebujú podporu, a to z emocionálnych dôvodov, ako aj z dôvodu pomoci pri zisťovaní najlepších výchovných

stratégií a pri pokuse o prerámovanie svojho chápania správania a prejavov dieťaťa s FASD. Mitašíková a Farbár (2022) píše, že v niektorých prípadoch bežné výchovné postupy pre individuálne dieťa alebo rodinu z rôznych dôvodov nestačia. Hudecová (2022) zdôrazňuje že mnohé z rodín dieťaťa so znevýhodnením, sa ocitajú v záťažových situáciách, ktoré často znemožňujú ich funkčnosť. Petrenko a Alto (2017) okrem intervencií zameraných na podporu rodičovských zručností, zdôrazňujú aj umožnenie rodinám prístup k zdrojom komunity. Ďalšou dôležitou skutočnosťou je potrebná **kontinuita starostlivosti o rodiny vychovávajúce deti s FASD**. Rodina a ďalšie vzťažné systémy (materská škola, základná škola, krúžková činnosť a pod.) potrebujú neustálu podporu zo strany špecialistov, či už na začiatku na úrovni včasnej intervencie a neskôr na úrovni poradenského zariadenia pre staršie deti. Dôležitá je tiež zvýšená **odborná podpora pri inštitucionálnych prechodoch dieťaťa s FASD**, napr. nástup do materskej školy, prechod z materskej do základnej školy a pod. Zabezpečiť kontinuitu odborných služieb so zreteľom na meniace sa potreby dieťaťa a jeho rodiny je nevyhnutné. Olson a Montague (2011) poukazujú na **ochranné** (napr. dobrá vrodenná inteligencia dieťaťa, vnímavé rodinné prostredie, prístup k zdrojom včasnej intervencie, určenie diagnózy v ranom veku, podporná komunita a pod.) a **rizikové faktory** (napr. chudoba, zlé socioekonomické podmienky) v živote dieťaťa s FASD. Ak počas života dieťaťa prevládajú ochranné faktory, má lepšie vyhliadky na lepšiu kvalitu života a naopak. Blackburn a Whitehurst (2010) kladú dôraz na **prepojenie neurovied a vzdelávania**. Apelujú na schopnosť vytvárať spoluprácu pri konštruovaní pedagogiky podloženej spoľahlivými vedeckými dôkazmi a širším chápaním dôsledkov a vplyvu obmedzení vyplývajúcich z poškodenia mozgu u určitých skupín detí.

Záver

Poruchy fetálneho alkoholového spektra sú strešným pojmom pre závažné neurovývinové poruchy, ktoré je dôležité v rámci diferenciálnej diagnostiky starostlivo rozlíšiť. V ranom veku sa menej zjavné prejavy FASD nemusia ešte navonok manifestovať zreteľne, čo môže zamedziť prístup k službám včasnej intervencie. Preto je dôležité, ako pre lekárov, špecialistov, odborníkov i rodičov, rozpoznať u detí prvé signály na neurobehaviorálnej úrovni. I keď sa nepodarilo definovať špecifický neurovývinový profil typický len pre deti s FASD, ktorý by bol značne odlišiteľný od iných neurovývinových porúch, rozpoznať neurobehaviorálne charakteristiky a prejavy týchto detí v ranom veku, môže napomôcť k skorej identifikácii FASD. Pri skríningu týchto detí je ich dôležité zachytiť. Platí zásada, že akákoľvek obava zo strany rodičov/opatrovateľov môže byť prvým signálom, že dieťa trpí závažnými následkami PAE, o ktorej nemusíme mať vždy informácie. Z hľadiska paradigmy intervenčného prístupu zdôrazňujeme ekosystémový prístup k dieťaťu s FASD. Bronfenbrenner vo svojom „bio-ekologickom modeli

vývinu“ dieťaťa naznačil, že je potrebné protektívne zasahovať s cieľom optimalizácie vývinu dieťaťa vo všetkých prostrediach, ktoré ho ovplyvňujú (Bronfenbrenner, Ceci, 1994). Kováčová (2021, s. 18) formuluje princípy terapeutických konceptov využívaných vo včasnej intervencii, tými sú: „holistický princíp, princípy reštrukturalizácie, princíp času, princíp dynamiky interakcie, princíp usporiadania, princíp integrácie.“

Aj keď nie je možné celoživotné následky v zmysle poškodenia mozgu dieťaťa s FASD odstrániť, je dôležité podporovať „funkčnosť dieťaťa“ na všetkých úrovniach jeho fungovania. V súlade s bio-psycho-sociálnym modelom zdravia je participácia dieťaťa so závažnými vývinovými ťažkosťami, chápaná ako dôležitá súčasť jeho života a zdravia (WHO, 2012). Preto je dôležité zmierňovať bariéry, ktoré sú pred dieťa s FASD a jeho rodinu kladené. Ochranným faktorom pred vznikom alebo zhoršovaním závažných vývinových ťažkostí u detí je posilňovanie rodín a kompetencií rodičov podporovať vývin svojich detí (WHO, 2018).

Bibliografia

- Astley, S., J. (2014). *Diagnostic Guide for Fetal Alcohol Spectrum Disorders: The 4-Digit Diagnostic Code*. Third Edition. Washington: Center on Human Development and Disability School of Public Health and Community Medicine University of Washington Seattle, 2014.
- Bhatara, V., Loudenberg, R., Ellis, R. (2006). Association of attention deficit hyperactivity disorder and gestational alcohol exposure: An exploratory study. In *Journal of attention disorders*, 2006, 9(3), 515 – 522. <https://doi.org/10.1177/1087054705283880>
- Blackburn, C., Whitehurst, T. (2010). Foetal alcohol spectrum disorders (FASD): raising awareness in early years settings. In *British Journal of Special Education*, 2010, 37(3), 122 – 129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2010.00471.x>
- Bower, C., Elliot, E. J. (2020). Australian Guide to the diagnosis of Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD). Australian Government, Department of Health, 2020.
- Bronfenbrenner, U., Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. In *Psychological Review*, 1994, 101(4), 568 – 586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Brown, J., Mather, M. (2020). *Ako byť rodičom dieťaťa s FASD*. Bratislava: Fascinujúce deti a Návrat, o. z., 2020. 118 s. ISBN 978-80-973689-0-6.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, CDC. (2021). Basics about FASDs.
- CENTER FOR SUBSTANCE ABUSE PREVENTION. (2014). *Addressing Fetal Alcohol Spectrum Disorders (FASD). Treatment Improvement Protocol (TIP), Series 58*, 2014.

- Coles, C. D., Smith, I. E., Falek, A. (1987). Prenatal alcohol exposure and infant behavior: immediate effects and implications for later development. In *Advances in alcohol & substance abuse*, 1987, 6(4), 87 – 104.
https://doi.org/10.1300/J251v06n04_07
- Fried, P. A., Makin, J. E. (1987). Neonatal behavioural correlates of prenatal exposure to marihuana, cigarettes and alcohol in a low risk population. In *Neurotoxicology and teratology*, 1987, 9(1), 1 – 7.
[https://doi.org/10.1016/0892-0362\(87\)90062-6](https://doi.org/10.1016/0892-0362(87)90062-6)
- HEALTHY CHILD MANITOBA. (2010). *What Early Child Educators Need to Know about FASD*. Manitoba: Healthy Child Manitoba, 2010. 58 s.
- Hoyme, H. E. et al. (2016). Updated clinical guidelines for diagnosing fetal alcohol spectrum disorders. In *Pediatrics*, 2016, 138(2).
<https://doi.org/10.1542/peds.2015-4256>
- Hudecová, A. (2022). Poskytovanie včasnej starostlivosti pre rodičov. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok* [online], 2022, 21 (3), 11 – 22.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.11-22>
- Choo, Y. Y., Agarwal, P., How, C. H., Yeleswarapu, S. P. (2019). Developmental delay: identification and management at primary care level. In *Singapore medical journal*, 2019, 60(3), 119 – 123.
<https://doi.org/10.11622/smedj.2019025>
- Jan, J. E. et al. (2010). Sleep Health Issues for Children with FASD: Clinical Considerations. In *International Journal of Pediatrics*, 2010, 1 – 7.
<https://doi.org/10.1155/2010/639048>
- Kováčová, B. (2021). Konkretizácia a špecifiká konceptov pomoci vo včasnej intervencii. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2021, 20(3), 11 – 24.
- Lange, S., Shield, K., Rehm, J. et al. (2019). Fetal alcohol spectrum disorder: neurodevelopmentally and behaviorally indistinguishable from other neurodevelopmental disorders. In *BMC Psychiatry*, 2019, 19(1), 1 – 10.
<https://doi.org/10.1186/s12888-019-2289-y>
- Mattson, S. N., Bernes, G. A., Doyle, L. R. (2019). Fetal alcohol spectrum disorders: A review of the neurobehavioral deficits associated with prenatal alcohol exposure. In *Alcoholism, clinical and experimental research*, 2019, 43(6), 1046 – 1062. <https://doi.org/10.1111/acer.14040>
- Matušková, O., Prokopová, E., Rajkovičová, H., Jurišová, E., Vodičková, B., Gondec, M. (2021). *Štandard vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2.-11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti (1. revízia)*. Bratislava: MZ SR, 2021. 40 s.
- Mitašíková, P., Vodičková, B. (2022). Neuropsychologické špecifiká v kontexte porúch fetálneho alkoholového spektra (FASD). In *Logopaedica*, 2022, 24(1), 3 – 8.

- Mitašíková, P. Farbar, P. (2022). Strategies of the therapeutic educator in promoting inclusion in early stimulation according to the principles of Maria Montessori. In *Journal of Exceptional People*, 2022, (21), 89 – 107.
- Okálová, O., Jablonský, T. (2018). Prevencia fetálneho alkoholového syndrómu a jeho spektra u vybraných cieľových skupín slovenskej populácie. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2018, 17(1), 216 – 224.
- Olson, H. C., Montague, R. A. (2011). An Innovative Look at Early Intervention for Children Affected by Prenatal Alcohol Exposure. In ADUBATO, S.A., COHEN, D.E. (Eds.) *Prenatal Alcohol Use and FASD: Diagnosis, Assessment and New Directions in Research and Multimodal Treatment*. Washington: Bentham Science Publishers, 2021, 64 – 107. <https://doi.org/10.2174/978160805031411101010064>
- Olson, H.C., Jirikowic, T., Kartin, D., Astley, S. (2007). Responding to the Challenge of Early Intervention for Fetal Alcohol Spectrum Disorders. In *Infants & Young Children*, 2007, 20(2), 172 – 189. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000264484.73688.4a>
- Pei, J. et al. (2021). Teacher-Reported Prevalence of FASD in Kindergarten in Canada: Association with Child Development and Problems at Home. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, 51(2), 433 – 443. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04545-w>
- Petrenko, C. L.M., Alto, M. E. (2017). Interventions in fetal alcohol spectrum disorders: An international perspective. In *European journal of medical genetics*, 2017, 60(1), 79 – 91. <https://doi.org/10.1016/j.ejmg.2016.10.005>
- Staisey, N. L., Fried, P. A. (1983). Relationships between Moderate Maternal Alcohol Consumption during pregnancy and infant neurological development. In *Journal of Studies on Alcohol*, 1983, 44(2), 262 – 270. <https://doi.org/10.15288/jsa.1983.44.262>
- Stephen, J.M. et al. (2012). Delays in auditory processing identified in preschool children with FASD. In *Alcohol Clin Exp Res*, 2012, 36(10), 1720 – 1727. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2012.01769.x>
- Streissguth, A.P., Bookstein, F.L., et al. (2004). Risk factors for adverse life outcomes in fetal alcohol syndrome and fetal alcohol effects. In *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 2004, 25(4), 228 – 238. <https://doi.org/10.1097/00004703-200408000-00002>
- Subramoney, S. et al. (2018). The Early Developmental Outcomes of Prenatal Alcohol Exposure: A Review. In *Frontiers in neurology*, 2018, 9(1108), 1 – 19. <https://doi.org/10.3389/fneur.2018.01108>
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group. (2018). *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*, Geneva: World Health Organization, 2018. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

World Health Organization. (2012). *Developmental difficulties in early childhood Prevention, early identification, assessment and intervention in low-and middle-income countries: a review*. Geneva: WHO Press, World Health Organization, 2012. 112 s. ISBN 978-92-4-150354-9.

Mgr. Barbora Vodičková, PhD.

Katedra liečebnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

vodickova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.36-47>

Rozvoj emocionálnej kompetencie ako predpoklad budovania inkluzívneho povedomia

Development of Emotional Competence as a Prerequisite for Building Inclusive Awareness

Barbara Valešová Malecová

Abstract

The article deals with the possibilities of using expressive therapies in the field of developing emotionality and inclusive awareness. It defines the concept of emotionality and emotions, the development and socialization of emotions and emotional competence. The central chapter is dedicated to individual levels of working with emotions within expressive therapies. The final part discusses the connection between emotional competence and inclusive awareness.

Keywords: Emotionality. Emotions. Emotional regulation. Emotional competence. Expressive therapies. Inclusion. Inclusive awareness.

Úvod

Emócie sú prirodzenou súčasťou ľudskej existencie. V priebehu života človek pociťuje širokú škálu emócií rôznej kvality a intenzity. Spočiatku na emócie intuitívne reaguje a spontánne ich prejavuje. Postupom času pod vplyvom výchovy, prostredia a životných skúseností dochádza k regulácii a socializácii emócií, ale aj k ich potláčaniu a nedostatočnému spracovaniu. Tieto negatívne emočné návyky, nevhodné spôsoby prejavovania emócií, rôzne traumy a iné, môžu intenzívne ovplyvňovať život jedinca (Valešová Malecová, 2021). Expresívne terapie prostredníctvom umeleckých techník umožňujú neinvazívnym a bezpečným spôsobom kontakt s vlastným emocionálnym svetom a poskytuje prostriedky k emocionálnemu otváraniu sa, expresii, abreakcii emócií, integrácii nových emočných vzorcov a budovaniu emocionálnej kompetencie. Emocionálna kompetencia zahŕňa okrem iného tiež schopnosť empatického porozumenia emóciám druhých a sebareguláciu emočného správania, čím vytvára základný predpoklad pre budovanie inkluzívneho povedomia.

Emocionalita a emócie

Emocionalita ako trvalejšia vlastnosť osobnosti určuje predovšetkým dynamiku prežívania emócií, t.j. citlivosť, hĺbku, dĺžku v čase a doznievanie, častosť, stálosť emócií a primeranosť emočných reakcií k danej situácii. Ďalej určuje aj vonkajší prejav emócií a silu výrazu (Nakonečný, 1998).

Emócie sú chápané ako prežívanie uspokojovania potrieb a subjektívneho vzťahu k predmetom, javom okolitého sveta, ale aj k sebe samému, hodnotiacou reakciou na podnet. Emócie sú dôležitým prostredníkom medzi potrebami a motívmi človeka, jeho správaním, fyziologickými pochodmi a cieľmi. (Kubáni, 2010).

Emócie v priebehu života jedinca prechádzajú neustálym **vývinom**. Podľa Kubániho (2010) dochádza k postupnému rozširovaniu druhov a odtieňov emócií a citov, ktoré sa časom stále viac integrujú a stabilizujú v rámci čiastkových systémov vyvíjajúcej sa osobnosti. V priebehu vývinu je možné sledovať presuny v podnetoch, ktoré vyvolávajú emocionálnu odpoveď. Čím je jedinec vyspelejší, tým viac je schopný odpovedať selektívne na podnety a súčasne sa desenzibilizovať na niektoré okruhy podnetov, ktoré ho excitovali v mladšom vývinovom období. Emócie a **ich prejavy** sú do značnej miery ovplyvňované spoločensky, kultúrne, historicky a sociálnym prostredím, v ktorom jedinec žije. Podľa Slaměníka (2011) je sociálne prostredie nutné k tomu, aby sa dieťa naučilo rozumieť svojim pocitom, naučilo sa ich kontrolovať a regulovať podľa kultúrneho očakávania. Táto regulácia emočného prežívania sa nazýva aj socializáciou emócií.

Socializácia emócií sa vzťahuje na všetky aspekty emócií. Ovplyvňuje pripisovanie významov podnetom, udalostiam a situáciám vyvolávajúcim emócie, samotné prežívanie, rozpoznávanie emócií vlastných i u iných ľudí, emočný výraz aj reguláciu emócií s ohľadom na kultúrne dané normy či pravidlá. Kultúra určuje, ktoré emócie, kedy a akým spôsobom budú prežívané a prezentované vonkajšiemu svetu (Slaměník, 2011).

Primárna socializácia prebieha v rodine aj v oblasti emócií. Slaměník (2011) považuje za rozhodujúce pre vývin emócií a ich reguláciu výchovné vplyvy a vzory v rodine. Deti si v nej osvojujú poznatky o tom, ktoré situácie a aké emócie vyvolávajú, ako sú vyjadrované sociálne akceptovateľným spôsobom a ako majú reagovať na emócie prejavované inými v rôznych situáciách. Rodina teda má kľúčovú rolu v porozumení emóciám, v budovaní si stratégií zvládania a kontrole emócií, a pri osvojovaní si kultúrnych a rodových očakávaní pri vyjadrovaní emócií.

Emocionálna kompetencia

Výsledkom emocionálneho vývinu a schopnosti regulácie emócií je tzv. **emocionálna kompetencia**. Vychádza z emocionálnej inteligencie, ktorá predstavuje schopnosť identifikovať a rozpoznávať významy vlastných emócií

a emócií druhých ľudí, riadiť emócie a využívať to pri posudzovaní a riešení problémov a interpersonálnych vzťahov (Goleman, 1997). Emocionálna kompetencia je naučená a determinuje potenciál človeka ku konštruktívnej interakcie s ostatnými ľuďmi.

Saarniová (1999, s. 5) vymedzuje v rámci **emocionálnej kompetencie človeka osem zručností** založených na širokom empirickom výskume v oblasti emočného vývinu:

- Uvedomovanie si vlastného emočného stavu vrátane možnosti prežívania viacerých emócií súčasne.
- Zručnosť rozpoznať emócie druhých, založených na situačných a expresívnych (neverbálnych) signáloch, ktoré sú čiastočne podmienené danou kultúrou.
- Zručnosť v používaní emočnej slovnej zásoby a emočných výrazov bežne dostupných v subkultúre, v ktorej človek žije a na zrelšej úrovni zručnosť v nadobúdaní kultúrnych noriem, ktoré spájajú emócie so sociálnymi rolami.
- Schopnosť empatickej a solidárnej účasti na emočnej skúsenosti a prežívaní druhých.
- Zručnosť v porozumení tomu, že vnútorné emočné stavy nemusia korešpondovať s vonkajším prejavom jednak u seba samého a jednak u druhých. Na zrelšej úrovni uvedomenie, že vlastné emočne-expresívne správanie môže mať dopad na druhého a brať túto skutočnosť do úvahy pri výbere seba-prezentačných stratégií.
- Zručnosť adaptívneho zvládania negatívnych emócií a nepríjemných okolností používaním sebaregulačných stratégií, ktoré zlepšia intenzitu či časové trvanie takéhoto stavu (napríklad odolnosť voči stresu).
- Uvedomovanie si, že štruktúra a podstata vzťahov je do značnej miery určená tým, ako sú emócie vo vzťahoch komunikované, tak ako aj mierou emočnej priamosti a autenticity expresívnych prejavov, a mierou emočnej reciprocitu či symetrie vo vzťahoch.
- Schopnosť pre emočnú sebaúčinnosť. Emočná sebaúčinnosť znamená akceptáciu vlastnej emočnej skúsenosti, či už je jedinečná, alebo kultúrne konvenčná, a toto prijatie je v súlade s jeho/jej presvedčeniami ohľadom toho, čo predstavuje žiaducu emočnú rovnováhu. V podstate, pri preukazovaní emočnej sebaúčinnosti ide o život v súlade s vlastnou teóriou emócií a morálneho chápania.

Expresívne terapie a emócie

Expresívne terapie využívajú ku komunikácii, interakcii a expresii umelecké prostriedky. Ide o použitie umeleckých médií (napr. hudby, tanca/pohybu, drámy, výtvarného umenia, literárnych textov a vlastnej literárnej tvorby) za účelom dosiahnutia terapeutického či preventívneho cieľa. K učeniu

a zmenám dochádza prostredníctvom vlastného autentického zážitku v procese aktívnej činnosti/hry.

Expresívne terapie je možné využívať aj v kontexte práce s emóciami a emocionalitou detí aj dospelých. Umenie je prostriedkom spojenia (prepojenia) vnútorného sveta jedinca (myšlienky, emócie, vnímanie a iné) s vonkajším svetom a životnými skúsenosťami. Poskytuje prirodzený a bezpečný spôsob, ako vyjadriť a spracovávať svoje emócie. Expresívne terapie disponujú veľkým množstvom techník a metód, ktoré je možné prispôbiť tak, aby vyhovovali individuálnym potrebám každého klienta alebo skupiny (Valešová Malecová, 2021).

Prostredníctvom expresívnych terapií je možné s **emóciami a emocionalitou pracovať na viacerých úrovniach:**

1. Poznávanie (a rozpoznanie) emócií u seba i druhých včítane sprievodných telesných prejavov a neverbálnych signálov

Jedným zo základných atribútov emočnej kompetencie je uvedomovať si vlastné emočné rozpoloženie ako aj emocionálne prežívanie druhých. Prostredníctvom rôznych techník expresívnych terapií môže jedinec poznávať rôzne modalities emócií na základe ich vnútorných a vonkajších prejavov u seba i ostatných:

- **Emocionálne sochy.** Na základe emócií napísaných na kartičkách účastníci vytvoria sochu zobrazujúcu určenú emóciu s použitých posturiky a mimiky. Ostatní účastníci emóciu hádajú a odôvodňujú svoju odpoveď.
- **Neverbálne/verbálne predvádzanie emócie.** Postup je rovnaký ako pri predchádzajúcej technike s tým rozdielom, že je možné využiť širšiu paletu neverbálnych modalít ako je pohyb, gestá či prípadne i reč. Pri dramatickom predvádzaní rôznych emócií dochádza k včítaniu sa do zobrazovanej emócie, ako aj k priradeniu príslušných telesných prejavov a neverbálnych signálov. Ostatní účastníci sa pokúšajú uhádnuť predvádzanú emóciu. To im umožňuje uvedomiť si typické prejavy danej emócie.
- **Poznávanie emócií cez obrazový materiál.** Účastníkom sú predložené ilustrácie, piktogramy, obrázky či fotky zobrazujúce rôzne emócie. Úlohou je rozpoznať a pomenovať predložené emócie.
- **Rozpoznávanie emócií v príbehu.** K poznávaniu rôznych emócií je možné využívať i príbehy. Môže sa jednať o akýkoľvek príbeh (pre deti predškolského veku napr. edícia Barborka od Nancy Delvaux a Aline de Pétigny) či príbehy konkrétne zamerané na prácu s emóciami (napr. edícia Emil a emoce od autora Aurélie Chien Chow Chine). Štubňa (2017) k tomu uvádza, že príbehy pomáhajú deťom opísať a objasniť pocity, ktoré ešte nedokážu racionálne pomenovať a identifikovať. Úlohou je pomenovať zobrazenú emóciu a popísať jej prejavy, prípadne ich výtvarne či dramaticky znázorniť.

- **Poznávanie emócií v bežných činnostiach.** Človek si môže všímať ako sa vyvolaná a prežívaná emócia odráža v jeho pohyboch napr. aj v chôdzi či pri bežných činnostiach (človek chodí, pohybuje sa či manipuluje s predmetmi inak, keď prežíva radosť alebo je smutný či nahnevaný).

2. Pochopenie príčin a okolností vyvolávajúcich jednotlivé emócie, prejavov emócií v správaní a jeho konsekvencie

Emócie regulujú správanie jedinca a sú pozorovateľné v jeho vlastnom správaní (Orieščiková, 2019), preto na proces rozpoznania emócií nadväzuje fáza, kedy prostredníctvom autentického zážitku a následných podporných kreatívnych techník a diskusie účastníci vyvodzujú možné vyvolávajúce faktory konkrétnych emócií ako aj konsekvencie rôzne emocionálne zafarbeného správania sa (Valešová Malecová, 2021):

- **Práca s príbehom.** Účastníci môžu prostredníctvom príbehu a emócií literárnych postáv poznávať, aké okolnosti aktivovali rôzne emócie a ako sa tieto emócie prejavovali v jednaní danej postavy, ako toto emocionálne rozpoloženie ovplyvňuje reakcie iných postáv voči odosielateľovi emocionálnej správy. Majzlanová a Kotrbová (2019) uvádzajú, že terapeuticko-výchovný príbeh aktivuje súčasne emocionálne aj poznávacie procesy. Koželuhová a Wildová (2021) popisujú zase spätný proces, kedy na pochopení vzájomných vzťahov, predvídaní jednania postáv, a teda i na porozumení textu, sa významne podieľa schopnosť dieťaťa vnímať pocity svoje i druhých, čo sa odvíja od úrovne jeho emočného rozvoja.
- **Emocionálne zafarbená verbálna komunikácia.** V rámci dramatických etúd si účastníci môžu vyskúšať ako rovnaká verbálna informácia avšak rôzne emocionálne zafarbená mení reakcie komunikačného partnera. Účastníci skúšajú rovnakú vetu či dlhší verbálny úsek komunikovať s rôznymi emocionálnymi konotáciami. Komunikačný partner sleduje aké emócie sú v ňom vyvolané a autenticky reaguje. Účastníci tak zistia, že emocionálne rozpoloženie ovplyvňuje vlastné prejavy a správanie (a tieto prejavy rovnakej emócie sú značne individuálne), ktoré potom pôsobia na účastníkov interakcie a ich reakcie.
- **Zasadenie emócie do dramatických etúd.** Viaceré skupiny účastníkov dostanú na kartičke rovnakú informáciu (emóciu alebo situáciu). Ich úlohou je vytvoriť scénu, kde buď vymyslia a predvedú aká situácia vyvolala emóciu na kartičke alebo naopak akú emóciu môžeme prežívať v situácii na kartičke. Keďže všetky skupiny majú rovnaký východzí bod a výsledné scény môžu byť rozdielne, tak účastníci získajú povedomie o tom, že rovnaký spúšťač môže vyvolať rôzne emócie a rovnaká emócia môže mať rôzne príčiny.
- **Výtvarné spracovanie emócií.** Klient dostane za úlohu nakresliť situáciu, v ktorej človek (on sám) prežíva určenú emóciu. Následne sa diskutuje podobne ako v predchádzajúcej aktivite o tom, že v rovnakých situáciách môže každý prežívať rôzne emócie.

- **Riešenie zát'azovej situácie v emócií.** Účastníkom je zadaná zát'azová situácia, problém či spor dvoch či viacerých osôb. Lektor zadáva účastníkom emócie, v ktorých simulovanú situáciu majú riešiť. Ostatní účastníci intuitívne reagujú, pričom sledujú vlastné emócie, ktoré jednanie komunikačného partnera v nich vyvoláva. Účastníci tak zažívajú ako emócie ovplyvňujú riešenie rôznych situácií.

3. Emocionálna aktivácia, expresia (ventilácia) a abreakcia emócií

Mnohí ľudia z rôznych pohnútok dlhodobo potláčajú vlastné emócie. Niektorí sú „naučení“, že negatívne emócie sa neprejavujú, pretože to nie je vhodné. Iní veria, že ak potlačia nepríjemné a zložité emocionálne zážitky, tak prestanú existovať. Často veria, že prebudiť tieto „spiace“ emócie môže byť nebezpečné. Emócie sú však energiou, ktorá musí prúdiť. Keď sa emócie potláčajú, telo sa dostáva do napätia a nahromadené emócie sa môžu prejavovať v podobe rôznych fyzických a psychických ťažkostí (Valešová Malecová, 2021).

Nielen pre deti môže byť ťažké vyjadriť emócie slovami. Obzvlášť zložité emócie, ktoré sú napríklad výsledkom traumy, krízy alebo straty, sa dajú ťažko formulovať a slová často úplne nevyjadrujú podstatu. Umelecké prostriedky môžu za určitých okolností pomôcť vytvoriť kanál emocionálneho sebaujadrnenia. V procese expresívnych terapií dochádza k vytvoreniu atmosféry dôvery a bezpečia, ktorá podporuje emocionálne otváranie sa klienta, netraumatizujúce ventilovanie pocitov, emočnú abreakciu a následnú stimuláciu premeny nahromadených emócií do konštruktívnej energie. Jedinec teda môže využívať k expresii a spracovaniu vlastných emócií rôzne umelecké nástroje, ideálne volené podľa vlastných preferencií a naladenia. Výsledkom ventilácie a abreakcie pocitov býva tzv. katarzia, ktorá je dôležitým krokom v procese následného náhľadu a integrácie. Bez možnosti následnej integrácie znovuobjavených emócií a zážitkov nie je vhodné začať proces emocionálneho uvoľňovania (viac bod 6) (Valešová Malecová, 2021).

4. Ovpływňovanie emocionálneho prežívania

Umenie umožňuje ovplyvňovať emočné naladenie. Prostredníctvom umeleckých prostriedkov terapeuti pomáhajú jedincovi aktivovať sa, emočne preladiť, zrelaxovať, či dočasne odvrátiť pozornosť od ťaživého emočného prežívania v prípade, že jedinec nie je pripravený či schopný svoje emócie aktuálne riešiť. Dôležité je si uvedomiť, že umenie na každého človeka pôsobí rozdielne. Terapeut môže v tejto fáze pristúpiť aj k náviku preladujúcich a relaxačných techník u konkrétneho človeka (Valešová Malecová, 2021). Využiť je možné aj techniku **Kufor prvej pomoci pri zlej nálade**, pri ktorej si účastník do kufra zapisuje alebo zakresľuje veci, ktoré mu pomáhajú zlepšiť náladu. Zoznam môže následne využiť v procese ovplyvňovania negatívnej nálady.

5. Socializácia a regulácia emócií v súlade s kultúrnymi a situačnými očakávaniami

Pokiaľ si jedinec uvedomí a pochopí vlastné emócie a pravidelne ich vyjadruje, je jednoduchšie osvojiť si techniky upokojenia a regulácie emócií. V expresívnych terapiách sa môžu využívať techniky, ktoré priamo pomáhajú regulovať a socializovať emócie. Vďaka autentickému zážitku z umeleckých techník môže klient pochopiť kultúrne princípy a situačné očakávania prejavovania emócií, a hľadať vlastné spôsoby ako emócie odreagovať a vyjadriť sociálne primeraným spôsobom:

- **Zobrazenie v príbehu.** Pracuje sa s príbehmi, v ktorých sú zobrazené sociálne či spoločenské pravidlá týkajúce sa prejavov emócií v danej kultúre. Na základe modelu v príbehu sa človek učí daným pravidlám, môže o nich diskutovať a lepšie pochopiť situačné a kultúrne očakávania.
- **Menu zlosti.** Účastník v prvej časti vypíše ako prejavuje svoju zlosť, ako ju odreagúva a pod. V ďalšej časti spolu s terapeutom diskutuje o adekvátnosti, prospešnosti, deštruktivnosti a účelnosti jednotlivých prejavov a spoločne vytvárajú nové „menu“ – zoznam adekvátnejších spôsobov ventilácie a spracovania zlosti či iných negatívnych emócií.
- **Modelové situácie.** Je možné využiť podobné techniky ako sú popísané v časti 2. Účastníci zohrávajú rôzne modelové záťažové situácie a spoločne hľadajú adekvátne riešenie (obsahujúce potlačenie či skultúrnenie prejavov okamžitých emócií). Tým sa učia sebaovládaniu, ktoré potom využijú v reálnych situáciách.

6. Terapeutické spracovanie emócií a podpora emocionálneho uzdravenia

Flexibilný prístup expresívnych terapií poskytuje neohrozujúce spojenie s emocionálnym životom jednotlivca. V centre terapií je okrem iného zameranie sa na bezpečné, terapeutické spracovanie emócií, podporu emocionálneho uzdravenia a základné integračné aktivity. V rámci procesu terapie môže dôjsť k emocionálnemu uzdraveniu a samoregenerácii (Pearson, Wilson, 2008). Kotrbová, Sturcz a Solárová (2022, s. 351) uvádzajú, že *„dostať sa do kontaktu s pocitmi, úprimne ich pripustiť a dovoliť si chcieť ich spoznať v ich pravej podobe aké sú, už samé o sebe je veľkým krokom v rozširovaní vlastného poznania klienta.“*

V terapeutickom procese sú dôležité aj korektívne emocionálne zážitky, ktoré klient získava prostredníctvom umeleckých techník, terapeutického vzťahu a v interakcii s ostatnými členmi skupiny v prípade skupinovej terapie. Negatívne emočné stopy a rany sú nahradené novými pozitívnymi emočnými spomienkami (resp. aspoň zbavenými ťaživej intenzity) (Valešová Malecová, 2021).

Ústrednou úlohou expresívnych terapií je uľahčenie aktivácie, organizácie a uvoľnenia emočnej energie umeleckými prostriedkami podľa zamerania a preferencií klienta. Následná integrácia je nevyhnutným posledným

kokrom pri riešení emócií. Pearson a Wilson (2008) uvádzajú, že cieľom fázy integrácie je podpora emocionálnej obnovy, aby klient pochopil svoje skúsenosti, začal vnímať svoj život zo širšej perspektívy a v tomto priestore začal plánovať psychohygienu a nové smerovanie.

Emocionálna kompetencia a inkluzívne povedomie

Pojem **inklúzia** vyjadruje prirodzené včlenenie, začlenenie všetkých ľudí do spoločnosti, pričom zohľadňuje individuálne osobitosti každého človeka (Kováčová, 2010). Podstatou inkluzívneho procesu je budovanie povedomia o jedinečnosti každej ľudskej bytosti a akceptácia tejto odlišnosti v zmysle pozitívnej konotácie výnimočnosti. Mitašíková a Farbár (2022) zdôrazňujú, že každý človek si zaslúži úctu a rešpekt k spôsobu, ako žije svoj život a čo potrebuje. Jedinec je vždy súčasťou širšieho celku, istého systému vzťahov.

Inkluzívne vzdelávanie je možné chápať ako proces, v ktorom sa vzdelávajú všetky deti spoločne v hlavnom vzdelávacom prúde bez ohľadu na ich sociálne, kultúrne, jazykové, intelektuálne či zdravotné znevýhodnenie (odlišnosť). Jednou z hlavných myšlienok je, že každé dieťa je pre ostatných obohatením a prínosom (Valešová Malecová, 2022). „*Inklúzia sa vo formálnom a neformálnom priestore usiluje o zníženie prekážok na rozličných úrovniach (osobnej, koncepcnej, konštrukčnej a i.) tak, aby účasť každého dieťaťa bola možná a reálna. Každé dieťa v takomto priestore má dostať šancu plnohodnotne žiť a vzdelávať sa*“ (Kováčová, 2022, s. 31). Kováčová (2010, 2011) formuluje inšpiratívnu a zároveň odvážnu myšlienku, že principiálne každé dieťa je možné chápať ako dieťa s odlišnosťami, ktoré môže (aj má) byť prirodzene včlenené do spoločnosti, pričom jeho odlišnosť je chápaná filozofiou inklúzie za normalitu.

V súčasnosti je však stále „inakosť“ (odlišnosť) vnímaná deťmi i dospelými ako niečo zvláštne, vymykajúce sa normálnosti, či dokonca považované za stigma (Valešová Malecová, 2022). Zásadným významom v prvých rokoch života pre každé dieťa je modelovať **inkluzívne povedomie** a stabilitu postojov voči odlišnosti a heterogenite v spoločnosti. U každého človeka má byť inkluzívne povedomie konštruované s cieľom akceptovať akéhokoľvek človeka s odlišnosťou práve z dôvodu jemu vlastnej odlišnosti (Kováčová, 2010, 2022). Pokiaľ už v ranom detstve nedochádza u detí k budovaniu inkluzívneho povedomia, postupom rokov dochádza k negatívnemu vymedzovaniu sa voči určitému druhu „inakosti“. Tento proces zvyčajne začína konkrétnym prirodzeným strachom z neznámeho, neskôr podporeného vlastnou negatívnou skúsenosťou s ľuďmi s určitou odlišnosťou, ktoré nie sú deťom uvedené do kontextu (napr. agresívne správanie dieťaťa s kultúrnou odlišnosťou, ktoré je ale v dôsledku frustrácie z neznalosti jazyka ostatných ľudí v materskej škole). Rodičia sprostredkujú deťom špecifický poznatkový aparát ohľadne inakosti, ktorý môže obsahovať rôzne druhy stigmatizácie určitých skupín ľudí, napr. v podobe nálepiek, predsudkov či určitých foriem

skrytej agresie (napr. zákaz sa hrať s konkrétnym dieťaťom) (Valešová Malecová, 2022). Ako píše Šumníková a Dobešová (2021), „komunikačná“ bariéra môže byť i zo strany spolužiakov, ktorí nevedia ako sa majú k dieťaťu so znevýhodnením (odlišnosťou) správať, často kvôli pocitu ostychu prameňiaceho z neznalosti. Kadrnožková a Janyšková (2022) dodávajú, že deti s odlišnosťou (dokonca i pozitívnou, tzn. nadaní žiaci) môžu vďaka nevhodnému správaniu ostatných pociťovať negatívne emócie, hlavne pocit nedokonalosti, odvrhnutosti a vylúčenia. Preto je dôležité u detí rozvíjať sociálne, komunikačné a interpersonálne zručnosti (hlavne toleranciu, empatiu, schopnosť riešiť problémy a i.), ako aj poznanie špecifik jednotlivých znevýhodnení, ktoré podporia vzájomnú akceptáciu a kooperáciu v inkluzívnom prostredí.

Vyššie uvedená (preventívna či terapeutická) práca s vlastnými emóciami ako súčasť emocionálnej kompetencie rozvíja empatické vcítenie sa a empatické konanie voči iným ľuďom bez rozdielu, teda i ľuďom s určitou odlišnosťou. V niektorých prípadoch, obzvlášť pokiaľ jedinec nemá vybudované inkluzívne povedomie, má špecifické strachy a predsudky voči ľuďom s odlišnosťou či stereotypné predstavy, je vhodné zaradiť ciele prácu prostredníctvom expresívnych techník za účelom pochopenia prežívania ľudí s „inakosťou“. Sú to hlavne techniky, ktoré umožňujú zažiť pocity odmietnutia, vylúčenia a stereotypného chovania. Dôležité je účastníkov zacieliť na vlastné autentické prežívanie počas tvorivého procesu.

Nižšie sú uvedené konkrétne **techniky na podporu inkluzívneho povedomia**:

- **Práca s príbehom:** Využitie príbehov zobrazujúcich jedincov s odlišnosťou umožňuje vcítenie sa do emócií postáv príbehu a skrz nich pochopiť prežívanie týchto osôb. Na podklade práce s príbehom je možné pracovať na vlastných postojoch a upravovať vlastné očakávania a spôsoby správania voči ľuďom nielen s určitou odlišnosťou. Na trhu je dostupných pomerne veľké množstvo využiteľných kníh s tematikou inakosti, napr. **O modrom kocúrikovi** od Hellstrom-Kennedy a Milera; séria **Mimi & Líza** od Kerekesovej, Molákovej, a Salmela; **Lili a Momo** od autorky Macurovej alebo Strakáč a Tioni autora Rušara (podrobný rozbor poslednej knihy je možné nájsť v článku Kaščákovej, 2020).
- **Aleja odmietania:** Účastník prechádza medzi 2 radami ďalších účastníkov, ktorí sa od neho odvracajú či na neho bučia, pokrikujú. Jedinec môže ísť sám za seba alebo za postavu z prečítaného príbehu (napr. škaredé káčatko). Následne prechádza alejou prijímania, kedy ostatní jedinca chvália, obdivujú. Následne sa rozoberajú zažité emócie a dávajú sa do kontextu života ľudí s odlišnosťou.
- **Hradby:** Účastníci vytvoria hradby tak, že sa postavia do kruhu vedľa seba a chytia sa pevne za ramená. Úlohou dobrovoľníka je dostať sa cez hradby do kruhu. Keď dobrovoľník uspeje, zaradí sa do kruhu a chytí sa s ostatnými za ramená. Cieľom je zažiť si pocit vylúčenia z kolektívu a následné prijatie.

