

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2018

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

September 2018, ročník 17, číslo 4.

Vychádza 5-krát do roka

Šéfredaktor: doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Medzinárodná redakčná rada:

Prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Prof. PhDr. **Miron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)
Prof. PhDr. **Jolana Hroncová**, CSc. – Mateja Bela University in Banská Bystrica (Slovakia)
Prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)
Prof. Dr hab. **Stanisław Juszcyk**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Prof. Dr hab. **Adam Stankowski**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Mateja Bela University in Banská Bystrica (Slovakia)
Doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Doc. PhDr. **Albin Škoviera**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Doc. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine The Philosopher University in Nitra (Slovakia)
Prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)
Prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Universidad Pontificia Comillas Madrid (Spain)
Prof. **Giuseppe Mari** – Università Cattolica del Sacro Cuore Milan (Italy)
Prof. dr. **Gabriella Pusztai** – University of Debrecen (Hungary)
Prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)
Prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)
prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)
Doc. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem
(Czech Republic)

Sadzba: PaedDr. Anna Baroková

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

EV 4416/11

Katolícka univerzita v Ružomberku
© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
verbum@ku.sk
IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Barbora Kováčová..... 6

Interpretácie a hypotézy v arteterapii

Vladimír Labáth 9

Výskum založený na umení v expresívnych terapiách

Ivana Lessner Lištiaková..... 17

Odlíšnosti vo výtvarnom prejave detí v kontexte kultúrneho a sociálneho prostredia (téma moje vysnívané prázdniny)

Daniela Valachová 27

Práca s hlinou v procese sebaobjavovania s využitím spirituality

Zuzana Chanasová 39

Podpora rodičovských kompetencií prostredníctvom pohybovo zameranej intervencie

Zuzana Fábry Lucká..... 46

K niektorým prístupom na podporu senzoriky a motoriky v edukačnom procese žiakov s ťažkým a viacnásobným postihnutím

Jana Hrčová..... 52

Faktory ovplyvňujúce kvalitu života rodičov dieťaťa s DMO

Katarína Molnárová Letovancová, Michaela Hromková, Miriam Slaná ... 63

Divadlo ako terapeutická stratégia pre človeka s mentálnym znevýhodnením

Jozef Zentko 70

Drotárstvo ako východisko k expresívnemu prejavu detí vo voľnočasových záujmových činnostiach

Janette Gubricová, Zuzana Belejíková..... 78

Vplyv moderných technológií vo výučbe v špeciálnej základnej škole

Slavomíra Bellová, Miluše Havlová 93

Špecifické vývinové poruchy učenia a stratégie určené k podpore žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Martina Magová..... 99

Skrytá agresia v predškolskom veku (z výskumu)

Barbora Kováčová..... 111

Contents

Preface

Barbora Kováčová..... 8

Interpretations and Hypothesis in Arteterapy

Vladimír Labáth 9

Art-Based research in Expressivet herapies

Ivana Lessner Lištiaková..... 17

Differences in Artistic Expression of Children in the Context of Cultural and Social Environment (My Dreams Vacation)

Daniela Valachová 27

Working wth Clay in a Process of Self-Discovery Using Spirituality

Zuzana Chanasová 39

Supporting Parental Competences with Movement Intervention

Zuzana Fábry Lucká..... 46

To some Approaches for support of sensoric in Education of Pupils with severe and Multiple Disabilities

Jana Hrčová..... 52

Factors influencing the quality of life of parents with child with cerebral palsy

Katarína Molnárová Letovancová, Michaela Hromková, Miriam Slaná ... 63

Theater as a Therapeutic Strategy for a Person with a Mental Disability

Jozef Zentko 70

Drothership as the Background to the Expression of Children's Dance in Free Time

Janette Gubricová, Zuzana Belejíková..... 78

The Impact of Modern Technology in Teaching in the Special Primary School

Slavomíra Bellová, Miluše Havlová 93

Specific Developmental Learning Disorder and Strategies Designed to Support Pupils with Specific Developmental Learning Disorder

Martina Magová..... 99

Hidden aggression in preschool Children (from research)

Barbora Kováčová..... 111

Predhovor

Vedecké štúdie v predloženom periodiku *Studia Scientifica Fakultatis Paedagogicae/2018*, ktorý držíte v rukách, sú tradične ako po minulé roky¹, orientované na špeciálnu výchovu, terapeutické prístupy a expresívne terapie orientované na podporu osôb so zdravotným znevýhodnením v priestore terapie, výchovy a prevýchovy.

Ako editorka považujem za vhodné predstaviť jednotlivé príspevky, ktoré sú a predpokladám, že aj budú, inšpiráciou pre ďalšie skúmanie v tejto oblasti. Ide o vedecké príspevky, ktoré popisujú teoreticko-výskumné paradigmy vo vybraných a špecificky zameraných témach. Autori ich koncipovali na základe najnovších poznatkov zo zahraničia i vlastných výskumných/prieskumných zistení. Z oblasti výskumu v arteterapii Vladimír Labáth reflektuje na aktuálnu situáciu v arteterapii a svoj text koncentruje na posudzovanie výtvarných produktov (*Interpretácie a hypotézy v arteterapii*). Na daný text nadväzuje Ivana Lessner Lištiaková s tvrdením, že umelecká činnosť a jej produkty sa stávajú nielen objektom skúmania, ale aj metódou výskumu. Upozorňuje na rozlišovanie porozumenia výskumných paradigiem, z ktorých výskumník alebo posudzovateľ vychádza (*Výskum založený na umení v expresívnych terapiách*). Daniela Valachová predstavuje v príspevku výtvarné produkty detí a ich odlišnosti vo vnímaní konkrétnej témy, čo dokladuje aj konkrétnymi ukázkami detských výtvarných prác (*Odlišnosti vo výtvarnom prejave detí v kontexte kultúrneho a sociálneho prostredia (téma moje vysnívané prázdniny)*). Umelecké produkty, konkrétne produkty z hliny využité v procese sebaobjavovania, sú popisované autorkou Zuzanou Chanasovou (*Práca s hlinou v procese sebaobjavovania s využitím spirituality*). Zuzana Fábry Lucká tvrdí, že pohyb ako terapeutické médium integruje aj podnety z okolia a jeho charakter sa stáva multisenzorickým. V tomto kontexte popisuje aj rozvíjanie rodičovských kompetencií v rámci pohybovej terapie (*Podpora rodičovských kompetencií prostredníctvom pohybovo zameranej intervencie*). V súčasnosti sa veľmi aktuálnym stáva multisenzorické prostredie v kontexte zariadení, ktoré poskytujú starostlivosť osobám s rôznymi druhom a typom zdravotného znevýhodnenia. Jana Hrčová v svojom príspevku upriamuje pozornosť na vybrané koncepty vhodné pre oblasť zmyslového vnímania a spracovania podnetov (*K niektorým prístupom na podporu senzoriky a motoriky v edukačnom procese žiakov s ťažkým a viacsobným postihnutím*). Katarína Molnárová Letovancová s kolektívom upriamili pozornosť na kvalitu života rodičov, ktorým sa narodilo dieťa s detskou mozgovou obrnou. Konkrétne zistenia uvádzajú vo výskumných

¹ Studia Scientifica Fakultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok, 2017, XVI. (č.5), ISSN 1336-2232.

výsledkoch, ktoré zároveň komparujú aj s obdobnými výsledkami zo zahraničia (*ovplyvňujúce kvalitu života rodičov dieťaťa s DMO*). Nasledujú príspevky s umeleckým zameraním v kontexte neformálneho procesu. Jozef Zentko predstavuje divadlá z terapeutickým zameraním orientované na klientov so zdravotným, konkrétne kognitívnym znevýhodnením (*Divadlo ako terapeutická stratégia pre človeka s mentálnym znevýhodnením*) a Žaneta Gubicová popisuje drotárstvo ako jednu z možných techník, ktoré sú významnými k vytváraniu inkluzívneho prostredia v podmienkach voľného času (*Drotárstvo ako východisko k expresívnemu prejavu detí vo voľnočasových záujmových činnostiach*). Príspevky, ktoré uzatvárajú túto publikáciu popisujú žiaka s vývinovými poruchami správania a učenia sa. Slavomíra Bellová poukazuje na využívanie moderných technológií ako neodmysliteľnej súčasti vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách (*Vplyv moderných technológií vo výučbe v špeciálnej základnej škole*). Martina Magová popisuje konkrétne programy určené pre žiakov s dyslexiou. Podľa najnovších výskumov sa špecifické vývinové poruchy môžu objavovať až u 17 % žiakov, ktoré majú problémy v čítaní. Preto je na mieste, že autorka popisuje konkrétne stratégie a špecifické programy, ktoré sú využívané primárne v zahraničí (*Špecifické vývinové poruchy učenia a stratégie určené k podpore žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*). Záverečný príspevok popisuje konkrétne situácie ilustrujúce skúsenosti detí predškolského veku s latentne agresívnym konaním, latentnou agresiou (*Skrytá agresia v predškolskom veku*).