- **Farebné skupiny:** Lektor nalepí všetkým účastníkom na čelo samolepku s jednou farbou, viacerí účastníci majú rovnakú farbu, jeden však má jedinečnú farbu – čiernu. Účastníci nevedia, akú majú farbu na čele a ani že jeden má „Čierneho Petra“. Úlohou účastníkov je čo najrýchlejšie nájsť všetkých, ktorí majú rovnakú farbu ako oni sami a vytvoriť s nimi skupinku. Účastníci nesmú hovoriť a ukazovať na farby. Po hre nasleduje diskusia o tom, ako sa cítili, keď prvýkrát našli niekoho, kto mal rovnakú farbu ako on; ako sa cítil ten, kto mal ako jediný čiernu farbu.
- **Odmietnutie skupinou:** Dobrovoľník ide za dvere. Ostatní účastníci vytvoria skupinky, v ktorej sa dohodnú na nejakej spoločnej činnosti či téme, o ktorej diskutujú. Úlohou dobrovoľníka spoza dverí je zistiť, čo robí daná skupinka a pridať sa k nej. Naopak skupinky majú pokyn v žiadnom prípade dobrovoľníka neprijat'. Variantom môže byť, že naposledy oslovená skupinka môže po určitej dobe dobrovoľníka medzi seba prijať, aby si dobrovoľník popri odmietnutí zažil aj pocit prijatia.
- **Komunikovať v maske:** Účastníci si na tvár nasadia biele masky. Úlohou je spoločne sa rozprávať na akúkoľvek tému s maskou na tvári. Alternatívou pre vyspelejšie skupiny môže byť rozprávať sa spolu bez mimiky, gestiky a emocionálneho zafarbenia hlasu ako „roboti“ (vtedy sa už nepoužívajú masky). Táto aktivita má zjednodušiť simulovať ťažkosti s chápaním neverbality u detí s poruchou autistického spektra a pomôcť lepšie takýchto ľudí pochopiť (Valešová Malecová, 2022).
- **Nerozumiem:** Pedagóg bude dlhší časový úsek na deti rozprávať cudzím alebo vymysleným jazykom. Počas tohto úseku deti plnia štandardný denný plán v materskej/základnej škole s tým rozdielom, že pedagóg všetko vysvetľuje cudzím jazykom. V nasledujúcej diskusii sa pedagóg zameria na pocity detí, ktoré prežívali, keď plne nerozumeli zadaniam pedagóga. Táto aktivita má pomôcť deťom vcítiť sa do pocitov detí s odlišným materským jazykom (Valešová Malecová, 2022).
- **Nálepkovanie:** Lektor nalepí každému zo skupiny na čelo nálepku s označením určitej role (napr. futbalista, krásavec/ica, slávny youtuber, bezdomovec/kyňa, Róm/ka, skinhed, človek so nejakým znevýhodnením atď.) tak, aby dotýčny nevedel, akú rolu predstavuje. Ostatní v rámci spoločnej improvizácie sa k sebe navzájom správajú podľa nápisov na čelách. Úlohou je poznať, aká rola im bola pridelená. Človek sa týmto spôsobom môže zamyslieť nad tým, ako by sa v danej situácii cítil a ako sa k takým ľuďom správa on sám.

Záver

Expresívne terapie ponúkajú možnosť expresie, abreakcie a socializácie emócií, ako aj transformácie a integrácie emocionálnych zážitkov a skúseností prostredníctvom umeleckých techník. Výsledkom expresívno-terapeutického

procesu môže byť rozšírenie emočných kompetencií, schopnosť regulácie emócií či emocionálne uzdravenie. Na podklade pochopenia fungovania emócií a budovania emocionálnej kompetencie je možné súčasne vytvárať inkluzívne povedomie, pozitívny pohľad na inakosť, ktoré sú dôležitým komponentom výchovy detí od najútlejšieho veku. Expresívne terapie umožňujú inakosť poznávať v tvorivom procese prostredníctvom vlastného zážitku. To umožňuje budovať inkluzívne postoje a vytvárať taký priestor, v ktorom má každý svoje dôležité miesto a možnosť obohatiť seba i iných.

Bibliografia

- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. 352 s. ISBN 80-85928-48-5.
- Kadrnožková, M., Janyšková, K. (2022). Vzdelávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016–2021). In *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2022, 6(1), 101 – 131.
- Kašáková, S. (2020). Kniha ako podpora pri probléme s agresívnym správaním. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2020, 19(2), 111 – 129.
- Kotrbová, K., Sturcz, A., Solárová, Z. (2022). Terapeutický potenciál Dostojevského poviedky Sen smiešneho človeka. In *Philologia*, roč. 32, č. 2, s. 343 – 365.
- Kováčová, B. (2010). Podpora inkluzívneho prostredia prostredníctvom prvkov art v materskej škole. In *Materská škola a svet okolo*. Ružomberok: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2010, s. 86 – 93. ISBN 978-80-970391-0-3.
- Kováčová, B. (2011). Umelecko-edukačné modely - podpora inklúzie v pozitívnom vnímaní znevýhodnených skupín v prostredí škôl. In *Inkluzívne trendy v hudobnej pedagogike - expresívno-terapeutické prístupy*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2011, s. 1 – 11. ISBN 978-80-8082-491-4.
- Kováčová, B. (2022). Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2022, 21(3), 31 – 40. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.31-40>
- Koželuhová, E., Wildová, R. (2021). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2021. ISBN 978-80-7603-287-3.
- Kubáni, V. (2010). *Všeobecná psychológia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. 157 s. ISBN 978-80-555-0172-7.
- Majzlanová, K., Kotrbová, K. (2019). Význam príbehu v biblioterapii. In *11th International Conference of J. Selye University*. Komárno: J. Selye University, 2019. s. 149 – 172. ISBN 978-80-8122-331-0. <https://doi.org/10.36007/3310.2019.149-172>

- Mitašíková, P., Farbár, P. (2022). Strategies of the therapeutic educator in promoting inclusion in early stimulation according to the principles of Maria Montessori. In *Journal of Exceptional People*. 2022, 11(21), 89 – 107.
- Nakonečný, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. 340 s. ISBN 80-200-0628-1.
- Orieščiková, H. (2019). Rozprávka v živote dieťaťa v predškolskom veku. In *Disputationes scientificae*, 2019, 19(2), 69 – 80.
- Pearson, M., Wilson, H. (2008). Using Expressive counselling Tools to Enhance Emotional Literacy, Emotional Wellbeing and Resilience: Improving Therapeutic Outcomes with Expressive Therapies. In *Counselling, Psychotherapy and Health*. 2008, 4(1), 1 – 19.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press, 1999. 381 s. ISBN 9781572304345.
- Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.
- Štubňa, P. (2017). *Psychológia literatúry*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. 226 s. ISBN 978-80-223-4317-6.
- Šumníková, P., Dobešová, L. (2021). Distanční výuka u vysokoškolských studentů se zrakovým postižením. In *Přístupy a doporučení pro distanční výuku u studujících se specifickými potřebami a dalším znevýhodněním*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2021, s. 64 – 84. ISBN 978-80-7603-293-4.
- Valešová Malecová, B. (2021). Možnosti využitia expresívnych terapií v oblasti emocionality a emócií. In *Emocionalita ve výchově prizmatem filosofické, psychologické a speciálněpedagogické reflexe. Inkluzivní škola*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021, s. 335 – 346. ISBN 978-80-7603-242-2.
- Valešová Malecová, B. (2022). Biblioterapia ako prostriedok podpory inkluzívneho procesu v materskej škole. In *Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu*. Prešov: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2022, s. 134 – 146. ISBN 978-80-974139-2-7.

Mgr. Barbara Valešová Malecová, PhD.

Katedra speciální pedagogiky

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

barbara.valesovamalecova@pedf.cuni.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.48-55>

Podpora dieťaťa s osobitosťami v pohybovom prejave

Support of a Child with Particularities in Movement Expression

Zuzana Fábry Lucká

Abstract

The article discusses the issue of supporting a child with particularities in movement expression, which make it difficult for him to be included and to live in a kindergarten environment every day. It defines expression as a manifestation of internal and external factors in the context of sensory processing disorders in the child's preschool age. The contribution is a partial output of the KEGA project no. 0026UK-4/2021 Preventive Strategies of Specific Learning Disabilities in Terms of Graphomotor Skills in Preschool Age.

Keywords: Movement expression. Non-verbal expression. Sensory processing disorders.

Úvod

Pohyb je prirodzenou súčasťou života človeka už od vnútromatericového vývinu. Zároveň je významnou informáciou pri posudzovaní vývinových parametrov v období detstva. Konkrétne aj pediater pri povinných skríninových zameriava svoju pozornosť na oblasť psychomotoriky. Preto je potrebné zdôrazniť, že všetky identifikované osobitosti vo vývine dieťaťa v spomenutej oblasti by mali byť riadne zaznamenané a komunikované (a v prípade potreby odporúčené na konzultáciu k ďalšiemu špecialistovi).

Po narodení dieťaťa sa pohyb stáva taktiež prostriedkom komunikácie, v neverbálnych prejavoch. Dieťa prostredníctvom neho komunikuje s rodinnými príslušníkmi a skutočne je na rodičovi, ako a či dokáže identifikovať potreby svojho dieťaťa na základe neverbálneho prejavu, pohybu a ďalších motorických prejavov. Ako sa dieťa vyvíja, je jeho pohybový prejav nielen cielenejší, ale aj špecifickejší.

Pohybové hry sú základom pohybovej aktivity dieťaťa aj po nástupe do prostredia materskej školy. Stávajú sa prostriedkom k budovaniu sociálnych zručností, nadväzovaniu prvých rovesníckych a kamarátskych vzťahov. Ak však dieťa v predškolskom veku je v pohybových aktivitách limitné, napríklad nevie/nedokáže sa začleniť do prostredia môžu byť v správaní pozorovateľné

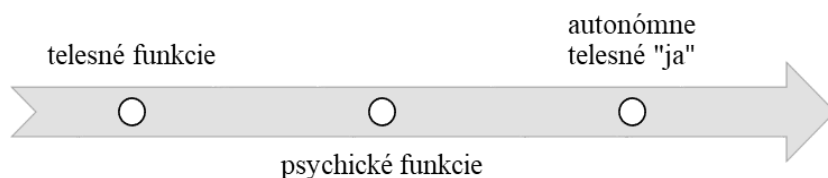
špecifiká. Tie môžu byť neskôr identifikované ako problémové, pravdepodobne spôsobené zmeneným procesom spracovania vnemov z okolia. Ide o fenomén, ktorý Raynaud et al. (2015) a Okumura et al. (2020) považujú za výsostne aktuálny a odporúčajú mu venovať náležitú pozornosť.

Špecifiká pohybovej expresie v predškolskom veku dieťaťa

Pohyb nie je len motorický prejav, či jeho prepojenie s psychickými funkciami. Zahŕňa tiež vlastnú expresiu dieťaťa aj s využitím iných prostriedkov, ako napríklad prostredníctvom výtvarnej či hudobnej expresie (Valachová, 2022). Pohyb je súčasťou všetkých aktivít, ktoré dieťa vykonáva. Pohybový prejav, integrujúci aj umelecké médium, môže byť u dieťaťa v predškolskom veku nástrojom prevencie, diagnostiky a intervencie (Tulák Krčmáriková, 2020). Taktiež hudobný prejav nevyhnutne zahŕňa aj špecifické pohybové elementy (Habalová, 2021). Ak ide o dieťa s rizikovým či ohrozeným vývinom, jeho prejav zahŕňajúci aj vnímanie telesnosti, môže byť prejavom v každodenných bežných činnostiach (Kováčová, 2022a; Magová, Kožík Lehotayová, 2020).

Na dieťa v predškolskom veku sú v rámci kolektívu triedy požadované zvýšené nároky. Dieťa musí dodržiavať normy a štandardy, udržiavať koncentráciu v zámerne orientovaných činnostiach, primerane ku situácii reagovať. Ak tomu tak nie je, sú dieťaťu pripisované rôzne diagnózy, ako napríklad porucha správania, porucha pozornosti, či hyperaktivita (Fábry Lucká, 2017). Možnosť, že by dieťaťu mohol pedagogický pracovník byť nápomocný napríklad len úpravou prostredia, je pre mnohých zúčastnených len ťažko uchopiteľná predstava. Telesné prežívanie zahŕňajúce aj vnímanie priestoru, je úzko prepojené s psychickým prežívaním. Prežívanie v kontexte psychosomatiky je problematikou, ktorej je venovaná pozornosť už dlhodobo (Poněšický, 2002). Pri tom prepojenie medzi psychickým a fyzickým prežívaním a skúmať vzťahy medzi telom a dušou, je dávno známou premennou (Poněšický, 2002). Zimmer (2019) tvrdí, že dieťa v období predškolského veku dotvára svoje autonómne telesné „ja“, ktoré vychádza práve zo spojitosti telesných a psychických funkcií. Uvedené telesné „ja“ je základom pre prežívanie dieťaťa vzhľadom na jeho osobitosti (Schéma 1).

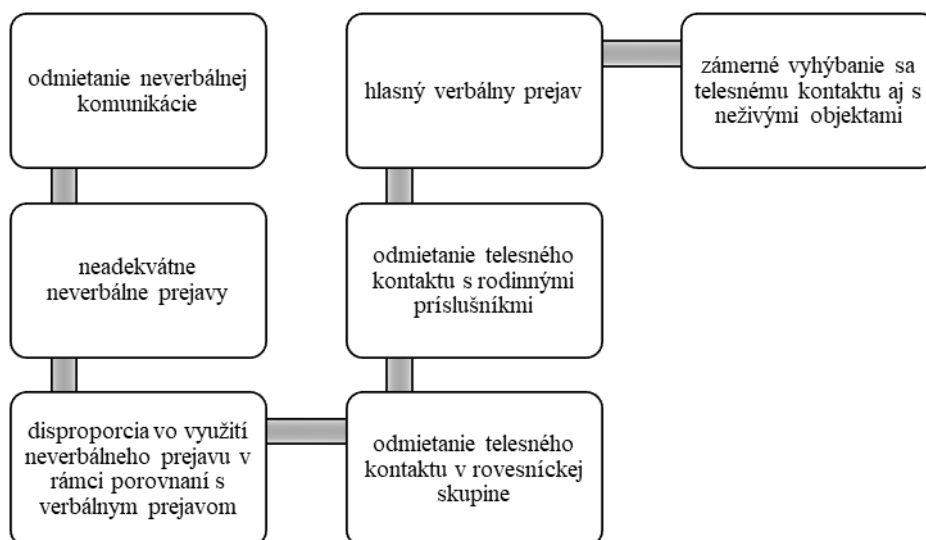
Schéma 1: Autonómne telesné ja



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Ecevit, Şahin (2021) sa zaoberali vzťahom medzi motorickými zručnosťami a sociálnymi zručnosťami dieťaťa v predškolskom veku. Zaujímavým je ich pohľad z hľadiska pohlavia a telesnej hmotnosti dieťaťa, ktorý má podľa záverov výskumu priamy dopad na obe z uvedených zručností. Práve konkrétna intervencia zameraná na pohyb je vhodným nástrojom na diagnostiku, zároveň je však aj prostriedkom prevencie v kontexte rovesníckych vzťahov v skupine (Clark, Kingsley, 2020). Z autorského výskumu (Fábry Lucká, 2020) vyplynulo, že najčastejšie sa špecifiká v tzv. problémovom správaní v skupine detí predškolského veku prejavovali najmä prostredníctvom neverbálnej expresie (Schéma 2).

Schéma 2: Špecifiká v neverbálnej expresii u detí v predškolskom veku



Zdroj: *vlastné spracovanie*

V pohybovom prejave je teda možné identifikovať problémy vo vývine dieťaťa, ale aj v jeho prežívaní každodenných situácií. V rámci diagnostického procesu je možné identifikovať zmeny v životnej situácii dieťaťa a poskytnúť mu tak jasnú a cieleňú pomoc. Pohybové kompetencie, problémy s koordináciou pohybov tela a artikulačných orgánov môžu evokovať neskoršie problémy v grafomotorike dieťaťa po nástupe do školského prostredia (Kožík Lehotayová, 2022). Ak je problém dieťaťa identifikovaný už v predškolskom veku, cieleňú intervenciou je možné dosiahnuť zlepšenie. Ak však má dieťa prejavy poruchy sensorického spracovania, je intervenčnou stratégiou najmä úprava prístupu zo strany pedagóga a úprava podmienok pre vzdelávanie. Vzhľadom na školský systém v našich podmienkach, sú tieto premenné závislé najmä od konkrétneho školského zariadenia.

Hypersenzitivita verus hyposenzitivita v prežívaní dieťaťa v predškolskom veku

Porucha senzorického spracovania je neurovývinovou poruchou, často sprevádza napríklad diagnózu spätú s poruchami autistického spektra, poruchu pozornosti, či poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Po nástupe do školského prostredia sa problémy v spracovaní senzorických vnemov prejavujú nielen v rámci rovesníckeho kolektívu, ale zasahujú aj do každodenných pedagogických činností.

Poznanie špecifik prežívania dotyku na škále hypersenzitivita – hyposenzitivita sa ukázalo ako kľúčové, najmä v detskom kolektíve. Znalosť osobitostí v zmyslovom systéme dieťaťa zo strany pedagogických pracovníkov, je dôležitým faktorom aj v súvislosti s možným problémovým prejavom v rámci triedy v bežnej materskej škole. Úprava prístupu a podmienok prostredia môže umožniť dieťaťu, aby sa malo možnosť zapojiť do sociálnych a vzdelávacích aktivít a stať sa tak súčasťou rovesníckeho kolektívu.

Svoju úlohu má znalosť problematiky aj pri nástupe do bežnej základnej školy. Najmä nepripravenosť odborníkov v školskom prostredí je faktorom, ktorý je bariérou inkluzívnemu prístupu (Kováčová, 2022b; Vodičková, 2020). Ako naznačuje samotný názov, v prípade hypersenzitivity ide o zvýšenú citlivosť a v prípade hyposenzitivity o zníženú citlivosť senzorického systému (Delaney, 2008).

V rámci realizácie autorského výskumu sme zmapovali najčastejšie symptómy, ktoré hypersenzitivitu a hyposenzitivitu v zmyslovom systéme dieťaťa preukazujú (Fábry Lucká, 2019). Uvádzame ich v prehľadnej Tabuľke č. 1.

Tabuľka 1: Symptómy prejavujúce hyposenzitivitu a hypersenzitivitu v troch senzorických systémoch

SENZORICKÝ SYSTÉM	Symptómy prejavujúce hypersenzitivitu	Symptómy prejavujúce hyposenzitivitu
Taktilný systém	<ul style="list-style-type: none">• zvýšená citlivosť na dotyky vo všeobecnosti• zvýšená citlivosť na dotyky od cudzích ľudí• zvýšená citlivosť na nešpecifické materiály (neohraničené, z rôznorodých materiálov ako je guma, pena, strapce)	<ul style="list-style-type: none">• znížená citlivosť na dotyky vo všeobecnosti• znížená citlivosť na dotyky od cudzích ľudí• vyhľadávanie silných taktilných podnetov (až sebapoškodzovanie), materiálov• vyhľadávanie ohrozujúcich situácií

Proprioceptívny systém	<ul style="list-style-type: none"> • „prežívanie“ vlastného pohybu (evidentná námaha pri vykonávaní pohybov veľkých svalových skupín, kostí a šliach) 	<ul style="list-style-type: none"> • „prežívanie“ vlastného pohybu v extrémnych hraniciach, • problém s vnímaním vlastného telesného „ja“ • problém vo vnímaní hraníc vlastného tela
Vestibulárny systém	<ul style="list-style-type: none"> • odmietanie pomôcok v terapeutickom prostredí, ktoré súvisia so zmenou polohy hlavy v priestore; • odmietanie aktivít, ktoré súvisia so stratením kontaktu so zemou, vyžadovanie si stálosti podmienok v pohybe. 	<ul style="list-style-type: none"> • vyhľadávanie aktivít so zmenou polohy hlavy – hojkanie, skákanie, kývanie sa do strán, zmena polohy tela vo výške, vyhľadávanie podnetov vo výške

Zdroj: modif. Fábry Lucká (2019)

Symptómom prejavujúcim **hypersenzitivitu** tak môže byť v taktilnom systéme zvýšená citlivosť na dotyky (od blízkych ľudí aj v kontakte s cudzími ľuďmi), ale aj na materiály, ktoré nemajú jasný ohraničený tvar. Pre dieťa s hypersenzitivitou môže byť takýto kontakt až bolestivý. V proprioceptívnom systéme ide najmä o na prvý pohľad až príliš fyzicky náročný úkon aj v minimálnom pohybovom prejave. Vo vestibulárnom systéme môže dieťa prejavovať odmietanie aktivít, ktoré sú instabilné, či ktoré vyžadujú zmenu polohy hlavy či tela v priestore.

Symptómom prejavujúcim **hyposenzitivitu** na opačnej strane odchýlky od motorického prežívania senzorických vnemov, môže byť v taktilnom systéme naopak vyhľadávanie silných, tlakových podnetov, dieťa necíti na povrchu tela dotyk od iného človeka (bez ohľadu na to, či ide o blízke osoby). Táto necitlivosť môže viesť až ku vyhľadávaniu situácií, ktoré sú ohrozujúce pre dieťa aj pre jeho okolie. Rovnaké špecifiká dieťa navonok prežíva aj v proprioceptívnom systéme, kde nevnímanie vlastných telesných hraníc súvisí tiež s predstavou o veľkosti vlastného tela. Nevie odhadnúť veľkosť medzery/uličky, ktorou má prejsť, pri prechádzaní triedou naráža do iných osôb aj nábytku. Ide o dieťa, ktoré pôsobí ako dieťa s dyspraxiou. Vo vestibulárnom systéme taktiež vyhľadáva až ohrozujúce situácie. Na to, aby daný vnem cítilo, totiž potrebuje opäť silný podnet, ktorým môže byť skákanie z výšok, prudké vychyľovanie vlastného tela do strán, či hojkanie.

Na to, aby sme dieťaťu s poruchou senzorického spracovania vedeli byť nápomocní, je potrebné zamerať sa na tzv. senzorické stratégie, ako podporný činiteľ v bežnom prostredí. Prvotnou potrebou je znalosť špecifik

v pohybovom prejave, respektíve v uvedených systémoch. Dieťa s hypersenzitivitou nevyzývame ku kolektívnym aktivitám, ktoré sú späté napríklad s podávaním rúk, potľapkávaním po chrbte a podobne. Naopak, dieťa s hyposenzitivitou potrebuje pri kolektívnych aktivitách sprevádzanie, ako faktor predchádzania zraneniam, a to tak u dieťaťa, ako aj v rovesníckej skupine. Vo všeobecnosti je však potrebné zamerať sa na nasledovné faktory, ako účinné stratégie podpory dieťaťa (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Stratégie podpory dieťaťa s hypersenzitivitou a hyposenzitivitou

• znalosť problematiky poruchy senzorickeho spracovania v kontexte pochopenia pojmov hypersenzitivita – hyposenzitivita;
• komunikácia s rodinným prostredím dieťaťa, poznanie zvláštností, ktoré sa v jeho správaní prejavujú v dôsledku poruchy senzorickeho spracovania, a to aj v domácich podmienkach;
• úprava prostredia (ak poznáme špecifiká konkrétnej poruchy, zvyšuje to možnosti pedagóga upraviť prostredie triedy v rámci svojich možností);
• variabilita v ponúkaných aktivitách (dieťaťu ponúkame a zapájame ho do takých aktivít, ktoré rešpektujú osobitosti v jeho senzorickej vnímaní);
• variabilita v časovej úprave aktivít (napríklad skrátenie aktivity na čas, po ktorý je dieťa schopné „tolerovať“ kontakt s iným človekom, či materiálom).

Zdroj: modif. Fábry Lucká (2021)

V prípade prejavov poruchy senzorickeho spracovania u dieťaťa v predškolskom veku v školskom prostredí ide často o situáciu, ktorá nie je náročná len pre dieťa samotné, ale aj pre rovesnícky kolektív a pedagóga v triede. Znalosť špecifik je dôležitá, nepomerne menej dôležitá je však aj podpora triedneho prostredia napríklad prostredníctvom účasti člena inkluzívneho tímu, konkrétne pedagogického asistenta. Primárnym cieľom je udržať vzdelávací proces v predškolskej triede bezpečný pre všetkých aktérov.

Záver

Telesnosť a pohyb v prejave dieťaťa s poruchou senzorickeho spracovania je kľúčovou oblasťou, nakoľko takéto dieťa prežíva všetky situácie veľmi intenzívne. A to aj v prípade, ak v jeho prejave dominuje hyposenzitivita v telesnom vnímaní, hoci to nemusí byť na prvý pohľad zjavné. Špecifiká oboch protipólov vo vnímaní vlastnej telesnosti je potrebné poznať zo strany okolia, vzťahných osôb, pedagogických pracovníkov či iných odborných pracovníkov (najmä ak ide o neštandardný vývin dieťaťa či o dieťa so zdravotným znevýhodnením). Práve poznanie je kľúčom ku úspešnej adaptácii do školskeho prostredia. Poznanie je cestou, ako dieťaťu uľahčiť prístup ku vzdelávacím aktivitám, sociálnemu prostrediu, ale aj ku vytváraniu a udržiavaniu vzťahov.

Bibliografia

- Ecevit, R. G., Şahin, M. (2021). Relationship between motor skills and social skills in preschool children. In *European Journal of Education Studies*. 2021, 8(10). <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i10.3928>
- Clark, G.F., Kingsley, K. L. (2020). Occupational Therapy Practice Guidelines for Early Childhood: Birth–5 Years. In: *American Journal of Occupational Therapy*. 2020, 74(3). <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.743001>
- Fábry Lucká, Z. (2017). Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v psychomotorickej terapii. In Lessner Lištiaková, I. (Ed.). 2017. *Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2017. ISBN 978-80-223-4427-2. s. 74 – 93.
- Fábry Lucká, Z. (2019). *Evalvácia efektívnych faktorov multisenzorických prístupov v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4864-5.
- Fábry Lucká, Z. (2020). Pohyb ako prevencia znižovania agresie v predškolskom veku. In Chanasová, Z. (Ed.). 2020. *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0807-9.
- Fábry Lucká, Z. (2021). *Psychomotorická terapia v detskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2021. ISBN 978-80-223-5202-4.
- Habalová, M. (2021). Hudobná tvorivosť a expresivita v predškolskom a školskom veku. In *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2021. ISBN 978-80-223-5265-9.
- Kováčová, B. (2022a). Zapínanie gombíkov ako súčasť samostatnosti dieťaťa s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. In Kučerka, D., Kováčová, B., Kujlovská, A. (Eds.) 2022a. *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická. ISBN 978-8-7468-197-4.
- Kováčová, B. (2022b). Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2022b, 21(3), 31 – 40. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.31-40>
- Kožík Lehotayová, B. (2022). Aspekty alternatívnej pedagogiky v podpore grafomotoriky. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2022, 21(4), 76 – 81. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.76-81>
- Magová, M., Kožík Lehotayová, B. (2020). Intervencia zameraná na deficity čiastkových funkcií u detí v predškolskom veku. In Magová, M. (Ed.) 2020. *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0799-7.
- Okumura, T., Kumazaki, H., Singh, A. K., Touhara, K., Okamoto, M. (2020). Individuals with autism spectrum disorder show altered event-related potentials in the late stages of olfactory processing. In *Chemical senses*. 2020, 45(1), 37 – 44. <https://doi.org/10.1093/chemse/bjz070>

- Ponešický, J. (2002). *Psychosomatika pro lékaře, psychoterapeuty i laiky*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-216-8.
- Raynaud, J. P., Boucher, E., Maffre, T. (2015). Toileting issues in children with autistic spectrum disorder and mental retardation. In *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 2015, 63(2), 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.06.001>
- Ťulák Krčmáriková, Z. (2020). Výtvarný prejav ako nástroj prevencie, diagnostiky a intervencie u detí v predškolskom veku. In Magová, M. (Ed.) 2020. *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0799-7.
- Valachová, D. (2022). Expresívne zobrazenie základných symbolov v kresbe detí predškolského veku. In *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická. ISBN 978-8-7468-197-4.
- Vodičková, B. (2020). Identification of supporting phenomena and barriers of inclusion in the pedagogical practice of teachers in a kindergarten in Bratislava. In *Journal of Exceptional People: an international journal for education and special studies*. 2020, 2(17), 63 – 73.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik*. Zlín: Graspo CZ, 2019. ISBN 978-3-451-38580-3.

Príspevok je čiastočným výstupom projektu KEGA č. 0026UK-4/2021 Preventívne stratégie špecifických porúch učenia z hľadiska grafomotorických zručností v predškolskom veku.

Doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.

Katedra liečebnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

lucka@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.56-69>

Faktory napomáhajúce rozvoju sebaregulácie u detí

Factors Contributing to the Development of Self-regulation in Children

Mária Habalová

Abstract

Self-regulation is applied in many areas of a person's life and has a significant impact on his functioning and success. The study presents factors that contribute to its development. Executive functions and the relationship between self-regulation and emotional regulation are described, as well as the influence of a supportive social environment on the development of more complex skills and motivation for self-regulation. The results of relevant research, as well as educational and intervention strategies, are presented within the areas mentioned above.

Keywords: Self-regulation. Executive functions. Emotional regulation. Social environment. Child. External regulation.

Úvod

Dieťa je formované v interakcii s prostredím v ktorom žije. Vníma rozmanité pôsobiace podnety a aktívne na nich reaguje. Cieľom týchto adaptívnych odpovedí je udržanie alebo opätovné nadobudnutie rovnováhy a pohody. Okrem fyzickej roviny, kedy hovoríme o homeostáze, takáto tendencia pôsobí aj v oblasti psychiky (Nakonečný, 2009). Aj tu môže vplyvom rozmanitých podnetov dochádzať k narušeniu stavu vyrovnanosti s potrebou reagovať. Reakcie dieťaťa na vnútornú nepohodu sa odohrávajú na úrovni fyzickej, kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej. Kým v prenatálnom období a v období po narodení mnohé z jeho reakcií prebiehajú na úrovni reflexov, postupne sa ich charakter mení vplyvom zrenia nervovej sústavy a učenia a stále viac podliehajú vedomej kontrole.

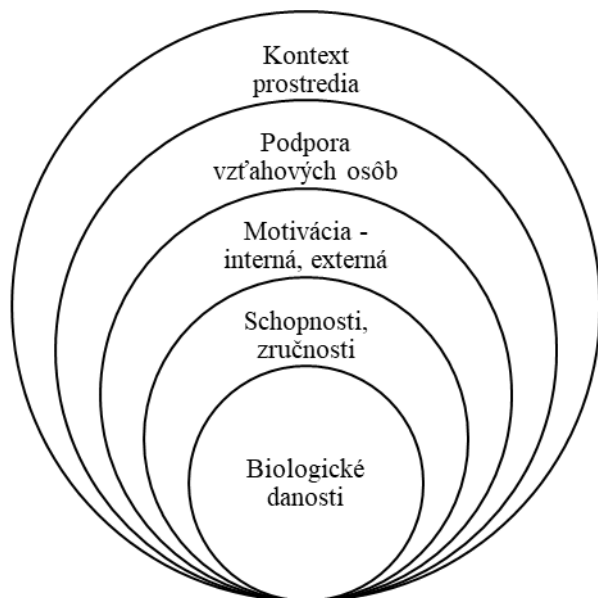
V mnohých prípadoch aj inštinktívne alebo naučené reakcie vedú k okamžitému vyriešeniu situácie, k uvoľneniu tenzie a znovunadobudnutiu pohody. Problém môže nastať, pokiaľ je reakcia vedúca k momentálnemu uspokojeniu, v rozpore s vonkajšími očakávaniami alebo vnútornými potrebami. Ak si to dieťa dokáže uvedomiť, môže potlačiť svoje momentálne impulzy a cielene urobiť to, čo je správne a nie to, čo momentálne chce. Aj v takomto prípade dochádza k nastoleniu rovnováhy, avšak tu už dieťa zámerne uspokojenie svojej aktuálnej potreby oddiali s výhľadom na lepšie dobro.

Sebaregulácia

Mnohé z cieľov, o ktoré sa človek v priebehu života usiluje, si vyžadujú dlhodobejšie úsilie. V takomto prípade zohráva významnú rolu sebaregulácia, ktorá sa uplatňuje pri rozhodovaní, plánovaní a realizácii činností, ktoré vedú k ich dosahovaniu (Forrester, 2021). Moilanen (2007) definuje sebareguláciu ako schopnosť umožňujúcu aktiváciu, monitorovanie, inhibíciu, zotrvanie alebo prispôsobovanie vlastných kognitívnych stratégií, emócií a správania smerom k dosahovaniu osobne relevantných cieľov a to napriek rôznym pôsobiacim podnetom. Kontrolovanému sebaregulovanému správaniu predchádza zhodnotenie aktuálnej situácie, monitorovanie vlastného prežívania, a tiež motivácia k vykonaniu vedome regulovanej reakcii, ktorá si často vyžaduje zvýšené úsilie v porovnaní s bežnou alebo prirodzenou reakciou. Podľa Rosanbalma a Murraya (2017) takéto vedomé snaženie významne vplýva na celoživotnú prosperitu dieťaťa v oblasti fyzického zdravia, v emocionálnej, sociálnej a ekonomickej oblasti, ako aj pri dosahovaní úspechov vo vzdelaní.

Komplexný pohľad na interakciu faktorov podieľajúcich sa na sebaregulácii je znázornený v schéme č. 1., od autorov Rosanbalm a Murray (2017).

Schéma 1: Faktory prispievajúce k sebaregulácii



Zdroj: Rosanbalm, Murray (2017, s. 2)

V rámci cieľavedomého úsilia spojeného so sebareguláciou dieťa pri dosahovaní svojich zámerov využíva rôzne sebaregulačné mechanizmy a stratégie a testuje ich efektívnosť. Ako vyplýva zo schémy č. 1., zvolené

postupy volí v závislosti od biologických daností a skúseností, ktoré determinujú funkčnosť kognitívnych a exekutívnych funkcií, od situačného kontextu a od usmernenia a spätnej väzby zo strany druhých ľudí. Dôležitá je tiež motivácia, vďaka ktorej jeho snaženie ostáva dlhodobo zacielené napriek pôsobiacim a v čase sa meniacim vonkajším podnetom a osobným potrebám.

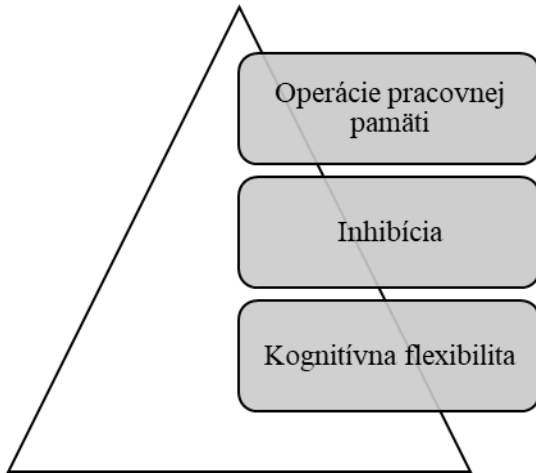
Nasledujúce faktory, ktorým venujeme pozornosť nižšie, pôsobia ako hybná sila rozvoja sebaregulácie a spolupôsobia pri jej uplatňovaní. V prvom rade ide o exekutívne funkcie. Ich funkčnosť bezprostredne súvisí so schopnosťou cielene a vedome organizovať vlastný myšlienkový obsah a regulovať emócie, na základe ktorých dieťa následne koná. Emócie sú teda častým predmetom sebaregulácie. Zároveň však prinášajú informáciu o osobnom význame prežívaných situácií, čo je možné využiť v rámci motivácie k sebaregulácii, ako aj pri voľbe a plánovaní jednotlivých stratégií. Keďže úroveň exekutívnych funkcií a emocionálna regulácia sa rozvíjajú v priebehu celého detstva, významnú úlohu pri ich rozvoji plní sociálne prostredie, najmä rodičia a osoby blízke dieťaťu, ktoré mu poskytujú vzory a usmerňujú jeho prejavy v situáciách, keď to nedokáže sám. Tým mu vytvárajú príležitosti pre učenie a preberanie efektívnych postupov a stratégií pri regulácii vlastného správania a dosahovaní dlhodobých cieľov.

Sebaregulácia a exekutívne funkcie

Rozhodnutie dieťaťa nepodľahnúť pôsobeniu aktuálnych podnetov a nutkaní často vedie k uspokojeniu, ktoré je naviazané na dosiahnutie dlhodobého cieľa – k oddialenému uspokojeniu. Manažment plánovania a realizácie potrebných krokov bezprostredne súvisí s exekutívnymi funkciami. Tie zahŕňajú celý rad neuropsychologických procesov súvisiacich s ovládaním správania a s kognitívnou kontrolou (Malloy-Diniz et al., 2017). Exekutívne funkcie podľa Vágnerovej (2016) riadia, kontrolujú a regulujú poznávacie procesy (percepciu, pozornosť, pamäť a uvažovanie), ako aj emocionálne prežívanie a správanie, ktorá z nich vyplýva smerom k tomu, čo je dôležité. Zároveň inhibujú všetko, čo dôležité nie je alebo čo pôsobí rušivo. V rámci sebaregulačného správania pôsobia ako prediktor, moderátor a mediátor procesu zameraného na dosiahnutie určitého cieľa (Hofmann, et al., 2012).

Podľa vplyvnej klasifikácie vychádzajúcej z výskumu autorov Miyake et al. (2000) existujú tri základné exekutívne funkcie, ktoré medzi sebou jemne korelujú, ale zároveň sú jasne oddeliteľné. Ide o operácie pracovnej pamäti (aktualizácia a monitorovanie), inhibíciu (potlačanie silných impulzov) a kognitívnu flexibilitu (alebo aj presmerovanie mentálneho nastavenia). Všetky tri uvedené funkcie sa významným spôsobom podieľajú na sebaregulácii dieťaťa.

Schéma 2: Základné exekutívne funkcie



Zdroj: Miyake et al. (2000)

Operácie pracovnej pamäti sa do veľkej miery podieľajú na správaní orientovanom na cieľ. Pracovná pamäť funguje podľa Baddeleyho (1999) ako dočasné úložisko informácií, ktoré sú vzájomne prepájané a spracúvané v rámci širokej škály rozmanitých kognitívnych úloh. Umožňuje krátkodobé podržanie aktuálne vnímaných alebo vybavených informácií, ktoré v danej chvíli človek potrebuje (Vágnerová, 2016). Medzi jej kľúčové operácie patrí aktualizácia a monitorovanie relevantných informácií. Tie sa v súvislosti so sebareguláciou môžu týkať mentálnych reprezentácií cieľov jednotlivca (vybavených z dlhodobej pamäti), ako aj stratégií, prostredníctvom ktorých je možné tieto ciele dosiahnuť (Hofmann et al. 2012). Zároveň v pracovnej pamäti dochádza ku formovaniu konceptuálnych znalostí z jednotlivých vstupov, ktoré sa následne uplatňujú pri vytváraní plánov a rozhodnutí na základe posúdenia predchádzajúcich skúseností a budúcich prianí (Diamond, 2013).

Inhibícia umožňuje navigovanie vlastnej pozornosti, správania, myšlienok a emócií smerom k tomu, čo je dôležité a potrebné (Diamond, 2013). Bez tejto kontroly by človek reagoval na základe momentálnych impulzov, podmienených (naučených) reakcií alebo v dôsledku pôsobiacich podnetov. Uvedená autorka za základné zložky inhibície považuje odolávanie rušivým podnetom (selektívna pozornosť a kognitívna inhibícia) a sebakontrolu (potlačenie nežiaduceho správania).

V oblasti pozornosti sa inhibícia uplatňuje pri kontrole interferencií na úrovni vnímania. Umožňuje potlačiť vnímanie rušivých podnetov z prostredia (selektívna pozornosť) a rušivého myšlienkového obsahu (kognitívna inhibícia), ktoré narušajú sústredenie dieťaťa. Takéto úsilie zlepšuje zameranie pozornosti na objekty, ktoré sú preňho dôležité (ibidem).

V oblasti inhibície správania sa uplatňuje sebakontrola. Kým sebaregulácia býva definovaná ako ciele správanie v rámci istej časovej perspektívy, cieľom sebakontroly je podľa Hofmann et al. (2012) prekonanie aktuálne pôsobiacich silných nežiaducich impulzov alebo nutkaní. V praxi sa sebakontrola uplatňuje pri inhibícii nežiaduceho správania (pri tendencii reagovať nevhodne, pri nutkaní prejesť sa a i.), inhibícii emócií, ktoré vedú k určitému správaniu alebo v rámci disciplíny, ktorú človek praktizuje, keď zotráva pri vykonávaní žiaducej činnosti a to aj napriek pôsobeniu rušivých podnetov alebo nechuti (Diamond, 2013). Podobne chápu sebakontrolné operácie aj Muraven, Baumeister (2000) ako podmnožinu riadených procesov, v rámci ktorých dieťa kontroluje svoje vlastné reakcie namiesto toho, aby dalo priechod takým, ktoré by boli preň v danej chvíli prirodzené alebo sú preň bežné.

Kognitívna flexibilita (presmerovanie mentálneho nastavenia) predstavuje schopnosť mozgu prepínať medzi úlohami, mentálnymi operáciami alebo obsahmi. Táto schopnosť je dôležitým aspektom exekutívnej kontroly (Miyake et al., 2000).

Tieto kroky sa v danom poradí objavujú zakaždým, keď je pozornosť presúvaná z jednej úlohy na druhú. V rámci takéhoto „kognitívneho presmerovania“ dochádza k adaptácii kognitívnych procesov na novú, špecifickú situáciu. Pokiaľ sú problémy spojené s jej riešením jasne štruktúrované, s postupmi riešenia, reakcia väčšinou prichádza rýchlo, pričom dieťa môže čerpať zo svojich skúseností a naučeného správania. Pokiaľ však ide o úlohy nové a náročné ich riešenie si často vyžaduje reflexiu, analýzu a uvažovanie (Laureiro-Martínez, Brusoni, 2018). Hofmann, et al. (2012) uvádza, že kognitívna flexibilita môže byť z hľadiska sebaregulácie prínosná v prípadoch, keď vedie k opusteniu menej efektívnych prostriedkov a využitiu alternatívnych, účinnejších stratégií pri dosahovaní stanovených cieľov. Rovnako môže prispieť k odpútaniu sa od primárneho cieľa sebaregulačného správania a ponúknuť s ním spojenú lákavú alternatívu, ktorá môže poslúžiť ako príjemná motivácia (napr. upriamenie pozornosti na príjemný pocit súvisiaci s úspechom) (ibidem).

Pri posudzovaní sebakontroly u dieťaťa je potrebné zohľadniť úroveň exekutívnych funkcií z vývinového hľadiska. Dlho sa predpokladalo, že tieto funkcie sa rozvíjajú až v období adolescencie (Bernier et al. 2010) avšak súčasné výskumy potvrdzujú, že sa formujú už od raného detstva. Prvé náznaky regulácie sú pozorovateľné už koncom prvého roka života (Vágnerová, 2016). Ich postupný vývin prebieha rôznym tempom v interakcii s ďalšími psychickými kompetenciami až do obdobia adolescencie. Súvisí so zrením príslušných mozgových štruktúr, predovšetkým prefrontálnej mozgovovej kôry (ibidem). Postupnosť vývinu jednotlivých exekutívnych funkcií je stručne popísaná v Tabuľke č. 1.

Tabuľka 1: Vývin základných exekutívnych funkcií

Funkcia	Obdobie vývinu
Pracovná pamäť	Vyvíja sa postupne počas detstva a dospievania.
Inhibícia	Aj k rozvoju tejto schopnosti dochádza postupne, pričom k výkonu porovnateľnému s dospelosťou dochádza až približne vo veku 12 rokov, prípadne v ranej adolescencii.
Kognitívna flexibilita	Začína sa rozvíjať koncom predškolského veku, pričom sa postupne zlepšuje v priebehu celého školského obdobia.

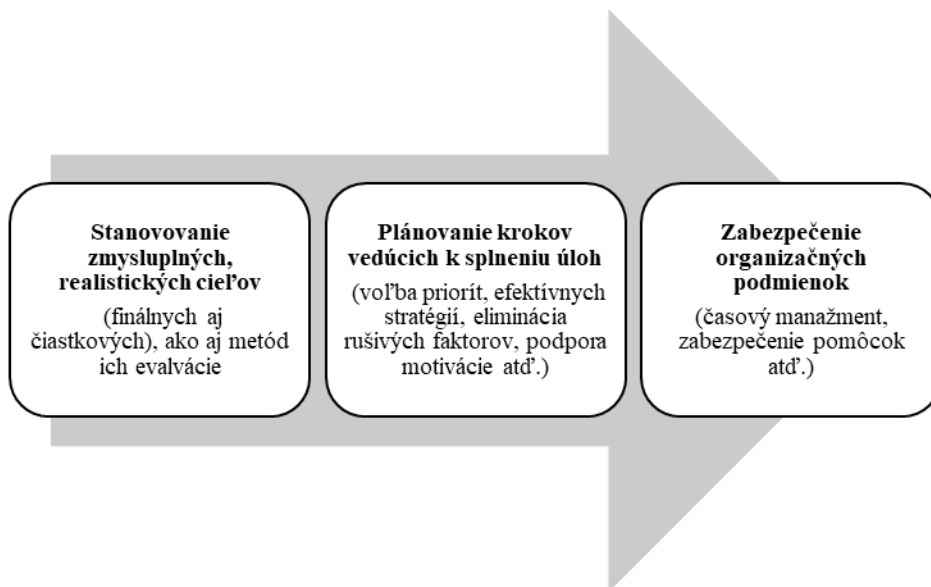
Zdroj: Huizinga et al. (2006)

Geldhof et al. (2010, citovaný podľa Neubeck et al. 2022) uvádza, že vývin sebaregulácie sa uberá podobnou trajektóriou. V období pred adolescenciou rozvoj sebaregulácie prebieha primárne ako funkcia súvisiaca s rozvíjajúcou sa pozornosťou a inhibíciou. V daných oblastiach dosahuje úroveň porovnateľnú s dospelosťou na konci obdobia detstva. Naproti tomu schopnosť sebaregulácie v rámci zložitých a komplexných úloh sa naďalej rozvíja až do obdobia stredného veku, kde potom jej úroveň zostáva stabilná počas dlhšieho časového obdobia, až kým nedochádza k jej poklesu v súvislosti s úbytkom kognitívnych funkcií.

Oslabenie exekutívnych funkcií je dôvodom, prečo mnohí ľudia zlyhávajú v rôznych životných situáciách napriek tomu, že majú dobré rozumové schopnosti (Vágnerová, 2016). Zároveň je príčinou mnohých situačných rizikových faktorov, ktoré sa objavujú v rámci sociálno-psychologického výskumu sebaregulácie (Hofmann et al., 2012).

Z hľadiska voľby stratégie pri vytváraní programov na posilnenie sebaregulácie je dôležitý poznatok, že exekutívne funkcie sú aspoň do určitej miery trénovateľné, čo sa môže pozitívne premietat' do lepšej samoregulácie správania (ibidem). Úlohy a cvičenia môžu byť zamerané na zlepšenie jednotlivých kognitívnych funkcií – napr. tréning pozornosti, pamäti, riešenie logických úloh a pod., ako aj na precvičovanie zručností potrebných na riešenie zložitejších a komplexných problémov, pri ktorých sa uplatňujú exekutívne funkcie. V tomto prípade rodič alebo iná osoba facilituje procesy priamo súvisiace s voľbou dlhodobých cieľov a ich dosahovaním.

Schéma 3: Oblasti pomoci pri dosahovaní dlhodobých cieľov



Zdroj: Vlastné spracovanie

Zaujímavou alternatívou tréningu exekutívnych funkcií je využitie moderných technológií, k čomu môžu byť využité rôzne asistenčné aplikácie podporujúce plánovanie, časový management, sebamonitorovanie a i. (Hrčová, 2022).

Cieľom takto orientovanej intervencie je pomôcť dieťaťu osvojiť si jednotlivé zručnosti natoľko, aby dokázalo samostatne riešiť veku primerané úlohy, stanovovať si zmysluplné cieľa a podnikať efektívne kroky k ich dosahovaniu.

Sebaregulácia a emocionálna regulácia

„Emócie predstavujú základný orientačný a regulačný systém“ (Vágnerová, 2016, s. 263). Významným spôsobom ovplyvňujú fungovanie ďalších psychických funkcií a prinášajú informáciu o osobnom význame prežívaných situácií, čím ovplyvňujú zameranie jedinca (motiváciu). Spájajú sa s mnohými fyziologickými a behaviorálnymi reakciami (ibidem). V mnohých ohľadoch sú pre človeka nápomocné, avšak niekedy môžu byť spúšťačom prejavov a správania, ktoré môžu život dieťaťa, jeho rodiny a ľudí z jeho sociálneho prostredia značne skomplikovať. Deje sa tak vtedy, ak dieťa reaguje na rozmanité situácie nesprávnou emóciou, pokiaľ sa jeho emócie objavajú v nesprávny čas alebo majú neprimeranú intenzitu (Gross, 2008). V takýchto prípadoch je na mieste uplatniť emocionálnu reguláciu a tým

predísť nežiaducim dôsledkom emóciami vyvolaných reakcií. Autori Gross, Thompson (2007) upozorňujú na dvojitý význam pojmu emocionálna regulácia – prvý význam „regulácia emóciami“ poukazuje na schopnosť emócií ovplyvniť procesy ako napr. pamäť, či interakciu rodič-dieťa; druhý význam „regulácia emócií“ sa vzťahuje na to, ako môžu byť regulované samotné emócie. Vzhľadom na zameranie tohoto príspevku sa budeme orientovať na druhý význam, kedy emocionálnu reguláciu chápeme ako „heterogénny súbor procesov, ktorými sú regulované samotné emócie“ (ibidem, s 7). Podobne chápe emocionálnu reguláciu aj Vágnerová (2016) – ako schopnosť jedinca monitorovať, hodnotiť a ovládať emócie a s nimi spojené správanie.

Emocionálna regulácia má dispozičný základ (je geneticky podmienená), avšak je ju možné rozvíjať učením, čo sa deje v procese socializácie (Vágnerová, 2016). Na kvalitu emocionálneho prežívania dieťaťa vplýva citové bohatstvo samotných rodičov, výchovný štýl, emocionálna vrelosť a množstvo lásky a pozornosti, ktorých sa dieťaťu dostáva (Kolibová, Dolinská, 2022). Rodičia spočiatku napomáhajú svojim deťom pri zvládaní nežiaducich reakcií spojených s emóciami. Pokiaľ má dieťa už od raného detstva oporu vo svojich blízkych, pomáha mu to uvedomiť si, v akých situáciách jeho emócie vznikajú a postupne sa učí s nimi vysporiadať – utíšiť sa a upokojiť, keď sa cíti rozrušené. K tomu je potrebné vedieť svoje prežívanie monitorovať a pomenovávať a na základe tejto vedomej kontroly regulovať svoje prejavy, čo významne koreluje s úrovňou exekutívnych funkcií.

Jeden zo spôsobov v rámci emocionálnej regulácie, ktorý môžu rodičia a aj samotné dieťa využiť, je snažiť sa predísť tomu, aby vôbec vznikli emócie vyvolávajúce neprimerané fyzické a behaviorálne reakcie (John, Gross, 2004). Z pozície dospelých si to vyžaduje predvídanie vyplývajúce z analýzy správania dieťaťa (identifikovať spúšťač nevhodného správania, prípadne čomu sa dá v budúcnosti vyvarovať, bližšie Vodičková, Mitašíková, 2022). Druhý zo spôsobov sa týka činností, ktoré vedú k zmierneniu už spustených reakcií (John, Gross, 2004). Ako príklad využitia obidvoch spôsobov je možné uviesť odporúčania Matějčka (2005) rodičom malých detí v období vzdoru, pre ktoré je príznačné, že svoje reakcie a prejavy spojené s emóciami menej ovládajú. V prvom rade radí mať s deťmi trpezlivosť, rozumne predchádzať konfliktom, dopriať dieťaťu dostatok času, napr. keď prichádza zmena (predchádzanie) a v prípade, ak už k neprimeraným emóciam alebo vyhroteným reakciám došlo, usilovať sa o presmerovanie pozornosti dieťaťa alebo zmenu situácie, aby sa dieťa malo možnosť upokojiť (zmiernenie už spustených reakcií).

V prípade emocionálnej sebaregulácie existujú dve špecifické stratégie, ako je možné vysporiadať sa s vlastnými emóciami (John, Gross, 2004). Jedná sa o kognitívne prehodnotenie a expresívnu supresiu (potlačenie). Kognitívne prehodnotenie sa vzťahuje k vedomému optimistickému opätovnému prehodnoteniu situácie tak, aby sa zmenil jej emocionálny dopad. Tato stratégia priamo

ovplyvňuje, či dôjde k samotnému spusteniu emocionálnych reakcií. Expresívna supresia je forma odozvy na už existujúce emócie, ktorá zahrňa potlačenie už spustených prejavov (reakcie na už pôsobiace emócie sa v tomto prípade neprejavia navonok). Zároveň autori (ibidem) varujú pred negatívnymi dôsledkami expresívnej supresie, poukazujúc na to, že pri potlačení prejavov spojených s emocionálnym prežívaním negatívne emócie nemajú priechod, čo má fyzické (napr. zvýšená aktivácia kardiovaskulárneho a elektordermálneho systému), kognitívne (napr. poruchy pamäti) a sociálne dôsledky (napr. vyhýbavosť a neprirodenosť v interakciách s druhými ľuďmi).

Emocionálna regulácia a sebaregulácia spolu veľmi úzko súvisia a do značnej miery sa prelínajú. Na jednej strane emócie môžu byť predmetom sebaregulácie, na druhej strane môžu byť, vzhľadom na svoju regulačnú funkciu, významnou súčasťou motivácie k sebaregulácii. Jeden zo spôsobov intervencie využívajúci emocionálnu reguláciu pri nácviku sebareguláciu u detí (od 8 rokov) podrobne popisuje Berman (2021). Deti sú v prvom rade vedené k tomu, aby dokázali identifikovali spúšťače – vedeli opísať a pochopiť situácie, ktoré im spôsobujú nepohodu. V ďalšom kroku sa učia uvedomovať si a pomenovať emócie, ktoré v dôsledku týchto spúšťačov prežívajú (ako ich cítia vo svojom tele, k akým myšlienkam a reakciám ich tieto pocity vedú). Pritom si môžu osvojiť rôzne stratégie ako sa upokojiť (napr. dychové cvičenia, relaxačné cvičenia a pod.). To im dáva priestor premyslieť si svoje možnosti, ako aj dôsledky, ktoré by plynuli z ich konania a rozhodnúť sa pre najefektívnejšiu reakciu.

Sociálne prostredie a jeho vplyv na rozvoj sebaregulácie

Okrem kognitívneho a emocionálneho rozmeru pri sebaregulácii zohráva významnú úlohu aj sociálny rozmer (Lee et al., 2008). Interakcia detí so svojimi vzťahovými osobami a s ľuďmi zo širšieho sociálneho prostredia zohráva dôležitú úlohu pri osvojovaní si zložitejších sebaregulačných zručností a vytváraní motivácie k sebaregulácii (Rosanbalm a Murray, 2017).

Dôležitou oblasťou, ktorá formuje schopnosť sebaregulácie u detí, je osobnosť rodičov a blízkych, ich spolužitie, ako aj vzťah, ktorý navzájom majú. Deti vnímajú osoby vo svojom okolí ako vzory, ktoré im (v ideálnom prípade) umožňujú pozorovať a imitovať spôsoby, ako odolať momentálnym impulzom a v dlhodobejšej perspektíve sa sociálne prijateľným spôsobom vysporiadať s vlastnými myšlienkami, pocitmi a správaním.

Zároveň rodičia a iné blízke osoby môžu aktívne korigovať prejavy detí – plnia úlohu externého regulátora. Usmerňujú ich v situáciách, kedy nedokážu samé zvládať svoje správanie, tým, že im ponúkajú overené stratégie, ako môžu momentálnu krízu prekonať. Deti sa v týchto situáciách učia a jednotlivé postupy si postupne intenalizujú, čo vedie k ich sebaregulácii. V tejto súvislosti zaujímavé poznatky priniesla metaanalýza Karremana at al. (2006),

v rámci ktorej analyzovali výsledky 41 štúdií zameraných na rodičovstvo podporujúce sebareguláciu u detí vo veku 2 – 5 rokov. Skúmali vzťah medzi rodičovským prístupom v kategóriách pozitívna regulácia, negatívna regulácia a vnímavý prístup ku dieťaťu a ich podporným vplyvom na sebareguláciu u detí v predškolskom veku. Z analýzy naprieč štúdiami vyplynulo, že z uvedených prístupov má najväčší význam pozitívna regulácia, ktorá je charakterizovaná jasnými pravidlami, zrozumiteľným a pozitívne orientovaným vedením. Naopak, negatívne orientovaná/mocenská regulácia, v rámci ktorej boli prítomné prejavy ako hnev, necitlivosť, kritika, prípadne fyzický zásah, neprispievala k podpore sebaregulujúcich mechanizmov. Výsledky v oblasti vnímavého prístupu k dieťaťu nepreukázali významný súvis s podporou sebaregulácie.

Kapacita rodičov ako externého regulátora je do veľkej miery závislá aj na ich vlastných sebaregulačných schopnostiach (Rosanbalm, Murray, 2017). Ak oni sami majú v tejto oblasti problém, nemusia vedieť, ako u dieťaťa zmierniť stavy dysregulácie a pomôcť mu úspešne vyriešiť jeho aktuálny problém. V takomto prípade je na mieste intervencia orientovaná na podporu rodičovských kompetencií. Jej obsahom môže byť poradenstvo a terapia smerom k posilneniu vlastných zvládacích a regulačných mechanizmov a optimalizácia výchovného pôsobenia v zmysle osvojenia si podporného a empatického prístupu k vlastným deťom. V rámci neho sa rodičia učia byť vnímavo prítomní, rešpektujúci autonómiu a pocity dieťaťa, osvojujú si pravidlá efektívnej komunikácie a využívanie prvkov pozitívnej regulácie (pozitívne orientované usmerňovanie správania detí, vedenie k prebratiu zodpovednosti a stanovovanie limitov pozitívnym, rešpektujúcim a nevtieravým spôsobom). Pokiaľ dieťa vyrastá v empatickom prostredí, kde sa cíti prijaté, je pravdepodobnejšie, že bude akceptovať vedenie a hranice týkajúce sa toho, čo je prijateľné (Morawska et al., 2019).

Dôležitou súčasťou sebaregulovaného správania je vnútorná motívacia. Konanie, v rámci ktorého dieťa dokáže v istom momente potlačiť svoje momentálne pohnútky a zareagovať spôsobom, ktorý je prínosný z dlhodobého hľadiska, si často vyžaduje zvýšené úsilie. Autor Zimmerman (2005) považuje pri takejto voľbe za kľúčové disponovanie určitými vnútornými presvedčeniami, ku ktorým zaraďuje dôveru vo vlastné schopnosti/možnosti, vedomie prínosu určitého správania, osobné záujmy, hodnoty a orientáciu na cieľ. Aj na formovanie týchto presvedčení má u detí kľúčový vplyv primárne sociálne prostredie a blízke osoby.

Význam dôvery vo vlastné schopnosti pri regulácii správania potvrdzuje výskum autorov Lee et al. (2008). V ich štúdiu sa preukázalo, že deti, ktorým bolo prezentované, že sú svojim okolím vnímané ako trepezlivé (využitá bola nálepkovanie – „labeling“), lepšie obstáli pri vykonávaní stereotypnej, nezaujímavej úlohy ako deti z kontrolných skupín, kde v prvom prípade prebehol nácvik oddialeného uspokojenia (odmena po úspešnom splnení úlohy) a v druhom prípade nebola deťom poskytnutá žiadna podporná príprava. Autori tejto štúdie poukazujú na to, že mnohé z predstáv detí, ktoré

majú o sebe, vyplývajú z ich komunikácie a skúseností s druhými ľuďmi. Pozitívne vyjadrenia zo strany druhých vytvárajú akýsi vytúžený sebaobraz, ktorý vedie deti ku snahe prispôbiť svoje správanie tomuto obrazu (ibidem).

Podobne aj hodnotenie prínosu určitého správania vzniká ako reflexia na postoje, ktoré dieťa pozoruje vo svojom okolí. Rodičia majú od dieťaťa (a aj od iných) isté očakávania, ktoré vychádzajú z ich osobných preferencií a hodnôt. Deti sa s nimi oboznamujú a v určitom veku stotožňujú. Jednou z oblastí, kde sa uplatňuje sebaregulácia, je vykonávanie takých činností, v rámci ktorých sa dieťa snaží preklenúť rozdiely medzi tým, ako ono samé v danej situácii vníma seba a ideálnym štandardom – cieľom, ktorý mu je prezentovaný a ku ktorému smeruje (Muraven, Baumeister, 2000). Takýto posun často kladie nároky na osobnú zmenu – na úrovni už existujúcich vzorcov myslenia, emocionálnych reakcií a správania.

Ďalším dôležitým motivačným činiteľom je dosahovanie osobných záujmov dieťaťa. To potvrdzuje aj výskum autorov Bernier et al. (2010), v rámci ktorého sa u 80 detí zamerali na pozorovanie interakcií rodič-dieťa pri podpore sebaregulácie. Sledovali prejavy rodičov v oblasti podpory autonómie, verbálneho usmerňovania a vnímavého prístupu. Podpora autonómie (rodičovské prejavy podporujúce dosahovanie cieľov, volieb a zámerov dieťaťa) sa v rámci tohto výskumu preukázala ako významnejšia oproti verbálnemu usmerňovaniu a vnímanému prístupu.

Nácvik sebaregulácie by mal prebiehať v rámci činností, pri ktorých okolie kladie na dieťa požiadavky, ktoré sú preň pochopiteľné a splniteľné a zároveň sú v kontexte jeho života a rodinnej situácie zmysluplné. Z tohto dôvodu je potrebné rodinu a dieťa vnímať komplexne, systematicky a autenticky (Fábry Lucká, Lessner Lištiaková, 2018). Intervencia by mala spĺňať podmienky ako pravidelnosť, podpora vytrvalosti a dôslednosť (Kováčová, 2021), čo je možné v rámci tejto problematiky aplikovať nasledovne: opakovane vystaviť dieťa situáciám, ktoré poskytujú priestor pre tréning a upevňovanie sebaregulácie v požadovanej oblasti, vytvoriť dosiahnuteľné a zrozumiteľné méty a v prípade potreby facilitovať dodržanie dohodnutých pravidiel tak, aby dieťa mohlo úspešne splniť úlohu. Autori Rosanbalm a Murray (2017) odporúčajú zaradenie konzistentných a predvídateľných rituálov a rutín do programu dieťaťa. Pri ich realizácii dieťa opakovane zažíva situácie, v rámci ktorých vie predvídať čo bude nasledovať a zároveň má možnosť testovať svoje reakcie v situáciách, kde sú jasne dané ciele a očakávania v oblasti regulácie správania.

Z uvedeného vyplýva, že sebaregulácia je do veľkej miery kumulatívnym výsledkom odrážajúcim opakované skúsenosti nadobudnuté v rámci predvídateľného, citlivého a konzistentného vedenia zo strany rodičov v situáciách, ktoré sú pre dieťa ťažko zvládnuteľné (Morawska et al., 2019). Takáto externá facilitácia procesu regulácie u dieťaťa býva často realizovaná v rámci bežných výchovných situácií a účinná je najmä v rámci pozitívneho prístupu, ktorý je charakterizovaný modelovaním a posilňovaním vhodného správania, navádzaním prostredníctvom verbálnych alebo neverbálnych nápodiev, poskytovaním spätnej väzby a oceňovaním.

Záver

Rozvoj sebaregulácie je determinovaný individuálnymi rozdielmi. Tie môžu prameniť z biologických predispozícií, kedy sú niektoré deti napr. temperamentnejšie, iné senzitivnejšie reagujú na rôzne zmyslové podnety z prostredia. Ďalšou oblasťou sú podmienky v akých dieťa žije, do akej miery sa mu dostáva usmernenia a podpory zo strany blízkych osôb. Dôležitú úlohu zohráva tiež vývinová zrelosť nervovej sústavy a úroveň exekutívnych funkcií, ktoré sa postupne vyvíjajú až do obdobia adolescencie a ranej dospelosti. Napriek mnohým pôsobiacim faktorom je možné vo výchove a terapii ciele rozvíjať jednotlivé vyššie uvedené oblasti, optimalizovať podmienky a prostredie a takto prispieť k budovaniu zručností potrebných k sebaregulácii. Podpora sebaregulácie u detí je podľa Rosanbalm a Murray (2017) dôležitou dlhodobou investíciou, ktorá vytvára predpoklad pre lepšiu školskú úspešnosť, pre lepšie fungovanie vo vzťahoch a kontrolu správania. Okrem toho napomáha usmerňovať vlastné myšlienky, pocity a činy pri zvládaní mnohých životných výziev a podporuje rezilienciu pri vyrovnávaní sa s nepriazňou osudu.

Bibliografia

- Baddeley, A. (1999). *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press, 356 s. ISBN 0-86377-545-4.
- Berman, J. (2021). *The self-regulation workbook for kids*. Berkley: Ulysses press, 176 s. ISBN-13: 978-1-6460-4213-5.
- Bernier, A., Carlson, M., Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. In *Child Development*, 2010, 81(1), 326 – 339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. In *Annual Review of Psychology*, 2013, 64(1), 135 – 168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Forrester, B. (2021). *Self-Regulation Skills: How To Control and Regulate The Learning Process*. Vincenzo Nappi. 110 s. ISBN: 979-8642560686.
- Geldhof, G. J., Little, T. D., Colombo, J. (2010). Self-regulation across the life span. In *The handbook of life-span development: Social and emotional development*. Wiley, 2010. 116 – 157. ISBN 978-0470390122. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd002005>
- Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. In Lewis, M., Haviland-Jones, et al. (Eds.). *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 2008. 497 – 512. ISBN 1-59385-650-4.
- Gross, J. J., Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In Gross, J. J. (ed.), 2007. *Handbook of Emotion regulation*. New York: The Guilford Press, 2007. 3 – 26. ISBN-13: 978-1-59385-148-4.

- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. In *Trends in Cognitive Sciences*, 2012, 16(3), 174 – 180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Hrčová, J. (2022). Exekutívne funkcie u detí s poruchami autistického spektra. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022, 21(3), 84 – 91. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.84-91>
- Huizinga, M., Dolan, C. V., Van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. In *Neuropsychologia*, 2006, 44(11), 2017 – 2036. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.01.010>
- John, O. P., Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. In *Journal of Personality*, 2004, 72(6), 1301 – 1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A. G., Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. In *Infant and child development*, 2006, 15(6), 561 – 579. <https://doi.org/10.1002/icd.478>
- Kolibová, D., Dolinská, E. (2022). Opportunities for the Development of Cognitive Functions in Preschool Children Through Emotions. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2022, 21(2), 41 – 51. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.2.41-51>
- Kováčová, B. (2021). Konkretizácia a špecifiká konceptov pomoci vo včasnej intervencii. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2021, 20(3), 11 – 24.
- Laureiro-Martínez, D., Brusoni, S. (2018). Cognitive flexibility and adaptive decision-making: Evidence from a laboratory study of expert decision makers. In *Strategic Management Journal*. 2018, 39(4), 1031 – 1058. <https://doi.org/10.1002/smj.2774>
- Lee, P., Lan, W., Wang, C., Chiu, H. (2008). Helping young children to delay gratification. In *Early Childhood Education Journal*, 2008, 35(6), 557 – 564. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0240-9>
- Fábry Lucká, Z., Lessner Lištiaková, I. (2018). Podpora silných stránok rodiny prostredníctvom online diagnostického nástroja vo včasnej intervencii. In Fábry Lucká, Z. a kol. 2018. *Rodina v procese zmien*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 98. s. ISBN 978-80-223-4645-0.
- Malloy-Diniz, L. F., Miranda, D. M., Grassi-Oliveira, R. (2017). Editorial: Executive Functions in Psychiatric Disorders. In *Front. Psychol.* 2017, 8, 1 – 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01461>
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

- Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J. et al. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. In *Cognitive Psychology*, 2000, 41(1), 49 – 100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. In *Journal of Youth and Adolescence*, 2007, 36(6), 835 – 848. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9107-9>
- Morawska, A., Dittman, C. K., Rusby, J. C. (2019). Promoting Self-Regulation in Young Children: The Role of Parenting Interventions. In *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2019, 22, 43 – 51. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00281-5>
- Muraven, M., Baumeister R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: does self-control resemble a muscle? In *Psychological Bulletin*, 2000, 126(2), 247 – 259. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247>
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Český Těšín: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- Neubeck, M., Johann, V. E., Karbach, J., Könen, T. (2022). Age-differences in network models of self-regulation and executive control functions. In *Developmental Science*, 2022, 25(5). <https://doi.org/10.1111/desc.13276>
- Rosanbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). Promoting Self-Regulation in Early Childhood: In *A Practice Brief*. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services. 2017, 1 – 9.
- Vodičková, B., Mitašíková, P. (2022). FASD a predškolský vek dieťaťa. In *MMK 2022*. Hradec Králové: Magnanimitas. 2022, 738 – 743. ISBN 978-80-87952-37-5.
- Vágnerová, M. (2016). *Obečná psychologie. Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum, 400 s. ISBN 978-80-246-3268-1.
- Zimmerman, G. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich P. R., Zeidner, M. 2005. *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Elsevier Books, 2005, 13 – 40. ISBN 0-12-369519-8.

Mgr. Mária Habalová, PhD.

Katedra liečebnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

habalova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.70-82>

Analýza kresby v kontexte vývinu dieťaťa s Aspergerovým syndrómom

Analysis of Drawing in the Context of the Development of a Child with Asperger's Syndrome

Barbora Kováčová, Zuzana Trefná

Abstract

The paper describes the theoretical-research background oriented to the drawing of a child with autism spectrum disorder with a comparison of characteristics in the drawing of a child with intact development. Through analyses of drawings of a child with Asperger's syndrome, the authors present unique characteristics of drawing expression. They analyze 13 of the authors' drawings of a boy with Asperger's syndrome that were collected over a two-year period. Specifically, this was the developmental period of the boy with Asperger's syndrome when he began to be drawing active (4 years and 6 months) and at a marked progression in drawing representation (6 years and 7 months). The authors consider the qualitative assessment of drawings as a possible evaluative support for further research on the appreciation of drawings of children with autism spectrum disorder.

Keywords: Drawing. Child with autism spectrum disorder. Asperger's syndrome. Analysis of drawings.

Úvod

Ak dieťa s intaktným vývinom začína kresliť objekty ako spontánne zobrazenie okolitého sveta má dospelý možnosť vnímať jeho potreby a túžby, ktoré zobrazuje s využitím symbolov, či farebného spracovania. Daná skutočnosť je však iná pri kreslení ako činnosti u dieťaťa s poruchou autistického spektra (*angl. Autism Spectrum Disorder, ASD*, v našich podmienkach označované ako PAS).

Práve v kresbách detí s PAS zobrazenie potrieb a túžob zväčša absentuje, prípadne sa objavuje, ale výrazne oneskorene. Bod, čiary, či objekty, ktoré dieťa s PAS nakreslí, je jednoznačne prvým krokom k integrácii, nakoľko ako tvrdia Di Renzo et al. (2017) dieťa koná samostatne a zobrazuje (komunikuje) až potiaľ, kam mu to dovoľia jeho možnosti, ktoré tiež môžu byť do určitej miery limitované. Oneskorená kresba (po obsahovej i formálnej stránke) v tejto

skupine je primárne dôsledkom inhibície v sociálno-komunikačnej oblasti. V rámci samotnej edukačnej alebo terapeutickkej podpory Vrisaba & Yudiharso (2021) tvrdia, že práve výtvarné umenie, či už vo výchove (artefiletika), alebo v terapii (arteterapia), je vhodné využiť ako prostriedok k vzájomnej komunikácii. V daných procesoch deti s PAS získavajú pocit, že práve výtvarnosť je iným spôsobom komunikácie ako byť úspešný. Vo väčšine prípadov samotné kreslenie minimalizuje mieru odporu. Aj z toho dôvodu možno tvrdiť, že arteterapia jednoznačne zohráva kľúčovú rolu v zvýšenom sebedomí a nastavení všeobecnej pohody aj v tejto skupine detí. Round et al. (2017) tvrdia, že práve aj v skupinách detí s PAS je reálne dosiahnuť zvýšenú koncentráciu, regulovanie zmyslového vnímania a postupné zvyšovanie flexibility voči zmenám. Vždy je potrebné zohľadniť fakt, že každé dieťa s PAS prežíva arteterapeutický proces výrazne odlišným spôsobom, ktorý má byť odborníkom (človekom, ktorý ho sprevádza počas kresbenej činnosti) považovaný za jedinečný a striktne individuálny (snaha o zovšeobecnenie limituje každého v prebiehajúcej interakcii, pozn.).

Základné charakteristiky kresby dieťaťa s poruchou autistického spektra

Thorová (2006) popisuje základnú charakteristiku kresby dieťaťa s PAS, kde nie všetky charakteristiky musia byť prítomné v kresbe, ktorá je zhodnocovaná. Spomenutá autorka popisuje charakteristiky nasledovne: *prítomnosť stereotypných prvkov, precíznosť v kresbe, špecifickosť záujmov, neustále písanie číslíc a písmen, necitlivosť ku kompozícii, kresba bez obsahu a témy, zmysel pre detail, vyžadovanie témy, odpor voči konkrétnym témam, rigidnosť v spôsobe kresby, premalovanie/prekreslenie témy, zvláštnosti v kresbe* (ibidem, s. 150). Magová & Hochmuthová (2022) upozorňujú, že celkovo pri každom dieťati s poruchou autistického spektra je nevyhnutné zohľadniť nielen dosiahnutú vývinovú úroveň a mentálne schopnosti, ale aj celkovú osobnosť, ktorá má byť posudzovaná vždy individuálne. Za ilustračný príklad môžu byť kresby, ktoré zverejnila Nesnídalová (1994). Autorka popisuje kresbený prejav chlapca s poruchou autistického spektra, ktorý zobrazoval ľudské postavy ako fľaštičky, čo možno považovať za zvláštnosti v kreslení ľudskej postavy. V súvislosti s predstavou ľudskej postavy a následným nakreslením ľudskej postavy Lewis a Boucher (1991) predpokladali, že deti s PAS majú menej zrelšie predstavy o ľudskej postave v porovnaní s ich rovesníkmi. Daná skutočnosť sa im čiastočne potvrdila, obdobné zhodnotenie vo svojom výskume dosiahli aj Lee a Hobson (2006). Väčšina výskumov, v ktorých sa výskumníci zaoberali kresbou dieťaťa s PAS bola špecifická tým, že výskumná vzorka bola pomerne nízka a autori mali ambíciu dané zistenia zovšeobecňovať, alebo vytvárať dojem univerzálneho použitia v kontexte kresby dieťaťa s PAS. Danú skutočnosť považujeme za pomerne významnú, aj z toho dôvodu, že samotný prejav dieťaťa s PAS v porovnaní s iným

kresebným prejavom iného dieťaťa s PAS je odlišný a individuálne špecifický. Nakoľko deti s PAS kreslia rôznorodo, pokúsime sa predstaviť samotné kreslenie ako spôsob komunikácie u dieťaťa s PAS na základe rozličných tvrdení od mienkotvorných autorov (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Kategorizovanie skupiny detí s PAS na základe kresby

I. skupina	<ul style="list-style-type: none"> • Deti s PAS kreslia tak, že ich kresebný prejav je porovnateľný s kresbou ich rovesníkov bez potvrdenia PAS (Zemanová, 2010).
II. skupina	<ul style="list-style-type: none"> • Deti s PAS zobrazujú rôzne čiary, ovály, tvary (grafický automatizmus), ktorými často vyplňajú prázdny priestor papiera. • Tento typ kresby (bez námetu) poukazuje na ťažkosti so zobrazením námetu, alebo nechujú ku kresebnej činnosti. Spomenuté grafické tvary je potrebné považovať za námet kresby detí s PAS (Kováčová, 2022/23).
III. skupina	<ul style="list-style-type: none"> • Deti s PAS zobrazujú postavy a konkrétne tvary. Samého seba zobrazujú dominantne a ostatné postavy sú zväčša nedokončené (táto skutočnosť môže byť prítomná aj pri zobrazovaní rodiny a jej členov). • Kováčová (2022/23) tvrdí, že v prípade tematicky zameranej kresby u detí s PAS je vyjadrovanie veľmi jednoduché až minimalistické (čo sa týka detailov spracovania).
IV. skupina	<ul style="list-style-type: none"> • Skupina detí s PAS nemá potrebu kresliť ľudské postavy, napriek tomu, že kreslenie ako činnosť neodmietajú. • Zvyčajne inklinujú k zobrazovaniu svojich záujmov a záľub.
V. skupina	<ul style="list-style-type: none"> • Skupina detí s PAS odmieta prácu s výtvarným materiálom z dôvodu výraznej precitlivosti na zašpinenie. • Počas kresebných a výtvarných aktivít sa dieťa s poruchou autistického spektra určitých vecí dotýkať, má intenzívnu nechuť k procedúram spojených s dotykom, príp. je prítomná úzkosť so špinavých rúk. Mašinová (2014) upozorňuje na fakt, že dieťa s Aspergerovým syndrómom sa tak dokáže nadchnúť pre tvorbu z hliny, že môže pozvoľna prekonávať úzkosť v prítomnosti ľudí, ktoré má rád a ktorí sú súčasťou jeho sveta (ibidem, s.16). • Magová (2019) upozorňuje na výrazné odmietanie konkrétnych materiálov práci s deťmi s PAS, a to: používanie prstových farieb, manipuláciu s modelovacím materiálom, prácu s blatom, atď.

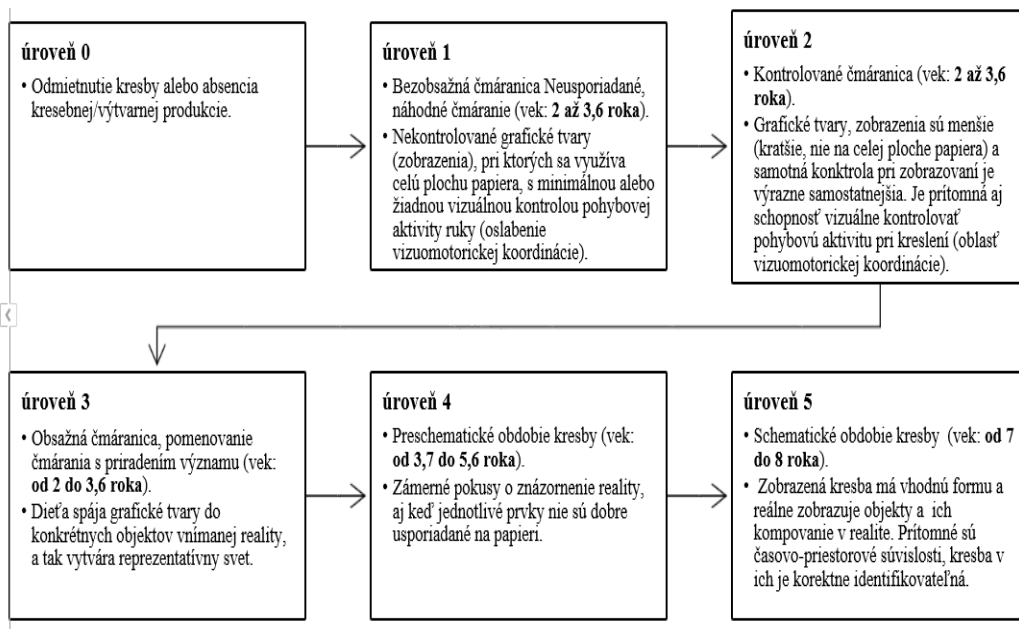
Zdroj: autori uvedení v texte tabuľkového spracovania

Machover (In Di Renzo et al., 2017) tvrdí, že ak dieťa s PAS nakreslí postavu **predstavuje samotného autora** a poskytuje informácie o tom, aké sú jeho túžby a želania. Na základe prítomnosti určitých detailov a spôsobu, akým sú jednotlivé časti tela vypracované alebo vynechané, je možné posúdiť aj celkový emocionálny stav dieťaťa s PAS.

Di Renzo et al. (2017) tvrdia, že u dieťaťa s PAS, ktoré má potvrdenú priemernú inteligenciu, možno zaznamenať **výrazné oneskorenie v kresbe**.

Na základe ich zistení, ktoré uskutočnili na dost' početnej vzorke 84 detí od 2,5 do 15 rokov s diagnostikovaným PAS, vytvorili 5-bodovú škálu na posudzovanie kresby. Na ich zisteniach boli vyšpecifikované charakteristiky jednotlivých piatich úrovni, kedy je možné posudzovať kresebný prejav dieťaťa s PAS (Schéma 1).