Som presvedčená, že vedecké štúdie budú pre Vás inšpiračnými v súvislosti s rozširovaním si profesijných kompetencií a zároveň aj stimulačnými vo vzťahu ku klientovi a jeho rodine, okoliu.

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
editor

Preface

The scientific studies in the *Studia Scientifica of the Faculty of Education 2018*, which you are holding in your hands, are traditionally, as in the past years, oriented to special education, therapeutic approaches and expressive therapies aimed at supporting people with disabilities in the area of therapy, education and rehabilitation.

As an editor, I think it is appropriate to introduce the individual contributions that are and, I assume, will also inspire further exploration in this area. These are scientific contributions that describe the theoretical-research paradigms in selected and specific topics. The authors conceived them on the basis of the latest knowledge from abroad and their own research / exploratory findings. From the area of arttherapy research Vladimír Labáth reflects on the current situation in arttherapy and concentrates his text on the assessment of artistic products (*Interpretation and hypothesis in arttherapy*). Ivana Lessner Lištiaková continues with the text, arguing that artistic activity and its products are becoming not only the object of the research but also the method of research. It points to differentiating in the understanding of the research paradigm on which the researcher is based (*Art-based research in expressive therapies*). Daniela Valachová presents in the contribution the art products of children and their differences on a specific topic, which is evidenced by concrete examples of children's art works Differences in the children's art expression in the context of the cultural and social environment (*the theme of my dream vacation*) Art products, namely clay products used in the process of self-discovery, are described by the author Zuzana Chanasova (*Working with clay in the process of self-discovery using spirituality*) Zuzana Fábry Lucká argues that the movement as a therapeutic medium integrates the stimuli from the environment and its character becomes multisensory. In this context she also describes the development of parental competences in the field of movement therapy (*Support of parental competences through locally-targeted intervention*) At present, the multisensory environment is very current in the context of facilities that provide care for people of different types and types of health Jana Hřčová in her contribution draws attention to selected concepts suitable for the field of sensory perception and processing of stimuli (*Some approaches to the support of sensory and motor skills in the educational process of pupils with severe and multiple disabilities*). Katarína Molnárová Letovancová and her team drew attention to the quality of life of parents who had a baby with cerebral palsy. Specific findings are reported in the research results, which are also compared with similar results from abroad (*Factors Affecting the Quality of Life of Parents with DMO*). There follow the artistic contributions in the context of an informal process. Jozef Zentko introduces therapeutic theatres focused on clients with a health, particularly cognitive disadvantage (*Theatre as a Therapeutic Strategy for a Person with a Mental Disability*) and Žaneta Gubricová describes drotary as one of the

possible techniques that are important for the creation of an inclusive environment in the conditions of free time (*Drotary as the basis for expressing children in leisure time activities*). Contributions that conclude this book describe a pupil with development, behavioural and learning disabilities. Slavomíra Bellová points out the use of modern technologies as an indispensable part of the education of pupils with special educational needs in elementary schools (*Impact of Modern Technologies in Teaching at a Special Primary School*). Martina Magová describes specific programs for pupils with dyslexia. According to the latest research, specific development disorders may occur in up to 17% of pupils with difficulty in reading. Therefore, the author describes specific strategies and specific programs that are primarily used abroad (*Specific Developmental Learning Disabilities and Strategy to Support Students with Specific Developmental Disabilities Learning*). The final paper describes specific situations illustrating the experiences of pre-school age children with latent aggressive behaviour, latent aggression (*Hidden aggression in pre-school age*).

I am convinced that scientific studies will be inspiring for you in terms of expanding your professional competencies and at the same time stimulating in relation to the client and his family, the environment.

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
editor

Interpretácie a hypotézy v arteterapii

Interpretations and Hypothesis in Arteterapy

Vladimír Labáth

Abstract

The author has decided to reflect a contemporary development within a field of art therapy. He dominantly concentrates on an assessment of visual art products. He draws readers' attention to risky points and approaches. The assessment of clients leads to a formulation of a hypothesis, or sets of them which create a basic framework for the therapy. From this point of view interpretative and associative approaches in art therapy are compared.

Key words: Art Therapy. Hypothesis. Interpretation. Associative Approach.

Úvod

Za posledné desaťročia sa pojem arteterapia objavuje v širokej sfére pomáhajúcich profesií. Jej chápanie je značne konfúzne, pod týmto pojmom sa skrýva nespočetné množstvo rôznych aktivít, ktoré iba v mizivom percente skutočne zodpovedajú princípom a podmienkam psychoterapie. Isteže možno zľahka argumentovať, že terapia môže mať rôznu podobu, intenzitu, formy. Použitie tohto pojmu v širokom rámci je však minimálne kontroverzné. Ako tvrdí Škoviera pojem terapia je vysoko nadužívaný, ja si dovoľujem doplniť, že v mnohých prípadoch zneužívaný¹. V terapii, či ide o psychoterapiu, somatickú medicínu, socioterapiu (o ktorej vymedzení sa vedie dlhoročná diskusia), alebo psychologické, sociálne či výchovné poradenstvo, resocializáciu alebo reedukáciu vždy platí zásadné pravidlo v prvom rade neublížiť a až následne pomôcť. Obávam sa, že v mnohých prípadoch sa táto zásada nielenže prehliada, ale je aj prekážkou „účinnnej terapie“.

Cieľom tohto textu je upozorniť na faktory, ktoré naznačujú rizikové, nekompetentné a kontraproduktívne postupy v oblasti aplikácie výtvarných postupov a metodík v práci s ľuďmi. K reakcii na tento stav ma viedlo niekoľko konkrétnych negatívnych skúseností. Študent bakalárskeho štúdia psychológie prezentoval v rámci študentskej vedeckej a umeleckej činnosti analýzu maliieb, ktorých tvorbu nielen že nevidel, ale autorkou bola jeho príbuzná s ťažkou duševnou chorobou. Výrečne popisoval znaky choroby v jednotlivých malbách. Po kritickej reakcii na nedodržanie zásadných otázok etiky prišla reakcia, že v demokracii má každý právo na svoj názor. Išlo o hrubý deficit odborných kompetencií. Študent mal samozrejme svojho školiteľa. Inou situáciou je, keď sa arteterapia zúži na interpretáciu kresieb, znamená to elementárne nepochopenie potenciálu umenia a tvorby. Počas krátkodobého kurzu sebapoznávania (tri dni) zvolili vedúci skupín absolútne nevhodnú projektívnu metodiku. Po jej interpretácii jeden z účastníkov

¹ Porov. ŠKOVIERA, A. *Vychovávateľ ako terapeut? Konflikt alebo súlad rolí?* Zborník z konferencie Poruchy správania – prevýchova, psychoterapia, resocializácia... Bratislava: DCM. 2014. ISBN 978- 80-969253-8-4.

odišiel a dodnes patrí k vášnivým odporcom psychoterapie. Interpretácia bola pravdepodobne presná, pre príjemcu však predovšetkým traumatizujúca a nie terapeutizujúca. Pri hlbokých interpretáciách zohráva kľúčovú úlohu načasovanie. Účastník musí najprv prijať ideológiu daného prístupu, porozumieť zmyslu interpretácie a predovšetkým byť pripravený k introspektívnemu skúmaniu vlastného vnútra. Byť teda motivovaným k hľadaniu súvislostí.

Samostatná kapitola patrí testom v arteterapii. Niektorí autori zamieňajú arteterapeutické sedenia, etudy, postupy a vydávajú ich za testy. Metodika sa môže stať testom len ak je validizovaná a štandardizovaná. Čo je, samozrejme, komplikovaným a dlhodobým procesom. Ak sa táto procedúra nedodrží, je spoľahlivosť metodiky minimálna alebo kontraproduktívna. Predovšetkým sa však jej aplikácia stáva nekompetentnou a nebezpečnou. Osobitou hrozbou sú nezmysly uvedené na viacerých stránkach na internete. Nakoniec šamanstvo bolo vždy prítomné a čím menej problematike rozumieme tým sa metóda stáva atraktívnejšou a „terapeut“ odvážnejším (drzejším?). Poznal som človeka bez akejkoľvek predchádzajúcej skúsenosti s psychoterapiou, ktorý tlmočil zahraničného terapeuta na tréningu jedného psychoterapeutického prístupu. Po pár dňoch od tlmočenia viedol terapeutické sedenia s blízkymi priateľmi. Nechal sa samozrejme oslovovať terapeut. Posledný príklad nepochádza priamo zo sféry arteterapie, ale vystihuje problematiku, ktorej sa chcem v príspevku venovať.

Arteterapia a jej možnosti

Pojem arteterapia je všeobecne známy. Nepredpokladám, že na tejto úrovni je potrebné bližšie rozvádzať základné terminologické otázky. Môžeme sa však zastaviť pri pojme terapia, ktorá má svoje primerané miesto aj mimo rámec zdravotníctva. Nielen lekárske zákroky majú terapeutický efekt, ako to vidíme v celých dejinách ľudstva. Voľne by sme mohli hovoriť o miere intervencie, resp. o intenzite liečebného zámeru. Veľmi zjednodušene by sme mohli odlišiť ciele terapeutického vplyvu nasledovne:

- počúvanie, chápanie prítomnosť a zdieľanie
- podpora, uvoľnenie, sebavyjadrenie
- stimulácia, rozvoj, posilňovanie a učenie, začleňovanie, sebaaktualizácia,
- korekcia správania, postojov, vzťahov
- symptomatická liečba
- kauzálna, rekonštrukčná liečba.

V takto vymedzenom rámci je priestor pre arteterapiu aj mimo psychoterapeutickú intervenciu. Hranicou je kategória korekcie správania, postojov a vzťahov. Zaiste nemožno popierať významný terapeutický efekt spontánneho maľovania, modelovania či kreslenia. Tvorivé prostredie a procedúry nesporne môžu podporovať vnútorné zdroje človeka. V tomto smere má arteterapia širšie aplikačné pole ako psychoterapia alebo psychologické, či sociálne poradenstvo. V týchto súvislostiach je rozhodujúce stanoviť ciele intervencie, zámer sedenia, metodiky, techniky výtvarného prejavu. Ciele by mali byť jasné, zrozumiteľné, zásadne by mali byť orientované v prospech klientov a vykonávané len a len v rámci kompetencií terapeuta. Jeho sebareflexia a adekvátne posúdenie svojich schopností sú rozhodujúcimi podmienkami pomáhajúceho procesu. V oblasti symptomatickej

a kauzálnej liečby a do značnej miery aj na úrovni korekcie správania, postojov a vzťahov je, podľa mojich viac ako štyridsaťročných skúseností z práce s ľuďmi, nevyhnutné, aby arteterapeut absolvoval minimálne sebaopoznávaciu časť prípravy psychoterapeutov.

Veľmi často sa stretávam s názorom, že arteterapia je čítanie z kresieb, malieb a iných výtvarných produktov. Posudzovacia časť arteterapie je iba jej minoritnou časťou. Arteterapia má podobu receptívnu (pozorovanie, skúmanie a pôsobenie umeleckého diela, farby, tvaru, priestoru a pod.), aktívnu (výtvarná tvorba) a kombinovanú (spojenie oboch). V aktívnej oblasti môžeme rozlíšiť na proces a na produkt zameranú arteterapiu. Už v minulosti boli definované typy aktívnej arteterapie²:

- **kreatívna** : vychádza zo zásady, že tvorivá činnosť má terapeutický potenciál,
- **integratívna** : podporujú sa ňou sebarealizačné a sebaaktualizačné potreby, stimuluje sa harmonizácia osobnosti,
- **činnosťná** : má potenciál odpútať pozornosť od patologických stavov, aktivovať a reaktivovať sily jedinca,
- **sublimačná** : podporuje uvoľnenie pudových a afektívnych impulzov, ide o abreakciu a odreagovanie,
- **projektívna** : umožňuje premietnutie, projikovanie nevedomého materiálu, motívov, afektov do výtvarnej tvorby a ich spracovávanie³.

Ďalší autori pridávajú interakčnú formu – (spoločná, doplňovaná, konverzačná, voľná tvorba v dvojici aj medzi terapeutom a klientom), v skupine, v rodine, do istej miery aj v komunite.⁴ Hájek propaguje imaginatívnu a kontemplatívnu formu arteterapie, kde sa cielene pracuje s predstavivosťou, rozjímaním a hľbaním včítane práce so snami a denným snením. Môžeme hovoriť o deskriptívnom prístupe, kde ide primárne o využitie mimoverbálnych vyjadrovacích prostriedkov a mnohých ďalších. Tematika medií a výtvarných techník nie je v kontexte tohto príspevku významná⁵.

Z uvedeného vyplýva, že v arteterapii sa posudzovaním zaoberáme menej a väčší potenciál ponúkajú rôzne postupy, techniky a metodiky. Pre vytvorenie plánu pomoci (terapie) však nejakú mieru znalosti o klientovi, klientoch mať zaiste potrebujeme. K tomuto účelu je vhodné použiť širšie zdroje a do istej miery možné aplikovať aj výtvarné testy. Niektoré testy majú v našich podmienkach dlhodobú tradíciu, sú štandardizované pre naše kultúrne podmienky, iné sa používajú pomerne voľne, niektoré vyplynuli zo subjektívnej empirickej skúsenosti a neboli dostatočne overené. Ich aplikácia však zásadne vyžaduje tréning, zácvik a supervíziu. Bez oprávnenia nie je akceptovateľné testy aplikovať. U projektívnych metodík (oproti

² Porov. JOANIDIS, L. Arteterapie – teoretická východiska. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, VIII, 1973, 8, 29 – 41.

³ Porov. JOANIDIS, L. (1973, s. 29 – 41).

⁴ Porov. DENNY, J., M. Techniques for individual and group art therapy. *American Journal of Art Therapy*, 1972, 11, 117 – 134.

⁵ Porov. HÁJEK, P. Arteterapie ve skupinové psychoterapii neuróz. *Československá psychiatrie*, 73, 1977, 1, 30 – 34.

testom schopností) je dôraz na prípravu terapeuta ešte zásadnejší. Bez nej nemožno výsledky považovať za spoľahlivé.

Okrem uvedeného je vhodné povedať, že každý prejav človeka má diagnostický potenciál. Všetko čo vykonávame, ako sa správame, čo hovoríme súvisí s našou osobou. Vyplýva však aj z kontextu, jeden prejav v rôznom prostredí môže mať úplne iný význam. Okolnosti výkonu klienta, prostredníctvom ktorého ho chceme posudzovať sú významné a nemožno ich obísť. Jednoznačné všeobecné interpretácie farieb, tvarov, línie, kompozície, obsahu diela vyznievajú povrchne a nezodpovedne. A takými aj sú. Viacerí autori kladú požiadavku, aby sa každý diagnostický záver získaný z výtvarnej tvorby overil aj inou metódou.^{6,7}

Posudzovanie ľudí a hypotetizovanie

Kaplan⁸ zásadne rozlišuje posudzovanie v arteterapii a uplatnenie výtvarných postupov v psychodiagnostike. V arteterapii nejde o stanovenie diagnózy (už vôbec nie diferenciálnej diagnózy), ale o porozumenie klientovi, o zváženie vhodnosti arteterapie, jej možností, cieľov a stratégií u daného klienta (jedinec, pár, rodina, skupina, prípadne komunita). Popri skúmaní potenciálu klienta a jeho problémových okruhov je v arteterapeutickom posudzovaní rozhodujúce sledovať tiež klientove reakcie na výtvarné podnety, aktivity, médiá. Zvažovať jeho schopnosti využívať techniky a celkovú vhodnosť zaradenia do arteterapeutického programu. Jednou z ciest je ponúknuť klientovi viaceré výtvarné médiá s cieľom zladit' jeho preferencie s možnosťami daného arteterapeutického systému. Uvedená autorka podčiarkuje fakt, že samotné posudzovanie je už súčasťou terapeutického procesu a prvotná skúsenosť je významným faktorom pri budovaní vzťahu terapeuta a klienta. Posudzovanie v tomto rámci má výrazne bohatší prínos ako reduktívne uvažovanie o diagnostických kategóriách alebo sledovanie/ vyhľadávanie patologických znakov v tvorbe⁹.