Schéma 1: Zhodnocovanie kresby u dieťaťa s PAS na základe 5-bodovej škály

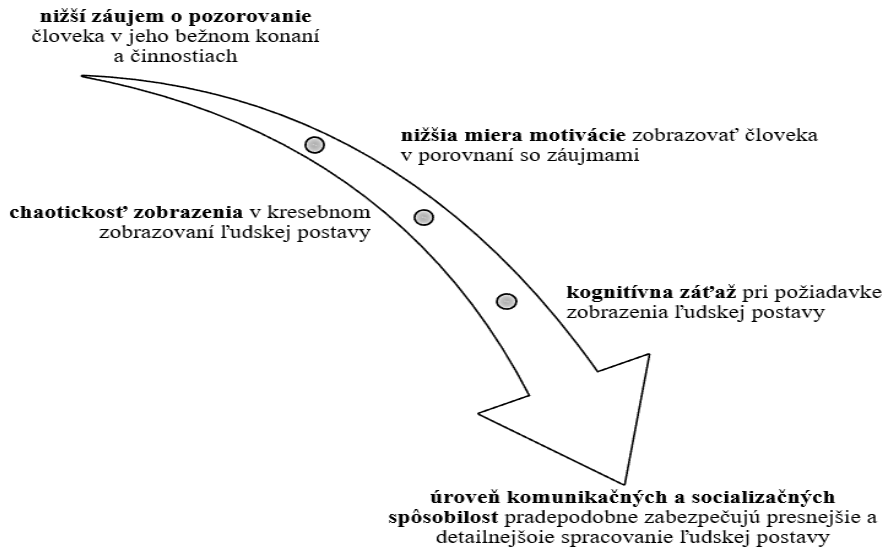


Špecifiká kresby dieťaťa s Aspergerovým syndrómom

Celkovo pri posudzovaní kresby je potrebné brať do úvahy, že v prípade dieťaťa s Aspergerovým syndrómom je prítomný nerovnomerný profil v kompetencii vyjadrovať sa prostredníctvom kresby (danú skutočnosť potvrdzuje aj Kellman, 2001). Kresbu celkovo ovplyvňuje aj inteligenčná úroveň dieťaťa s Aspergerovým syndrómom, lebo tak ako je typický progres a regres pri riešení jednotlivých úloh počas psychologického (alebo iného odborného) vyšetrenia, tak daná skutočnosť sa často môže odraziť aj v kresebnom zobrazovaní objektov.

Na základe výskumu Lim a Slaughter (2008) sme vytvorili niekoľko premís, ktoré viac-menej odkrývajú „svet“ (do)týkajúci sa zobrazovania ľudskej postavy v skupinách detí s Aspergerovým syndrómom. Konkrétne premisy sme najskôr spracovali do schémy a následne sme ich bližšie popísali opierajúc sa o tvrdenia vyššie uvedených autorov (ibidem).

Schéma 2: Premisy charakterizujúce kreslenie ľudskej postavy u detí s Aspergerovým syndrómom



Uvádzame bližšiu charakteristiku špecifik kresby, ktoré sú prítomné v kresbách dieťaťa/detí s Aspergerovým syndrómom.

Dieťa s Aspergerovým syndrómom:

- využíva menej času pozorovaním ľudí, čo môže byť dôsledkom nižšieho detailnejšieho spracovania postavy v porovnaní s kresbou s rovesníkmi.
- je menej motivované vytvárať presné a detailné kresby, keď dostane inštrukciu: *Nakresli postavu človeka*. Ak sa dieťa s Aspergerovým syndrómom viac zaujíma o neživé predmety (alebo o svoje záujmy/záľuby), vynaloží na nakreslenie ľudskej postavy menej úsilia. *Príkladom môže byť ľudská postava zložená z paličiek v miniatúrnom spracovaní, ktorá sa krčí pod realisticky spracovanou nohou slona* (kresebné zobrazenie dostupné Lim a Slaughter, 2008, s. 992).
- tvrdí, že nevie nakresliť ľudskú postavu. Záujem o človeka ako takého môže aj celkovo ovplyvňovať kreslenie ľudskej postavy u dieťaťa s Aspergerovým syndrómom. Lim a Slaughter (2008) pri rozhovoroch zaznamenali tvrdenie jedného respondenta s Aspergerovým syndrómom: *Zle kreslím ľudí*. Autori (ibidem), upozorňujú, že viacerí respondenti s Aspergerovým syndrómom nezačali kresbu ľudskej postavy zobrazovať hlavou, ale zvolili ako prvú inú časť tela. Tu je potrebné upozorniť, že z vývinu detí s intaktným vývinom vyplýva aj potreba experimentovať s kresliacim materiálom a postupne zobrazovať ľudské postavy. Tým, že svoju potrebu uskutočňujú a kreslia tak, samotným kreslením sa zlepšujú, možno v kreslení zrkadlia aj svojich rovesníkov. S veľkou pravdepodobnosťou sa

ich kresba vyvíja. Kresba u dieťaťa s Aspergerovým syndrómom je vývinovo nezrelá, čo môže byť aj pravdepodobne tým, že potreba zobrazovať ľudské postavy nie je podstatnou z pohľadu autora s Aspergerovým syndrómom.

- d) môže vnímať požiadavku nakresliť ľudskú postavu ako výraznú kognitívnu záťaž. Daná požiadavka môže do určitej miery zhoršiť aj spôsobilosti v oblasti jemnej motoriky a grafomotoriky.
- e) s relatívne dobrými komunikačnými a socializačnými zručnosťami bude kresliť presnejšie a detailnejšie ľudské postavy v porovnaní s dieťaťom, u ktorého sú komunikačné a socializačné zručnosti výrazne slabšie (daná skutočnosť bola v rámci výskumného predpokladu aj parciálne potvrdená, bližšie Lim a Slaughter, 2008).

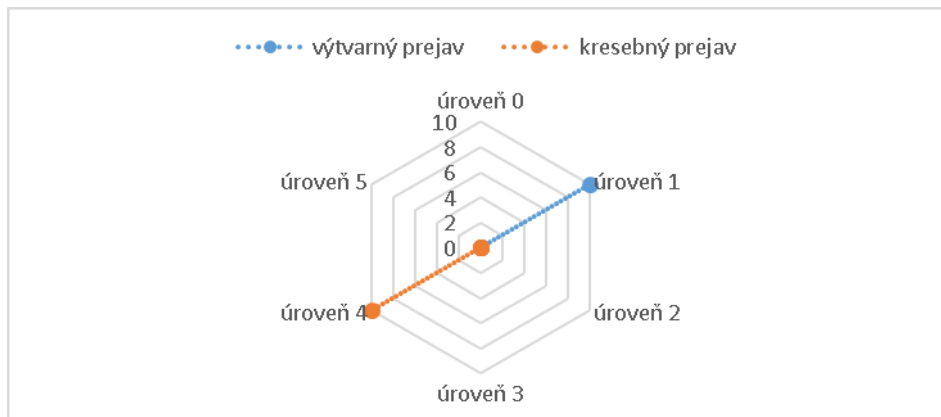
Napriek uvedeným premisám považujeme za dôležité uviesť aj tvrdenie Lesinskiene (2002). Spomenutá autorka (ibidem, s. 96) tvrdí, že deti s Aspergerovým syndrómom *neradi kreslia ľudí*, skôr zobrazujú svoje záľuby, alebo objekty, ktoré ich špecifickým spôsobom zaujmú. Aj z toho dôvodu striktné požadovanie nakreslenia ľudskej postavy v popisovanej skupine detí nie je v danom kontexte korektné, lebo existujú aj formulácie, kde samotná požiadavka nakreslenia niečoho“, alebo „niekoho“ môže byť vyjadrená aj pomerne neutrálne zo strany komunikátora.

Analýza kresby dieťaťa s Aspergerovým syndrómom

V rámci analýzy a popisovania kresieb, ktoré boli získané od chlapca s Aspergerovým syndrómom so súhlasom rodičov je v texte nazývaný ako Adrián, a to v súlade s akceptovaním GDPR (General Data Protection Regulation) ako súčasť rešpektovania súkromia a ochrany osobných a citlivých údajov.

Na základe konkrétnej kresebnej, ale aj výtvarnej produkcie dieťaťa s Aspergerovým syndrómom máme ambíciu úroveň kresebného prejavu kvalitatívne i kvantitatívne zhodnocovať.

Graf 1: Zhodnotenie kresebného a výtvarného spracovania



Výtvarná a kresebná produkcia Adriána je kvalitatívne výrazne odlišná, čo dokladuje povrchové grafické spracovanie (Graf 1). Výtvarná produkcia Adriána je na úrovni 1 (bezobsažná čmáranica) a kresebný prejav je na 4. úrovni. Jednotlivé kresby (v počte 13) boli analyzované na základe posudzovania kresby (podľa Valachová et al., 2020, s. 73-74), kde je odporúčané využívať kvalitatívne zhodnotenie prítomnosti posudzovaného znaku so symbolickým označením prítomnosti (+) a neprítomnosti (-). Pre celkovú ilustráciu uvádzame výtvarný a kresebný prejav, ktorý zobrazil Adrián, chlapec s Aspergerovým syndrómom vo vývinovom období 6 rokov, 7 mesiacov (Obrázok 1).

Obrázok 1: Výtvarný a kresebný prejav dieťaťa s Aspergerovým syndrómom



Samotný výtvarný prejav chlapca Adriána je kombináciou farieb zelenej a modrej, bez určenia zobrazeného obsahu. Pri kresbe objektu je dominantná zobrazovanie obyčajnou ceruzou (kontúry a čiastočné zafarbenie menších plôch) a vyplnenie priestoru zobrazeného objektu (auta) červenou ceruzou. V kresbe sa objavujú písmená aj číslice, matkou označované aj ako **obdobie fascinácie číslom 95**. Samotné zobrazenie 95 je viditeľné aj

v ostatných kresbách, konkrétne na kapote auta/formule, taktiež aj na načrtnutom hangáre (umiestnenie čísla 95 je na každej kresbe zhodné). Expresivita kresby z aspektu farebnosti je limitná. Záujem Adriána, chlapca s Aspergerovým syndrómom, sa stáva **stereotypným námetom kresby** (ide o zobrazovanie auta/formule bez prítomnosti zobrazenia ľudskej postavy, napr. pretekára, personál hangáru atď.).

Motív auta/formule sa objavuje od začiatku samotného procesu kreslenia (4 roky, 5 mesiacov), ktorý sa postupne zdokonaľuje, ale v niečom je jednoznačne rigidný. V začiatkoch ide o kresebné zobrazenie objektu, ktoré je zväčša spracované jednofarebne (obyčajnou ceruzou, alebo fixou). Samotná línia (vertikálna/horizontálna) a spracovanie kruhu je zvládnutá, pomerne často sa línie rigidne opakujú (Obrázok 2). Postupne v samotnom kresebnom prejave sa objavujú dva typy formule, ktoré sú rôznorodo spracované, čo sa týka použitých línií (Obrázok 4).

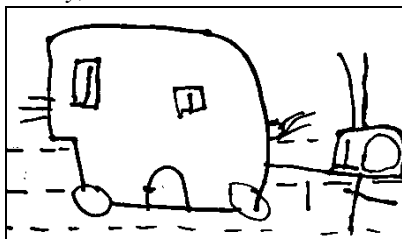
Tabuľka 2: Zhodnotenie výtvarného a kresebného prejavu

	výtvarný prejav	kresebný prejav
prepracovanie kresby	nie je možné zhodnotiť (-)	prepracované časti auta/formule (+)
rozmiestnenie zobrazovaných prvkov	nie je možné zhodnotiť (-), zobrazenie prvkov je skôr náhodne, zobrazené bez obsahových súvislostí	objekt centralizovaný uprostred pracovnej plochy papiera, spracované detaily objektu (+), prítomná personifikácia
vyplnenie plochy v kresbe	celkové vyplnenie celého priestoru, s využitím farebných plôch	vyplnený priestor v rámci zobrazovaného objektu (+)
lína kresby	hrubé línie, viacnásobne obtiahnuté	lína pomerne harmonické (+), zvládnutie kruhových tvarov, oblých línií, rovných smerovo rôzne orientovaných

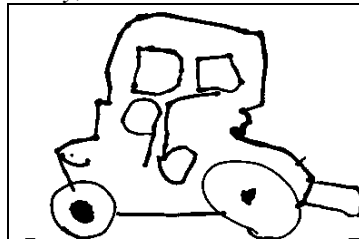
Legenda: (+) prítomný posudzovaný znak, (-) neprítomný posudzovaný znak

Obrázok 2: Rigidita zobrazovania objektu a čísla 95

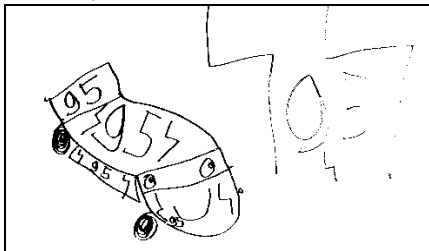
4 roky, 5 mesiacov



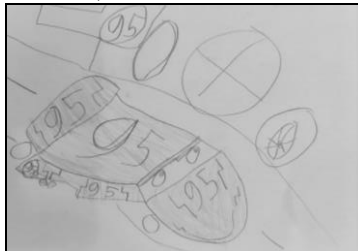
4 roky, 9 mesiacov



5 rokov, 5 mesiacov



5 rokov, 10 mesiacov



4-ročný Adrián integruje do svojich kresieb čísla v rozličných veľkostiach zobrazenia. Opakuje sa zoskupenie čísla 95, ktoré sa viacnásobne opakuje na zobrazenom objekte, vždy umiestnené na rovnakých miestach. Od 5 rokov sa objavuje aj prvok personifikácie - oživené auto/formula. Za zaujímavý fakt považujeme zobrazenie očí, kde ich štylizácia (konkrétne pohyb) je rigidne rovnaký bez ohľadu na to, z akej strany je objekt zobrazovaný). V kresbe zobrazovaní je pozorovateľný vývoj typu auta (4 roky) k zobrazenie formule (5 rokov). Celkovo zobrazenie priestoru v kresbe je pre tvorcu zanedbateľnou položkou v zobrazovaní (Tabuľka 3).

Tabuľka 3: Zhodnotenie objektu v kresbe

charakteristika	MV = 4,5	MV = 4, 9	MV = 5,5	MV = 5,10
lína kresby	plynulá	trhaná, kostrbatá	plynulá	plynulá, viacnásobne obťahovaná
uzavretie línie	uzavretá, otvorená			uzavretá
zobrazené geo- tvary	kruh, štvorec, oblúk uzavretý, prerušovaná čiara	kruh, štvorec blesk		prekrížený kruh, sústredené kruhy, štvorec blesk
zobrazené objekty	auto, náznak postavy (?)	auto	formula, pitstop (box)	
rigidita	(-)	95		
zobrazované tvary	ostré hrany			
zobrazenie priestoru	cesta	(-)	(-)	cesta

Legenda: (-) neprítomný posudzovaný znak, MV mentálny vek

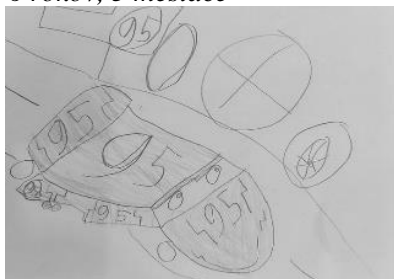
Pri celkovom náhľade na kresby Adriána, chlapca s Aspergerovým syndrómom, možno konštatovať, že je prítomná tzv. **rotačná perspektíva**, ktorú ilustrujeme na nasledovných zobrazeniach (Obrázok 3).

Obrázok 3: Rotačná perspektíva v kresbe

5 rokov, 10 mesiacov



6 rokov, 3 mesiace



6 rokov, 7 mesiacov



Adrián zobrazuje objekt z viacerých strán, čo môže vyvolať dojem, že formula sa pohybuje. Absentuje kresebné zobrazenie formule zo zadu (ani s odstupom času sa táto perspektíva v kresbách neobjavuje).

Tabuľka 4: Rotačná perspektíva v kresbe

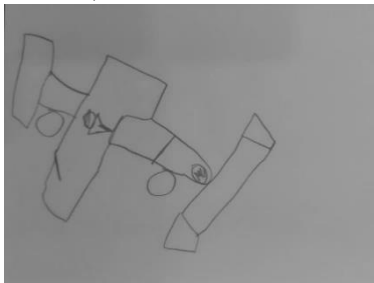
charakteristika	MV = 5,10	MV = 6,3	MV = 6,7
lína kresby	plynulá		
uzavretie línie	uzavretá, otvorená		
zobrazené geotvary	kruh, štvorec, obdĺžnik, prerušovaná čiara		
zobrazené objekty	formula, cieľová brána	formula, pitstop (box)	
rigidita	95, jednotlivé súčasti kapoty formule		
perspektíva	zobrazovanie polohy auta zhora, z boku (zľava, sprava)		
zobrazenie priestoru	cesta s nemennými prvkami		

Legenda: MV – mentálny vek

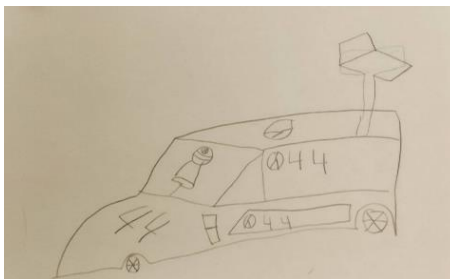
Na jednotlivých kresbách je viditeľný progres v prepracovaní kapoty auta, ale samotná cesta a doplnkové objekty sú nemennými. Aj samotné spracovanie formule (rozdelenie na časti), jej členenie a umiestnenie čísla zostáva rigidne bez ohľadu na skutočnosť, že bol predpokladaný vývinový progres. Prvky personifikácie boli pred vstupom do školy obohatené o úsmev (s odkrytím zubov) a pohyb očí zaznamenáva zmenu v celkovom zobrazení, ide o zobrazenie tzv. priameho pohľadu.

Obrázok 4: Zobrazenie iného objektu

5 rokov, 2 mesiace



5 rokov, 8 mesiacov



6 rokov, 2 mesiace



6 rokov, 7 mesiacov



V kresbách Adriána sa objavuje aj iný typ formule, ktorá je zobrazovaná primárne z čiar a s prítomnosťou ľudskej postavy. Ľudská postava je spracovaná v rozličných podobách, nie však v celosti so všetkými časťami tela. Možno vidieť torzo tela z pohľadu zhora, s nesprávnym zobrazením tela bez končatín z pohľadu z boku, so zobrazením hornej polovice tela aj s textovou bublinou komunikátu a z postavy, ktorá je oblečená v pretekárskom oblečení. Taktiež je kresba doplnená o číslo 44 (okrem prvej, kedy začal zobrazovať iný typ formule). V kresbách sú prítomné aj písmená, opakujúce sa slovo DALTONA, LOTUS.

Záver

Kvalitatívne výrazný nepomer medzi výtvarným a kresebným spracovaním nemusí byť ničím nezvyčajným v danej skupine detí s Aspergerovým syndrómom. Pri samotnom zobrazovaní je potrebné zohľadňovať aj celkové správanie, či verbálnu produkciu na samotnú kresbu počas expresie. Jedným z možných riešení je integrovanie arteterapie (vnímanie užšieho kontextu) do intervenčného procesu ako podpory. V tejto súvislosti Martin (2008) odporúča štruktúrovať arteterapeutické projekty tak, aby riešili individuálne ciele z terapeutického programu daného dieťaťa s Aspergerovým syndrómom. Majú byť zamerané nielen zlepšenie jemnej a/alebo hrubej motoriky, ale je významné ich zamerať na socializáciu v plnom rozsahu sociálnej skupiny, rozvíjať tvorivosť

a predstavivosť v kontexte expresívneho vyjadrovania sa, integrovať zmyslové experimentovanie a pod. Integrovaním arteterapeutického prístupu tak vzniká možnosť v tejto skupine detí posilniť kresbu, ktorá zároveň môže zlepšiť ich celkovú osobnostnú i kognitívnu vyspelosť v zmysle progresivity.

V závere tohto príspevku považujeme za potrebné skonštatovať, že samotné kresebné kompetencie u dieťaťa s Aspergerovým syndrómom je možné ovplyvniť. Napriek tomu, že nižšie uvádzané zistenie sa dotýka všeobecne detí s PAS, považujeme ich za významné pre pokračovanie analýzy, ktorá je popisovaná v jadre príspevku. Costello-Du Bois (1989) odporúča v rámci terapeutických cieľov integrovať aj úlohy typu pozorovania dieťaťa s Aspergerovým syndrómom iným účastníkom. Autorka (ibidem) tvrdí, že v prípade ak účastníci s poruchami autistického spektra dostávajú intenzívnu individuálnu pozornosť, vidia samých seba prostredníctvom inej osoby, ktorá ich kresebne stvárňuje, vzniká tak možnosť objavovať svoju identitu. V tejto súvislosti neboli zverejnené žiadne pozorovania týkajúce sa detí s Aspergerovým syndrómom, ale danú skutočnosť považujeme za významnú s možnosťou progresu v kresbe.

Bibliografia

- Costello-Du Bois, J. (1989). Drawing out the unique beauty: Portraits. In *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 1989, 6(2), 67-70. <https://doi.org/10.1080/07421656.1989.10758868>
- Di Renzo, M.; Marini, C.; Bianchi Di Castelbianco, F.; Racinaro, L.; Rea, M. (2017). Correlations between the Drawing Process in Autistic Children and Developmental Indexes. In *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 2017, 7(2). <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000291>
- Kellman, J. (2001). *Autism, art, and children*. Westport, CT: Bergin& Garvey, 2001.
- Kováčová, B. (2022/2023). Modrá (veľ)ryba. Kresebný prejav detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In *Predškolská výchova*, 2022/2023, R. LXXVII., č. 3, s. 9-12.
- Lee, A.; Hobson, R. P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties? In *British Journal of Developmental Psychology*, 2006, 24(3), 547-565. <https://doi.org/10.1348/026151005X49881>
- Lesinskiene, S. (2002). Children with Asperger syndrome: Specific aspects of their drawings. In *International Journal of Circumpolar Health*, 2002, 61(sup2), 90-96. <https://doi.org/10.3402/ijch.v61i0.17506>
- Lewis, V.; Bouchet, J. (1991). Skill, content and generative strategies in autistic children's drawings. In *British Journal of Developmental Psychology*, 1991, 9(3), 393-416. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00885.x>

- Lim, H. K.; Slaughter, V. (2008). Brief Report: Human Figure Drawings by Children with Asperger's Syndrome. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, 38, 988-994.
<https://doi.org/10.1007/s10803-007-0468-z>
- Magová, M. (2019). Využívanie arteterapie u jednotlivcov s poruchou autistického spektra. In *Expresivita v (art)terapii II*. Ružomberok: KU, 2019.
- Magová, M.; Hochmuthová, M. (2022). Využitie prvkov štruktúrovaného učenia vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2022, 21(3), s. 92-99.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.92-99>
- Martin, N. (2008). Assessing Portrait Drawings Created by Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. In *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 2008, 25(1), 15-23.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129348>
- Mašínová, E. (2014). Arteterapie jako nástroj rozvoje sociální komunikace u dětí s Aspergerovým syndromem. In *Arteterapie, časopis České Arteterapeutické Asociace se zameraním na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. 2014, č. 34, s. 10-22.
- Nesnidalová, R. (1994). *Extrémní osamělost*. Praha: Portál, 1994.
- Round, A.; Baker, W. J.; Rayner, C. (2017). Using visual arts to encourage children with autism spectrum disorder to communicate their feelings and emotions. In *Open Journal of Social Sciences*, 2017, 5, 90-108.
<https://doi.org/10.4236/jss.2017.510009>
- Thorová, K. (2006). Poruchy autistického spektra. Portál: Praha, 2006.
- Vrisaba, N. A.; Yudiharso, A. (2021). Systematic Review of Art Therapy in Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). In *Jurnal Insight Fakultas Psikologi Universitas Muhammadiyah Jember*, 2021, 403-429.
- Zemanová, V. (2010). Využitie arteterapie u dětí s autismem. In *Arteterapie, časopis České Arteterapeutické Asociace se zameraním na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. 2010, č. 24, s. 14-20.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk

Mgr. Zuzana Trefná

Katedra špeciálnej pedagogiky a liečebnej pedagogiky
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Bottova 15, 054 01 Levoča

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.83-90>

Prejavy agresivity vo výtvarnom prejave žiakov mladšieho školského veku

Manifestations of Aggressiveness in the Artistic Expression of Children of Younger School Age

Daniela Valachová

Abstract

The paper is a theoretical study that characterizes the basic features of the artistic representations of young school-age pupil and the aggressive manifestations that can be found and diagnosed in the artistic representations at this age. In addition to general characteristics, we also present specific visual features that may be suggestive of the artist's expressions of aggression. The knowledge of possible manifestations of aggression in artistic expression is of pedagogical value.

Keywords: Artistic expression. Younger school age. Pupil. Aggressiveness. Manifestations.

Výtvarný prejav žiakov v mladšom školskom veku

Výtvarný prejav človeka odzrkadľuje v každom veku špecifiká nielen veku a kognitívnej úrovne autora, ale aj osobnostné a často aj skryté tendencie osobnosti dieťaťa. Preto je množné vo výtvarnom prejave detí v mladšom školskom veku sledovať aj agresívne tendencie, ktoré nielen sledujeme, ale aj diagnostikujeme a riešime intervenčné prístupy tak, aby sme dieťaťu pomohli a pokúsili sa riešiť jeho problémy.

Obdobie mladšieho školského veku nazývame aj obdobím obratu k napodobňovaniu optickej podoby. V tomto období sa rozvíja predovšetkým konkrétne a logické myslenie, rozvíjajú sa základy vedeckého poznávania dieťaťa a zároveň klesá tvorivá aktivita. Toto obdobie tiež môžeme nazvať tzv. štádium správnych odpovedí. Nastáva presné vnímanie plochy a priestoru a času. Dieťa dokáže odhadnúť veľkosť, hmotnosť.

V siedmom roku dieťa rozlišuje JA a NIE JA, prechádza do tvrdého ale užitočného obdobia drsnej a rozpornej pubertálnej morálky. Vo výtvarnom prejave nastáva obrat k napodobňovaniu optickej podoby. Nástup myslenia v konkrétnych operáciách sa prejavuje vo figurálnom zobrazovaní, v snahe

vytvoriť sugestívnu situáciu, stráca sa spontánnosť a náhodnosť. Ide o intelektuálny realizmus, ktorý postupne prerastá do **vizuálneho realizmu**.

Tabuľka 1: Fázy obdobia vizuálneho realizmu

7 rokov	V zobrazovaní ľudskej postavy spresňujú proporcie. Nohy sú bližšie ku sebe, ruky vo výške ramien. Objavuje sa náznak trupu, ktorý nadväzuje na líniu hlavy a trupu. Zdokonaľuje sa účes a oblečenie.
8 rokov	Pri zobrazovaní ľudskej postavy je prítomný parciálny, alebo úplný profil. Ruky vychádzajú z prednej línie trupu, nohy sa zbíhajú v rozkrok.
9 a viac rokov	Pri kresbe ľudskej postavy je zobrazovaný pokus o zachytenie pohybu. Vyskytujú sa väčšie rozdiely medzi výtvarným prejavom chlapcov a dievčat. Charakteristický je náznak chôdze, činnosti rúk. Deti sú obmedzené charakterom fixovaných predstáv a skôr vypracovaných grafických typov. V 10 a 12 roku sa vyskytuje už len profil. Výtvarné zobrazenie môže čítať nielen tvorca, ale aj dospelý.

Zdroj: vlastné spracovanie

Charakteristické znaky sú súčasťou výtvarného zobrazenia každej vekovej kategórie, avšak v každom veku sa nemusia objaviť všetky znaky. Pre každé vekové obdobie sú typické niektoré znaky.

Z hľadiska prehľadnosti možno zhrnúť charakteristické znaky detí v mladšom školskom veku do niekoľkých bodov.

Tabuľka 2: Charakteristické znaky typické pre deti od 6 rokov – mladší školský vek

Antropomorfizmus, personifikácia	Prenášanie znakov z jednej predstavy na druhú. Personifikácia predstavuje oživovanie neživých predmetov. Antropomorfizmus znamená prenášanie ľudských znakov na zvieratá, veci.
Transparentnosť, priehľadnosť	Schopnosť vidieť cez hmotu. Dieťa zobrazuje aj to, čo reálne nie je vidieť. Takéto zobrazenie sa neopiera o videnie ale o poznatky.
Výtvarné rozprávanie, štvrtý rozmer detskej kresby	Snaží sa vyjadriť dej. Znázorňuje celý rad udalostí v následnosti po sebe, na jednej ploche. Epizódy môžu byť voľne rozmiestnené po výkrese a navzájom sa prelínajú, alebo sú radené vo vodorovnom páse. Je často sprevádzané slovným rozprávaním dieťaťa.
Viacpohľadnosť, zmiešaný profil	Zložitejšie objekty dieťa nikdy nekreslí v zmysle pohľadu z jedného miesta, ale spája pohľady z viacerých strán.
Nepравý ornament	Môže byť prejavom radosti nad zvládnutím línie, ale môže byť súčasťou aj obsahovo chudobnej kresby, kedy dieťa nie je schopné vnímať a zobrazovať zložitejší tvar.

Zdroj: Valachová (2021)

Vymedzenie pojmu agresia

Pojmy agresivita a agresia nie sú totožné, odborná literatúra ich význam však jasne vymedzuje. Kováčová (2020) pod pojmom **agresivita** sa označuje vyjadrovanie s charakteristickou útočnosťou, postojom alebo vnútornou pohotovosťou k agresii. Ide o prejav, znak osobnosti človeka (agresívne myslenie, konanie, komunikácia, prežívanie, správanie sa i predstavy) charakteristický útočnosťou, výbojnosťou či dobyvačnosťou, jeho schopnosť organizovať vlastnú silu s cieľom čosi dosiahnuť, čomusi odporovať. Na základe toho je možné konštatovať, že agresivita je jav pudový, v priebehu života človeka menný a ovplyvniteľný (na jej konečný prejav vplyva prostredie i psychologické prostriedky). Zároveň je to však aj jav pre spoločnosť úplne normálny, možno dokonca povedať, že je až potrebný a to v prípadoch, kedy je nutné použiť ofenzívny či asertívny spôsob ochrany vlastných práv. Z daného nám vyplýva dichotomický pohľad na agresivitu – na dobrú a zlú (Kováčová, 2015). Kopp (2018) tvrdí, že rozdiel medzi pojmami agresia a agresivita sa ukazuje v tom, že agresivita je osobnostná črta, kým **agresia** predstavuje určitý druh správania, ktorý poškodzuje druhého človeka. Hartl a Hartlová (2000) popisujú agresiu ako útočné, či výbojné konanie, prejav nepriateľstva voči konkrétnemu objektu. Agresívne konanie v sebe skrýva tendenciu ublíženia, či už je to v štádiu myšlienok alebo konkrétneho počinu, ktorý môže mať za následok fyzickú bolesť, poranenie až zabitie či usmrtenie, psychickú ujmu alebo materiálnu škodu. Nadväzujúc na spomínané Kováčová (2015) diferenciu agresiu v troch formách, a to na fyzickú agresiu (spôsobovanie bolesti, zámerné poranenia, zabitie, usmrtenie); slovnú agresiu (výsmech, zastrašovanie, intrigy, urážky, ponižovanie, vydieranie) a symbolickú agresiu (prejavovanú gestami). Agresiu možno badať aj u detí. Tento fenomén vzniká následkom toho, že deti sa ešte len učia zvládať vlastné agresívne správanie a rozlišovať, či v danej situácii a voči danej osobe je alebo nie je vhodné prejaviť agresiu (Smiková, Kopányiová, 2013).

Agresívne prejavy vo výtvarnej tvorbe

V rámci výtvarnej tvorby môžeme pozorovať prejavy agresie, a to v kresbe, vo využívaní farebnosti a v priestorovej tvorbe pri tvorbe s hlinou.

Tabuľka 3: Prejavy v kresbe

kresba	námety	boje	nesúvislé a zmätené výtvarné spracovanie, hrubý kresliarsky štýl, silno robené ťahy materiálom
		zničený priestor	
		zničené a dobité telá	
		krv	
	ľudská postava	zobrazovanie z profilu	celkovo je telo zobrazované ako hranaté, málo kriviek, s dlhými pažami, veľkými prstami v nadmernom počte
		veľké postavy	
		kovboj, policajt, starac	
		zbrane, nože, pištole	
	tvár	zježené obočie	tvár má výrazný emocionálny podtón
		otvorené ústa	
		vycerené zuby	
		výrazná brada	

Zdroj: vlastné spracovanie

Detická kresba nám približuje okrem ich psychických vlastností i vyjadrenie toho, čo sa v ich živote odohráva. Dieťa do svojich kresieb projektuje to, čím žije (Tulák Krčmáriková, 2020). Vo voľnej kresbe agresívne deti najčastejšie znázorňujú zabíjanie, boje, zničené alebo dobité telá či krv. Agresívne kresby bývajú vyfarbené či vyšrafované, jednotlivé časti kresby bývajú zachytené nesúvisle a zmätene. Kresby bývajú často nečitateľné, obvykle sú kreslené hrubým štýlom so silno robenými ťahmi.

Čo sa týka agresívnych znakov v kresbe ľudskej postavy, sem patrí rozježené obočie, otvorené ústa s vycerenými zubami a výrazná brada, u ktorej platí, že čím je dieťa agresívnejšie, tým detailnejšia brada bude. Pre agresívne deti je typické, že kreslia ľudí z profilu, ich postavy mávajú prvky kovbojov, policajtov či starcov. Výnimkou nie sú ani zmračené, nadmerne veľké postavy, ktoré môžu mať ruky vzadu za chrbtom alebo vo vrecku (Davido, 2008).

Medzi znaky agresivity v kresbe postavy možno zaradiť: zbrane, nože, pištole. Čo sa týka tváre, tak sú to výrazné oči, výrazné zuby, široká brada. Výrazné a hranaté ramená, dlhé mohutné paže, výrazné zápästie, zovreté päste, dlhé a špicaté prsty, prípadne nadmerný počet prstov, viditeľné prsty na nohách u oblečenej postavy. Telo je hranaté, má málo kriviek a je mohutné. Agresiu v kresbe vyjadrujú ostré hrany, rovné línie, tlak, ťahy ceruzkou robené smerom od postavy, výrazné tieňovanie, postava umiestnená v strede papiera alebo so sklonom doľava. Ak v kresbe nie sú tieto znaky prítomné alebo je tam iba jeden znak, ukazuje to na žiadne až malé agresívne tendencie. Ak sa objavujú znaky dva, jedná sa o priemerné agresívne tendencie. Ak sa objavuje tri a viac znakov, odkazuje to na vysoké až veľmi vysoké agresívne tendencie (Cognet, 2013).

Tabuľka 4: Použitie farby

farba	červená	použitá konkrétne
		ako doplnok k objektu
	čierna	ohraničenie objektov
		zafarbenie celého priestoru
	kombinácia farieb	zámerná kombinácia
		náhodná farebná kompozícia

Zdroj: vlastné spracovanie

Interpretácie použitia farby vo výtvarnom prejave detí je veľmi zložitá. V rámci predškolského veku je to takmer nemožné, vzhľadom na vek detí. V mladšom školskom veku je možné uvedenú výtvarno-pedagogickú interpretáciu realizovať.

Výraznejšie použitie červenej farby interpretovať ako prejav tendencie k agresívnemu správaniu. Táto farba je všeobecne obľúbená u detí, nachádza sa medzi preferovanými farbami u detí do aj nad 10 rokov, vo veku 7-9 rokov sú schopné identifikovať farby s objektmi, napr. žlté slnko, modré nebo, zelená tráva a v tomto veku taktiež prisudzujú farbu vybraným objektom podľa vlastnej skúsenosti. Preto je červená farba v vo výtvarnom prejave najčastejšie používaná hyperaktívnymi deťmi alebo deťmi agresívnymi. Interpretáciu však do značnej miery ovplyvňuje aj samotný obsah výtvarného prejavu dieťaťa. Červenou farbou totiž môže označovať aj ako problém, napríklad zdravotný problém, týranie či sexuálne zneužívanie, a to hlavne v prípadoch, kedy dieťa používa červenú farbu bizarne kombinovanú s inou farbou a objektom (červený dom, červeno-zelené oči, červeno-zelený dážď a pod.).

Čierna farba sa vo výtvarnom prejave môže objavovať pri zobrazovaní objektov, alebo pri zvýraznení niektorých častí objektu. Prejavom agresie je aj procesuálne použitie, teda dieťa v niektorej časti svojej tvorby čiernou farbou prekryje celý výkres.

Tabuľka č. 5: Tvorba z hliny

priestorová tvorba z hliny	procesuálna	v priebehu
		po ukončení tvorby
	obsahová	námet
		konkrétna časť

Zdroj: vlastné spracovanie

Priestorová tvorba v rámci vývoja výtvarného prejavu detí prechádza rovnakými štádiami a procesmi ako kresba, alebo maľba.

Prejavy agresie detí je zjavná predovšetkým pri tvorbe z hlinou, avšak je možné ju pozorovať aj pri iných materiáloch priestorovej tvorby.

Pri tvorbe z hlinou môžeme agresiu pozorovať v rámci procesu, kedy dieťa značne svoj objekt kedykoľvek v priebehu tvorby alebo na záver, po ukončení tvorby. Používa zaťaté päte jednej alebo oboch rúk.

Taktiež v rámci námetov pri priestorovej tvorbe z hliny ide o veľmi podobné námety ako pri kresbe, teda zbrane, znetvorené postavy, pri vyššej úrovni zobrazovania aj bojové a násilné situácie.

Proces pedagogického diagnostikovania

Dôležitým, pri odhaľovaní agresívnych prejavov vo výtvarnom prejave detí mladšieho školského veku sa javí proces pedagogického diagnostikovania. Veľmi ťažkú situáciu má učiteľ bez špeciálno-pedagogického vzdelania, avšak aj v intaktnej populácii detí je možné prejavy agresie vo výtvarnom prejave pozorovať.

Kritériá hodnotenia a diagnostikovanie výtvarného prejavu sú predmetom rôznych diskusií odborníkov. V súčasnosti existujú najmenej dva názory. Jeden preferuje hodnotenie výtvarnej expresie pomocou štandardizovaných testov (Biarincová et al., 2018; Kováčová, 2020) a druhý preferuje vytvorenie úplne novej koncepcie diagnostikovania, také ktoré by rešpektovalo špecifiká výtvarnej tvorby daného jedinca (Valachová, Kmeť, 2019). Predmetom hodnotenia a diagnostikovania môže byť jednak výsledný produkt, teda výtvarná tvorba, alebo proces výtvarnej činnosti teda tvorba.

Existuje viacero spôsobov a kritérií. Tematike sa venovalo viacero autorov, uvádzame len niekoľko z nich. Z výtvarnej tvorby možno vyčítať veľa informácií o jej tvorcovi. K diagnostikovaniu výtvarného prejavu a výsledného produktu Banaš et al. (1989) uvádzajú kritériá, ktoré sú zamerané porovnávanie výsledného produktu s vekom a vývinovým obdobím autora. Uvedení autori sa venujú aj výtvarným kritériám, avšak len okrajovo. Neoddeliteľnou zložkou diagnostikovania výtvarného prejavu je rozhovor. Počas neho sa máme možnosť dozvedieť aj to, čo sa kresbovo nepodarilo, presnejšie sa dozvedieť a pochopiť súvislosti, vzťahy a myšlienkové pochody tvorcu. Do úvahy musíme brať ale celú škálu činiteľov, ktoré ovplyvňujú osobnosť tvorcu, či už je to rodinné prostredie, aktuálna nálada, súčasný zdravotný stav a podobne. Pomerne podrobne, s využitím výtvarných kritérií je spracované hodnotenie od autorov Mátejová, Hanus (1990). Spomenutí autori uvádzajú niekoľko vybraných výtvarných kritérií a taktiež sa orientujú aj na kritérium porovnávanie výtvarného produktu sa vekom autora. K výtvarným kritériám uvádzajú analýzu tematiky zobrazenia, spracovanie a vedenie línie, využitie plochy, kompozíciu a jej princípy, analýzu použitých farieb. Ku kritériám zaradili aj konfliktné momenty a čas ktorý respondent strávi v procese tvorby.

Interpretácia kresby, maľby, plastiky je jednou z najdôležitejších súčastí hodnotenia každého výtvarného prejavu. Umožňuje nám utvoriť si

celistvejší obraz o vzťahu jedinca voči zobrazenému deju, osobám a predmetom. Nebýva žiadnou zriedkavosťou, že práve výtvarný prejav a jeho interpretácia odhalia určité traumatizujúce momenty.

Výsledky, ktoré získame pomocou diagnostických techník výtvarnej tvorby, možno považovať za objektívne. Ide však len o *hypotézu*, ktorú je vhodné doplniť aj o ostatné informácie a overiť prostredníctvom ďalších metód.

Záver

Pozorovanie a poznanie výtvarného prejavu detí v mladšom školskom veku predstavuje dôležitú informáciu pri odhaľovaní prejavov agresie detí. Výtvarný prejav môže byť jedným z pravých prejavov, kde môže učiteľ agresiu nielen pozorovať, ale má možnosť aj s dieťaťom komunikovať a vhodne nastaviť intervenciu a pomoc dieťaťu.

Bibliografia

- Banáš, J., Gero, Š., Jusko, A., Šefranková, E. (1989). *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: SPN, 1989. ISBN 80-08-00013-9.
- Biarincová, P., Kováčová, B., Lipárová, L. (2018). *Testy špeciálnych schopností v procese identifikovania výtvarného nadania*. In: Valachová, D., Kováčová, B. (Eds.): *Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici - Belianum, 2018. ISBN 978-80-557-1483-7.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.
- Davidov, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-5717-78-30-3.
- Kopp, P. (2018). Možnosti a limity psychodiagnostiky agresivity v práci praktického psychológa. In *Agresia vo verejnom priestore*. Bratislava: SPS pri SAV, 2018. ISBN 978-80-88910-58-9.
- Kováčová, B. (2015). Terminológia agresívneho správania. In: Tichá, E. (Ed.). 2015. *Teoretické východiská porúch správania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. ISBN 978-80-223-3994-0.
- Kováčová, B. (2020). Prejavy skrytého agresívneho správania sa v skupinách detí predškolského veku. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 2020, 19(2), 76 – 86.
- Mátejová, Z. Hanus, R. (1990). *Úvod do terapeutických techník*. Bratislava: UK, 1990. ISBN 80-223-0207-4.

- Smiková, E., Kopányiová, A. (2013). *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*. Bratislava: MPC, 2013. ISBN 978-80-8052-478-4.
- Ťulák Krčmáriková, Z. (2020). Latentné problémy v kontexte detského výtvarného prejavu. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 2020, 19(2), 98 – 106.
- Valachová, D. (2021). *Metodika pedagogickej praxe hospitačnej v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. ISBN 978-80-223-5194-2.
- Valachová, D., Kmeť. M. (2019). *Míniky (auto)evalvácie vo výtvarnej výchove*, Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2019. 140 s. ISBN 978-80-557-1590-2.

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

valachova1@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.91-100>

Analýza oblastí reedukácie u žiakov s dysgrafiou

Analysis of Areas of Re-education for Pupils with Dysgraphia

Martina Magová

Abstract

This paper presents the most common areas of dysgraphia re-education that special education teachers focus on when working with students with dysgraphia. Early, targeted, and systematic support for each area significantly eliminates problems that impact the writing process. The theoretical part defines the basic terminological concepts that form the basis for the empirical part. The empirical part consists of an analysis of the areas of dysgraphia re-education from the perspective of special education teachers.

Keywords: Re-education. Dysgraphia. Special education teachers.

Teoretické východiská

Dysgrafia je špecifická vývinová porucha grafického prejavu (Bartoňová, Magová, 2018). Ide o poruchu písania ako grafomotorického aktu. Žiak nemá žiadnu závažnejšiu zmyslovú ani pohybovú poruchu, avšak nemôže sa naučiť napodobniť tvary písmen a číslíc, nepamätá si ich, zrkadlovo ich obracia, zamieňa si ich (Mlčáková, 2009). Repková (2005/2006) dopĺňa, že u žiaka nie sú ani žiadne závažné nedostatky v oblasti inteligencie.

Tabuľka 1: Deficity pri dysgrafii

Dysgrafia je spôsobená deficitmi v nasledovných oblastiach:	hrubá a jemná motorika
	pohybová koordinácia
	celková organizácia organizmu
	zraková a pohybová pamäť
	pozornosť
	priestorová orientácia
	porucha koordinácie systémov, ktoré zaisťujú prenos sluchového alebo zrkového vnemu do grafickej podoby, to znamená spojenie foném – grafém pri písaní diktátu a spojenie medzi tlačeným a písaným písmom (Zelinková, 2009).

Zdroj: použitý zdroj je uvedený v jadre tabuľkového spracovania

Naegele (2014) píše, že u veľa žiakov je nápadné nesprávne držanie pera, pri ktorom kľčovito zovierajú zápästie (predovšetkým ľaváci). Príliš tlačia a preto sa im veľmi rýchlo unavia ruky. Jednotlivé písmená sú často nesprávne a obraz písma pôsobí nemotorne a chaoticky. Autori Schulte-Körne (2004) zdôrazňujú, že žiaci majú pri písaní ťažkosti s poznaním písmen, ďalej majú ťažkosti pri písaní písmen, slov a viet, majú zníženú motiváciu pri písaní, väčšie množstvo chýb pri odpisovaní textu, nečitateľný rukopis (porov. Bartoňová, Magová, 2018).

Oblasti reedukácie dysgrafie

Reedukácia dysgrafie musí byť zameraná komplexne. Je potrebné zameriavať sa na všetky deficity, ktoré s touto špecifickou vývinovou poruchou učenia súvisia. Cieľom reedukácie dysgrafie je primerane rýchle, čitateľné a pokiaľ je to možné úhladné písmo. Reedukácia dysgrafie je zameraná na celú osobnosť dieťaťa (Bartoňová, 2007). Firnhaber (2015) zdôrazňuje, že grafomotorické poruchy by mali byť bezpodmienečne čo najrýchlejšie odbúrané, aby sa zabránilo k trvalo upevňujúcej sa nechuti k písaniu. Taktiež Lehotayová a Valachová (2018) uvádzajú, že pokiaľ je grafomotorika žiaka neobratná, dieťa môže mať problémy s nácvikom písania tvarov písmen, a taktiež sa to odzrkadlí v úprave písma. Mann, Oberländer, Scheid (2001) uvádzajú, že deti, ktoré majú problémy v oblasti jemnej motoriky a grafomotoriky potrebujú rozsiahly tréning zameraný práve na spomínané oblasti.

Reedukáciu dysgrafie delíme na tri oblasti, a to:

Tabuľka 2: Oblasti reedukácie dysgrafie

Porucha tvaru	Žiak nedodržiava predpísaný tvar písmen, nepamätá si správny postup pri písaní. Žiak sa snaží napodobniť tvar, ale zabúda stopu písania. Pri reedukácii sa zameriavame na algoritmus písania.
Porucha ťahu	Žiak nie je schopný písať jedným ťahom, je viditeľné napojovanie písmen.
Porucha vzťahu	Žiak nedokáže písať písmená v slovách v správnom pomere, niektoré píše nadmerne veľké, iné nadmerne malé (Bartoňová, 2012).

Zdroj: použitý zdroj je uvedený v jadre tabuľkového spracovania

Skokanová (2014, 2015) rozpracovala metodiku, v ktorej sa zamerala na alternatívny spôsob rozvoja písomných komunikačných kompetencií žiakov s dyslexiou, dysgrafiou a dysortografiou pomocou simplifikačnej (výrazne zjednodušenej) metódy písania desiatimi prstami na počítači, čo má

následne pozitívny dopad na pisateľské a čitateľské schopnosti žiaka. Pozitívnymi sekundárnymi dôsledkami, je podľa nej rozvíjanie fonematickej diskriminácie predovšetkým spoluhláskových zhlukov, mäkkosti, tvrdosti, dĺžky slabík. Pozitívne dôsledky vidí aj v oblasti fonografomotoriky a v konečnom dôsledku takýto spôsob písomnej komunikácie priaznivo vplýva na rozvoj čitateľských schopností žiaka s vývinovou poruchou učenia.

Metodológia výskumu

V rámci kvantitatívneho prístupu sme použili metódu dotazníka. Kvantitatívny výskum býva spájaný s hypoteticko-deduktívnymi modelom vedy, ktorý sa skladá z nasledovných základných komponentov. Formálne sa vyjadrí určité všeobecné tvrdenie, ktoré má potenciál vysvetliť vzťahy v reálnom svete – teória. Následne sa prevedie dedukcia. Za predpokladu, že teória platí, budeme očakávať, že nájdeme vzťah medzi minimálne dvoma premennými X a Y – hypotéza (Hendl, 2005). V predkladanom príspevku uvádzame len parciálne výsledky uskutočneného výskumu. Parciálne výsledky sú zamerané na oblasti dysgrafie.

Cieľom výskumu je analyzovať oblasti reedukácie dysgrafie z pohľadu špeciálnych pedagógov.

Stanovili sme si nasledovnú **výskumnú otázku**: Na ktoré oblasti sa špeciálni pedagógovia primárne zameriavajú pri reedukácii dysgrafie?

Vzhľadom k cieľu výskumu bola zvolená štatistická hypotéza. Štatistickú hypotézu sme zvolili z toho dôvodu, že nebolo možné dohľadať výskumné práce týkajúce sa týchto vzťahov v dostupných domácich ani zahraničných databázach.

H 10: Pri práci špeciálnych pedagógov v rámci reedukácie dysgrafie nie je vzťah medzi upevňovaním a opakovaním algoritmu písania a dôrazom na reedukáciu poruchy tvaru písma.

H 1A: Pri práci špeciálnych pedagógov v rámci reedukácie dysgrafie je vzťah medzi upevňovaním a opakovaním algoritmu písania a dôrazom na reedukáciu poruchy tvaru písma.

Výber výskumnej vzorky

Cieľovou skupinou v kvantitatívnom výskume boli špeciálni pedagógovia, ktorí pracujú so žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia v rámci reedukácie na základných školách. Použili sme zámerný výber vzorky. Základný súbor tvorilo 528 oslovených základných škôl v Slovenskej republike. Išlo o školy, kde podľa štatistik Ministerstva školstva sú integrovaní žiaci s diagnostikovanými špecifickými vývinovými poruchami učenia. Zo spomenutých základných škôl sa nám do výskumného šetrenia zapojilo 118 špeciálnych

pedagógov, ktorí tvorili náš výberový súbor. **Analytickú jednotku** tvorili špeciálni pedagógovia pracujúci na základných školách. Zloženie respondentov podľa pohlavia, bolo nasledovné: 97,46 % žien (t. j. 115) a mužov 2,54 % (t. j. 3).

Tabuľka 3: Pohlavie respondentov

pohlavie	N	%
muž	3	2,54 %
žena	113	97,46 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Do výskumu sa nám zapojili respondenti rôznych vekových kategórií. Najviac respondentov bolo v rozmedzí veku 41-50 rokov (35,59 %, t. j. 42 respondentov). Druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili respondenti vo veku od 31-40 rokov (30,51 %, t. j. 36 respondentov). Vo veku 51-60 rokov sa nachádzalo 21,19 % (t. j. 25 respondentov). Respondenti vo veku 20-30 rokov tvorili 11,86 % (t. j. 14 respondentov). Vek 61 a viacej rokov uviedlo 0,85 % (t. j. 1 respondent).

Tabuľka 4: Vek respondentov

Vek	N	%
20-30 rokov	14	11,86 %
31-40 rokov	36	30,51 %
41-50 rokov	42	35,59 %
51-60 rokov	25	21,19 %
61 a viacej rokov	1	0,85 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti, ktorí tvorili náš výberový súbor, boli z hľadiska dĺžky praxe rozmanito zastúpení v rôznych vekových kategóriách. Vzhľadom na zastúpenie respondentov vo všetkých kategóriách s ohľadom na dĺžku praxe, sme vo výskumnom šetrení získali názory na danú problematiku z viacerých uhlov pohľadu v závislosti od dĺžky praxe. Najpočetnejšiu skupinu tvorili respondenti vo veku 16-20 rokov praxe (17,80 %, t. j. 21 respondentov). Ďalšie dve skupiny respondentov, ktorí mali dĺžku praxe v rozmedzí 0-5 rokov a 21-25 rokov, boli v zastúpení len o jedného respondenta menej ako predchádzajúca skupina (16,95 %, t. j. 20 respondentov). Dĺžku praxe 6-10 rokov malo 15, 25 % (t. j. 18 respondentov). Ďalšia skupina respondentov uviedla dĺžku praxe 11-15 rokov (14,41 %, t. j. 17 respondentov). Za prínosné považujeme, že sa nám do výskumného šetrenia zapojili aj respondenti s 26-30 ročnou praxou (10,17 %, t. j. 12 respondentov) a taktiež s dĺžkou praxe 31 rokov a viacej.

Tabuľka 5: Dĺžka praxe respondentov

Dĺžka praxe	N	%
0-5 rokov	20	16,95 %
6-10 rokov	18	15,25 %
11-15 rokov	17	14,41 %
16-20 rokov	21	17,80 %
21-25 rokov	20	16,95 %
26-30 rokov	12	10,17 %
31 rokov a viac	10	8,47 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti, ktorí boli zapojení v našom výskumnom šetrení mali rôzne typy pracovného úväzku. Plný úväzok označilo 44,07 % (t. j. 52 respondentov). Polovičný úväzok uviedlo 27,97 % (t. j. 33 respondentov). Poslednú možnosť – čiastočný úväzok označilo 27,97 % (t. j. 33 respondentov).

Tabuľka 6: Pracovný úväzok respondentov

Pracovný úväzok	N	%
plný úväzok	52	44,07 %
polovičný úväzok	33	27,97 %
častočný úväzok	33	27,97 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti, ktorí uviedli možnosť čiastočný úväzok, mali uviesť aj % úväzku. Títo respondenti uviedli nasledovné údaje:

Tabuľka 7: Vyjadrenie pracovného úväzku v %

Úväzok v %	5%	10%	20%	24%	25%	26%	30%	40%	61%	75%	80%	83,5%
Počet respondentov	1	8	6	1	2	1	4	3	1	2	3	1

Zdroj: vlastné spracovanie

Kvantitatívna analýza získaných dát

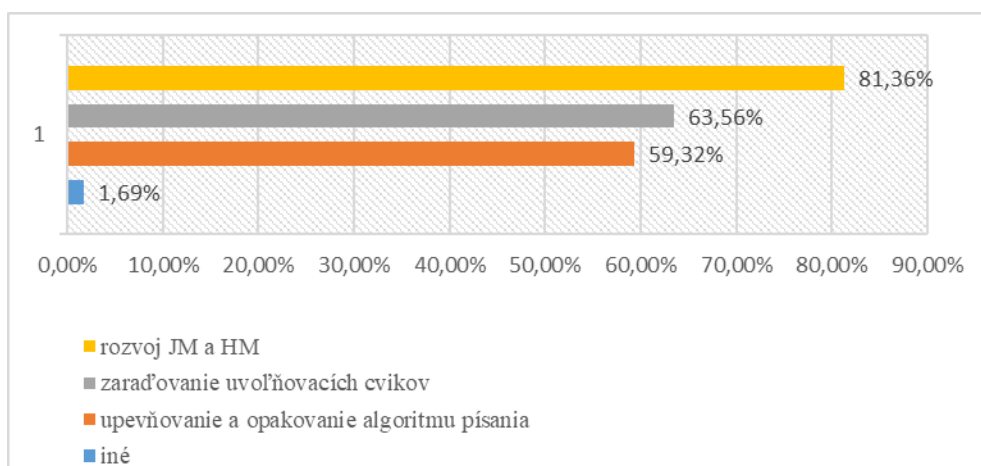
Získané dáta boli prevedené do číselnej podoby tak, že ku každej možnosti bolo priradené konkrétne číslo kvôli štatistickému spracovaniu dát. Prekódované dáta boli spracované v podobe relatívnej početnosti pre každú otázku zvlášť. Druhým krokom analýzy bolo overovanie hypotéz, preto bolo nutné použiť metódy indukčnej štatistiky, konkrétne z dôvodu nominálneho charakteru získaných dát bol použitý Chí kvadrát – test nezávislosti (χ^2).

Vzhľadom na to, že niektorá premenná obsahovala viac skupín ako 2 (napr. dĺžka praxe), kvôli presnému stanoveniu štatistickej významnosti bolo potrebné použiť tzv. z-skóre. Doplnkovou analýzou bolo určenie sily vzťahu medzi skúmanými dvojicami premenných prostredníctvom Čuprovho koeficientu kontingencie. Tento koeficient nadobúda hodnoty $<0;1>$, čím bližšie k 0 je vzťah slabý až žiadny a čím bližšie k 1 je silnejší. Hladina významnosti (p), bola vzťahovaná k 3 hodnotám $p<0,05$; $p<0,01$ a $p<0,001$.

Vyhodnotenie dát pomocou relatívnej početnosti u špeciálnych pedagógov

Zaujímalo nás, na čo sa respondenti zameriavajú pri reedukácii dysgrafie. Respondenti mohli označiť viaceré možnosti.

Graf 1: Zameranie reedukácie u žiakov s dysgrafiou

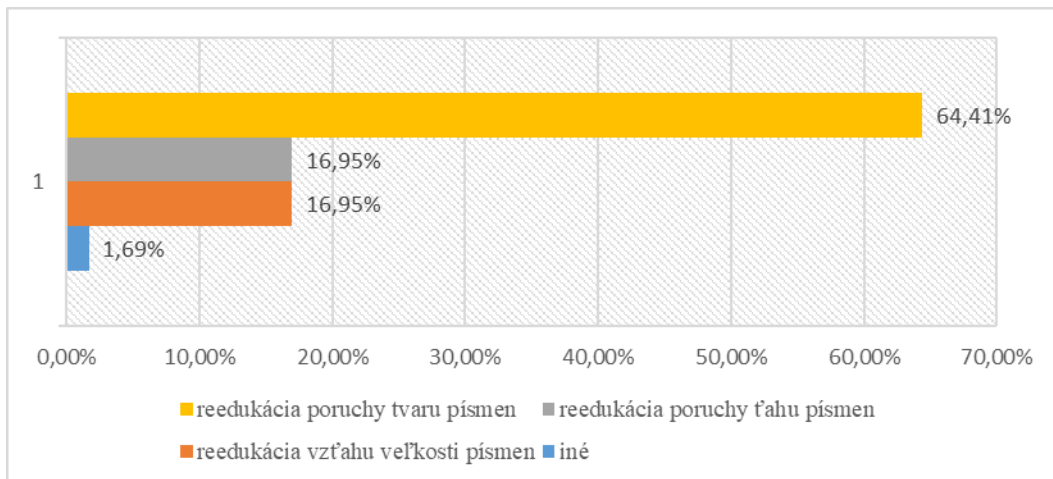


Zdroj: vlastné spracovanie

Pri reedukácii dysgrafie sa 81,36 % (t. j. 96 respondentov) zameriava na rozvoj jemnej a hrubej motoriky. Zaraďovanie uvoľňovacích cvikov využíva 63,56 % (t. j. 75 respondentov). Upevňovaniu a opakovaniu algoritmu písania sa v rámci reedukácie dysgrafie venuje 59,32 % (t. j. 70 respondentov). Možnosť iné nám uviedlo 1,69 % (t. j. 2 respondenti). Títo uviedli písanie Sfumato (1 respondent), dodržiavanie vhodnej polohy tela, papiera a vhodný úchop písacieho nástroja - podľa individuálnych možností žiaka (1 respondent).

Následne sme u respondentov zisťovali, na ktorú z oblastí reedukácie dysgrafie sa najviac zameriavajú. Respondenti pri tejto otázke mohli označiť len jednu možnosť. Pri reedukácii dysgrafie sa jednotlivé oblasti prelínajú, ale pri tejto otázke sme chceli vedieť, na ktorú oblasť sa respondenti najviac zameriavajú, preto mohli označiť len jednu možnosť.

Graf 2: Oblasti reedukácie dysgrafie

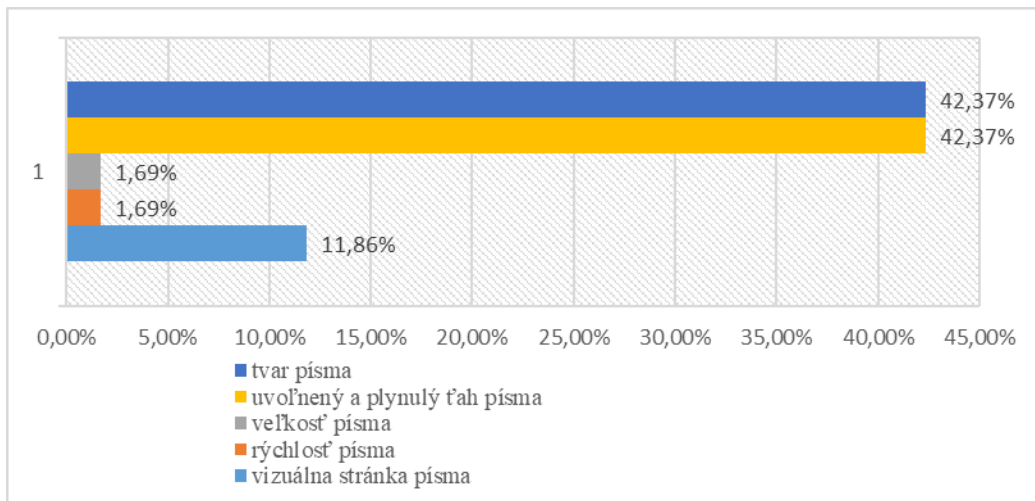


Zdroj: vlastné spracovanie

V oblasti reedukácie dysgrafie sa najvyšší počet respondentov venuje reedukácii poruchy tvaru písmen, túto možnosť nám označilo až 64,41 % (t. j. 76 respondentov). Na oblasť reedukácie poruchy ťahu písmen a oblasť reedukácie vzťahu veľkosti písmen sa zameriava rovnaký počet respondentov, ktorí tvoria 16,95 % (t. j. 20 respondentov). Možnosť iné nám uviedlo 1,69 % (t. j. 2 respondenti). Jeden z týchto respondentov nám uviedol, že dôraz kladie na oblasti individuálne podľa potrieb žiaka. Druhý respondent nám napísal, že sa pri reedukácii dysgrafie zameriava na čitateľnosť písomného prejavu.

V ďalšej položke sme od respondentov chceli vedieť, čo je podľa ich názoru najdôležitejšie v rámci reedukácie dysgrafie. Respondenti mohli označiť len jednu možnosť.

Graf 3: Primárne znaky písma pri reedukácii dysgrafie



Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti sa v rámci reedukácie dysgrafie zameriavajú primárne na tvar písma, túto možnosť nám uviedlo 42,37 % (t. j. 50 respondentov), rovnaký počet respondentov sa zameriava na uvoľnený a plynulý ťah písma. Veľkosť písma a rýchlosť písma je dôležitá podľa 1,69 % (t. j. 2 respondenti). Vizuálnu stránku písma nám označilo 11,89 % (t. j. 14 respondentov).

Tabuľka 8: Vzťah medzi upevňovaním a opakovaním algoritmu písania a reedukácie poruchy tvaru písmen

Upevňovanie a opakovanie algoritmu písania	Reedukácia poruchy tvaru písmen	
	áno	nie
áno	48	22
nie	29	19

Zdroj: vlastné spracovanie

Vzťah medzi zameraním sa na upevňovanie a opakovanie algoritmu písania a reedukácie poruchy tvaru písmen sa ukázal ako nevýznamný ($\chi^2=0,83$; $p=0,36$; Č. K. =0,18).

Verifikácia hypotézy

V tabuľkovom spracovaní uvádzame verifikáciu hypotézy.

Tabuľka 9: Verifikácia hypotézy

H 10: Pri práci špeciálnych pedagógov v rámci reedukácie dysgrafie nie je vzťah medzi upevňovaním a opakovaním algoritmu písania a dôrazom na reedukáciu poruchy tvaru písma.	H 1A: Pri práci špeciálnych pedagógov v rámci reedukácie dysgrafie je vzťah medzi upevňovaním a opakovaním algoritmu písania a dôrazom na reedukáciu poruchy tvaru písma.
H 10 sa akceptuje a H 1A sa zamieta, pretože nebol detekovaný významný vzťah medzi reedukáciou poruchy tvaru písma a upevňovaním a opakovaním algoritmu písania.	

Zdroj: vlastné spracovanie

Záverový výskum

Z výskumu nám vyplynulo, že v rámci reedukácie dysgrafie sa respondenti zameriavajú predovšetkým na rozvoj hrubej a jemnej motoriky, ďalej sa zameriavajú na zaraďovanie uvoľňovacích cvikov, nakoľko unaviteľnosť žiakov s dysgrafiou je pri písaní oveľa vyššia ako u intaktných žiakov. Snažia sa zameriavať aj na upevňovanie a opakovanie algoritmu písania. Čo sa týka oblastí reedukácie dysgrafie, najviac respondentov sa zameriava na reedukáciu tvaru písmen. Z nášho pohľadu je potrebné, aby sa dával väčší dôraz na reedukáciu poruchy tvaru písmen, pretože je dôležité, aby žiak mal uvoľnený a plynulý pohyb ruky pri písaní. Podľa získaných výsledkov výskumu sa niektorí respondenti zameriavajú u žiakov s dysgrafiou aj na vizuálnu stránku písma. Z nášho pohľadu u žiakov s dysgrafiou nie je až také dôležité zamerať sa na vizuálnu stránku písma, nakoľko to môže u žiakov viesť k pocitu neúspechu, ak aj napriek maximálnemu vynaloženiu úsilia nedosiahnu v danej oblasti dobré výsledky.

Bibliografia

- Bartoňová, M. (2012). *Špecifické poruchy učenia*. Brno: Paido, 2012. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
- Bartoňová, M. (2007). *Kapitoly ze špecifických poruch učení II.: Reedukace špecifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 152 s. ISBN 978-80-210-3822-6.
- Bartoňová, M.; Magová, M. (2018). *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: Verbum, 2018. 140 s. ISBN 978-80-561-0589-4.
- Firnhaber, M. (2015). *Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen: Wie Eltern und Lehrer Risiken frühzeitig erkennen und helfen können*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2015. 319 s. ISBN 978-3-596-30092-1.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

- Lehotayová, B.; Valachová, D. (2018). *Teoreticko-výskumná paradigma grafomotoriky v materskej škole*. Banská Bystrica : Belianum, 2018. 140 s. 978-80-557-1397-7.
- Magová, M. (2016). *Analýza prístupov k žiakom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v prostredí inkluzívnej školy na Slovensku*. Dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 219 s.
- Mann, Ch.; Oberländer, H.; Scheid, C. (2001). *LRS Legasthenie*. Weinheim: Beltz Verlag, 2001. 423 s. ISBN 978-3-407-83172-9.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- Naegele, M. I. (2014). *Praxisbuch LRS – Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen – vermeiden – überwinden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2014. 267 s. ISBN 978-3-407-62844-2.
- Repková, B. (2005/2006). Podporné cvičenia pri špecifickej poruche písania dysgráfii. In *Naša škola*, 2005/2006, 9(2), 24-27.
- Schulte-Körne, G. (2004). *Elternratgeber Legasthenie: Frühzeitig erkennen; Optimal fördern; Gezielt therapieren*. München: Knaur Ratgeber Verlage, 2004. 176 s. ISBN 3-426-64137-2.
- Skokanová, A. (2014). *Simplifikačná metóda „písania desiatimi od 7-70 rokov“ (prednostne určená pre žiakov s dyslexiou, dysgrafiou a dysortografiou)*. Ružomberok: VERBUM, 2014. 27 s. ISBN 978-80-561-0127-8.
- Skokanová, A. (2015). *Skokanovej easy metóda písania desiatimi (vhodná od prvého ročníka základnej, strednej a vysokej školy)*. Bratislava: Sapientia, 2015. 32 s. ISBN 978-80-89229-26-0.
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
martina.magova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.101-110>

Prevenia šikanovania v školskom prostredí formou zážitkových metód práce

Prevention of Bullying in the Scholl Environment in the Form of Experiential Work Methods

Zuzana Geršicová, Marina Masáriková,
Beáta Mačová, Gabriela Gabrhelová

Abstract

The theoretical aim of the contribution is to characterize the phenomenon of bullying and to define methods of its prevention in the school environment. In the application level of our research work, we created a preventive program and implemented it using experiential methods in experimental classrooms during classroom lessons. Its goal was to increase the subjective satisfaction of students with their lives. The aim of the empirical part was then to compare the results of the BDP questionnaire aimed at the personal satisfaction of the youth with regard to the experimental and control groups.

Keywords: Bullying. Prevention of bullying. Experiential work methods.

Šikanovanie na školách je dlhodobo považované za veľmi vážnu a citlivú tému. Môžeme tvrdiť, že šikanovanie má výraznú tendenciu zasiahnuť nielen do atmosféry v danej triede, ale aj do sociálnej klímy školy. Preto je potrebné včas diagnostikovať šikanovanie, a to hlavne so zreteľom, aby bol dosiahnutý čím menší dopad na obeť agresora. Medzinárodná štúdia pod názvom Health Behavior in School - aged children study (HBSC) vydala v máji 2020 novú medzinárodnú správu s názvom „*Spotlight on adolescent health and well-being*“. Komplexné výsledky poskytli reprezentatívne porovnateľné údaje o šikanovaní, ktoré má vzrastajúcu tendenciu. Vo výskume na otázky týkajúce sa šikanovania v školách v rámci prieskumu WHO/HBSC odpovedalo približne 5 300 žiakov. Boli zastúpení v troch vekových kategóriách (11-, 13- a 15-rokov). Podľa zistení je možné verifikovať, že šikanovanie aj v slovenských školách je výrazne rozšírené. Zistilo sa, že obeťami tradičného šikanovania sa častejšie stávajú chlapci. V prípade dievčat dochádza k častejšiemu výskytu obeť kyberšikanovania (Health Behavior in School - aged children study, 2020). Je potrebné uviesť, že jednou zo základných úloh školy je predchádzať šikanovaniu, a to predovšetkým zameraním sa na účinnú prevenciu (Biziková, 2011).

Škola priamo zodpovedá za to, akú pozitívnu sociálnu klímu vytvára a akým spôsobom ju podporuje a ako narába so skupinovou dynamikou. Je preukázateľné, že na školách s pevnými hranicami, inkluzívnym tímom, koordinátormi pre prevenciu je menšie riziko šikanovania. Čo znamená lepšie a kvalitnejšie podmienky pre vzdelávanie žiakov a vytváranie podnetnej sociálnej klímy, ktorá je výrazným prediktorom pre budovanie zdravej rozvíjajúcej sa osobnosti mladého jedinca s pozitívnym subjektívnym pocitom spokojnosti (Lengyel, 2019).

V závislosti časového vymedzenia rozlišujeme krátkodobé a dlhodobé šikanovanie. Krátkodobé šikanovanie sa javí ako nebezpečnejšie, pretože môže prebiehať v sociálnej skupine a pedagóg o ňom často ani nevie (Barnová a kol., 2018). Tiež je charakteristické, že pri krátkodobom šikanovaní ide skôr o uvoľnenie napätia agresora (napríklad sa prejavuje v rôznych životných situáciách, keď nastalo úmrtie v rodine, pri rozvoze rodičov alebo pociťuje nudu, frustráciu, nepochopenie, atď.). Naopak pri dlhodobom šikanovaní, ktoré obvykle trvá dlhšie sa zo šikanujúcich stávajú trýznitelia z rôznych dôvodov, napríklad egocentrizmus, pociťovania nedostatočnej rodičovskej lásky, nízka miera sebaúcty, sebadôvery a pod. (Vágnerová, 2012). Učitelia by mali poznať typy šikanovania, s ktorými sa môže žiak stretnúť, aby boli lepšie pripravení na pomoc dieťaťu v každej situácii (Gordon, 2019).

Považujeme za potrebné zdôrazniť, že šikanovanie môže mať negatívne následky pre obeť aj agresora. Z hľadiska negatívnych vplyvov pri krátkodobej forme šikanovania autori Wolke a Lereya (2015) špecifikujú vo svojich záveroch výskumu niekoľko dôsledkov ako je slabý prospech v škole (vymeškanie v škole z dôvodu prerušenia zvyšuje toto riziko), zvýšené riziko záškoláctva, ťažkosti s udržiavaním sociálnych vzťahov, či zvýšené riziko zneužívania návykových látok. U obeť šikanovania je vyššie riziko vzniku závislosti od alkoholu a fajčenia, depresie a celkovo vyššie riziko vzniku duševných porúch. Skúsenosť so šikanovaním v detstve sa často prejaví aj rozvojom depresie a úzkostí v ranej dospelosti, môžu sa vyskytnúť problémy v oblasti sociálneho fungovania, postoje spojené s očakávaním ohrozenia, depresívne poruchy, samovražedné myšlienky a rôzne psychosomatické symptómy (Sandoval et al., 2014). Nami realizovaný preventívny program bol preto smerovaný k eliminácii týchto faktorov a následne sme porovnali subjektívnu životnú spokojnosť experimentálnej a kontrolnej skupiny.

Metodika výskumu

Zvolenou výskumnou vzorkou boli žiaci v stredných školách. Vzájomne sme porovnávali jednotlivé triedy, kde sa na prevencii pracovalo tradičným spôsobom a potom s experimentálnymi triedami, kde sme na prevenciu použili nami vytvorený prevenčný program proti šikanovaniu, ktorý má rámec zážitkového spôsobu učenia. Na danom prevenčnom programe

mohli spolupracovať aj rodičia počas dištančnej výučby. Na zistenie výsledku sme použili dotazník BDP, nástroj na zisťovanie subjektívnej pohody mládeže (Grob, 1991, preklad Džuka, 1993).

Dotazník BDP na zisťovanie subjektívnej pohody mládeže obsahuje 32 položiek, je preložený z originálu Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW) autora Groba (1991) a do slovenčiny ho preložil a modifikoval Džuka et. al. (1993). Slovenská verzia vykazuje vysokú validitu a reliabilitu. V realizovaných výskumoch dosiahol koeficient Cronbachovej alfy hodnotu 0,74 - 0,87. Verzia, ktorú sme pre náš výskum použili, zohľadňuje všetky doterajšie skúsenosti autorov slovenského prekladu s týmto nástrojom a pozostáva z týchto 5 škál:

1. Celková životná spokojnosť (položky 1 – 8)

Skóre za túto škálu získame tak, že spočítame hodnoty vo všetkých položkách a získané hrubé skóre vydáme počtom položiek. Dostaneme tak aritmetický priemer pre danú škálu (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 6). Čo sa týka stability meraného znaku, možno považovať získaný údaj o celkovej životnej spokojnosti za relatívne pretrvávajúcu charakteristiku osoby (habituálny aspekt subjektívnej pohody), z hľadiska obsahu sa jedná o kognitívne hodnotenie (subjektívny úsudok) vlastnej životnej spokojnosti. *Čím vyššie skóre osoba dosiahne, tým je so svojim životom spokojnejšia.* Táto dimenzia je považovaná za základný komponent subjektívnej pohody kognitívneho charakteru.

2. Aktuálne psychické problémy (položky 9 – 16)

Aj v tomto prípade možno vypočítať celkové skóre (resp. aritmetický priemer), možno však zistiť aj výskyt a stupeň jednotlivých problémov zvlášť tak, že vyhodnotíme odpovede na každú položku zvlášť (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 6).

Tento znak podľa súčasných definícií subjektívnej pohody (Diener, 1994) nepredstavuje súčasť subjektívnej pohody, možno ho však interpretovať ako negatívny aspekt subjektívneho prežívania.

Z hľadiska stability možno predpokladať, že je skôr ukazovateľom aktuálneho prežívania (nie habituálneho). *Čím vyššie skóre v tejto škále osoba dosiahne, tým viac starostí prežíva.*

3. Aktuálne telesné ťažkosti (položky 17 – 24)

V prípade tejto škály možno postupovať podobne ako v prípade škály č.2 (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 4). Ani táto škála nie je považovaná za súčasť konštruktú "subjektívna pohoda" v zmysle súčasnej koncepcie tohto pojmu avšak, je dobrým ukazovateľom toho, akými telesnými ťažkosťami osoba trpí. *Čím vyššie skóre osoba dosiahne, tým častejšie prežíva telesné ťažkosti.*

4. Sebaocenenie (položky 25 – 27)

Tri položky tejto škály reprezentujú mieru, ktorá vyjadruje cez postoje osoby k sebe samej skutočnosť, ako osoba seba samu hodnotí. Táto škála meria relatívne stabilnú osobnostnú dimenziu osobnosti (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 6). *Čím vyššie skóre, tým osoba seba samu vníma ako hodnotnú, má k sebe samej pozitívnejší postoj a pozitívnejšie sebaocenenie.* Čo sa týka sebaocenenia, časť autorov ho považuje za súčasť konštruktu subjektívna pohoda (Ryff, 1989), časť autorov nie (Diener, 1994).

5. Depresívne naladenie (položky 28 – 32)

Autori prekladu používajú aj pomenovanie “habituálne psychické problémy”, čím je vyjadrené, že sa jedná o pretrvávajúci spôsob prežívania osoby, s negatívnym obsahom (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 6). *Čím vyššie skóre, tým sú habituálne psychické problémy pre osobu typickejšie.*

Získané údaje od žiakov boli spracované, analyzované prostredníctvom štatistického programu SPSS Statistics 22.0. s použitím matematicko-štatistických metód deskriptívnej, induktívnej, exploračnej štatistickej analýzy, konkrétne neparametrického poradového Wilcoxonovho testu (resp. Mann – Whitneyov U-test). Experiment bol realizovaný v spolupráci Čubriková (2022).

Tabuľka 1: Počet respondentov

	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
dievčatá	30	32
chlapci	20	18
spolu	50	50

Zdroj: vlastné spracovanie



Nami zvoleného výskumu sa zúčastnilo 62 dievčat a 38 chlapcov. Rozdelení boli do 2 skupín na základe využívanej metódy prevencie šikanovania a to do skupiny experimentálnej a do skupiny kontrolnej (Tabuľka 1). Experimentálnu skupinu tvorilo 30 dievčat, čo predstavuje 60% a 20 chlapcov, čo predstavuje 40% z výskumného súboru tejto skupiny. V kontrolnej skupine bolo 32 dievčat, čo tvorilo 64% a 18 chlapcov, čo tvorilo 36% výskumnej vzorky tejto skupiny.

Prezentácia zistení

V kontexte pohľadu na problematiku skúmania vplyvu zážitkového preventívneho programu na subjektívnu pohodu mládeže sme pristúpili k overovaniu hypotézy. Verifikácia hypotézy znela: „Predpokladáme, že existujú štatisticky významné súvislosti pri posúdení aspektov subjektívnej

pohody u mládeže experimentálnej a kontrolnej skupiny“. Štatistickou analýzou sme zistili nasledujúce údaje (bližšie Tabuľka 2, Graf 1). Porovnaním zisťujeme, že p -hodnota $< \alpha$, H_0 je zamietnutá. Náhodne vybraná hodnota skupiny experimentálnej triedy sa nepovažuje za rovnajúcu sa náhodne vybranej hodnote skupiny kontrolnej triedy. Inými prejavmi, rozdiel medzi náhodne vybranou hodnotou skupiny experimentálnej triedy a skupiny kontrolnej triedy je dostatočne veľký na to, aby bol štatisticky významný. Stanovená p -hodnota sa rovná 0,000301, ($p(x \leq Z) = 0,0001505$). To znamená, že pravdepodobnosť chyby typu I (odmietnutie správneho H_0) je malá: 0,000301 (0,03 %). Štatistika testu Z sa rovná -3,6144, čo nie je v 95 % oblasti prijatia: $[-1,96 : 1,96]$. Hodnota $U = 1966,5$, nie je v 95 % oblasti prijatia: $[2423.5959 : 3505.4041]$.

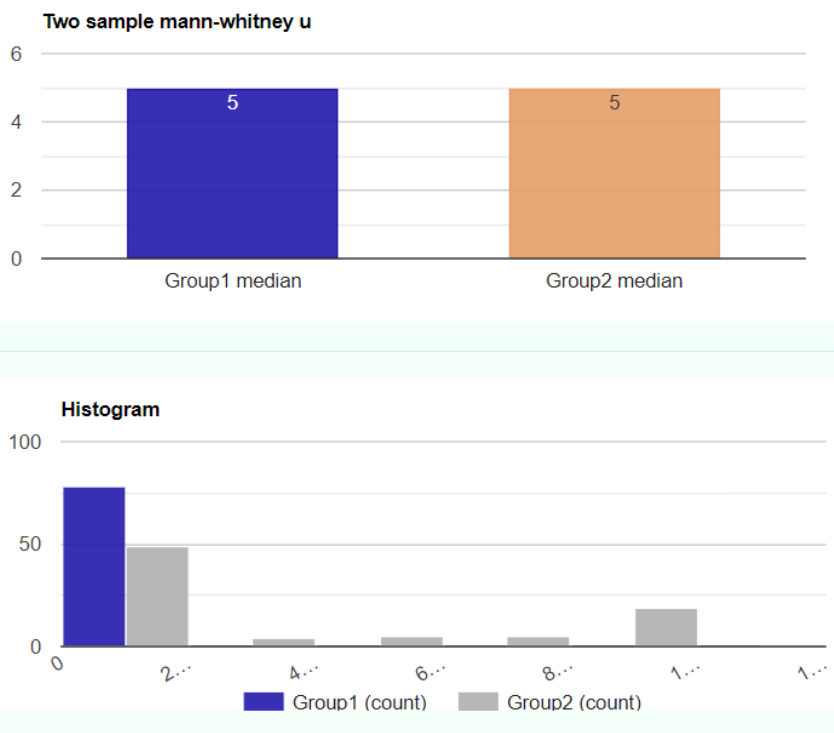
Tabuľka 2: Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie aspektov subjektívnej pohody u žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny

Ukážka SD (S):	15901472.6	391847314
Medián:	5	5
Šikmosť:	8.774964	0.754157
Tvar zošikmenia:	 Asymetrické , vpravo/kladné	 Asymetrické , vpravo/kladné
Normálnosť:	2.22e-16	3.646e-11
Odláhlé hodnoty:	139534884	
Počet odláhlých hodnôt:	1	0
Poradie:	4969.5	6965.5
U:	3962.5	1966.5
Oprava väzieb:	0.005482310226143243	
presne:	false	

Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci riešenia veľkosti účinku pozorovaná štandardizovaná veľkosť účinku je malá (0,29). To naznačuje, že veľkosť rozdielu medzi hodnotou zo skupiny žiakov experimentálnej triedy a hodnotou zo žiakov kontrolnej triedy je malá. Pozorovaná veľkosť efektu je 0,33, čo je pravdepodobnosť, že náhodná hodnota zo skupiny žiakov experimentálnej triedy je väčšia ako náhodná hodnota zo skupiny žiakov kontrolnej triedy.