Posudzovanie ľudí je vždy hypotetické. Akákoľvek metodika a jej výsledky sú len predpokladom, nie jednoznačným tvrdením. V psychoterapii sa používa pojem hypotetizovanie. Znamená uvažovanie o klientovi v rámci istých predpokladov. V tomto smere posudzovanie nie je samoučelné, nejde primárne o odhaľovanie skrytého „materiálu“ človeka, ide o porozumenie a pochopenie klienta tak, aby sme mu mohli nejakým spôsobom pomôcť.

Jones, Asen (Výrost 2016) chápu hypotézu ako predbežné vysvetlenie súčasného stavu klienta, prípadne príčin vzniku súčasného stavu. Za hypotézu považujú aj organizáciu a spôsob uvažovania o problémoch klienta. Z akého uhla klientove starosti sú uchopené. Hypotéza je východiskom k uvažovaniu o stratégii pomoci, ktorá je z hľadiska terapie kľúčovou. Dobre uchopený proces hypotetizovania dáva možnosť hypotézu opustiť, ak sa ukáže neprímeraná, resp.

⁶ Porov. HÁJEK, P. (1977).

⁷ Porov. KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-096-7.

⁸ Porov. MALCHIODI, C., A. *Handbook of Art Therapy*. New York: The Guilford Press. 2003. ISBN 1-57230-809-5.

⁹ Porov. MALCHIODI, C., A. (2003).

dáva šancu hypotézu modifikovať. Primárnou úlohou hypotézy je porozumieť klientovi, v optimálnom prípade má procesuálny charakter, vyvíja sa postupne tak, ako sa mení a vyvíja samotný klient. Nie je statická, ale dynamická a priebežne overovaná. Za optimálne uvedení autori považujú tzv. viacnásobné hypotetizovanie. Ak odborník pracuje s viacerými hypotézami klesá riziko, že za pravdivú hypotézu bude považovať iba jednu z nich. Naopak bude pripravený a schopný pracovať s viacerými aspektmi danej problematiky. Hypotetizovanie nie je hra na pravdu alebo objektivitu. Je to cielené, seriózne a kvalifikované uvažovanie o predpokladaných zdrojoch problému a pomoci.

Interpretácie v arteterapii

V arteterapii sa veľa diskutuje o interpretáciách. Práca s interpretáciami je, podľa môjho názoru, veľmi frekventovaná a neprimerane preferovaná. V skutočnosti práca s projektívnymi metodikami predstavuje len menšiu časť arteterapie.

Historické a empirické zdroje uplatnenia interpretácií nájdeme v psychoterapii. Viazu sa primárne k hlbinným prístupom, v mnohom sú však ich pôvodné vymedzenie a platnosť prekonané. Napriek tomu môžu mať a v arteterapii aj majú svoje miesto. Stručne možno prácu s interpretáciami vymedziť nasledovne:

- úlohou interpretácie je odhaľovať skryté významy v duchu všeobecne známych projektívnych metód,
- môžu mať všeobecný symbolický, kultúrne špecifický alebo individuálne podmienený význam,
- spoľahlivosť interpretácie je vhodné overiť viacerými odborníkmi, resp. inými metodikami, analyzovať ich s klientom a chápať ich ako hypotézy a nie tvrdenia,
- interpretácie môžu vyplývať zo štandardizovanej overenej metodiky, alebo voľnejšie z konceptuálneho rámca teórie, o ktorú sa terapeut opiera,
- pri interpretácii sa uplatňujú kvantitatívne (prítomnosť, resp. neprítomnosť objektu, javu,...) a kvalitatívne kritériá (významy pripisované daným objektom, pričom sa pracuje s technikou tvorby, kompozíciou, a pod.), resp. obsahové a formálne kľúče,
- interpretácia v arteterapii môže byť akceptovateľná len v prípade, ak je posudzovateľ prítomný pri procese tvorby; správanie a prejavy klienta významne napomáhajú porozumieť výtvarnému produktu,
- interpretácia môže byť účinná len v prípade správneho načasovania s ohľadom na jej hĺbku a rozsah,
- interpretácia je zmysluplná len ak je v súlade s cieľmi pomáhajúceho procesu a je klientovi prospešná.

Interpretácie patria do rúk kvalitne pripraveného a supervíziou podporeného terapeuta. Vznikli so zámerom psychoterapeutickej intervencie, patria teda primárne ku kauzálnej prípadne k symptomatickej liečbe alebo korekcii, pri iných úrovniach „terapie“ sú nevhodné a nadmieru rizikové. Výnimkou môže byť snaha porozumieť klientovi bez sprostredkovania interpretácie jemu samotnému alebo jeho blízkym, inými slovami interpretácia môže byť zdrojom pri tvorbe terapeutických hypotéz a nie diagnostických záverov.

Práca s interpretáciami predpokladá popri teoretickom poznaní v prvom rade značnú mieru sebazoznania terapeuta. Poznatky a zručnosť vo výtvarných technikách a materiáloch sú druhoradé, výtvarné schopnosti nepodstatné. V psychoterapii sú tieto požiadavky upravené jednoznačne. Bez kompletného postgraduálneho vzdelania nie je možný výkon profesie. Jeho súčasťou je dlhodobý sebazoznávací výcvik (v minimálnom rozsahu 500 hodín), ktorého cieľom je dosiahnuť vyššiu mieru introspekcie, sebareflexie a sebaregulácie, spoznať vlastné schopnosti a prijať vlastné limity. Experienciálny, zážitkový kurz má potom eliminovať potenciálne riziká v práci s ľuďmi. Pokiaľ terapeut neabsolvuje kvalitný program sebazoznania, v oblasti posudzovania výtvarných produktov môžu zákonite vzniknúť nasledovné riziká.¹⁰ :

- **projekcia** – tendencia pripisovať iným naše vlastné črty, postoje, motívy nie je nezvyčajná, vyskytuje sa v každodennom živote, rovnako ako v pracovnom vzťahu,
- **protiprenos** – pôvodne chápaný ako reakcia na prenos klienta (klient prenáša svoje očakávania, ideály, obavy na terapeuta), v súčasnosti je všeobecne akceptované, že protiprenos vzniká spontánne zo strany terapeuta (očakávania, túžby, emócie, neistoty prenáša na klienta), extrémnejšie názory hovoria, že ak máme klienta radi už dochádza k protiprenosu,
- **predsudky a stereotypy** nepatria k atypickým postojom človeka, naopak sú prítomné v bežnej medziľudskej interakcii a veľmi ľahko sa môžu objaviť pri interperácii kresieb, stačí ak sme presvedčení, že táto kresba vyjadruje to isté ako kresba predchádzajúceho klienta, alebo tento symbol má pre dvoch klientov zaručene rovnaký význam,
- **prediktívna prekonceptia** znamená, že sa posudzovateľ opiera o presvedčenie o budúcom vývoji klienta, o tom ako sa bude správať, čo môžeme od neho očakávať,
- **explanatívna prekonceptia** predstavuje riziko predčasných záverov, vysvetľovania problému a jeho príčin skôr ako získame všetky dostupné informácie a dáta,
- **prekonceptia patológie** je jav typický pre nekvalifikovaných arteterapeutov, znamená hľadanie patológie za každú cenu, ide o významný redukcionizmus; analýza výtvarných prejavov má poskytnúť predstavu o človeku, nie dokazovať alebo zdôrazňovať patologické znaky,
- **teoretická predpojatosť** súvisí s limitmi aplikovanej teórie, úzkoprsí výklad teórie rovnako ako širokobrehý eklekticizmus bránia efektívnej práci s interpretáciami,
- **skupinové predsudky** sú špecifickými prejavmi skupinovej dynamiky a skupinovej kohézie, napríklad jedinec sa s nimi nemusí stotožňovať, napriek tomu ich môže navonok produkovať,
- **nekritický postoj terapeuta** charakteristickým postojom „expert vie, má pravdu“ je významným rizikom, v žiadnom terapeutickom systéme nemôže ísť a nejde o dokazovanie pravdy,

¹⁰ doplnené VYBÍRAL, Z. *Jak se stát dobrým psychoterapeutem*. Praha: Portál. 2016. ISBN 978-80-262-1104-4.