Graf 1: Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie aspektov subjektívnej pohody u žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny



Zdroj: vlastné spracovanie

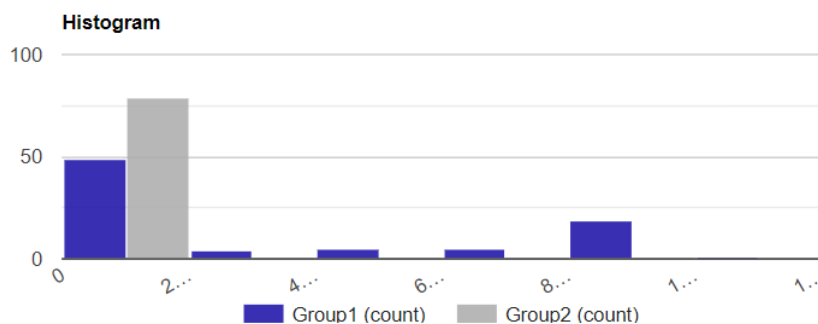
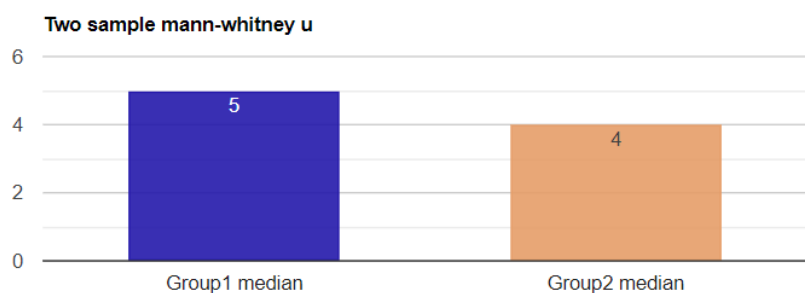
V rámci účinností prezentovaných analýz považujeme platnosť hypotézy: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné súvislosti pri posúdení aspektov subjektívnej pohody u žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny“ za **nepotvrdenú**.

Vyššie prezentované štatistické ukazovatele preukázali, že medzi výsledkami experimentálnej a kontrolnej skupiny existuje signifikantný rozdiel vo vnímaní subjektívnej pohody žiakov stredných škôl.

Štatistické ukazovatele taktiež preukázali významné štatistické rozdiely vo vnímaní subjektívnej pohody medzi dievčatami experimentálnej a kontrolnej skupiny. Dievčatá experimentálnej skupiny vnímajú oveľa priaznivejšie svoju subjektívnu pohodu ako dievčatá kontrolnej skupiny (Graf 2). Tieto zistenia dokazujú i dáta prezentované na základe aritmetických priemerov v rámci jednotlivých položiek dotazníka. Predpokladáme, že i nami realizovaný zážitkový program prispel svojimi aktivitami zameranými na utváranie vlastného pozitívneho obrazu, prijatia sa takého aký som, aktivít na hľadanie efektívnych riešení. Vytvoril sa tak potenciál na pozitívne vnímanie. Emočne naladené

dievčatá sú vonkajším vplyvom ľahšie ovplyvniteľný i v tak závažných postojoch ako je pozitívny pohľad na život.

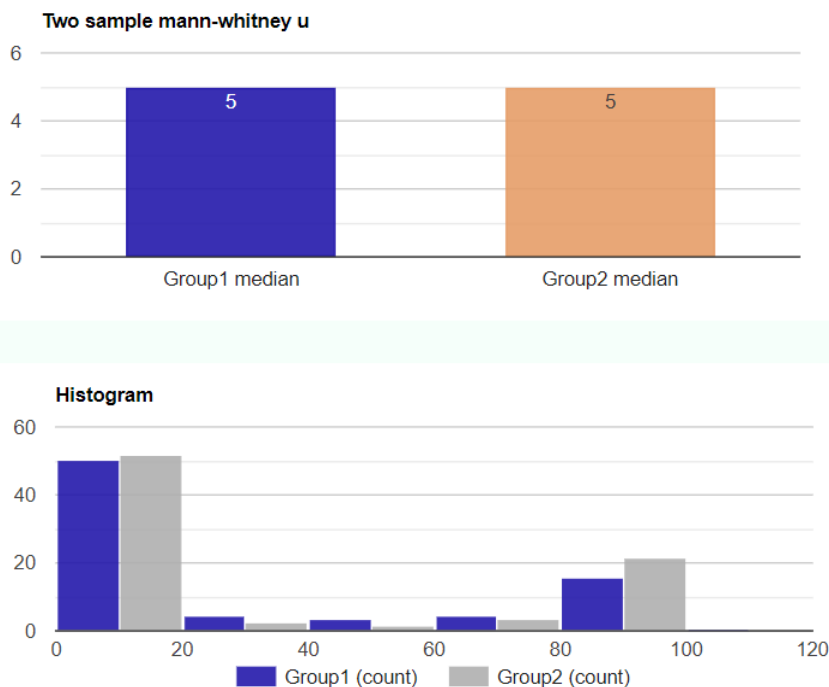
Graf 2: Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie aspektov subjektívnej pohody mládeže v triedach u dievčat experimentálnej skupiny a kontrolnej skupiny



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Štatistické ukazovatele však nepotvrdili štatisticky významný rozdiel medzi skupinou respondentov chlapci kontrolná skupina a skupinou respondentov chlapci experimentálna skupina (graf 3). Z toho jasne vyplýva, že hodnotenie subjektívnej pohody v skupine chlapcov experimentálnej a kontrolnej skupiny je vnímané inak ako u dievčat. Predpokladáme, že je to dôsledok pomerne pevne ukotvených cieľov v živote chlapcov. Zväčša sú skôr rozhodnutí, čo chcú v živote dosiahnuť a kam sa chcú dostať. Nie sú preto natoľko emočne ovplyvniteľní a viac rešpektujú svoje pôvodné rozhodnutia.

Graf 3: Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie aspektov subjektívnej pohody mládeže v triedach u chlapcov experimentálnej skupiny a kontrolnej skupiny



Zdroj: vlastné spracovanie

Toto tvrdenie podporili i výsledky prezentované na základe jednotlivých položiek dotazníka. Domnievame sa, že i dopad nami navrhnutého zážitkového programu na elimináciu šikanovania v školskom prostredí má na získané výsledky vplyv. V našej skupine respondentov ho preto môžeme považovať nie len za efektívny nástroj proti šikanovaniu, ale i nástroj na osobnostný a sociálny rozvoj. Výsledkom jeho realizácie je teda okrem eliminácie šikanovania v experimentálnych triedach, ale i vplyv na zvýšenie subjektívnej pohody mládeže.

Záver

Šikanovanie je jav, ktorý je celospoločenským problémom a spôsoby riešenia a prevencie prechádzajú postupným vývinom a zmenami. Ich dopad má vplyv na celkovú životnú spokojnosť jednotlivcov a jej subjektívne vnímanie. Na základe vyššie prezentovaných štatistických údajov konštatujeme, že existujú štatisticky významné rozdiely v hodnotení subjektívnej spokojnosti

medzi žiakmi v kontrolnej a experimentálnej skupine medzi chlapcami. Na základe nami vyhodnoteným výskumom v oblasti je zreteľné, že dievčatá experimentálnej triedy hodnotia subjektívnu pohodu výrazne pozitívnejšie. Predpokladáme, že zážitkový preventívny program na elimináciu šikanovania mal na skupinu dievčat experimentálnej skupiny väčší vplyv ako na chlapcov. Predpokladáme, že tento jav vznikol z väčšej impulzivnosti chlapcov a snahy riešiť konfliktné situácie priamo a okamžite bez predchádzajúceho uváženia. Dievčatá skôr svoje konanie zvažia. Chlapci experimentálnej skupiny sa vďaka tomuto programu naučili zvažiť svoje konanie. V programe bolo viac aktivít, ktoré smerovali práve k rozvahe a kritickému mysleniu.

Bibliografia

- Barnová, S. a kol. (2018). *Školská pedagogika*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2018. ISBN 978-80-89400-57-7.
- Biziková, E. (2023). Šikanovanie v školskom prostredí – podceňovanie jeho prevencie a riešenia môže byť nebezpečné. [online]. [cit. 2023.01.10]. Dostupné na internete: [https://hargasova.webnode.sk/news/sikanovanie-v-skolskom-prostredi-podcenovanie-jeho-prevencie-a-riesenia-moze-byt-nebezpecne-/](https://hargasova.webnode.sk/news/sikanovanie-v-skolskom-prostredi-podcenovanie-jeho-prevencie-a-riesenia-moze-byt-nebezpecne/)
- Čubriková, J. (2022). Vplyv spolupráce rodiny a školy na minimalizáciu šikanovania žiakov stredných škôl. Dizertačná práca. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2022.
- Džuka, J. (1993). Faktorová analýza modifikovanej verzie Bernského dotazníka subjektívnej pohody (BDP). In *Československá psychologie*, 1993, XXXIX(6), 512 – 522.
- Gordon, S. (2019). The Different Types of Bullying Parents Should Watch For. [online]. [cit.2023.01.10]. Dostupné na internete: <https://www.verywellfamily.com/types-of-bullying-parents-should-know-about-4153882>
- Grob, A. et al. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). In *Diagnostica*, 37, 1, 66 – 75.
- Health Behavior in School - Aged Children Study. 2020. Spotlight on adolescent health and well-being.
- Lenygyel, P. (2019). Šikanovanie a ochrana pred rovesníckym násilím. In *Manažment školy v praxi*. 2019, 2(1), 1 – 4.
- Sandoval, A. et al. (2014). Šikana v detství jako predisponující faktor pro psychické problémy v dospělosti. In *Česká a slovenská psychiatrie*. 2014, 110 (6), 317 – 325.
- Vagnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Prahe. ISBN 978-80-246-2153-1.
- Wolke, D., Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. In *Archives of Disease in Childhood*. 2015, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>

Doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom
gersicova@dti.sk

PaedDr. Martina Masáriková

Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom
masarikova@dti.sk

Mgr. Beáta Mačová

Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom
macova@dti.sk

Doc. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., DBA, LL.M

Katedra didaktiky odborných predmetov, Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom
gabhelova@dti.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.111-119>

Špecifická príprava detského tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením

Specifics of Preparing a Children's Camp for Children with Disabilities

Janette Gubricová, Tatiana Husárová

Abstract

Summer camp is one of the occasional leisure activities that are very popular with children. It has a long history and many forms. At the present time, we can meet with the organization of summer camps focusing on various areas of activity, but also on a specific group of children. One of the specific groups of children is also children with disabilities. This is a group of children who may have various limitations in the performance of their leisure activities, resulting from their disability. Here, in this contribution, we focused on identifying the specific requirements that arise in the preparation of a summer residential camp for children with disabilities, specifically for children with cardiovascular diseases. Based on interviews with ten respondents who have long-time been organizing of the camp for this specific group, we found that the organization of summer camps need to take into account the health of children, their higher fatigue, safe and barrier-free environment, as well as constant presence of the doctors and paramedics throughout the children's stay in the camp. The theme of the camp also seems to be significant.

Keywords: Summer camp. Health handicap. Children with cardiovascular diseases. Specific requirements.

Úvod

Detský tábor predstavuje priestor pre oddych a rekreáciu, ktorá je pre zdravý vývin detí veľmi významná. Je to príležitosť k získaniu nových zážitkov, dobrodružstiev, nadviazaniu nových kontaktov, ale aj nadobudnutia a rozvoja rôznych zručností a schopností. Je to šanca vyskúšať si fungovanie bez ochrany rodičov, sám za seba. O to viac to platí pre deti so zdravotným znevýhodnením, ktoré okrem bežných prekážok musia prekonávať aj ťažkosti spojené so svojim znevýhodnením. Cieľom príspevku je rozanalyzovať problematiku prípravy letného pobytového tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením a identifikovať špecifické požiadavky na jeho prípravu

a realizáciu. Nakoľko sa požiadavky na prípravu detského tábora môžu líšiť aj z pohľadu konkrétneho znevýhodnenia, v rámci nášho príspevku sme sa zamerali na deti so srdcovo-cievnyimi ochoreniami.

Základná charakteristika problematiky detského tábora

Detský tábor patrí k príležitostným voľnočasovým aktivitám, ktoré sa u detí tešia veľkej obľube. Jeho popularita tkvie nesporne v čase, kedy sa organizuje, ako aj v zážitkoch, ktoré sa s ním spájajú.

Detský tábor môžeme definovať ako *významnú formou prázdninovej, výchovnej a zotavovacej činnosti, ktorá ponúka aktívne prežitie voľného času, umožňuje spojenie s prírodou, život v kolektíve rovesníkov, získanie nových poznatkov a zážitkov* (Bezchleba, 2012, s. 34).

Je charakteristický tým, ako tvrdí Pelánek (2008, s. 27), že:

- *súčasťou programu je zážitok,*
- *činnosť tábora zabezpečujú odborní jedinci (ale aj dobrovoľníci, bez pedagogického vzdelania),*
- *je časovo vymedzená,*
- *deti a mládež sú aktívne a súdržné,*
- *akcia má program a štruktúru aktivít,*
- *prebieha v inšpiratívnom prostredí, v príjemnej atmosfére.*

Detský tábor predstavuje špecifickú formu trávenia voľného času detí. Tá spočíva v čase kedy tábor prebieha (v čase prázdnin), v dĺžke (trvá spravidla viacero dní), v organizácii (táborový program tvorí jedná veľká celotáborová téma, v rámci ktorej prebiehajú menšie aktivity), v metódach (uplatňujú sa najmä metódy zážitkovej pedagogiky), v osobitosti prostredia (príroda, chatová oblasť, rekreačné zariadenie), ale aj v možnom špecifickom zameraní (napríklad pre deti so zdravotným znevýhodnením, s určitým záujmom, bližšie Korytárová, Gubricová, 2019). O zameraní a obsahu tejto formy voľnočasovej činnosti rozhoduje vo významnej miere organizátor. Zameranie často vychádza to záujmov detí, z ich špecifických potrieb, prostredia a v neposlednom rade aj z ponuky na trhu. Zameranie letného tábora môže byť odlišné aj v závislosti od funkcií, ktoré plní (podrobnejšie napr. o tábore zameranom na prevenciu sociálno-patologických javov píše Korytárová, Gubricová, 2019).

Funkcie detského tábora

Z hľadiska vymedzenia základných funkcií voľného času podľa Kratochvílovej (2010) môžeme v kontexte funkcií detského tábora hovoriť o týchto základných funkciách tábora:

- *zdravotno-hygienická – kompenzuje jednostranné zaťaženie detí počas školského roka a plnenia si svojich povinností,*

- sebarealizačná – prispieva k uspokojovaniu a rozvíjaniu potrieb dieťaťa, rozvoju jeho záujmov, predpokladov a schopností,
- formatívno-výchovná – podporuje rozvoj osobnosti dieťaťa, záujmov, schopnosti, návykov, motivácie, tvorivosti, prispieva k formovaniu mravných vlastností a charakteru, pozitívneho vzťahu k hodnotám a pod.,
- socializačná – vytvára podmienky na nadväzovanie širších rovesníckych a ďalších sociálnych kontaktov a vzťahov,
- preventívna – poskytovaním rozličných možností zaujímavých ponúk na hodnotné využívanie voľného času v záujmovej a inej činnosti, popri zábave, rekreácii v spoločensky primeranom obsahu a formách s možnosťami uplatnenia pozitívnych ambícií, osobných aspirácií, túžob, prispieva aj k bezpečnému tráveniu voľného času detí počas prázdnin, ako aj k ich ochrane pred negatívnymi spoločenskými javmi.

V súčasnosti je v ponuke veľké množstvo táborov pre deti. Líšia sa predovšetkým svojou organizáciou, zameraním a programom, ktorý ponúkajú.

Tabuľka č. 1: Typy táborov

Kritérium	Typy táborov
Miesto konania	Stále – uskutočňujú sa v zariadeniach, ktoré stoja celoročne (budovy, chatové osady, rekreačné zariadenia). Ide o jeden z najbežnejších typov tábora. Tento druh tábora býva časovo ohraničený, zväčša ide o jeden až dva týždne. Dieťa počas tohto tábora nechodí domov, ale zostáva v prostredí mimo domova v chatách, rekreačných zariadeniach a pod.
	Prímestské – uskutočňujú počas pracovného týždňa, deti dochádzajú ráno na určité miesto a v popoludňajších hodinách si ich rodičia vyzdvihujú. Prímestské tábory môžu byť: <ul style="list-style-type: none"> • univerzálne, v programe tábora sa striedajú rôzne činnosti, • zamerané na poznávanie svojho mesta a jeho blízkeho okolia, • špecializované. Tábor je usporadúvaný odborníkmi v danom odbore, napríklad športovcami, umelcami a i.
	Putovné – deti počas tábora vystriedajú niekoľko táborových lokalít.
	Hviezdicové – jedná sa o kombináciu putovného a stáleho tábora.
Zameranie	Všeobecné – tento druh táborov nie je ničím špecifický, nemá žiadne zameranie. Deti počas pobytu hrajú rôzne druhy hier.
	Odborné – tento druh táborov sa orientuje na špecifickú oblasť, o ktorú majú deti záujem. V praxi to môže znamenať napríklad rôzne športové kempy, alebo aj tábory venujúce sa deťom s muskulárnou svalovou dystrofiou.
Účastníci	Bežné – sú určené pre deti bez zdravotného postihnutia. Pri tomto tábore nemusí usporiadateľ zohľadňovať zdravotný stav jednotlivých detí. Aktivity môžu byť zamerané na akýkoľvek druh činnosti.

	Integrované – sú určené pre deti so zdravotným postihnutím, deti z rizikových skupín, deti z centier pre deti a rodiny a pod., ktoré sa zúčastňujú bežných táborov. Pri tomto type tábora je potrebné vo vyššej miere prihliadať na špecifické potreby jednotlivých detí.
	Ozdravné – pre deti so zdravotným znevýhodnením a pod.
Obdobie usporiadania	Letné – sú usporadúvané počas letných prázdnin, Tiež by sme ho mohli označiť ako najbežnejší typ tábora.
	Zimné – sú usporadúvané počas zimných či jarných prázdnin.

Zdroj: uprav. Beroušek (1999), Harmach et al. (2004)

Typ tábora ovplyvňuje nielen jeho náplň, ale aj režim dňa. Bližšie o typoch táborových aktivít píše napr. Fridrich (2009), ktorý ich delí na spoločenské aktivity, fyzické aktivity, tvorivé aktivity, psychologické aktivity a kultúrne aktivity.

V prípade stálych táborov môžeme hovoriť o celodennom režime. V prípade prímestských táborov je režim tábora iný, nakoľko deti dochádzajú do tábora každý deň z domu. Režim tábora začína príchodom detí na stanovené miesto a končí odchodom detí domov. Náplň tábora a jeho režim ovplyvňujú predovšetkým samotní účastníci. Najmä v prípade, že ide o tábor pre deti so zdravotným znevýhodnením.

Deti so zdravotným znevýhodnením

Pojem zdravotné znevýhodnenie prešiel mnohými zmenami aj v odbornej literatúre. V súčasnosti sa môžeme stretnúť s definovaním zdravotného znevýhodnenia ako komplexného označenia pre všetky vady, poruchy, defekty či anomálie (Edelsberger, 2000). Zdravotné znevýhodnenie predstavuje zreteľné obmedzenie pri nadobúdaní zrelosti, rovnováhy a kvality života v rovine sebaaprežívania, sebarealizácie a životnej perspektívy (Junasová et al., 2012, Šuhajdová, 2018; Kováčová, 2019, a i.). Má významný a dlhodobý nepriaznivý vplyv na schopnosť aktívne sa podieľať na bežných denných aktivitách, vrátane voľnočasových činností.

Špecifiká prípravy detského tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením

Letný pobytový tábor patrí k špecifickým a pomerne pravidelne organizovaným formám voľnočasových činností aj u deti so zdravotným znevýhodnením. Na úspešnú realizáciu letného tábora majú (okrem iných faktorov) významný vplyv aj animátori, ktorí sa podieľajú na jeho plánovaní, organizácii a priebehu. Popri zvládnutí “bežných“ požiadaviek súvisiacich s organizovaním tábora, je pri príprave tábora pre deti so zdravotným

znevýhodnením potrebné zohľadňovať aj množstvo ďalších špecifik vyplývajúcich z konkrétneho znevýhodnenia.

Cieľom nášho výskumu bolo na základe skúsenosti animátorov identifikovať špecifické požiadavky na prípravu táborového programu pre deti so srdcovo-cievnyimi ochoreniami.

Konkrétne sme chceli zistiť (v kontexte práce s deťmi so srdcovo-cievnyimi ochoreniami):

1. Východiská významné pri príprave táborového programu.
2. Špecifiká determinujúce proces realizácie tábora.
3. Zdroje financovania tábora.

Ako výskumnú metódu sme si zvolili interview, ktoré tvorilo 20 otvorených otázok. Na základe analýzy odpovedí respondentov sme vytvorili analytické kategórie, ktoré naznačujú špecifiká prípravy táborov pre deti so zdravotným znevýhodnením. Interview sme realizovali v mesiacoch november 2020 – január 2021. Vzhľadom obmedzenia súvisiace s pandemiou bolo uskutočnené prostredníctvom softvéru Zoom na základe súhlasu zúčastnených. Výskumný súbor bol tvorený desiatimi animátormi, ktorí boli vybráni zámerným výberom. Išlo o respondentov, animátorov, aktívne a pravidelne sa zúčastňujúcich tvorby a organizácie táborov pre deti so srdcovo-cievnyimi ochoreniami. Podmienkou pre výber animátorov bola minimálne päť ročná prax s prípravou táborov pre uvedenú skupinu detí, nakoľko je táto skupina detí veľmi špecifická.

Analýza výskumných zistení

Vo výpovediach respondentov sme sa zamerali na analýzu výskumných zistení, ktoré sme sledovali v troch oblastiach.

1. Východiská významné pri príprave táborového programu

V prvej časti výskumu sme sa zamerali na identifikáciu **východísk**, ktoré sa javia ako významné pri tvorbe táborového programu pre deti so zdravotným znevýhodnením. Jednu z najfrekvencovanejších odpovedí, ktorú sme identifikovali v odpovediach respondentov predstavovala kategória **zdravotného znevýhodnenia detí**. Respondent R2 uviedol, že: „*Pri tvorbe táborového programu sa zameriavame na zdravotné znevýhodnenia detí. Zvažujeme, čo dokážu deti fyzicky zvládnuť.*“ Z odpovede R1 je zrejmé, že zdravotné znevýhodnenie ovplyvňuje aj usporiadanie aktivít v táborovom režime: „*Ak máme doobeda fyzicky náročnejší program, poobede je voľnejší a naopak.*“ Pri príprave programu je v kontexte obmedzení vyplývajúcich zo zdravotného znevýhodnenia detí potrebné vyčleniť čas na: „*dostatočný oddych pre deti.*“ (R10). Respondent R1 uviedol, že: „*Akýkoľvek program prehodnocujeme s lekármi.*“, nakoľko deti so zdravotným znevýhodnením bývajú viac unavené.

Ako druhá najfrekvencovanejšia kategória, ktorá má vplyv na prípravu táborového programu bola kategória **téma tábora**. Viacerí respondenti uviedli, že pri tvorbe programu zohľadňujú, aby bol pripravovaný program bol pre deti zážitkom. Respondent R4 uviedol, že: „*Taktiež sa zameriavame na nosnú tému tábora.*“, „*Zameriavame sa hlavne na zážitkovú časť.*“, (R6). Zážitkovosť programu má význam z hľadiska z dvoch rovín. Jednu rovínu predstavuje rovina prežívania – zážitkovo orientovaný program by mal deťom priniesť radosť a prežívanie pozitívnych pocitov. Druhú rovínu predstavuje pedagogická rovina. Zážitkový program predstavuje priestor/impulz pre osobnostný a sociálny rozvoj detí, ale je dôležitý aj z hľadiska motivácie detí k ďalšej činnosti.

Ďalšími významnými kategóriami, ktoré ovplyvňujú proces plánovania tábora je **prostredie**: „*Taktiež je rozdiel aj v prostredí, kde sa bude tábor konať. Terén musí byť nenáročný.*“ (R5) „*Vždy sa narazí na nejakú prekážku, treba hneď ešte pred organizovaním programu nájsť ubytovanie s +/- bezbariérovým interiérom a priestranstvom, keďže máme aj vodičkarov, alebo deti, ktoré ťažko zvládajú výstup po schodoch hore-dolu. Aj samotné aktivity musia byť tomuto prispôsobované, napr. menšími rozstupmi medzi stanoviskami.*“ (R1) a **počasie**: „*Pri tvorbe táborového programu sa zameriavame najmä na rôzne varianty. Táborový program je tvorený z pohyblivého harmonogramu. Vždy vytvárame „mokrý a suchý variant“, ktorý závisí od aktuálneho počasia.*“ (R1).

2. Špecifiká determinujúce proces realizácie tábora

Okrem prípravy programu tábora má z hľadiska jeho úspešnosti pomerne významný vplyv aj samotná realizácia tábora. Podobne, ako pri príprave programu tábora, aj pri jeho realizácii môžeme vidieť špecifiká, ktoré súvisia so zdravotným znevýhodnením detí zúčastňujúcich sa tábora.

Z hľadiska realizácie tábora sa ako pomerne významný javí aspekt **personálneho zabezpečenia**: „*Máme viac animátorov ako na bežnom tábore a aj vyšší počet zdravotníkov. V našom tábore sa nachádza 3-5 zdravotných sestier a 3 lekári z deťského kardiocentra. Zdravotníci sa aktívne podieľajú na aktivitách.*“ (R2, podobne aj R3). Toto špecifikum sa javí ako dôležité aj preto, že zdravotný stav detí sa môže rýchlo zmeniť. S touto kategóriou úzko súvisí aj kategória **komunikácie s rodičmi**: „*Taktiež je úzka komunikácia s rodičmi pred táborom, prípadne aj počas, ak je to nutné.*“ (R10), ako aj **materiálne vybavenie** tábora. Respondent R5 uviedol: „*materiálne vyjavenie tábora je obohatené o množstvo zdravotníckeho materiálu.*“, podobne aj R2 uvádza „*...ide skôr o zdravotnícky materiál a zdravotnícke pomôcky. Na individuálnej úrovni využívajú deti napríklad invalidný vozík, prenosný kyslík. Ak opúšťame priestory zariadenia, lekári so sebou berú zdravotnícke vybavenie ako je napríklad defibrilátor a kyslíková bomba. Takéto zdravotnícke vybavenie si zakúpilo OZ. Všetky pomôcky a vybavenie sú nevyhnutné na to, aby sme dokázali zabezpečiť bezpečný chod tábora.*“

Ako významné sa pri realizácii tábora javí aj **primeranosť aktivít**, a to tak z hľadiska náročnosti: „rozdiel je v skladbe jednotlivých aktivít, fyzicky náročnejšie aktivity (športové aktivity) sa menej vyskytujú. Sú upravené tak, aby ich zvládli i deti na vozíku či deti, ktoré sú napojené na prenosný kyslík a podobne.“ (R2), „Treba dávať na nich väčší pozor hlavne v tom zmysle že počas hry si neuvedomujú že častokrát už nevládu a treba ich poslať si oddýchnuť.“ (R8), ako aj z hľadiska ich množstva: „Áno prispôsobujeme aktivity v priebehu realizácie tábora, ak deti nevládu a sú unavené, tak upravujeme program do konca toho dňa, prípadne aj na nasledujúci deň, aby bol voľnejší a oddychovejší.“ (R10). Respondenti sa zhodli v tvrdení, že aktivity je potrebné vždy prispôbiť konkrétnym účastníkom tábora. Napríklad R1 uviedol: „Môžeme povedať, že áno, zväčša sa snažíme, aby aktivitu zvládli všetci. Niekedy sa môžu vytvoriť dve-tri skupiny. Tí pohyblivejší dostanú inú úlohu, ak si trúfnu. Ale to skôr iba v prípadoch, kedy sa najmä staršie deti sťažujú a chcú mať nejakú svoju vlastnú súťaž alebo aktivitu. Keď si pýtajú niečo ťažšie a podobne.“. Podobne aj R5 uvádza, že: „... aj počas samotnej realizácie aktivít sa môžu u týchto detí objaviť rôzne symptómy súvisiace napríklad s nízkym tlakom vonku, ich dýchavičnosťou, a podobne. Vtedy treba aktivity prispôbiť.“ Zdravotný stav dieťaťa sa môže zmeniť aj v priebehu dňa, a teda je nutné dohliadať na aktuálne možnosti detí, prispôbovať aktivity i v priebehu.

Popri príprave programu, ale aj realizácii samotného tábora nás zaujímalo, z akých zdrojov je tábor financovaný.

3. Zdroje financovania tábora

Ako významné špecifikum pri zabezpečovaní tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením sa javí jeho spôsob financovania. Ako hlavné finančné donora sme identifikovali **Nadáciu detského kardiocentra**: „Náš tábor je pre účastníkov plne financovaný z Nadácie detského kardiocentra“. (R2, podobne R9) a **O.Z. Ružová margarétka**: „...a to z 2% z daní. Účastníci neplatia za pobyt nič, iba za cestu.“ (R4). Ďalšie zdroje predstavujú aj **sponzorské príspevky od rodičov**: *Niekedy príspevok od rodičov v podobe cien do súťaží* (R2).

Zaujímavosťou je, že tábor je pre deti plne hrađený. Model financovania tábora tak umožňuje aj účasť deťom zo sociálne slabších rodín, ktoré by si financovanie tábora nemohli dovoliť. Toto zistenie vnímame ako veľké pozitívum, nakoľko ide o deti so zdravotným znevýhodnením, ktorých rodiny sú zvyčajne finančne zaťažené. Ako pozitívne vnímame aj skutočnosť, že: „Vedúci v tábore sú dobrovoľníci, bez nároku na honorár.“ (R1, podobne R9). Na základe vlastných skúseností vieme, že dobrovoľníkov v tábore často vykonávajú bývalí klienti, ktorí sa ako deti sami zúčastňovali tábora. Tento počin hodnotíme veľmi pozitívne najmä z hľadiska pochopenia a poznania potrieb účastníkov, ako špecifik, benefitov ale aj rizík, ktoré príprava, organizácia, samotný priebeh, ako aj finančné zabezpečenie táborov pre deti so srdcovo-cievnyimi ochoreniami prináša.

Záver a odporúčania pre prax

Na základe záverov z výskumu sme vytvorili aj určité odporúčania pre prípravu pobytových táborov pre deti so zdravotným znevýhodnením.

Odporúčania pre prax:

- poznať jednotlivé zdravotné znevýhodnenia detí;
- prihliadať na vhodnosť a bezpečnosť prostredia, v ktorom sa tábor uskutočňuje;
- venovať pozornosť táborovej téme, ktorá by mala byť aktuálna, zaujímavá;
- voliť primerané aktivity;
- vymedziť dostatočný čas na oddych detí;
- konzultovať aktivity s lekármi, či inými odborníkmi;
- zabezpečiť primeraný počet animátorov a zdravotníkov;
- tábor vybaviť po materiálnej a zdravotnej stránke.

Letný pobytový tábor predstavuje jednu z atraktívnych a vhodných foriem trávenia voľného času detí. Prináša im radosť, oddych, zábavu a veľa nových zážitkov. O to viac sa táto forma javí ako veľmi vhodná pre deti so zdravotným znevýhodnením, ktoré pri svojom zapojení do rôznych (pre zdravých jedincov bežných) situácií musia prekonávať rôzne prekážky. Práve preto sa nám organizovanie táborov pre uvedenú skupinu javí ako obzvlášť vhodné a potrebné. Okrem oddychu, zábavy a množstva zážitkov, tieto tábory pre deťom umožňujú aj rozvoj ich osobnosti, sociálnych zručností a majú aj významný vplyv na podporu samostatnosti tejto skupiny detí. Pri ich organizácii je však potrebné pamätať na špecifické potreby detí, vyplývajúce z ich znevýhodnenia.

Bibliografia

- Beroušek, P. (1999). *Rádce provozovatele a vedoucího dětského tábora*. Trutnov: Soudy. 1999. 64 s.
- Bezchleba, B. (2012). *Hlavní vedoucí dětského tábora*. Brno: Mravenec. 2012. 68 s. ISBN 978-80-87447-21-5.
- Edelsberger, L. (2000). *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H. 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
- Fridrich, O. (2009). *111 her pro motivaci a rozvoj týmů*. Praha: Grada Publishing. 2009. 112 s. ISBN 978-80-247-2826-1.
- Harmach, J. et al. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. 2004. 120 s. ISBN 80-86784-06-1.
- Husárová, T. (2021). *Detský letný tábor pre deti so zdravotným znevýhodnením*. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave. Diplomová práca. 139 s. (Školiteľka PaedDr. Janette Gubricová, PhD.).

- Juhasová, A., Šmehilová, A., Ajdariová, P. (2012). *Sociálna rehabilitácia ľudí so zdravotným postihnutím*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2012. 288 s. ISBN 978-80-5580-081-3.
- Korytárová, L., Gubricová, J. (2019). *Výchova a vzdelávanie vo voľnom čase ako priestor pre prevenciu sociálnopatologických javov*. In Jablonský, T. (Ed.). *Štúdie o latentnej agresii*. Ružomberok: Verbum. 2019. ISBN 978-80-561-0716-4. s. 30-43.
- Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku (Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu)*. Reziliencia. 2019. 100 s. ISBN 978-80-97227-75-3.
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času*. Trnava: VEDA. 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.
- Pávková, J. (2008). *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál. 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- Pelánek, R. (2008). *Príručka instruktora zážitkových akcií*. Praha: Portál. 2008. 208 s. ISBN 80-736-735-33.
- Šuhajdová, I. (2018). *Ludský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2018. 101 s. ISBN 978-80-568-0121-5.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 017TTU-4/2020 Implementácia sociálnoprávnych a socioterapeutických postupov do obsahu vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe sociálna pedagogika a výchovávateľstvo, 2020 – 2022.

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 917 01 Trnava
janette.gubricova@truni.sk

Mgr. Tatiana Husárová

Úrad práce sociálnych vecí a rodiny
Gen. M. R. Štefánika 394/20, 911 01 Trenčín
tatianahusarova211@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.120-126>

Tvorivý proces dramatickej hry rozvíjajúci sociabilitu a emocionalitu dieťaťa

The Creative Process of Drama Play Developing the Child's Sociability and Emotionality

Božena Švábová

Abstract

In the creative process, drama play allows children to become an active subject of the educational process. It is a very lively and flexible process, it teaches children to communicate, express their opinion, argue, get to know themselves and the world around them. In the article, we point out the importance and possibilities of using drama games in the kindergarten environment, which allow children to realize themselves in induced drama situations and role-play. They bring them joy, freshness, friendship, tension, relaxation, the possibility of self-expression in all activities during the day.

Keywords: Creative drama. Play. Drama play. Activation.

Dramatická hra a jej význam

Tvorivá dramatika je významnou aktivizujúcou a interaktívnou metódou, ktorá vytvára variabilné možnosti realizovať rôzne formy práce s deťmi. K základným jej metódam sa zaraďujú improvizácia, interpretácia, hra v role, pantomíma, dramatizácia, **dramatická hra**, ktorých základ tvorí hra (Švábová, 2017; Švábová, 2017). V súčasnosti sa do popredia dostávajú dramatické hry, ktoré obsahujú momenty napätia a uvoľnenia, podnecujú tvorivosť, umožňujú aktérom v tvorivom procese komunikovať, experimentovať, objavovať, úspešne a so záujmom spolupracovať so skupinou a tešiť sa zo získavania nových poznatkov, skúseností a zážitkov. Machková (2005, s. 13) tvrdí, že dramatická hra je námetovou hrou založenou na medziľudskom kontakte a komunikácií, na stretávaní ľudských jedincov v situáciách osôb, ktoré na seba vzájomne pôsobia. Podľa Grohovej (2004) pri dramatických hrách sa pracuje s určitým typom detskej angažovanosti, pri simulácii konajú deti tak, akoby asi konali v daných okolnostiach, situáciách, „prehrávajú“ nejaký svoj zážitok či príbeh, pri ktorom môžu meniť jeho riešenie, stávajú sa inými osobami, predmetmi, zvieratkami, konajú v súlade s danou úlohou a pri tom zapájajú svoju fantáziu, predstavivosť skúsenosti a poznanie. Dramatické hry v danej situácii, ako

uvádzajú Dolinská a kol. (2018), umožňujú isté pretváranie, obmieňanie a seba-prejavenie. Práve v týchto hrách deti majú možnosť prežiť situácie, s ktorými sa môžu v živote stretnúť, každé dieťa prežíva a rieši situácie po svojom a veľakrát odlišne od našich predstáv, keď svojou originalitou aj nás môžu zaskočiť. Preto nemôžeme hodnotiť len výsledok, ale predovšetkým snahu dieťaťa s danou situáciou sa vyrovnáť. Je dôležité, podľa Švábovej (2017), aby obsahom aktivít boli témy a situácie, ktoré sú deťom blízke, inšpiratívne, mali k nim emotívny vzťah, hrajú sa, lebo to samé chcú, spontánne spolupracujú v kolektíve a získavajú pozitívne sociálne skúsenosti. Ako uvádza Svetlíková (2005), dieťa niekedy dokáže v hre sa oveľa viac prejaviť, než v reálnom živote.

Dramatická hra sa odlišuje od iných typov hier (didaktickej, konštruktívnej, pohybovej) tým, že obsahuje výrazne **sociálne prvky a konflikt**, čo pri iných hrách môže chýbať alebo zostať nevyjadrený, to je medzi deťmi prínosom. Hrať sa „na niečo“ alebo „na niekoho“, vstúpiť do hry v role, vytvárať dej pomáha deťom pochopiť svet, zmocniť sa ho. Ako uvádza Kováčová (2022), v hrách sa vytvárajú priateľstvá, čo prispieva k správne formovaniu vývinu dieťaťa, nie len toho s odlišnosťou, pomáha mu prekonávať zábrany, zvyšovať sebavedomie, potláčať pocit menejcennosti, čím sa vytvára pre dieťa sociálna a emocionálna podpora. Dramatická hra má rôzne podoby. Od vyjadrenia pocitu alebo predstavy dieťaťa pohybom, slovom, až po dejovo uzavretý celok. Dieťa sa dostáva do rôznych situácií a hľadá vlastné spôsoby prejavu, riešenie, pohybom znázorniť charakter zvierat, postáv, rôznych situácií zo života (prekvapený dedko, let motýľa, vrany, hľadanie strateného psíka, smutná víla, dažďová kvapka). Podľa Koťátkovej (2005) dominantným znakom dramatickej hry je hranie rolí, vyjadrenie situácie, komunikácia s využitím rekvizít a iných symbolov.

Tabuľka 1: Dramatické hry – rozvoj sociability a emocionality dieťaťa

dramatické hry	<ul style="list-style-type: none">• v aktivitách poskytujú priestor na spontánny prejav, tvorivú aktivitu,• umožňujú regulovať city, vyjadriť vlastné vnútorné pocity a dať ich najavo okoliu,• uľahčujú sa preniesť cez rôzne neprijemné situácie, vyrovnáť sa s pocitmi napätia, prejaviť pozitívne emócie z prežitého,• v partnerských hrách sa učiť nadväzovať kontakt s inými deťmi a spolupracovať, preberať na seba rôzne skupinové role,• vytvárať sociálne vzťahy, uvedomovať si vlastné potreby a záujmy,• spoznávať okolitý svet, prekonávať zábrany, úzkosť,• vedú k sebapoznávaniu, sebarozvoju a k sebahodnoteniu.
----------------	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Prínos dramatickej hry sa predovšetkým odzrkadľuje v socializácii dieťaťa, čiže je významným faktorom jeho sociálneho vývinu (Majzlanová,

2004). Je dôležité, aby sa dieťa v hrových aktivitách cítilo uvoľnene a príjemne a hralo sa preto, že sa mu chce, ale nie preto, že sa musí hrať (Švábová, 2012). Pomocou dramatickej hry môže dieťa experimentovať, cvičiť, viesť dialóg, učiť sa kombinovať, ale aj improvizovať. Pri týchto hrách sa deti dostanú do rôznych situácií, kedy môžu hľadať vlastné spôsoby riešenia, nadväzujú kontakty, spolupracujú a zároveň vidia reakcie spoluhráčova spôsob ich konania. Deti si navzájom odovzdávajú informácie, a to verbálne, ale aj neverbálne, ale majú možnosť aj samostatne sa prejaviť, a tak získať nový zážitok s novým poznaním. Námety pre dramatické hry nájdeme nielen v literatúre, ale dobrým podnetom sú situácie z bežného života a deti sa prejavujú na základe vlastných skúseností a zážitkov. Námety musia byť jasné, konkrétne a deťom blízke, aby dokázali čo najviac zaujať a stimulovať k tvorivému prejavu, tým prinášať a získavať nové zážitky a skúsenosti.

Záver dramatickej hry a reflexia

V závere dramatických hier je dôležitá sebareflexia, reflexia alebo diskusia, kde má dieťa priestor vyjadriť vlastné zážitky, prehodnocovať svoje postoje, subjektívne pocity s pocitmi všetkých účastníkov aktivity.

Pri hodnotení vyzdvihneme snahu detí a všetkých bez rozdielu ich výkonu. Tu neexistuje správny a nesprávny spôsob zvládnutia úloh, riešenia situácií, tu nám ide predovšetkým o zážitok s novým poznaním a nie o výsledok. Nikdy nezabudnúť na pochvalu aj v priebehu činnosti, ktorá povzbudí a zapojí aj menej aktívnych. Prináša radosť a pocit úprimného šťastia.

Najideálnejšie je sedenie v kruhu, aby všetci na seba dobre videli. Pedagóg kladie otvorené otázky, ktoré majú vyvolať spontánnu reakciu účastníkov aktivít. Pohotovo reaguje na odpovede, podporuje a povzbudzuje deti k vyjadreniu vlastných pocitov, ktoré prežili v hrách a porovnáva ich so spoluhráčmi (Švábová, 2018).

Delenie dramatických hier a cvičení

Existuje veľký počet skupín a rôznych delení dramatických hier podľa rôznych kritérií a závisí od učiteľov, lektorov, vedúcich skupín, v akej podobe sú prezentované, v akej organizačnej forme aplikované. Disman (1976, s. 19 - 75) delí hry a cvičenia *podľa psychických funkcií alebo poznávacích procesov a veku detí*. Sú zamerané na pozornosť a uvoľnenie, vnímanie, pamäť a predstavy, fantáziu, reč, city, vôľu a jednanie. Zdôrazňuje ich vnútornú výchovnú hodnotu a rozvoj kolektívnej spolupráce detí. Výber dramatických hier je podmienený nielen vytýčeným cieľom, ale úspech závisí aj od prostredia a dramatických prostriedkov, kde sa hra realizuje. Okrem bezpečnosti by mal byť priestor vybavený pomôckami a rekvizitami, ktoré podnecujú detskú predstavivosť, fantáziu a tvorivosť. Deti v dramatickej hre využívajú svoje skúsenosti a poznatky

z bežného života, tvorivým spôsobom využívajú hračky a rôzne materiály, overujú si svoje nápady, učia sa porozumieť informáciám.

Využitie hier a cvičení je rôzne. Pre tvorivého pedagóga je vlastný zásobník istým vodidlom, nie predpísaným receptom. Zvlášť začínajúci učitelia tu môžu nájsť na jednom mieste množstvo jednoduchých cvičení, ktoré sa spájaním, kombinovaním, v spolupráci s deťmi rozvinú do rôznych podôb a postupne vznikne aj ucelený príbeh. Praxou si uvedomíme, že hry a cvičenia nemajú čistú podobu, navzájom sa prelínajú, doplňujú, na seba nadväzujú, preto postupne vzniká množstvo nových podôb a variácií, ktoré mnohokrát vychádzajú z originálnych nápadov spontánne sa vyjadrujúcich detí. Niektoré hry a cvičenia majú elementárnu podobu, iné komplikovanejšiu, kde sa predpokladá vyššia vyspelosť hráčov, iné sú len východiskom celého komplexu predvádzaných činností alebo len časťou celku. Všetko závisí od pedagóga, ako si hry rozdelí, v ktorej fáze činnosti ich bude aplikovať. Niekedy sa hry na prvý pohľad javia fádne, ale realizáciou a dobrou atmosférou sa deti veľmi rady k nim vracajú a žiadajú si ich opakovať.

Hry na charakterizáciu a hra v roľ

V popisovaných hrách hráči uplatňujú svoje skúsenosti, zážitky alebo postrehy, ktoré sa udiali okolo nich, v ich blízkom i vzdialenom prostredí. Tieto hry a cvičenia, ktoré zvolíme je potrebné zvážiť podľa veku dieťaťa. Deti v predškolskom a v mladšom školskom veku majú ešte málo skúsenosti. Ale na druhej strane sa rady stávajú niekým iným, rady vstupujú do roly niekoho iného. Sú to rozprávkové bytosti, zvieratká, veci a rastliny s ľudskými vlastnosťami. Machková (2005, s. 56 - 59) uvádza, že tieto hry sa väčšinou snažia o vcítenie sa do druhých a o pestovanie schopnosti jedinca intuitívne odhadovať vnútorné pochody druhých. Charakterizačné cvičenia sa často začínajú spoločenskými hrami typu „čo by to bolo, keby to bolo“ alebo „čo by stalo, keby“ a pod. Mnohé z hier a cvičení môžu vyústiť do improvizácií a etúd s dejom. Do tejto skupiny patria aj pantomímy v rôznej podobe, ktorými môžeme nadviazať na pohybové hry, čím sa obohacuje pohybová charakteristika a rozširuje sa o ďalšie výrazové prostriedky, pričom preniká do väčšej hĺbky. Ďalej sem patria aj hry s výmenou rolí, ktorých základ tvorí skúmanie a poznávanie postojov a pocitov druhých.

Improvizácia s dejom

Pri realizácii hier s využitím improvizácie s dejom je dôležitý dramatický dej, ktorý sa tvorí spájaním dramatických situácií. Hráči reagujú na danú tému, vstupujú do danej roly a hľadajú príčiny vzniknutej situácie, reagujú na konflikt, hľadajú rôzne spôsoby riešenia a ku spokojnosti všetkých zúčastnených svoju činnosť končia. Podnetom môžu byť aj rôzne literárne predlohy.

Tvorivosť

Hry a aktivity na tvorivosť ponúkajú deťom priestor na sebarealizáciu, na tvorbu niečoho nového a originálneho. Vyžadujú si vyšší stupeň sústrednosti, spájajú a pretvárajú predchádzajúcu skúsenosť, rozvíjajú hodnotové a logické myslenie, reč, sebaovládanie, vôľu, intelekt. Skupinu týchto hier tvoria konštruktívne hry s rôznym materiálom (kocky, piesok, sneh, korálky, vlna), námetové hry, kde si dieťa vyberá rolu (kuchárka, pekáč, šofér, pastier oviec, poštový doručovateľ). Tieto hry a cvičenia sa prelínajú s ostatnými skupinami hier a cvičení.

Objavovanie seba a okolitého sveta

Deti sú skutočne malými objaviteľmi sveta, rady sa stretávajú s niečím novým, vedia sa prekvapiť všetkým, čo u dospelých je všedným. Všetko vnímajú a prežívajú oveľa intenzívnejšie, než si myslíme. Našou úlohou je rozširovať možnosti vnímania tak, aby sa rozvíjali u každého dieťaťa všetky zmysly. Sem sa zaraďujú hry na rozvoj zmyslov, hry s predmetmi, rekvizitami, s rôznym materiálom, hry objavujúce okolie.

Pohyb a pantomíma

Cieľom hier a cvičení so zameraním na pohyb a pantomímu je rozvíjať predstavivosť, obrazotvornosť, výrazovosť, schopnosť používať pohyb ako charakterizačný prostriedok. Zaraďujú sa hry *Rást' z ničoho a objavovať priestor; Na dirigenta; Čo mi hovorí tvoja tvár?; Na dostihy* (Švábová, 2018, s. 99).

Kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinové čítanie

Hry a cvičenia na kontakt, mimojazykovú komunikáciu a skupinové čítanie sú mimoriadne dôležité, pretože smerujú bezprostredne k socializácii jedinca. Zaraďujeme tu neverbálne dialógy vedené pomocou rôznych vzájomných dotykov, vydávaním a vytváraním najrôznejších neslovných a nerečových zvukov. Dochádza k vzájomnej interakcii a rozvíja sa empatické čítanie, vytvárajú sa nové sociálne vzťahy a staré, nadobudnuté vzťahy sa utužujú. Tieto hry oživíme použitím predmetov vydávajúce zvuk (hrkálky, drievka, prstové malé činely). Základným prvkom je tu vzájomný kontakt, napr. rozprávkový príbeh *Čo sa stalo so zámkom?* (Švábová, 2018, s. 100).

Plynulosť reči a slovná komunikácia

Od pohybových a pantomimických hier postupne prechádzame k hrám, v ktorých odbúravame zábrany v slovnej komunikácii. Cvičenia a hry na plynulosť reči a slovnú komunikáciu sú zamerané na reč, správnosť a zrozumiteľnosť reči, na techniku dychu, hlasu, dynamiku, tempo, rytmus, moduláciu v hovorovej reči. Rečovú plynulosť začíname jednotlivými slovami spojenými s rytmickými cvičeniami, s pohybom. Tu zaraďujeme reťazové rozprávanie, jednoduché riekanky, jazykolamy, básne, piesne.

Pomocné cvičenia (hry na rozohriatie, uvoľnenie, sústredenie, zoznamovanie)

Hlavnou úlohou týchto hier je uvoľniť atmosféru v skupine, prekonať zábrany a hanblivosť a utužovať kolektív. Sú to hry na rozohriatie, hry na psychofyzické uvoľnenie a hry na sústredenie pozornosti. Dramatické hry sa neustále obohacujú o nové témy a podoby organizácie zacielené na rôzne schopnosti a zručnosti (Machková, 2007, s. 162). Dramatická hra v edukačnom procese poukazuje na to, že je možné zážitkovým učením prežiť aktivity intenzívnejšie, radostnejšie. V podnetnom prostredí sa deti učia komunikovať, vzájomne sa rešpektovať, dokázu sa vyjadriť, povedať svoj názor, argumentovať.

Záver

Dramatická hra obohacuje detí i pedagóga. Aplikáciou dramatických hier sa deti tešia z tvorivých aktivít, oči im žiaria radosťou zo zážitku, ktorý získali vlastným postojom, pohybom, gestom, mimikou, realizáciou svojich nápadov. Je dôležité, aby sa pri práci s deťmi v školskom prostredí využívali dramatické hry, ktoré podporujú u dieťaťa sociálnu interakciu, seberealizáciu a motivujú k ďalšej aktívnej činnosti, čo všetko pozitívne ovplyvňuje rozvoj osobnosti.

Bibliografia

- Disman, M. (1976). *Receptár dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1976.
- Dolinská, E., Horňák, L., Dudek, M. (2018). *Tvorivé metódy ako determinant aktivizácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Krasnystaw: Polianna, 2018. 234 s. ISBN 978-83-951391-1-6.
- Grohová, E. (2004). *Tvorivá dramatika, základné metodické princípy, cvičenia a hry*. Košice: Krajské osvetové stredisko v Košiciach, 2004. 64 s. ISBN 80-969222-3-8.
- Koťátková, S. (2005). *Hry v materské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- Kováčová, B. (2022). Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2022, 21(3), 31 – 40. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.31-40>
- Machková, E. (2005). *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2005. ISBN 80-901660-6-7.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- Majzlanová, K. (2004). *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. 2. vydanie. Bratislava: IRIS, 2004. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.

- Svetlíková, J. (2005). *Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených detí*. Bratislava: LIMGOS, D. M., 2005. 186 s. ISBN 80-89113-23-0 .
- Švábová, B. (2012). *Riekanky a detské hry v predprimárnom období*. Ružomberok: VERBUM, 2012. 89 s. ISBN978-80-8084-858-3.
- Švábová, B. (2017). *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok: VERBUM, 2017. 141 s. ISBN 978- 80561-0494-1.
- Švábová, B. (2018). *Tvorivá dramatika v inkluzívnej materskej škole*. Ružomberok: VERBUM, 2018. 136 s. ISBN 978-80-561-0596-2.

Príspevok vychádza ako súčasť projektu KEGA č. 016KU-4/2022 Využitie metód tvorivej dramatiky v procese predprimárneho vzdelávania.

PaedDr. Božena Švábová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
sociálne znevýhodnených skupín
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Bottova 15, 054 01 Levoča
bozena.svabova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.127-137>

Podpora důvěry ve vlastní tvůrčí potenciál jako důležitá součást profesní přípravy učitelů výtvarné výchovy v preprimárním a primárním vzdělávání

Supporting Confidence in One's Own Creative Potential as an Important Part of the Professional Training of Art Teachers in the Pre-primary and Primary Education

Hana Stadlerová, Pavla Novotná

Abstract

The paper interprets the conclusions of selected research focused on the quality of Art Education and points out the possibilities of how these findings can be used retrospectively in the undergraduate training of future kindergarten and primary school teachers. The text also discusses the negative phenomena occurring in the practice of Art Education, drawing attention mainly to the reproduction and imitation of formal outputs of art activities. Therefore, it offers activated methods as a functional alternative. Their promotion combines with the support of confidence in the teacher's pedagogical potential and creative experience.

Keywords: Pre-primary and primary art education. Teaching quality. Teacher's creative potential. Teaching methods. Professional training.

Úvod

Přestože výtvarné činnosti hrají nezastupitelnou roli v rozvoji dětí a jejich přínos je obhájeno jak na odborné, tak na kurikulární úrovni, realita ve vzdělávacích institucích stále poukazuje na celou řadu negativních jevů, které zužují či degradují jejich význam. Záměrem odborníků je proto odhalit podstatné momenty edukačního procesu, které určují jeho kvalitu a následně pak hledat možné strategie, jak na ně co nejlépe připravit budoucí učitele – klíčové aktéry proměn ve vzdělávání.

Faktory ovlivňující kvalitu praxe výtvarné výchovy

Rozpoznání konkrétních jevů ve školní praxi výtvarné výchovy a jejich analýza jsou součástí výzkumných šetření, přinášejí možnost sledovat a ověřovat implementaci vzdělávacích záměrů v praxi a zpětně tak ovlivňovat

profesní přípravu budoucích učitelek a učitelů. Neboť právě učitel je tím, kdo může svým přístupem rozhodovat o kvalitě vzdělávání. Např. z dílčích výsledků kvalitativního výzkumu realizovaném na Pedagogické fakultě v Brně (2018/2019), který zkoumal obsah vzdělávací nabídky v oblasti výtvarných činností v mateřských školách, vyplývá celá řada závěrů týkajících se rizikových přístupů, které ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů a mají vliv na naplňování dílčích cílů v jednotlivých vzdělávacích oblastech, především při rozvoji poznávacích citů a specifických myšlenkových operací (Stadlerová et al., 2020, s. 9 – 11). Z hlediska individualizace a diferenciací vzdělávací nabídky se jedná především o učitelovu nedůvěru v přirozené schopnosti dítěte vyjádřit se pomocí výtvarných prostředků a potlačování zákonitostí výtvarné ontogeneze přílišným nabízením podpůrných prostředků a představ učitele (Novotná, 2020). Tlak na používání předloh, šablon či vzorů je často důsledkem snahy učitele dětem daný výtvarný úkol zjednodušit či ulehčit, jelikož nevěří, že dítě je schopno na daný podnět reagovat přirozeně a tvořivě. Kvůli tomu učitelé také často, mnohdy nevědomě, nejsou schopni vytvářet pro děti prostředí, které je tvůrčí, bezpečné a vybízí k hledání kreativního řešení. Právě naopak, mnohé příklady z výzkumu potvrzují, že učitelé výtvarnou tvorbu velmi často redukují na pouhou mechanickou nápodobu, s malou tolerancí k odchylce daného vzoru či představy, která pochází od učitele. Zbavují výtvarný projev prožitku a možnosti uplatnit ve vztahu k námětu jedinečnou dětskou zkušenost. Učitelé také provádějí zásahy do dětských děl, manipulují dětmi za účelem prosazení vlastní představy o tom, jak by měl konečný výtvarný výtvor vypadat, a tím zásadně popírají vzdělávací potenciál výtvarných činností (Stadlerová et al., 2020).

Rizikovým přístupem, vyplývajícím z výzkumu, který uplatňují učitelé v koncepci a při vedení výtvarných činností u předškolních dětí, je také časté potlačování osobitosti projevu dané specifiky výtvarné typologie. Učitelé často nevědomě preferují výtvarné projevy vytvářené hlavně pomocí čar a linií, inklinují k zachycování tvarů skrze vodící obrysové linie. Výsledkem jsou nedostatečně diferencované úkoly, do kterých se nemohou plně zapojit děti s jiným výtvarně typologickým tvaroslovím (např. tzv. malířské či haptické typy dětí, jejichž výtvořiny jsou založené převážně na kombinaci barevných ploch, skvrn, struktur, bez hlavní vodící obrysové linie) (Novotná 2020; Novotná, Lomičová, 2022; Stadlerová et al., 2020). Teoretická i praktická znalost běžného všeobecného spontánního výtvarného projevu spolu s typologií a osobnostními originalitami, kterými každé dítě může disponovat, je tedy zcela zásadní výbavou rozvíjenou v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Nedůvěra v přirozené tvořivé schopnosti dětí také často pramení z vnitřního zakořeněného pocitu samotného učitele, kterému chybí důvěra ve vlastní tvůrčí potenciál – obecně self-efficacy. Termín, který lze do češtiny volně přeložit jako vnímání vlastní účinnosti, pochází od kanadského psychologa Alberta Bandury. Stereotypy týkající se výtvarné tvorby zakořeněné v raném dětství bývají často odolné vůči změnám, které může přinášet ve formě teoretických poznatků pregraduální příprava učitelů (Lindsay, 2021). Proto je důležité v profesní

přípravě i přímá tvůrčí zkušenost. Získání povědomí o vlastní tvůrčí účinnosti, vědomí či znovunabytí vlastního „výtvarného sebevědomí“ přispívá značnou měrou ke kultivaci osobnosti budoucího učitele. Předpokladem je, že učitel, který prožil pozitivní výtvarnou zkušenost, (znovu)objevil možnosti rozvoje vlastní tvořivosti, dokáže projevit také dětem důvěru, věří v jejich přirozenost samostatně se výtvarně vyjádřit, přijímá a chápe subjektivitu zpodobňování světa. Takový učitel nepotřebuje dětem nabízet stereotypní líbivé předlohy, vzory či manipulovat děti vlastní představou, či nabízet hotové poznatky o tom, jaký je svět. Právě naopak, vytváří příležitosti, aby jej děti mohly objevovat samy vlastní výtvarnou cestou. Pro koncepci výtvarných činností je totiž také velmi zásadní osobní vztah učitele ke kultuře, výtvarnému umění, tvorbě a podstatná je právě jeho vlastní výtvarná zkušenost. Učitelé, kteří nemají žádný či mají negativní vztah k sobě samým z hlediska výtvarné tvorby či vnímání tvorby (výtvarné umění), také často zároveň nechápou smysl výtvarných činností nebo mu rozumí zkresleně. Obdobné zkušenosti potvrzují i zahraniční výzkumy (např. Bandura, 2006, Lindsay, 2021) a výzkumy zaměřené na kvalitu výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Jejich závěry (Šobáňová 2012; Štěpánková, 2013, 2015, 2019, aj.) poukazují právě na nízké profesní pojetí učitelů. Učitelé často nechápou kurikulární dokumenty, podceňují vlastní výtvarné schopnosti, a tudíž nastavují nízkou úroveň kvality obsahu učiva i svým žákům. Učitelé pak „učí“ především to, co sami dle svého uvážení umí nebo věří, že zvládnou. Bohužel tak zpravidla předávají zastaralý model výtvarné výchovy, který poznali v roli žáka, nebo sahají k historicky osvědčeným návodům. Tento přístup řeší odborníci dlouhodobě, protože přesvědčení o vlastních profesních schopnostech je významným ukazatelem budoucího jednání, výkonů a aspirací (Štěpánková, 2019).

Profesní příprava – výzva pro zkvalitnění praxe výtvarné výchovy v preprimárním a primárním vzdělávání

Profesní příprava budoucích učitelů by měla popsané skutečnosti zohlednit a v maximální míře se snažit ovlivnit budoucí učitele výtvarné výchovy, aby nepodléhali často laickým konstruktům vyjadřujícím postoj k dané skutečnosti – v našem případě, jak má vypadat výtvarná výchova. Je třeba, aby byli schopni účinně reagovat na požadavky z vnějšku (představy rodičů, vedení školy, potřeba reprezentovat instituci apod.), kterým musí vyhovět, a proto je naplnění aktuálních cílů výtvarné výchovy pro ně obtížné. Transformace výtvarné zkušenosti budoucího učitele, hledání možností osobitého vyjádření z pozice tvůrce, vnímatele i interpreta, by měla tvořit důležitou složku jejich profesní přípravy. Jde především o pěstování autenticity výrazu, citlivosti pro intuitivní vnímání, reflexi uměleckých forem a zájmu o výtvarné zážitky. To vše podporuje uvědomění si „síly“ vlastních tvůrčích možností, která ve svém konečném důsledku velmi pozitivně ovlivní přístup učitele k dětem

(Novotná, 2020; Novotná, Lomičová, 2022). Můžeme totiž předpokládat, že učitel, který dokáže vytvořit hodnotné a inovativní dílo, je tvořivý a dokáže koncipovat výtvarnou úlohu tak, aby rozvíjela tvořivost svěřených dětí či žáků. „Tento předpoklad je podstatný, protože podporuje závěr, že kvalitní úloha, která přivede žáky k hodnotné inovativní tvorbě, přispívá k rozvoji jejich tvořivosti. Anebo jinak: z tvůrčích kvalit žakovského díla inspirovaného úlohou lze zpětně usuzovat na kvalitu rozvoje tvořivých dispozic jeho autora“ (Slavík, Lukavský, 2012, s. 85). Porozumění výtvarnému vývoji a podmínkám, které prospívají přirozenému rozvoji dítěte, a vlastní „výtvarné sebevědomí“ učitele jsou základem pro „vymýcení“ stálé existence „šablonovitě“ výtvarné výchovy, která je charakteristická napříč celému vzdělávacímu systému v České republice. Tento problém se totiž nevyhýbá ani profesnímu vzdělávání samotných budoucích učitelů. Tuto skutečnost dokumentuje komentář studentky (Marie V., 2022), která absolvovala střední pedagogickou školu: „(...) *zde se přímo metodicky doporučovala i realizovala „výtvarná“ zadání založená na užívání předloh, práci s papírem, obkreslování, stříhání a následným lepením všech částí předlohy dle poskytnutého vzoru*“ (Novotná, Lomičová, 2022, s. 51). Při „šablonovitě“ vedených výtvarných (ale i jiných tvůrčích) činnostech, kterými je dítě soustavně ovlivňováno v průběhu prvních let svého života v mateřské škole, se vnímání, citění a prožívání rozvíjí „pokřiveně“, v závislosti na vkusu a představách učitele. Tuto skutečnost dokumentuje i text Cikánové, jehož výstižný název „Pokleslá tvorba aneb Jabloňové květy z popcornu“ (2002) odkazuje k činnostem, které jsou mechanicky přijímány z různých veřejně dostupných internetových zdrojů, aniž by byly učiteli reflektovány v kontextu očekávaných výstupů platného kurikulárního dokumentu. Řepa (2019) pak hovoří o „instantní výtvarce“, která je podřízena obecně platnému vkusu, vnějším podnětům apod. Díky těmto skutečnostem nedochází k základnímu rozvoji ani hlubšímu zpřesňování vlastního smyslového vnímání, ani ke stimulaci myšlenkových operací, natož k podpoře představivosti a fantazie dítěte. Tomu pak chybí radost z vlastních objevů, ztrácí se jeho přirozená schopnost prozkoumávat svět. Dochází k výrazné manipulaci a ovlivňování jeho základních současných, ale především budoucích strategií souvisejících s učením, formování (mnohdy i deformaci) vztahu k autoritám, pěstování vlastní vůle, samostatného jednání apod. Trend započatý v předškolním vzdělávání má mnohdy pokračování i na prvním stupni základní školy. Celkově je pak potlačován a blokován aktivní přístup dítěte ve vzdělávacím procesu, což je zcela v rozporu se základním záměrem platných kurikulárních dokumentů. V praxi pak je výtvarná výchova vnímána spíše jako prostor pro relaxaci či vyrábění užitkových předmětů, výtvarná výchova se tak stává předmětem, které je možné „obětovat“ jiným vzdělávacím záměrům, což dokumentují i diskuse o reformě stávajícího kurikulárního dokumentu. Na problematiku nekvalitní praxe výtvarné výchovy a pomalé implementace aktuálních vzdělávacích záměrů prostřednictvím výtvarné výchovy dlouhodobě upozorňují mnozí teoretikové výtvarné výchovy. S problematickou úrovní

výtvarné výchovy se bohužel setkávají i budoucí učitelé na fakultních školách. Z konkrétních případových studií vyplývá, že ve školní praxi stále zůstávají ze setrvačnosti některá nefunkční zastaralá schémata, ačkoliv jsou v rozporu s předepsaným kurikulem (Pišová, Kostková, Janík, 2011, s. 241). Jak konstatuje Šobáňová (2016, s. 49), *problémy výtvarného oboru nesouvisí pouze s aktuální revizí kurikula, ale spíše s celkovým vnitřním nepřijetím jeho obsahu učiteli*. Tato skutečnost má pravděpodobně daleko hlubší příčiny, které jsou výzvou pro další výzkumy. Platný kurikulární dokument sice dává učitelům v České republice velký prostor pro pluralitní přístup k realizaci vzdělávacích cílů, tato možnost přináší ale i problémy těm, kteří si v tvůrčích aktivitách příliš nevěří, kteří mají s tvorbou negativní zkušenosti, a tudíž nemají k výtvarné výchově kladný vztah, berou ji jako nutnou součást „balíčků“ vzdělávacích oblastí, které mají vyučovat. Z toho často plyne i podceňování dětí nebo manipulace postupů, které směřují k očekávané formě. Analýza Slavíka a Lukavského (2012) identifikuje podstatné chyby v zadání výtvarných úloh, které mají za následek omezení žákovy aktivity. Přebírání cizích schémat, hotových poznatků o světě a tlak na reprodukci neautentických představ o tom, jak se věci zobrazují, zařazují výše uvedení autoři např. pod pojmy: „mrtvá (omšelá) metafora“ a „prvoplánovitá popisnost“ (ibidem, s. 92 – 93). Nápodoba se pak stává dominantní metodou výtvarné výchovy. Učitelé, kteří např. při výtvarných činnostech v mateřské požadují po dětech formální reprodukci ukázkové práce, někdy argumentují formulacemi z kurikulárního dokumentu, který doporučuje nápodobu jako vhodnou metodu předškolního vzdělávání. Pojem nápodoba by však neměl být vytržen z kontextu. RVP PV totiž uvádí, že „významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné“ (RVP PV, 2021, s. 8). Nejde tedy o nápodobu produktu, ale učení se ze situace. I proto chceme akcentovat, že by učitel měl probouzet v dítěti „aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv být tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje (RVP PV, 2021). Také vzdělávací oblast Umění a kultura (RVP ZV, 2021) hovoří o procesu uměleckého osvojování světa, kde by mělo docházet k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Na prvním stupni základní školy by se měli žáci prostřednictvím činností seznamovat s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění, ale také umění dramatického a literárního a s nimi tvořivě pracovat, užívat je jako prostředky pro sebevyjádření. *Nejde jen o to naučit něčemu, ale nabídnout žákům takové učební úlohy, které je přimějí projít objevnou cestou konstruování obsahu* (Slavík, Lukavský, 2012, s. 88). Dle RVP ZV (2021) by tak měla být výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní

vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. Již z podstaty těchto cílů vyplývá, že mechanická nápodoba nemůže být stěžejní metodou uměleckého vzdělávání. Pokud učitelé direktivně vedou děti, požadují nápodobu vzorových prací, vyžadují přesné dodržování postupů, jak k očekávané formě dojít, nepochopili obsahy předmětu, který směřuje k jiným cílům – přispět k osobnostnímu rozvoji dítěte.

Pojetí aktivizujících metod ve výtvarné výchově a jejich uchopení budoucím učitelem

V textu jsme se zmínili o problematice potlačování osobitosti projevu dítěte dané specifiky výtvarné typologie. Dítě se od raného věku může vyjadřovat různými výtvarnými prostředky, mnohdy je však výtvarný projev spojován především s kresbou. Pokud chceme respektovat kreslířskou typologii, je třeba dítěti nabízet i další plošné a prostorové prostředky tvorby. Stehlíková Babyrádová (2014) nabízí metody rozvíjející práci s plochou u předškolního dítěte. Doporučuje např. kresbu šrafovanou na nerovném podkladu – kombinaci spontánní kresby s frotáží, kresbu několika barevnými tužkami najednou, kresbu přímo na zeď s využitím náhodných skvrn podkladu, kresbu na plátno křídami nebo na černý textilní podklad (například zahradní fólie) bílou křídou. Uvádí i metody rozvíjející vyjadřování objemu (kresba nebo malba toho, co je uvnitř nějakého předmětu, figury, objektu). Doporučuje i kresbu, malbu nebo modelování motivů překračujících měřítko velikosti lidské postavy či fantazijní náměty. Zobrazování tvaru může probíhat nejen jednoduchou kresbou, ale i koláží z vytrhaných nebo vystříhaných tvarů. Vhodná je i práce s asociacemi, hledání významu v náhodném tvaru. Stehlíková Babyrádová (2014, s. 77) doporučuje i hledání tvaru (např. modelováním z ruky), asambláž z „předpřipravených“ tvarů, například odřezků dřeva apod. Ke znázornění prostoru může dítě využívat nejen kresby či malby, může zahrnovat i konceptuální etudy (např. land-artovou, body-artovou) nebo tvorbu instalací (pojednání prostoru určitými materiály). Mezi metody rozvíjející práci s barvou zařazuje Stehlíková Babyrádová manipulaci s barevnými předměty, využití klasických malířských prostředků, malbu pastelkami, hru s akvarelovými a temperovými barvami, barevný rozhovor apod. Jako podklad doporučuje nejen dvojrozměrný materiál, ale i nalezené trojrozměrné objekty. Nabízí i metody rozvíjející smysl pro kompoziční principy (2014, s. 73 – 80). Můžeme doplnit, že poznávání výtvarného jazyka by mělo probíhat formou hry, výtvarných experimentů. Hra je totiž akcentována i kurikulárním dokumentem jako přirozená metoda předškolního vzdělávání. RVP PV (2021, s. 8) uvádí, že učební aktivity by měly *probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby*. Hra jako vyučovací metoda by měla sehrávat důležitou roli také u dětí mladšího školního věku. Nové poznání pak přirozeně vyplyne z autentické zkušenosti dítěte. Metodická doporučení Stehlíkové Babyrádové (2014) se netýkají pouze

výtvarných prostředků. Autořka hovoří také o metodách senzibilizujících, probouzejících propojování smyslů, či metodách explorace námětových okruhů např. formou grafického deníku, výtvarného vyprávění. Popisuje i metody rozvíjející dialog mezi dítětem a dospělým, komunikaci mezi dětmi, metody rozvíjející sociální vazby (2014, s. 82 – 85). Tyto metody vyžadují učitele citlivého, empatického, vnímavého, který přijímá dítě jako partnera vzdělávacího procesu. I proto je třeba rozvíjet u studentů tyto dovednosti. Měli by být i dobrými pozorovateli, všimnout si toho co, dítě zajímá, těžit z jejich spontánních činností. Můžeme uvést konkrétní příklad, kdy studentka oboru učitelství pro mateřské školy (Jana L., 2022) na pedagogické praxi pozorovala spontánní výtvarnou hru dětí s toaletním papírem, který se v prostoru rozmotal a vytvořil pro ně zajímavé tvary. Tato situaci ji motivovala zkoumat s dětmi i jiné materiály, které se mohou „rozmotávat“. Využila např. provázku jako prostředku hry – z ní vyplynula její vlastní potřeba realizovat akční malbu tímto materiálem. Jak konstatuje, sama tvořila v čase, kdy děti po obědě spaly. Do gest, která byla zpočátku velmi dynamická, postupně promítla vlastní zklidnění, pohodu, kterou jí tvorba přinesla. Tuto skutečnost dokumentuje i její záznam tvůrčího procesu. Do akční malby následně zapojila i svého psa, který si rád hraje s vodítkem, tahá ho po zemi. Díky této neobvyklé spolupráci vznikla i netradiční malba přírodním materiálem (bahňem) na textilním podkladu. Tato zkušenost změnila i její uvažování, jaký prostor má nabízet dětem. Že je podstatný tvůrčí proces, ve kterém se promítají vlastní emoce a představy tvůrce. Budoucí učitelé by tedy měli prostřednictvím profesní přípravy a příkladů praxe sledovat, jaká je realita výtvarné výchovy, být schopni praxi reflektovat a identifikovat jevy, které jsou pro ně nejen inspirativní, ale i alarmující (jak by výtvarná výchova probíhat neměla). Jen tak mohou pracovat na proměnách vlastní implicitní teorie učitele a následně ovlivňovat realizaci vzdělávacích cílů. Tento náročný úkol proto stojí před profesní přípravou budoucích učitelů, která by jim měla ukázat nejen nové možnosti, jak učit výtvarnou výchovu, ale vést je i k odpovědnosti za kvalitu výuky jednoho z předmětů, který by měli kompetentně vyučovat. Můžeme uvést příklady intervencí, které cíleně reagovaly na popsané jevy. Probíhaly v praktických disciplínách a v rámci didaktické přípravy budoucích učitelů na PdF MU v podzimním semestru 2022. Záměry autorek textu, které tyto intervence koncipovaly, směřovaly k ovlivnění vlastní zkušenosti studentů s tvorbou. Autenticita tvůrčího procesu i výstupů z tvorby měla následně proměnit i přístup k žákům v rámci souvislé pedagogické praxe.

Uvádíme příklady aktivit, které přinesly studentům nejen nové zážitky z tvorby, ale současně je přiměly přemýšlet o procesu tvorby, uvažovat o přínosu dané aktivity. Přispěly také k znovunabytí vlastního „výtvarného sebevědomí“, že vědomí či znovunabytí tzv. přesvědčení o vlastní účinnosti (self-efficacy) je důležitým prvkem profesní přípravy v rovině osobnostně kultivující, která v případě výtvarné výchovy akcentuje především požadavek tvořivého učitele. Smyslem nabízených aktivit je navracet studenty k jejich vlastním zdrojům tvořivosti tak, aby zakusili ponoření do výtvarného procesu, dokázali výtvarně

vyjádřit něco bytostně vlastního a zpětně se navraceli z tomuto zážitku, reflektovali jej, znovu jej prozkoumávali a vykládali. Cílem není vyzkoušet si nové a atraktivní výtvarné techniky, naučit se rukodělné či metodické výtvarné postupy (např. naučit se kreslit postavu apod.), ale naopak používat běžné, zcela dostupné a základní výtvarné vyjadřovací prostředky k výtvarnému objevování, které mají východisko v běžných tvůrčích spontánních činnostech. Např. aktivita, která využívala sypký materiál (teraristický jemný černý písek) jako výtvarný vyjadřovací prostředek, mohla připomenout studentům jejich rané zážitky spojené s dětským objevováním a hrou s tímto médiem. Tvořivé činnosti s pískem, které byly provázeny zpočátku smyslovým vnímáním náhodně vzniklých tvarů a jejich následným záměrným dotvářením s využitím základních, hapticky orientovaných dovedností, dospělo v závěru k subjektivnímu plošnému či reliéfnímu vizuálnímu vyjádření. Cílem byl rozvoj smyslového vnímání, materiálová explorace a objevování prostoru pro vlastní originální řešení výtvarného úkolu, který po volném experimentu navazoval. Velkoformátová plocha papíru položená přes celou podlahu místnosti nejprve vybízela k „narušení“ černou stopou písku a také ke sdělování, porovnávání vlastních myšlenek a pocitů spojených s počátkem tvůrčího procesu. Jak působí prázdnota formátu na diváka? Jak může působit na umělce? Jaké by to bylo, a jaké je ve skutečnosti, uskutečnit první zásah? Studenti vstupovali většinou do bílé plochy v kontextu s povědomím o principech gestické akční malby. „Rozrušovali“ bílý podklad sypaním či vrháním písku na plochu, přesypávali spolu, či každý postupně, písek rytmickými pohyby. Nechávali „malovat či kreslit“ náhodné tvary a linie mechanické pohyblivé hračky (v kontextu s tvorbou Petra Nikla), které umístili na papír s pískem. Dále pak reagovali na náhodně vzniklé tvary a na základě vzniklých skvrn, ohraničení, linií a ploch dotvářeli podle vlastní fantazie a v asociaci na Boudníkovu uměleckou tvorbu vzniklé obrazce do konkrétnějších podob. Důležitou roli hrála smyslová citlivost a intuitivní navazování na jemnost, práce s “náznakem”, inspirace rozmanitostí a měkkostí forem, jež tvořila písková vrstva. Experimentovali s výtvarnými nástroji, nejprve náhodně a pak záměrně rozvíjeli dovednost kresby či malby, kterou při práci s pískem nabývali. Destrukce, transformace, metamorfóza a rekonstrukce se staly pojmy, které definovaly průběh tvůrčího procesu. Jednalo se o výukovou jednotku s dostatkem času (3 hod), která obsahovala několik iniciačních zadání a reflektivní zastavení a zpětné přemýšlení nad procesem. Výtvarné činnosti byly v několika různých časových i obsahových variacích provedeny se studenty učitelství pro mateřské školy i pro 1. stupeň základní školy. Některé výtvarné úkoly byly určeny celé skupině studentů jiné předpokládaly spíše individuální zaujetí, ale vždy byla umožněna velká míra svobody ve volbě či možnostech samostatně zadání rozšiřovat, variovat, dle vlastního rozhodnutí. Vyučující byl v pozici „průvodce“ procesu, který inicioval tvůrčí situace, reagoval flexibilně na změny, udržoval bezpečné prostředí, vedl reflexní dialog či nechával prostor pro vzájemnou komunikaci, umožňoval objevovat a iniciativu přenechával studentům. Tato nová zkušenost se následně odrazila i v nabídce výtvarných činností v rámci pedagogické praxe studentů. Nešlo pouze o mechanické

přenesení postupu, jak s pískem tvořit, ale i o facilitaci tvůrčího procesu jako komplexního celku. Např. činnost realizovaná s dětmi v mateřské škole, kterou připravila jedna ze studentek, reagovala na dění v přírodě – čerstvě napadl sníh, byl mráz a vítr rozfoukávat sníh na školní zahradě. Jak dále popisuje studentka (Kateřina N., 2022), děti pozorovaly výrazné změny v přírodě a samy si o počasí a jeho náhlých změnách přirozeně povídaly. Vyslechly i motivační příběh o královně Zimě, Mrazu a paní Meluzíně. Příběh děti nasměroval nejen k hrám s modrým pískem, ale i malbě a následně prostorové tvorbě (nabídka výtvarných činností). Studentka tak naplnila potřeby diferenciací v heterogenní třídě – nejmladší děti si mohly výtvarně pohrát s materiálem a slovně interpretovat vzniklé stopy či tvary, uplatnit vlastní představivost a fantazii. Starší děti měly příležitost realizovat malbu prstovými barvami, která byla umocněna poslechem písní se zimní tematikou. Měly možnost tvořit na velký formát, reagovat na rytmus nebo melodii barevnou stopou, vnést do plochy konkrétní motivy, které mají spojené se zimou. V průběhu tvorby i po jejím dokončení děti měly spontánní potřebu o své tvorbě komunikovat, sdělovat zážitky, které jim malba přinesla nebo připomněla. Studentka vytvořila i nabídku pro prostorovou tvorbu. Děti z nabízeného materiálu (např. odstřížků starých látek) vytvořily objekt – Zimní královnu. Jak popisuje studentka, při tvorbě spolupracovaly, u práce se střídaly. Postupně přicházely děti různého věku, pokud je činnost nezaujala, odcházely a věnovaly se jiným aktivitám. Učitelka je do aktivity nenutila, měly totiž příležitost se k tématu vyjádřit jinými prostředky. Tvořící děti pak živě komunikovaly, odkud Zimní královna přišla, proč je oblečená právě do těchto šatů, komu vládne a jak ovládá počasí. Děti také přemýšlely, co asi bude dělat v noci, až bude ve školce sama. Projevila se tak témata, která děti řeší, která je zajímají. Ta se mohla následně promítnout i do další vzdělávací nabídky, projektované učitelkou. Můžeme tedy konstatovat, že nové zkušenosti a odborné poznatky studentka promítla do činností, které jsou smysluplné, které dítě nejen obohatí o zážitek z tvorby, ale umožní dítě přirozeně a přiměřenou formou vzdělávat. Studentka také zaznamenala reakce dětí, které potvrzovaly, že činnosti, které počítají s jejich aktivním přístupem, vyhledávají a tvořivě je rozvíjejí. Získávání vlastních tvůrčích zážitků, prožití radosti z tvorby, reflexe vlastního tvůrčího procesu tak přispělo nejen k uvědomění si vlastního tvůrčího potenciálu, ale současně vedlo k přemýšlení nad procesem tvorby, k uvažování nad přínosem dané činnosti ve vzdělávací praxi studentů učitelství.