- **nedostatočné znalosti a skúsenosť** s danou metodikou, ale aj nedostatok pracovnej a životnej skúsenosti.

Nebezpečenstvá sú rôzne, niektorí kolegovia ich odmietajú, iní s nimi cielene pracujú. Som hlboko presvedčený, že pokiaľ riziká nezohľadňujeme sme na dobrej ceste vytvárať si síce príjemný sebaobraz, ale aj na ceste poškodiť iných. Prvoradým nástrojom pomáhajúcich profesií je osobnosť terapeuta, prezentovaná cez jeho postoje a nasadenie.

Posudzovanie výtvarných prác sa v princípe môže uberať dvomi smermi. Vyššie sú uvedené možnosti a riziká interpretácie. Inou cestou je asociatívny prístup, kde sa síce poznanie o kľúčoch interpretácií môže uplatniť, ale rozhodujúcim je uvažovanie, diskusia, skúmanie, fantázia a diskusia o výtvarnom diele s klientom. Interpretatívny a asociatívny prístup by sme mohli rozlíšiť na základe niekoľkých kritérií. Pokiaľ pri *fókuse* na interpretácie ich chápeme ako všeobecne, kultúrne determinované vysvetlenia symbolov, metafor, výtvarných prejavov a arteterapeut je expert, ktorý vysvetľuje ich významy a súvislosti, pri asociatívnom prístupe spochybňujeme „nedotknuteľnosť“ interpretačných kľúčov, uprednostňujeme uvažovanie o kresbe, maľbe a pod. samotného klienta, ktorý je považovaný za jediného znalca svojho života. Za experta, ktorý pri sprevádzaní terapeutom hľadá a nachádza významy a súvislosti. V asociatívnom prístupe sú symboly chápané výsostne individuálne, stavia sa na subjektivite, kontexte a komplexnom porozumení človeku. Znalosti o interpretačných kľúčoch nie sú pre terapeuta zbytočné, je vhodné ich uplatňovať v rámci klientovej verbálnej produkcie nad vlastným výtvorom ako podnety, resp. alternatívy uvažovania. Asociatívny prístup odporuje paušálnemu vnímaniu, interpretáciu chápe len ako hypotézu, ktorú možno potvrdiť ale aj vyvrátiť. Nepripúšťa jednoznačnosť, každá situácia či skúsenosť môže mať pre rôznych ľudí veľmi odlišné významy, nehovoriac o symboloch, legendách, metaforách alebo farebnosti sveta či života. Porozumenie klientovým problémom je jeho témou, terapeut ho sprevádza na ceste k porozumeniu sebe samému, poskytuje mu možnosti a odкрýva cesty zmeny (popri iných úlohách terapeuta; predmetom príspevku nie je terapeutický proces).

Arteterapia nevznikla a neexistuje primárne kvôli analýzám výtvarných produktov. Jej poslaním je pomáhať ľuďom, rodinám, skupinám i komunitám. K tomu môžu poslúžiť aj kvalitne, kvalifikovane a zodpovedne aplikované metódy posudzovania. Získať status experta na tajomné hlbiny ľudskej duše je však nesporne atraktívne. Za nekritickou snahou budovať povest' neomylného šamana je vždy (aj) túžba po moci. Moc hodnotiteľa, odborníka, terapeuta, šarlatána. Reflexia vlastnej moci, vplyvu, motivácie je kľúčovou podmienkou práce s ľuďmi v krehkej oblasti akou je duševné zdravie. Ochota zaoberať sa nielen klientom, ale aj sebou samým zostáva otázkou zodpovednosti a zrelosti terapeuta.

V našej kultúrnej oblasti sa v súvislosti s arteterapiou pohybujeme v totálne neregulovanom prostredí, neexistujú žiadne profesijné štandardy, etické pravidlá ani kvalifikačné stupne. Americká arteterapeutická asociácia¹¹ sa vo svojom etickom kódexe z roku 1999 zaoberá aj témou posudzovania výtvarných prác. Okrem iných položiek obsahuje nasledovné zásady:

- metódy posudzovania sa uplatňujú výhradne v kontexte profesionálnych vzťahov,
- arteterapeuti, ktorí využívajú štandardizované nástroje posudzovania sú dôkladne oboznámení s reliabilitou, validitou, štandardizáciou, chybami v posudzovaní a primeranou aplikáciou danej metódy,

¹¹ Porov. MALCHIODI, C., A. *Handbook of Art Therapy*. New York: The Guilford Press. 2003. ISBN 1-57230-809-5.

- arteterapeuti používajú výhradne tie metódy posudzovania, v ktorých získali odbornú kompetenciu prostredníctvom primeraného vzdelania a cielenej supervízie,
- pri výbere metód posudzovania a spracovania výsledkov arteterapeuti zohľadňujú všetky faktory, ktoré by mohli potenciálne ovplyvniť výsledok posudzovania akými sú kultúra, rasa, rod (pohlavie), sexuálna orientácia, vek, náboženstvo, vzdelanie, poruchy, postihnutie, deficity.

V ďalších bodoch uvedeného kódexu sú popísané otázky zneužívania informácií, pravidiel dôvernosti a podmienky informovaného súhlasu. Potreba regulácie natoľko významnej činnosti akou je posudzovanie prostredníctvom výtvarných prejavov je evidentná.

Arteterapia je, rovnako ako iné pomáhajúce procedúry, procesuálnou záležitosťou. Centrom pozornosti je klient. Rozhodujúce sú ciele, stratégie a intervencie pomoci. Tie sa opierajú o posudzovanie klientov, ktoré je rovnako hypotetické ako samotný proces pomoci.

Bibliografia

- DENNY, J., M. Techniques for individual and group art therapy. *American Journal of Art Therapy*, 1972, 11, 117-134.
- HÁJEK, P. Arteterapie ve skupinové psychoterapii neuróz. *Československá psychiatrie*, 73, 1977, 1, 30 – 34.
- JOANIDIS, L. Arteterapie – teoretická východiska. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, VIII, 1973, 8, 29 – 41.
- KAPLAN, F., F. Art – Based Assessment. In: MALCHIODI, C., A. *Handbook of Art Therapy*. New York: The Guilford Press. 2003. 25 – 37. ISBN 1-57230-809-5
- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-096-7.
- MALCHIODI, C., A. *Handbook of Art Therapy*. New York: The Guilford Press. 2003. ISBN 1-57230-809-5.
- ŠKOVIERA, A. Vychovávateľ ako terapeut? Konflikt alebo súlad rolí? Zborník z konferencie *Poruchy správania – prevýchova, psychoterapia, resocializácia...* Bratislava: DCM. 2014. ISBN 978- 80-969253-8-4
- VYBÍRAL, Z. *Jak se stát dobrým psychoterapeutem*. Praha: Portál. 2016. ISBN 978-80-262-1104-4.

prof. PaedDr. Vladimír Labáth, PhD.

Katolícka Univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce
Hrabovská cesta 1,
034 01 Ružomberok
labath@chello.sk

Výskum založený na umení v expresívnych terapiách

Art-Based Research in Expressive Therapies

Ivana Lessner Lištiaková

Abstract

The paper presents the methodological approach of art-based research as a form of conducting research studies in expressive art therapies. In art-based research, artistic means are applied as methods of data collecting and processing, as well as presenting research results. Besides being the object of studying, artistic activity and its products becomes the research method itself. The methods of art-based research reflect the characteristics of the utilised art form or means; however, it is important to understand a different research paradigm which they stem from.

Key words: Art-Based Research. Research Methodology. Expressive Therapies.