Závěr

Hledání cesty pro zkvalitnění praxe výtvarné výchovy je motivováno snahou obhajovat její přínos ve vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se objevují argumentace pro změnu kurikulárního dokumentu ve prospěch jiných vzdělávacích oblastí a jsou akcentovány nové kompetence dítěte, které mají být na všech stupních vzdělávání rozvíjeny, je nezbytné, aby výtvarná výchova dítěti

nabízela smysluplný obsah a přispěla k naplnění těchto obecnějších cílů. Nesmí však ztratit svá specifika, které jsou odrazem kultury a umění a slouží rozvoji dítěte. Realizované výzkumy potvrzují, že reformní snahy nezajistí pouze inovované kurikulární dokumenty. Stěžejní je role učitele. I proto je třeba zkoumat praxi výtvarné výchovy a hledat prostředky, které vybaví budoucí učitele nejen potřebnými odbornými oborovými znalostmi a dovednostmi, ale promění i jejich představy o obsahu výtvarné výchovy, kterou sami poznali. Profesní příprava by totiž měla pozitivně ovlivnit jejich „vlastní účinnost“, sebedůvěru ve vlastní schopnosti, šance na dosažení očekávaného výsledku – být kompetentním učitelem výtvarné výchovy.

Bibliografie

- Bandura, A. (2006). Social cognitive theory of human development. In: HUSEN, T, POSTLETHWAITE, T. N. (eds.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. s. 5513-5518. ISBN 978-00-8041-0463.
- Cikánová, K. (2002). Pokleslá tvorba aneb jabloňové květy z popcornu. In: *Výtvarná výchova*. 2002, 42 (3), 9 – 11.
- Lindsay, G. (2021). Visual arts pedagogy in early childhood contexts: The baggage of self-efficacy beliefs, pedagogical knowledge and limited pre-service training. In *Australasian Journal of Early Childhood*. 2021, 46 (1), 80 – 92. <https://doi.org/10.1177/1836939120979061>
- Novotná, P. (2020). Bezprostřední expresivita výtvarného projevu předškolních dětí: Význam vývojových a typologických aspektů pro učitele. Význam vývojových a typologických aspektů pro učitele. In *Expresivita vo výchove III*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. 82 – 100. ISBN 978-80-223-4931-4.
- Novotná, P.; Lomičová, E. (2022). Výtvarné vzdělávání ve školní praxi – sen a skutečnost. In *CREA-AE 2022 – Creative reflexive emotional alternative art education, Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 48 – 55. ISBN 978-80-223-5505-6.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN: 978-80-87000-81-6.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). Praha: MŠMT, 2021.
- Řepa, K. (2019). Instantní výtvarka. In *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2019. s. 160 – 170. ISBN 978-80-904268-7-0.
- Slavík, J., Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). In *Orbis scholae*. 2012, 6 (3), 77 – 97. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.33>

- Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová M., Strouhalová M. (2020). *Uměním tě proměním. Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 206 s. ISBN 978-80-210-9745-2. ISBN 978-80-210-9746-9 (el. verzia). <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9746-2020>
- Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 108 s. ISBN 978-80-244-3818-4.
- Šobáňová, P. (2012). „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. In *Pedagogická orientace*. 2012, 22(3), 404 – 427. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-404>
- Šobáňová, P. (Ed.) (2016). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy : Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2016. 237 s. ISBN 978-80-904268-1-8.
- Štěpánková, K. (2015). *Výzkum tvořivosti jako ontického kulturně kritického fenoménu v prostoru výtvarné výchovy*. (Disertační práce). Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. 2015, 171 s.
- Štěpánková, K. (2019). Kvalita ve výtvarné výchově z pohledu studentů. In *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2019. 69 – 85. ISBN 978-80-904268-7-0.

Doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika
stadlerova@ped.muni.cz

Mgr. Bc. Pavla Novotná, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika
novotna.pavla@ped.muni.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.138-150>

Špecifická výskumných metód v špeciálnej pedagogike

Specifics of Research Methods in Special Pedagogy

Viktor Hladush

Abstract

The purpose of the publication is theoretical analysis of research methods in special pedagogy. The authors studied a large array of diploma works of higher education applicants and analyzed the methods by which they study special pedagogical problems. The essence and significance of theoretical, empirical, computational methods of scientific research are clarified, their specifics and features of application in special pedagogy are highlighted.

Keywords: Special pedagogy. Methodology. Research methods. Pedagogical experiment.

Úvod

Proces poznávania akéhokoľvek javu v špeciálnej pedagogike ako základ vedeckého výskumu musí byť komplexný a zároveň si vyžaduje koncepčný prístup založený na určitej metodológii, t. j. na využití viacerých výskumných metód. V súčasnej etape rozvoja špeciálnej pedagogiky narastá úloha metodiky pri riešení výskumných problémov a získavaní nových poznatkov. K niekoľkým významným dôvodom, z ktorých vyplýva daná špecifickosť špeciálnej pedagogickej vedy môžeme zaradiť, napríklad: zložitosť štruktúry teoretických a empirických poznatkov, spôsoby ich zdôvodňovania a overovania; jasné chápanie skúmaných pedagogických javov, ich vzájomné prepojenie a vzájomné ovplyvňovanie; predstava o ideálnom modeli fungovania skúmaných javov a spôsoby jeho dosiahnutia.

Výskumné metódy

V predmetnej štúdií boli použité teoretické metódy: analýza, syntéza, zovšeobecnenie; empirické metódy: štúdium dokumentov; štúdium produktov činnosti (kvalifikačné práce študentov magisterského študijného programu špeciálnej pedagogiky), a v neposlednom rade obsahová analýza textov a/alebo dokumentov.

Stav vedeckého vývoja problému

Problém metód sa týka každej oblasti ľudskej činnosti. Zlepšovanie metód znamená zlepšovanie a zvyšovanie efektívnosti činnosti. Chrykov (2013) tvrdí, že metóda v najvšeobecnejšom zmysle je určitý spôsob skúmania problému alebo úlohy. K tomu však treba dodať, že metóda je aj určitý systém pravidiel, princípov a techník na skúmanie javov a zákonitostí vývoja prírody, spoločnosti a myslenia, či činnosti človeka. Doteraz neexistujú vedecké štúdie, ktorých predmetom výskumu by bola metodika špeciálnej pedagogiky na Ukrajine a v Slovenskej republike. Špeciálna pedagogika v týchto krajinách využíva vo svojej výskumnej činnosti metodológiu všeobecnej pedagogiky (Kraevsky, 2006). Študenti vstupujúci do role výskumníkov v svojich kvalifikačných prácach uvádzajú len rozsah použitých metód a ich všeobecnú charakteristiku. V súčasnom štádiu to nie je postačujúce, naopak je potrebné zaoberať sa týmito otázkami zásadnejšie, pretože práve metódy výskumu určujú hĺbku a spoľahlivosť výsledkov, ich praktický a teoretický význam.

Výsledky výskumu

Špecifickosť výskumnej činnosti je do veľkej miery daná metódami. Na zistenie praktického stavu využívania metód pedagogického výskumu bolo vybraných a analyzovaných 218 kvalifikačných prác pedagogického stupňa "magister špeciálnej pedagogiky" vysokých škôl Slovenska (SK) a Ukrajiny (Ukr). Konkrétne išlo o 97 kvalifikačných práce realizovaných študentmi z Ukrajiny a 121 kvalifikačných prác študentov zo Slovenskej republiky. Počas realizácie tejto úlohy boli zostavené zoznamy výskumných metód, stanovené kvantitatívne ukazovatele využívania každej z nich a vykonaná ich klasifikácia z rôznych dôvodov: podľa úrovne využívania, zamerania výskumu na riešenie špeciálnopedagogických problémov, podľa času využívania.

V prevažnej väčšine prác autor využíva teoretické metódy výskumu: analýzu, syntézu, komparáciu, zovšeobecnenie, indukciu, ale robia to spontánne, intuitívne (bližšie Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Použitie teoretických metód

Študenti vysokých škôl	Teoretické metódy použité vo výskume (%)						
	analýza	syntéza	abstrakcia	zovšeobecnenie	klasifikácia	indukcia	odpočet
Ukr	40	32	82	64	-	52	8
SK	28	36	82	68	-	50	4

Zdroj: vlastné spracovanie

Výskumníci vo svojich kvalifikačných prácach necharakterizujú tieto metódy, požiadavky na ich použitie, ich nevyhnutnosť a výhody. Limitom posudzovaných prác je fakt, že pri aplikácii teoretických metód chýba hodnotiaci postoj výskumníka k teoretickým východiskám, ktoré má analyzovať a komparovať. Treba poznamenať, že teoretické záverečné práce v rozsahu 100 % kvalite spracovania nie sú odovzdávané často. Je to pravdepodobne spôsobené aj tým, že posudzované záverečné práce si vyžadujú vysokú teoretickú prípravu študenta, jeho schopnosti a zručnosti rozčleniť skúmaný celok na zložky, vyzdvihnúť znaky a vlastnosti javu, stanoviť súvislosti, dokázať rozdiely a špecifiká a v neposlednom rade aj znalosť cudzieho jazyka.

V kvalifikačnej práci študenta špeciálnej pedagogiky, najmä magisterského štúdia, má mimoriadny význam výskumná časť, t. j. používanie empirických metód. Štúdium a analýza uvedených prác umožňuje vyhodnotiť výsledky aplikácie týchto metód (bližšie Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Použitie empirických metód

Študenti vysokých škôl	Empirické metódy použité vo výskume (%)							
	pozorovanie	štúdium dokumentov	štúdium výsledkov výkonnosti	rozhovor	dotazník	interview	pedagogický experiment	simulácia
Ukr	72	19	53	74	62	54	92	32
SK	72	14	51	75	52	94	12	8

Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky poukazujú na skutočnosť, že prevažná väčšina absolventov si dobre uvedomuje, že najdôležitejšou a najdostupnejšou výskumnou metódou v špeciálnej pedagogike je pozorovanie pedagogických javov. Používa ho prevažná väčšina výskumníkov. Približne 90 % študentov však nemá zručnosti v používaní výsledkov pozorovania, ich správnom popise, interpretácii v prepojení s inými metódami. Metódy štúdia dokumentov, produkty činnosti sa používajú len na 50 %. Z toho vyplýva, že polovica výskumníkov, žiaľ, nechápe význam a prínos týchto metód (ide o metódu skúmania a analýzy výsledkov činností, konkrétne písomných prác, kresieb, atď.), ktoré poskytujú pomerne objektívne výsledky pedagogickej práce pedagogického pracovníka (učiteľa, vychovávateľa) na rozvoj dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Takmer 80 % absolventov nevyužíva metódu štúdia dokumentov (konkr. osobný spis dieťaťa/žiaka, zdravotná dokumentácia, osobný list klienta atď.), pričom táto metóda umožňuje korektne objasniť progress/regres dieťaťa/žiaka vzhľadom na špeciálnopedagogickú intervenciu.

Študenti (skupina SK) používajú metódu prieskumu. To je nesprávne, pretože takáto metóda neexistuje. Prieskum je skupina metód, ktorá zahŕňa rozhovor, dotazníky. Prieskum sa používa v prevažnej väčšine diplomových prác študentov (90 %). Na jednej strane je to pozitívne, pretože sa získajú informácie potrebné pre výskumníka, na druhej strane je to subjektívne. Metodické odporúčania založené na výsledkoch prieskumu budú diskutabilné.

Dôležitou súčasťou empirickej časti štúdie je využitie metód modelovania a pedagogického experimentu. Modelovanie je to, k čomu chce výskumník dospieť v ideálnom prípade, pedagogický experiment je cesta k ideálu (autorovmu rozvojovému programu) a dokazovanie jeho účinnosti na konkrétnych príkladoch, s kontrolou, porovnávaním a overovaním. Táto metóda je povinná v metodických odporúčaníach pre písanie vedeckých prác tohto druhu na vysokých školách na Ukrajine. Preto prevažná väčšina absolventov používa túto metódu ako hlavnú pri formulovaní metodických odporúčaní pre učiteľov špeciálnych a inkluzívnych vzdelávacích inštitúcií. Hlavným zámerom pri uplatňovaní metódy pedagogického experimentu je vyhnúť sa formalizmu pri tvorbe programu pedagogického pôsobenia (korekčného a stimulačného) a falšovaniu výsledkov diagnostickej práce na všetkých stupňoch práce.

Neoddeliteľnou a dôležitou súčasťou vedeckého výskumu je aj používanie matematických a štatistických metód výpočtu výsledkov. Prečo? Špeciálna pedagogika tvrdí, že je veľmi presná pri výpočte kvality pedagogického pôsobenia na žiaka. To sa dá dosiahnuť len meraním pomocou matematických metód. Výsledky uplatnenia tejto skupiny metód v kvalifikačných prácach uvedené v Tabuľke 3.

Tabuľka 3: Použitie matematických a štatistických metód

Študenti vysokých škôl	Výpočtové metódy použité vo výskume (%)			
	grafická stránka spracovania	používanie tabuľky s výsledkami diagnostiky	zistenie korelácií medzi pedagogickými javmi	identifikácia korelačných rozdielov vo výsledkoch
Ukr	98	86	74	94
SK	98	92	4	8

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 potvrdzuje, že matematické a/alebo štatistické metódy sú prítomné vo všetkých štúdiách. Študenti zvyčajne prezentujú výsledky výskumu pomocou grafov a tabuľkových spracovaní. Objektívnosť týchto výsledkov však možno posúdiť len pomocou experimentu. Experiment zahŕňa diagnostickú prácu vyjadrenú v číslach. Čísla umožňujú preukázať koreláciu. Bohužiaľ, používanie výpočtových metód nie je medzi absolventmi vysokých škôl ešte dostatočne rozvinuté. Študenti nerozumejú hĺbke týchto metód

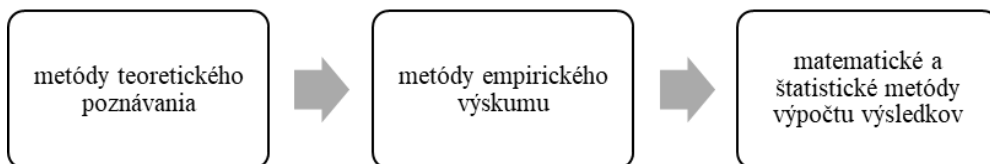
a nemajú základné zručnosti ich aplikácie v procese písania kvalifikačnej práce. Osvojenie si matematických metód výpočtu výsledkov výskumu je dobrou perspektívou pre vzdelávací proces študentov humanitných odborov vysokých škôl.

Diskusia

V súčasnom štádiu vývoja a výskumu problematiky špeciálnej pedagogiky je dôležité určiť podstatu jednotlivých metód. Špeciálnopedagogický výskum by mal zohľadňovať požiadavky všeobecnej metodiky, ktorá vychádza zo zákonitostí špeciálnej pedagogiky a jej osobitostí. Je podmienená a spojená s princípmi a zákonitosťami špeciálnej pedagogiky, s metódami špeciálnopedagogického výskumu. V mnohých vysokých školách na Ukrajine sa odporúča, aby sa v obsahu kvalifikačnej (magisterskej) práce uviedla metodologická časť, v ktorej sa opíšu všetky metódy a techniky použité vo výskumnom procese. Tento prístup prispieva k objektívnemu hodnoteniu znalostí študentov o metodologických nástrojoch výskumu. Podľa Kraevsky (2006) je metóda (z gréckeho *metodos*) v širšom zmysle slova objasňovaná ako “cesta k niečomu”, ide o spôsob výskumu, spôsob poznania, vedomý spôsob dosiahnutia určitého výsledku, realizácie určitých úloh. Chrykov (2017) tvrdí, že pôsobí ako súbor určitých pravidiel, techník, metód, noriem poznávania a konania. Je to systém princípov, požiadaviek, ktorými sa subjekt riadi pri riešení konkrétneho problému, dosahovaní určitého výsledku v konkrétnej oblasti činnosti. Vo filozofickom vnímaní je metóda vnímaná ako špecifický nástroj na riešenie aktuálneho problému, tzn. objavenie objektívnych zákonov reality (Konverský, 2010).

V špeciálnej pedagogike je vhodné uplatňovať tri skupiny výskumných metód, ktoré sme spracovali do schémy.

Schéma 1: Výskumné metódy v špeciálnej pedagogike



Zdroj: vlastné spracovanie

Metódy teoretického poznávania sú logické a historické metódy. Historické metódy (periodizačná metóda, historicko-genetická metóda, historicko-komparatívna metóda, historicko-typologická metóda, historicko-systémová metóda) sú spôsoby poznávania pedagogických javov v procese ich vzniku a vývoja, pri ktorých sa zachováva postupnosť v chronologickom slede, zdôrazňujú sa podmienky, príčiny a tendencie určitých zmien (Chrykov,

2017). Medzi logické metódy patria: analýza, syntéza, abstrakcia, porovnávanie, zovšeobecňovanie, indukcia, dedukcia, analógia, modelovanie (Konverskyi, 2010).

Analýza je rozdelenie predmetu štúdia na jeho zložky na účely ich samostatného štúdia. Spravidla definuje kľúčové pojmy vedeckého problému, upozorňuje na domáce a zahraničné vedecké práce, ktoré tvoria teoretický základ, opisuje rôzne definície pojmového a kategoriálneho aparátu, poukazuje na existujúce rozdiely, hodnotí významné úspechy, ktoré sa uplatnili v praxi, uvádza prípadné autorské definície pojmov.

Syntéza nie je ľubovoľnou, eklektickou kombináciou rôznorodých častí, "kúskov" celku, ale dialektickou jednotou s pridelením podstaty (Konverský, 2010). Analýza a syntéza sú navzájom prepojené.

Abstrakcia je proces myšlienkového odvádzania pozornosti od množstva vlastností a vzťahov skúmaného javu so súčasným vyčlenením vlastností (predovšetkým podstatných, všeobecných), ktoré výskumníka zaujímajú.

Zovšeobecnenie je proces vytvárania všeobecných vlastností a znakov objektov. Úzko súvisí s abstrakciou. Zovšeobecnenie nemôže byť nekonečné. Jeho limitom sú kategórie, ktoré nemajú všeobecný pojem, a preto sa nedajú zovšeobecniť.

Indukcia je logická metóda výskumu spojená so zovšeobecnením výsledkov pozorovania a experimentu a s prechodom myslenia od jednotlivého k všeobecnému. Vedecká indukcia poskytuje spoľahlivé závery vďaka tomu, že sa kladie dôraz na nevyhnutné, prirodzené a príčinné vzťahy.

Dedukcia je prechod v procese poznávania od všeobecného k jednotlivému, odvodzovanie jednotlivého zo všeobecného. Podstatou dedukcie je použitie všeobecných vedeckých princípov na štúdium konkrétnych javov.

V procese poznávania sú indukcia a dedukcia neoddeliteľne prepojené, hoci na určitej úrovni výskumu prevažuje jedna z nich. Pri zovšeobecňovaní empirického materiálu a vytváraní hypotéz vedie indukcia. V teoretickom poznaní je dôležitá predovšetkým dedukcia, ktorá umožňuje logicky usporiadať experimentálne údaje a vytvoriť teóriu založenú na logike ich vzájomného pôsobenia. Pomocou dedukcie je výskum ukončený.

Analógia je zistenie podobnosti niektorých vlastností a vzťahov. Na základe zistených podobností sa urobí príslušný záver – odvodenie na základe analógie. Analógia neposkytuje spoľahlivé, ale pravdepodobné poznanie.

Modelovanie je metóda skúmania objektov na ich modeloch. Model je analógia fragmentu reality, výtvor ľudskej kultúry, pojmové a teoretické obrazy atď. (Obrazcov, 2004).

Uplatnenie širokej škály empirických metód v špeciálnej pedagogike závisí od výskumnej stratégie (Maksymenko, Nosenko, 2008). Vo vede sa používajú tri hlavné výskumné stratégie na testovanie myšlienok a zhromažďovanie nových informácií alebo zdôvodňovanie starých: deskriptívny, korelačný a manipulačný výskum.

Deskriptívna výskumná stratégia

Deskriptívna výskumná stratégia zahŕňa pozorovanie a zaznamenávanie výsledkov pozorovania pedagogických javov tak, ako sa vyskytujú v reálnom svete. Existujú 4 hlavné funkcie deskriptívnej stratégie: 1. Pomáha identifikovať dôležité javy správania. 2. Na základe deskriptívnej stratégie je možné identifikovať hlavné nezávislé premenné pre tieto hlbšie výskumy. 3. Môže naznačiť niektoré zvláštnosti fungovania objektov pozorovania, ktoré by sa mali zaznamenať spolu so špeciálnymi závislými premennými, ktoré sa majú merať. 4. Deskriptívna stratégia sa niekedy môže použiť na skúmanie problémov, ktoré nemožno skúmať pomocou korelačnej alebo manipulačnej stratégie. Deskriptívna (opisná) stratégia zahŕňa zaznamenávanie a meranie javov v ich prirodzenom prejave (tak, ako sa vyskytujú v realite). Často sa používa v počiatočných fázach výskumu.

Hlavné metódy sú:

- pozorovanie (prírodné, skryté, terénne);
- štúdium jednotlivých prípadov (prípadová metóda);
- metóda archivácie;
- prieskumy;
- testovanie (meranie).

Korelácia ako výskumná stratégia

Štúdium jednotlivých prípadov (kazuistik) niekedy vedie k hypotéze o vzťahu medzi pozorovanými špeciálnymi pedagogickými javmi. Ak napríklad špeciálny pedagóg pozoruje, že určitá kategória detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami dosahuje vzdelávacie výsledky rýchlejšie ako iné, prekračuje rámec jednoduchej registrácie a opisu výsledkov svojich pozorovaní a dostáva sa na vyššiu úroveň vedeckého zovšeobecnenia získaných informácií. Táto vyššia úroveň vedeckej analýzy zahŕňa formulovanie určitého prirodzeného vzťahu medzi vývojom dieťaťa a pozorovanými pedagogickými javmi. Závěry o vzťahoch medzi rôznymi javmi možno vyvodit' pomocou stratégie korelačného výskumu. Korelačný prístup sa používa vtedy, keď sa v procese pozorovania identifikujú dva alebo viac aspektov javu, ktoré sa pozorujú u určitého počtu osôb. Úroveň spoľahlivosti vzťahu medzi týmito aspektmi pozorovaní a príslušnými meraniami možno štatisticky určiť pomocou korelačného koeficientu. Hoci sa korelačný výskumný prístup niekedy kritizuje, zostáva cenným nástrojom špecificky pedagogického výskumu, najmä pri štúdiu hodnotenia inteligencie. Korelačná výskumná stratégia sa najčastejšie používa v prípadoch, keď nie je možné manipulovať s niektorým aspektom alebo podmienkou skúmaného javu. Táto stratégia môže byť celkom vhodná aj v tých oblastiach poznania, ktoré ešte nie sú dostatočne preskúmané a kde je potrebné predbežné objasnenie možných premenných. Cieľom korelačnej stratégie je identifikovať pravidelné vzťahy medzi dvoma alebo viacerými premennými. Testujú sa hypotézy o vzťahu medzi javmi.

Hlavné metódy sú:

- korelačná analýza;
- zhluková analýza;
- faktorová analýza.

Manipulačná stratégia

Treťou a najúčinnjšou výskumnou stratégiou je stratégia založená na manipulácii s jednou alebo viacerými nezávislými premennými. Manipulačná stratégia je typom výskumnej stratégie, ktorá je najviac spojená so špecifikami experimentu v špeciálnej pedagogike, pretože na základe uplatnenia manipulačnej stratégie je najvyššia pravdepodobnosť zistenia príčinnno-následného vzťahu medzi pedagogickými javmi. V širšom zmysle sa pojem "experiment" vzťahuje na metódu získavania spoľahlivých, overiteľných a opakovateľných údajov na overenie racionálne formulovanej hypotézy. Podobne ako iné výskumné stratégie (deskriptívna a korelačná), ani manipulatívna stratégia nie je bez určitých problémov, ktoré si vyžadujú osobitnú dodatočnú pozornosť výskumníka. Jedným z problémov je hrozba možného sfalšovania experimentálnych údajov o vplyve nezávislej premennej na závislú premennú v dôsledku prítomnosti nežiaducich vedľajších faktorov, nedostatočnej kontroly experimentálnych postupov a mnohých ďalších hrozieb. Manipulačná stratégia je zameraná na identifikáciu kauzálnych vzťahov medzi dvoma alebo viacerými premennými. Je spojená s používaním experimentu. Výskumník aktívne zasahuje do skúmaného javu, manipuluje s jedným alebo viacerými faktormi a kontroluje ostatné.

Najmä pedagogický výskum bude slabý, ak sa nevyužijú výsledky pozorovania. Pedagogické pozorovanie je cieľené systematické vnímanie a analýza výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho hodnotenie na základe vopred vypracovaného plánu (Piatnytska-Pozdnyakova, 2003). Príkladom pedagogického pozorovania je pedagogická analýza a hodnotenie akejkoľvek vyučovacej hodiny. Pozorovanie je cieľené vnímanie udalostí priamo v okamihu ich vzniku (Kraevsky, Berezhnova, 2006). Môže byť osobné (priame) alebo nepriame s využitím informácií získaných rôznymi spôsobmi pozorovania alebo zaznamenávania dôsledkov činnosti účastníkov vzdelávacieho procesu alebo od iných osôb, ktoré tento proces pozorovali. Základom pozorovania je vnímanie ako forma zmyslového odrazu objektívnej reality. Čím je pozorovateľ skúsenejší, tým presnejšie posúdi priebeh pedagogického procesu podľa konkrétnych, často sotva badateľných prejavov. Tón hlasu, pohyby očí, rozšírenie alebo stiahnutie zreničiek, jemné zmeny v komunikácii s ostatnými 2 účastníkmi pedagogického procesu slúžia ako základ pre príslušné závery. Výskumníci vyvíjajú špeciálne systémy, mechanizmy na fixáciu pedagogických javov podľa ich vonkajších prejavov.

Pri vykonávaní pozorovania by mal byť jasne definovaný objekt, metódy registrácie javov a vybrané skutočnosti podľa objektu pozorovania.

Predmetom pozorovania môžu byť špeciálne, pedagogické, psychologické, fyzické, technické, taktické činnosti, rôzne aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu alebo činnosti (správanie učiteľa a žiakov, vzťahy medzi subjektmi pedagogického procesu, poznávací činnosť žiakov, kvantitatívne ukazovatele činnosti, kvalitatívne ukazovatele výchovno-vzdelávacieho procesu). V závislosti od objektu pozorovania, jeho úloh, je potrebné pripraviť vhodné spôsoby zaznamenávania výsledkov pozorovania. Môžu to byť vopred pripravené špeciálne protokoly, audio a video zariadenia, meracie prístroje atď. Výhodou pozorovania je, že poskytuje výskumníkovi možnosť skúmať subjekt ako celok, v jeho prirodzenom fungovaní, živých súvislostiach a prejavoch a zároveň získať informácie o detailoch výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré nie je možné získať inými výskumnými metódami (Korovaychenko, 2003). Tieto informácie sú potrebné na objasnenie hypotézy a metodiky výskumu a pedagogické zhodnotenie faktov získaných inými metódami. Napríklad vysvetliť výsledky testovania účastníkov experimentu, načasovanie a kladenie otázok; overenie účinnosti odporúčaní vypracovaných výskumníkom a zavedených do praxe.

Cieľom špeciálnej pedagogiky je poskytnúť vedecky podložený prístup k organizácii vzdelávania detí s vývinovými poruchami. Preto špeciálno-pedagogický výskum zahŕňa zisťovanie úrovne efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu v špeciálnej škole. To vytvára predpoklady na vykonanie potrebných organizačných, obsahových, didaktických, výchovných a iných zmien. Aby sme sa uistili, ako objektívne a subjektívne faktory ovplyvňujú úspešnosť žiakov v špeciálnej škole alebo v bežnej škole s inkluzívnym vzdelávaním, je potrebné zapojiť sa do tohto procesu. Začlenenie do pedagogického procesu môže byť experimentálne alebo neexperimentálne. Neexperimentálne metódy zahŕňajú tieto výskumné metódy: pozorovanie, prieskum, analýzu dokumentov, štúdium výkonu (archívna metóda), meranie (testovanie), projektívnu metódu atď. Aby sa špeciálne pedagogické javy mohli považovať za vedecké fakty, musia byť vopred overené. Podmienky pre takéto overovanie a reprodukciu sa vytvárajú v procese pedagogického experimentu. Experiment je skúmanie pedagogického javu v umelých podmienkach (Hončarenko, 2010). Typ pedagogického experimentu závisí od cieľov výskumu, termín od zložitosti pedagogického javu a miery zodpovednosti za výsledky (Hicks, 1967). Pedagogický experiment umožňuje odhaliť podstatu a charakter skúmaného javu, faktory, od ktorých závisí jeho úspešný rozvoj, pedagogické podmienky pozitívnych zmien, obsah pedagogického pôsobenia. Ideálny by bol pedagogický výskum, v ktorom sa metódy výskumu kombinujú, vzájomne dopĺňajú a pomáhajú odhaliť pravdu.

Treba poznamenať, že experiment umožňuje odhaliť podstatné súvislosti medzi javmi (Campbell, Stanley, 1963), ktoré sa opakujú, teda odhaliť zákonitosti pedagogického procesu. **V prvej (konštatovacej) etape experimentu** sa vykonáva analýza pedagogických podmienok prevládajúcich

v súčasnej praxi na danú problematiku, diagnostika faktorov (kritérií), pod vplyvom ktorých sa skúmaný jav formuje alebo rozvíja. V záujme objektívnosti štúdie sa kontrolná a experimentálna skupina rozdelia na približne rovnako veľké skupiny a na rovnakú úroveň odbornej prípravy. Výsledky etapy konštatovania by mali poukázať na skutočný stav vecí a aktualizovať problém, ktorý je potrebné zlepšiť. **V druhej (formatívnej) fáze experimentu** sa pre experimentálnu skupinu vypracuje program tvorby alebo rozvoja skúmaného vzdelávacieho javu. Ponúkajú sa špecifické tréningy s využitím špecifických didaktických prístupov, vytvárajú sa nové pedagogické podmienky pre systémové pôsobenie učiteľa na žiakov. V záujme dosiahnutia objektívnych výsledkov sa vzdelávacie aktivity vykonávajú dlhodobo a sú zamerané na zlepšenie konkrétnych faktorov, od ktorých vývoja závisí skúmaný jav. **V tretej (kontrolnej) fáze experimentu** sa vykonáva opakované diagnostické skúmanie niektorých faktorov pedagogického javu v experimentálnej a kontrolnej skupine. Získané výsledky sa porovnávajú s údajmi z úvodnej fázy experimentu, porovnávajú sa zmeny, analyzujú sa a vysvetľujú, vyvodzujú sa závery o účinnosti nápravného a rozvojového programu.

Je potrebné poukázať na skutočnosť, že na získanie objektívnych výsledkov v experimente je potrebné správne určiť kritériá, ktoré ovplyvňujú účinnosť vzdelávacieho procesu (Chrykov, 2017), to znamená, že ide o osobitné ukazovatele, ktorých vplyv môže zmeniť situáciu v tejto otázke. Zásadou výberu kritérií je jednoduchosť a praktickosť. Ak napríklad skúmame kvalitu zvládnutia matematických vedomostí žiakom s mentálnym postihnutím, potom nám na pomoc prichádzajú poznatky z psychológie. Takýmto kritériom môže byť úroveň rozvoja kognitívnej sféry žiaka (pozornosť, pamäť, myslenie). Pomocou diagnostických metód skúmame úroveň rozvoja týchto psychických procesov v súčasnosti. Rozvojový program by mal obsahovať konkrétne cvičenia, úlohy, techniky na korekciu týchto mentálnych procesov. Koniec koncov, ak rozvíjate pamäť, pozornosť, myslenie, môžete nakoniec dosiahnuť úspech vo vzdelávaní a výchove. Úspechy vo vzdelávaní možno ľahko merať pomocou výkazovej dokumentácie alebo kontrolných diagnostických testov. Porovnanie výsledkov experimentálnej a kontrolnej skupiny umožní určiť účinnosť pedagogického vplyvu.

Zámerným a cieľavedomým zásahom do výchovno-vzdelávacieho procesu v pedagogickom experimente sa tak získavajú vedecké fakty, vytvárajú sa preň podmienky v súlade s cieľmi štúdie a neutralizujú sa vedľajšie účinky na jej konečné výsledky. Všetky pedagogické faktory, najmä experimentálne, by mali mať jasne definované kvalitatívne a kvantitatívne charakteristiky (Christensen, 1980). Kvalitatívne charakteristiky sú vyjadrené opisom a slovným hodnotením jednotlivých pedagogických faktorov a kvantitatívne charakteristiky – vo forme skóre alebo metrickeho skóre získaného ako výsledok meraní, ktoré umožňujú štatistické spracovanie výsledkov výskumu a na tomto základe identifikovať vzťah medzi jednotlivými faktormi. V procese výskumu je potrebné usilovať sa o komplexné (kvantitatívne a kvalitatívne) hodnotenie experimentálnych faktorov.

Pri organizovaní výskumu je tiež dôležité mať na pamäti, že každý experiment v špeciálnej pedagogike by mal zabezpečiť nielen realizáciu vedeckých, ale aj praktických cieľov, pretože sa uskutočňuje v reálnom výchovno-vzdelávacom procese, preto je dôležité formulovať odporúčania pre učiteľov (Pylyushenko, 2004).

Nie vždy je možné s istotou predpovedať trvanie pedagogického experimentu. V priebehu štúdie sa môže meniť, pričom sa zohľadňuje potreba jej rozšírenia alebo skrátenia v súlade s výsledkami postupného zberu a spracovania materiálov, ktoré sa vykonávajú po jednotlivých štúdiách alebo ich sériách. Kritériom pre ukončenie experimentu je získanie spoľahlivých výsledkov, ktoré by sa mali určiť na začiatku experimentu.

Metódy matematického a štatistického overovania výsledkov výskumu. V každej štúdií závisí objektivita výsledkov od presnosti merania javov, ich analýzy a spracovania. Štatistické metódy umožňujú systematizovať, vedecky spracovať a prezentovať výskumné materiály, overiť ich vedeckú spoľahlivosť (Glass, Stanley, 1976).

Pri spracovaní materiálov špeciálnopedagogického výskumu sa používajú štatistické metódy, aby sa zo získaných kvantitatívnych údajov získalo čo najviac užitočných informácií. Matematická štatistika je rozsiahly a komplexný systém poznatkov. Nemôžeme očakávať, že každý učiteľ bude tieto vedomosti plne ovládať. Základný súbor jednoduchých štatistických metód však nie je ťažké zvládnuť.

Vhodné použitie týchto metód umožní výskumníkovi po vykonaní prvotného spracovania získať všeobecný obraz o kvantitatívnych výsledkoch svojho výskumu, rýchlo sledovať priebeh výskumu (Burchin, 1994).

Hneď na začiatku však upozorňujeme, že prílišné nadšenie pre štatistiku môže byť dokonca škodlivé, ak sa analýza a zisťovanie príčinných súvislostí nahradí súborom čísel, zložitých vzorcov a odkazov na rôzne matematické tabuľky. Štatistické metódy sa používajú pri plánovaní práce, zhromažďovaní materiálov, spracovaní výskumných materiálov a ich prezentácii (Hays, 1970). Používajú sa v špeciálnej pedagogike na štúdium kvantitatívnej povahy javov. Okrem toho tieto metódy odhaľujú súvislosti medzi skúmanými javmi. Je však potrebné vedieť, že bez ohľadu na to, aká vysoká je pravdepodobnosť takýchto súvislostí, nedávajú výskumníkovi právo uznať ich ako kauzálne vzťahy (Sydorenko, 2001).

Záver

Uvedené metódy vedeckého výskumu nám umožňujú povedať, že metodológiu nemožno obmedziť len na jednu metódu výskumu, pretože každá metóda sa nepoužíva izolovane, ale v kombinácii s inými. Jadrom systému metodologického významu sú princípy, zákony a kategórie špeciálnej pedagogiky, ktoré určujú stratégiu vedeckého výskumu, svojsky stelesnenú

v špecifických formách. Hlavným cieľom každej vedeckej metódy je zabezpečiť úspešné riešenie určitých poznávacích a praktických problémov, rozšírenie poznatkov na základe príslušných princípov (požiadaviek, predpisov atď.).

Bibliografia

- Burchin, M. N. (1994). *Vvedenie v sovremennuju tochnuju metodologiju nauky: struktury system znanyi*. Moskva: Aspekt – Press, 1994. 271 s.
- Hlass, D., Stenly, D. (1976). *Statisticheskye metody v pedagogyke I psyhologyi*. Moskva, Progress, 1976.
- Honcharenko, S. U. (2010). *Pedagogichni doslidzhennia: Metodologichni porady molodym naukovtsiam*. Kyiv-Vinnytsia: Planer, 2010. 308 s.
- Zahviazinsky, V. Y., Stakhanov, R. (2001). *Metodologia y metody psyhologo-pedagogycheskoho issledovania*. Moskva, “Akademyia”. s. 208.
- Rjnversky, A. (2010). *Osnovy metodologii ta organizatsii naukovykh doslidzhen*. Kyiv, Tsentr uchbovoj literatury. s. 352.
- Korovaychenko, Yu. M. (2003). *Alma mater, abo yak staty spravzhnim studentom*. Kyiv, «VMURoL». s. 115.
- Krajevsky, V. V., Berezhnova, E.V. (2006). *Metodologia pedagogyky: novy etap*. Moskva, “Akademia”. s. 296.
- Maksymenko, S. D., Nosenko, E.L. (2008). *Eksperymentalna psyhologia*. Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury. s. 192.
- Obraztsov, P. P. (2004). *Metody i metodologia psyhologo-pedagogycheskoho issledovaniya*. Sankt-Peterburh. s. 268.
- Pyliushenko, V. (2004). *Naukove doslidzhennia: orhanizatsia, metodologia, informatsiine zabezpechennia*. Kyiv, Libra. s. 342.
- Platnytska-Pozdniakova, I. (2003). *Osnovy naukovykh doslidzhen u vyshchij shkoli*. Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury. s. 115.
- Sydorenko, E. M. (2001). *Metody matematicheskoi obrabotky v psyhologii*. Sankt-Peterburh, Rech. s. 230.
- Khyks, Ch. (1967). *Osnovnye pryntsyipy planirovaniya eksperymenta*. Moskva, Mir. s. 306.
- Khrykov, Ye. M. (2013). *Metodologichni zasady pedagogichnoho doslidzhennia*. Monohrafia. Luhansk, «LNU imeni Tarasa Shevchenka». s. 248.
- Khrykov, Ye. M. (2017). *Metodologia pedagogichnoho doslidzhennia*. Kharkiv. s. 237.
- Campbell, D. T., Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally. s. 95.
- Christensen, L. B. (1980). *Experimental Methodology*. Boston. s. 71.
- Hays, W. L. (1970). *Statistics for the social sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston. s. 101.

Prof. Viktor Hladush, DrSc.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
viktor.hladush@ku.sk

**Manuscript Submission Guidelines for:
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

Scope of a contribution: Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended.

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:

Citations should take the following form:

STN ISO 690 – Documentation.

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from 'passing off' another's paper as the author's own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another's paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

Publishing and Competing Interests

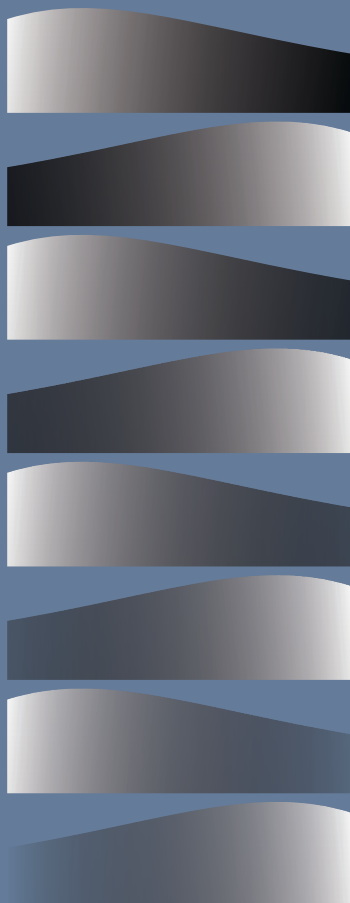
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.



/2/ 2023
ROČNÍK XXII.



ISSN 1336-2232