Úvod

V súčasnosti sa v pomáhajúcich profesiách kladie dôraz na využívanie metód a techník, ktoré sú založené na dôkazoch. Umelecké expresívne terapie nie sú výnimkou. Terapeutické a výchovné pôsobenie umeleckej tvorby je potrebné potvrdiť výskumom. Avšak práve pôsobenie umenia je náročné zachytiť v jeho komplexnosti a v tejto snahe môže dôjsť k strate v popise niektorých špecifických účinných faktorov, ktoré sú naviazané na charakteristiky konkrétneho druhu umenia alebo formu umeleckého prejavu. Výskum založený na umení (z angl. art-based research alebo ABR) predstavuje samostatnú líniu v metodológii výskumu popri kvantitatívnom a kvalitatívnom výskume, ktorá využíva umelecké prostriedky ako metódy zberu, analýzy, interpretácie dát a prezentácie výsledkov výskumu.

Umelecká tvorba slúži vo výskume založenom na umení ako médium vytvárania a spôsob reprezentácie poznania.¹ McNiff² definuje výskum založený na umení ako spôsob systematického skúmania, ktorého primárnym módom je priama umelecká tvorba, na ktorej sa výskumník nejakou formou zúčastňuje (či už ako tvorca, spolutvorca, alebo pozorovateľ). Leavy³ tvrdí, že vo výskume založenom na umení sa zotiera hranica medzi vedou a umením. Umelecký proces je hlavným spôsobom skúmania. Barone a Eisner⁴ poukazujú na to, že vďaka formám myslenia a reprezentácie, ktoré umenie ponúka, výskum založený na umení prispieva k lepšiemu porozumeniu sveta.

¹ SAJNANI, N. 2012. Improvisation and art-based research. In *Journal of Applied Arts & Health*, roč. 3, 2012. č. 1. s. 79-86.

² McNIFF, S. 2012. Opportunities and challenges in art-based research. In *Journal of Applied Arts & Health*, roč. 3, 2012. č. 1, s. 5-12.

³ LEAVY, P. 2009. *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press, 2009.

⁴ BARONE, T., EISNER, E. W. 2011. *Artsbasedresearch*. Los Angeles : SAGE, 2011.

Barone a Eisner⁵ hovoria o výskume ako o procese opätovného hľadania, preskúvania súčasného chápania javov. Pri výskume dochádza aj k opätovnému prežívaniu skúmaných javov a k vytváraniu novej skúsenosti.

Výskum založený na umení predpokladá pluralitu vnímanej skutočnosti. Pripúšťa, či dokonca nabáda k rozličným interpretáciám vnímanej reality. Subjektívnosť interpretácií reflektuje s ohľadom na výskumníka ako subjekt výskumu. Cieľom skúmania je objavenie nových elementov, nových rozmerov skúmaných fenoménov, ktoré doposiaľ zostávali neodhalené a neprístupné poznaniu. Na rozdiel od pozitivistickej paradigmy tvorby poznania, z ktorej vychádza metodológia kvantitatívneho výskumu, výskum založený na umení nepredpokladá existenciu len jednej vonkajšej objektívnej reality s kauzálnymi vzťahmi. Cieľom výskumu založeného na umení nie je generalizovať, predvídať, ani kontrolovať. Výskum založený na umení vychádza z paradigmy konštruktivismu, v ktorej je realita chápaná ako závislá od kontextu, relatívna a mnohonásobná. Cieľom výskumu je popisovať, interpretovať a porozumieť javom z rôznych perspektív. Výskum založený na umení je v tomto ohľade blízky kvalitatívnej metodológii (najmä hermeneutike, fenomenológii, heuristickým prístupom, etnografii a autoetnografii). Navyše výskum založený na umení odráža postmodernú paradigmu pohľadu na svet, ktorej cieľom je realitu dekonštruovať a pochybovať o nej. Ďalším zdrojom vo výskume založenom na umení sú kritické teórie, ktoré realizujú výskum za účelom zmeny a emancipácie. K typom tohto výskumu patrí akčný výskum alebo kritická etnografia.⁶

Sajnani⁷ hovorí, že umenie sa môže použiť vo výskume ako jeho súčasť alebo ako výskum samotný. V metódach výskumu dochádza k interakcii emócií, imaginácie a kognície, čo prispieva k hlbšiemu porozumeniu stavu človeka, podporuje diskusiu, narúša dohady, vytvára otázky a zanecháva odtlačok v sociálnej pamäti. Výskum založený na umení obohacuje pohľad na výskumný problém, je svieži a živý („vigoróznosť“), ale zároveň dodržiava kritériá systematickej výskumnej práce a zachováva si rigoróznosť. Ku charakteristikám rigoróznosti výskumu založeného na umení patria nasledujúce prínosy⁸:

- výskum je ľahko zapamätateľný, získava si pozornosť, vytvára spojenie prijímateľa s textom,
- podnecuje reflexiu a analýzu,
- otvára diskusiu, pozýva k dialógu,
- polemizuje o existujúcich predpokladoch či domnienkach,
- podporuje učenie sa,
- je užitočný,
- prehľbuje porozumenie.

⁵ BARONE, T., EISNER, E. W. 2011. *Arts based research*. Los Angeles : SAGE, 2011.

⁶ SAJNANI, N. 2013. *Art-based research*. Nepublikované prednášky. New York: New York University, november 2013.

⁷ SAJNANI, N. 2012. Improvisation and art-based research. In *Journal of Applied Arts & Health*, roč. 3, 2012. č. 1. s. 79-86.

⁸ SAJNANI, N. 2013. *Art-based research*. Nepublikované prednášky. New York: New York University, november 2013.

Barone a Eisner⁹ hovoria, že využitie umeleckých prostriedkov vo výskume umožňuje precítiť jav, čím spochybňuje vnímanie a porozumenie javu, ktoré dovtedy existovalo.

Vo výskume založenom na umení sa zvyčajne využíva vetva heuristického výskumu alebo vetva autoetnografie. Heuristický výskum predstavuje hľadanie významu vo významných skúsenostiach človeka. Vyžaduje si subjektívny proces reflexie, explorácie, výberu a osvetľovania povahy skúmaných javov¹⁰. Ide o adaptáciu fenomenologického prístupu, pretože sa sústreďuje na skúsenosť výskumníka.¹¹

Autoetnografia predstavuje prístup vo výskume, v ktorom sa popisujú a systematicky analyzujú osobné skúsenosti za účelom porozumenia kultúrnej skúsenosti. Autoetnografia je v tomto chápaní procesom aj produktom výskumu.¹²

Sajnani¹³ hovorí o paralelách v procese umeleckej tvorby a vo výskumnom procese (Tab. 1).

Tabuľka 1 Umelecký a výskumný proces

Proces umeleckej tvorby	Výskumný proces
1. Vnímanie možností sprevádzané pocitmi úzkosti, uvažovania, zmätku, vzrušenia. 2. Postupné vynáranie sa tém a predbežné nachádzanie vzťahov, definovanie. 3. Vynorenie sa tvaru centrálnej metafory, ktorý pretrváva a môže byť sprevádzaný pocitom úľavy alebo sústredenia. 4. Písanie, maľovanie, tvorba scenára, sochy, atď. 5. Spätné pozorovanie, zásahy a zmeny pri každejopätovnej interakcii, vzťah s produktom.	1. Výskumná otázka 2. Zber údajov 3. Analýza údajov 4. Interpretácia údajov 5. Reprezentácia údajov 6. Opakovanie

Zdroj: podľa Sajnani (2013)

Výskum založený na umení čerpá z poznania, ktoré je možné získať výlučne cez umenie – cez umeleckú tvorbu, produkt, výkon a prijímanie. Umenie vytvára príležitosť pre učenie sa. Ide o proces destilovania poznania umenie. Umožňuje odhaliť nové dimenzie porozumenia, ktoré by inak ostali neobjavené. Vďaka umeleckej tvorbe dochádza k transferu poznania získaného z individuálnej skúsenosti k širšiemu publiku. Prijímateľov toto poznanie zasahuje prostredníctvom umeleckých symbolov a skratiek.

Metodológia výskumu založeného na umení umožňuje výskumníkom reflexívne skúmať samotný výskumný proces.¹⁴

⁹ BARONE, T., EISNER, E. W. 2011. *Arts based research*. Los Angeles : SAGE, 2011.

¹⁰ Douglass a Moustakas, 1985 citovaní podľa SAJNANI 2013

¹¹ SAJNANI, N. 2013. *Art-based research*. Nepublikované prednášky. New York: New York University, november 2013.

¹² Ellis, 2004, Holman Jones, 2005, Adams, Holman Jones, 2008 citovaní podľa SAJNANI, 2013

¹³ SAJNANI, N. 2013. *Art-based research*. Nepublikované prednášky. New York: New York University, november 2013.

Ukážka z výskumu založeného na umení v dramaterapii

Dramaterapia predstavuje jednu z expresívnych umeleckých terapií, ktorá využíva divadelné a dramatické prostriedky na dosiahnutie terapeutickej zmeny. Severoamerická dramaterapeutická asociácia¹⁵ definuje túto formu pomoci, ako zámerné použitie drámy a/alebo divadelných procesov na dosiahnutie terapeutických cieľov. Ide o aktívny, sebaskúsenostný prístup facilitujúci zmenu. V dramaterapii sa využíva rozprávanie a prehrávanie príbehov, projektívna hra, zmysluplná improvizácia a divadelné predstavenie. Niektorí autori¹⁶ považujú dramaterapiu za prostriedok podpory vývinu dieťaťa. Britská asociácia dramaterapeutov¹⁷ popisuje dramaterapiu ako formu psychoterapie, v ktorej sa divadelné umenie používa v terapeutickom vzťahu. V dramaterapii sa pracuje s príbehom a rolami.¹⁸ Používajú sa masky, kostýmy, bábky, figúrky, vlastné telo, pohyb a zvuk. Efektívne faktory, vďaka ktorým je dramaterapia účinná popisuje Jones¹⁹ ako kľúčové procesy. Patrí k nim projekcia, empatia a estetický odstup, rolová hra a personifikácia, interaktívne publikum a prítomnosť aktívneho svedka, stelesnenie (z angl. *embodiment*), hra, prepojenie drámy a jej transfer do každodenného života.

Metodológia výskumu

Prezentovaná výskumná štúdia aplikuje metodológiu výskumu založeného na umení na preskúmanie konceptu a metód rolovej teórie podľa Landyho.²⁰ Ako výskumné metódy využíva prostriedky dramatického umenia a iné kreatívne metódy: kreatívneho písania, rozprávania príbehu (tzv. *storytellingu*), analýzu rol podľa rolového profilu,²¹ definovanie rol, senzorické asociácie k rolám a rolový

¹⁴ LEAVY, P. 2009. *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press, 2009. ISBN 978-1593852597.

¹⁵ NORTH AMERICAN DRAMA THERAPY ASSOCIATION. 2015. What is drama therapy? [online] Dostupné na <http://www.nadta.org/> [cit. 2015-12-10].

¹⁶ JENNINGS, S. 2011. *Healthy attachments and neuro-dramatic-play*. London; Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2011. ISBN 978-1-84905-014-2.; KOVÁČOVÁ, B. *Vývinovo orientovaná dramaterapia*. Bratislava: MusicaLiturgica, 2011.

¹⁷ THE BRITISH ASSOCIATION OF DRAMATHERAPISTS. 2011. Dramatherapy. [online] Dostupné na <http://badth.org.uk/dtherapy> [cit. 2015-12-10].

¹⁸ LANDY, R. J. 2009. Role theory and the role method of drama therapy. In D. R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (2nd ed., pp. 65–88). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2009. ISBN 978-0398078485.

¹⁹ JONES, P. 2007. *Drama as therapy: Theory, practice, and research* (2nd ed). London; New York: Routledge, 2007. ISBN 978-0415415569.

²⁰ LANDY, R. J. 2009. Role theory and the role method of drama therapy. In D. R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (2nd ed., pp. 65–88). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2009. ISBN 978-0398078485.

²¹ LANDY, R. J. 2001. Role profiles, an assessment instrument based upon the taxonomy of roles. In R. J. Landy. *New essays in drama therapy: Unfinished business*. (pp. 144–167). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2001.

diagram,²² sociálny atóm vzťahu jednotlivých rol,²³ prerámčovanie, techniku roly ako masky, piktogramy, vizuálne objavovanie, stelesnené predstavenie s použitím publika a zaznamenaním ich skúseností. Množstvo použitých výskumných metód zabezpečovalo potvrdenie validity výskumu. Špirálovitý návrat a znovu preskúmanie určitých obsahov z viacerých uhlov pohľadu a rôznymi metódami prispieva k zabezpečeniu validity výskumu založeného na umení tým, že ponúka určitú reflexivitu.²⁴ Predstavenie výsledkov štúdie publiku zároveň slúžilo na ďalšie zabezpečenie reliability použitých metód.

Ciele štúdie sa nachádzali na úrovni a) obsahu výskumnej otázky, b) metodológie, c) rozšírenia metód v aplikácii rolovej teórie.

Cieľom štúdie bolo z hľadiska obsahu (cieľ A) odpovedať na výskumnú otázku, ktorá sa zaoberá osobnou skúsenosťou s prežívaním mnohonásobnosti rol, ktoré človek zastáva a balansuje medzi nimi. Výskumná otázka bola formulovaná ako „Aká je skúsenosť človeka s prežívaním viacerých životných rol súčasne?“²⁵ Zameriavala sa na skúmanie jedného prípadu, ide o seba-skúmajúci proces výskumníka dramaterapeuta, pričom čerpá z auto-etnografie.

Z hľadiska metodológie (cieľ B) mala štúdia za cieľ ilustrovať spôsob aplikácie výskumu založeného na umení v dramaterapii.

Zároveň štúdia niesla rovinu rozvoja obohatenia teórie dramaterapie (cieľ C), konkrétne rolovej teórie, rozvoj aplikácie metódy pre prax. Poukazuje na rozličné možnosti využitia práce s rolami v kontexte práce s klientmi, ich prínos a rôzne perspektívy. Štúdia je teda aj výskumom metód, hĺbkovým skúmaním ich významu v rolovej teórii. Jednou z paradigiem rolovej teórie je existencia mnohých rol, ktoré človek v živote zastáva a napĺňa.²⁵ Viac vrstiev v rámci rol môže vytvárať v klientovi nerovnováhu. Klient môže vlastné roly vnímať ako ambivalentné, protirečiacie, alebo sa v nich môže cítiť „zaseknutý“. Úlohou dramaterapie je pomôcť klientovi získať rovnováhu v existujúcich rolách, porozumieť im a rozšíriť rolový repertoár klienta.²⁶ V terapeutickom procese v rolovej metóde sa využívajú štyri prvky tzv. cesty hrdinu, alebo štyri komponenty príbehu, ktoré odpovedajú na štyri typy otázok: *Kto som?* (hrdina), *Kto mi stojí v ceste?* (prekážka), *Kto mi môže pomôcť?* (pomocník, sprievodca), *Kam chcem ísť?* (cieľ).

²² DAYTON, T. 2003. Psychodrama and the treatment of addiction and trauma in women. In J. Gershoni (Ed.), *Psychodrama in the 21st century: Clinical and educational applications*. (pp. 175–195). New York, NY: Springer Pub, 2003.

²³ LIPMAN, L. The triadic system: sociometry, psychodrama and group psychotherapy. In J. Gershoni (Eds.), *Psychodrama in the 21st century: clinical and educational applications* (pp. 3–14). New York, NY: Springer Pub., 2003.

²⁴ Norris, 2000 citovaný podľa Leavy, 2009

²⁵ LANDY, R. J. Role theory and the role method of drama therapy. In D. R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (2nd ed., pp. 65–88). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2009.

²⁶ LANDY, R. J. *Drama therapy: Concepts, theories, and practices* (2nd ed). Springfield, IL: C.C. Thomas, 1994.

Zber dát a výsledky výskumu

Výsledky výskumu sú z hľadiska prezentácie obsahu výsledkov (cieľ A) a metód dramaterapie (cieľ C) usporiadané podľa použitej výskumnej metódy. Popisujeme len vybrané z nich, ako ukážku spracovania dát. Následne sú extrahované faktory popisujúce výskum založený na umení (cieľ B).

Roly v piktogramoch

Úvodnou výskumnou metódou bolo vytvorenie piktogramov (zjednodušených symbolických kresieb) reprezentujúcich jednotlivé roly, ktoré človek vo svojom živote zastáva. V našej štúdií išlo o seba-skúmanie, teda výskumný subjekt pracoval na úlohe sám. Zaujímavá aplikácia na využitie v terapii by mohlo byť použitie metódy v skupine, kedy by jednotliví členovia skupiny (napr.: v rodinnej terapii) kreslením rolových piktogramov mohli vyjadriť, ako vnímajú vzájomné roly jednotlivých členov. Z individuálneho hľadiska bolo zaujímavé skúmať rozvinutie centrálného motívu piktogramu, jeho obmeny vzhľadom k charakteristikám roly. Umelecká skratka symbolického vyjadrenia umožnila analýzu postoja subjektu k danej oblasti každodenného života a ku vnímaniu vlastnej roly v rôznych kontextoch. Dôležitá bola následná reflexia vytvorených piktogramov a ich interpretácia z pohľadu výskumného subjektu. Táto forma práce poskytuje vhlad a prerámcovanie vnímanej reality.

Identifikovala som roly, ktoré zastávam momentálne vo svojom živote a nakreslila som ich čiernou fixkou ako zjednodušené piktogramy. Boli to roly: učiteľka, terapeutka, študentka, administrátorka, partnerka, priateľka, výskumníčka, sestra a obchodníčka. Ako prvá mi hneď napadla rola učiteľky. Považujem za dôležitú misiu vo svojom živote. Všimla som si, že keď som kartičky s piktogramami usporiadala na stole, centrálna bola rola priateľky. Nečakala som to, ale je to asi naozaj tak. Napriek tomu, že sa veľa venujem práci. Tiež som si všimla, že všetky roly / piktogramy v sebe obsahovali iné postavy, okrem administrátorky a obchodníčky. A to sú presne tie roly, s ktorými mám problém, ktoré nemám rada. Necítim tam vzťah.

Zdrojom vnútorného konfliktu voči niektorým rolám môže byť identifikovaný chýbajúci vzťahový efekt. Vďaka použitiu vizuálneho kanálu, vizuálnej tvorby bol umožnený vhlad do inak zastretého elementu charakteristiky rol.

Rola a protirola

Landy²⁷ hovorí, že každá rola má svoju proti-rolu. Nejde o jej protiklad, ale skôr o „druhú stranu mince“, ktorá rolu dopĺňa. Tento koncept je podobný práci s archetypom Tieňa, ktorý popísal Jung. Klient ich niekedy môže vnímať ako antagonistické. Vtedy je cieľom v terapii objavovať ich dialóg a nájsť medzi nimi rovnováhu.

²⁷ LANDY, R. J. *Drama therapy: Concepts, theories, and practices* (2nd ed). Springfield, IL: C.C. Thomas, 1994.; LANDY, R. J. 2009. Role theory and the role method of drama therapy. In D. R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (2nd ed., pp. 65–88). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2009.

V našej štúdií sme ďalej postupovali usporiadaním identifikovaných rol do dvojíc na základe princípu rola a protirola.

Prvú dvojicu som vytvorila z rol učiteľ a študent. Stoja akoby na dvoch rozličných póloch, ale reprezentujú rovnakú hodnotu – poznanie, vedomosti, múdrosť. Sú na opačnej strane toho istého procesu a „učenie“ a „učenie sa“ sa vzájomne dopĺňajú.

Keďže dokopy som mala deväť rol, zostala mi jedna trojica: priateľka, partnerka a sestra. Tieto tri roly pre mňa predstavujú podobnú tému – vzťah, lásku a starostlivosť.

Rola a protirola sú niekedy pre klienta veľmi jasne oddelené a súperiace strany. Môže sa cítiť tlačenejší požiadavkami oboch a nevie nájsť medzi nimi cestu. Prípadne bojuje proti jednej, nechce ju prijať, odmieta ju. Identifikovanie týchto polarizovaných častí umožňuje pracovať s nimi ďalej na spektre ich pôsobenie. Umožňuje identifikovať ich polarizované a spoločné kvality a chápať ich význam vo vzťahu. Nachádzanie vzťahov medzi rolami pomáha porozumieť tomu, ako tieto roly jedna bez druhej nemôžu existovať a ako sú si vzájomne prínosné. Takýto vhlád umožňuje klientovi prijať časti seba a efektívne ich využívať v potrebných situáciách.

Kreatívne písanie

Metódy kreatívneho písania patria k technikám biblioterapie. V multimodálnom prístupe v dramaterapii sa využívajú ako ďalšie zdroje získania vhládu. V našej štúdií sme použili hru so slovom, konkrétne tvorbu básne, ktorej každý riadok sa začína na jedno písmeno vybraného slova (akrostych). Ide o tvorivú prácu s asociáciami, ktorá slúži ako brainstorming na ďalšie terapeutické preskúmavanie, pomáha identifikovať charakteristiky jednotlivých rol z pohľadu klienta. Odhaľuje, akým spôsobom klient roly vníma, čo pre neho predstavujú, s akými emóciami, spomienkami sa mu jednotlivé roly spájajú. Technika poskytuje pomerne veľkú mieru slobody v tvorbe, dáva priestor improvizácii, ktorú Sajnani²⁸ považuje za jednu zo zložiek výskumu založeného na umení.

*RESEARCHER (výskumník) – R – random (náhodný), E – experiment (pokus), S – sense (zmysel), E – elaborate (vypracovať), A – art (umenie), R – ride (jazda), C – controlled (riadený), H – hidden (skrytý), E – evidence (dôkaz), R – results (výsledky).*²⁹

Účel rol

Roly je možné charakterizovať aj prostredníctvom účelu, ktorý naplňajú v živote človeka. Ide o reflektovanie identifikovaných rol. Vhodné je použiť otázky: „Čo mi táto rola dáva?“ a „Čo mi táto rola berie?“

Uvedomila som si niektoré hodnoty, ktoré tieto roly v sebe nesú. Všimla som si, že aj roly, ktoré ja vnímam vo všeobecnosti ako pozitívne majú v sebe niečo, čo až

²⁸ SAJNANI, N. Improvisation and art-based research. In *Journal of Applied Arts & Health*, roč. 3, 2012. č. 1. s. 79-86.

²⁹ LIŠTIAKOVÁ, I., VALENTA, M. *Evaluace v dramaterapii*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015.

také pozitívne nie je, alebo za čo by som sa mohla hanbiť. Napríklad rola učiteľky mi dáva moc a pocit kontroly, a to nie je zrovná vlastnosť, ktorú by som si chcela priznať. A ešte som prišla aj na to, prečo niektoré roly vnímam negatívne. Napríklad k role obchodníčky (business woman) som napísala, že mi berie srdce. Rozmýšľala som nad tým, prečo v tejto role fungujem tak, že si nedovolim cítiť, alebo že prečo si myslím, že tak k tej role patrí.

Technika umožňovala vyhodnotiť akési vopred vytvorené predstavy o spôsobe naplnenia rol v rámci rolového repertoáru.

Sociálny atóm

Lipman (2003) popisuje sociálny atóm ako formu grafického znázornenia vzťahov obklopujúcich človeka. Zaznačuje aj pohyb atómov a ich pozitívne alebo negatívne nabitie. V našej štúdií bol sociálny atóm aplikovaný ako metóda rozboru vzťahov medzi rolami jednotlivca. Vzhľad sociálneho atómu sa môže meniť v čase, vyjadruje aktuálnu situáciu dynamickej pozície rol vo vzájomných interakciách.³⁰

Kruhový diagram

Významný vplyv na rozvoj dramaterapie mal Moreno,³¹ ktorý hovoril, že skúmaním rolového systému, preskúmavame aspekty seba. Liečivo pôsobí už spísanie jednotlivých rol a pohľad na to, v akej rovnováhe sa nachádzajú. Dayton³² ďalej navrhuje zaznačenie rol do kruhového diagramu, v ktorého centre je človek a vychádzajú z neho lúče reprezentujúce jednotlivé roly. Následne je možné uskutočniť výber jednej roly a podobným spôsobom zaznačiť jej charakteristiky.

Keď sa bližšie pozriem na rolu výskumníka, môžem si k nej napísať, že je aj administrátor, ten, ktorý veľa rozmýšľa, projektový manažér, tak trochu právnik. Prezентuje, robí rozhovory, je metodológ, ale aj umelec, tvorca, zvedavý študent, ktorý preskúmava.

Sociálny atóm a kruhový diagram neumožňovali preskúmavanie v umení. Poskytovali skôr kognitívny vhlad do situácie, napriek grafickému znázorneniu. Vhodnými sú pre klientov, ktorí majú nízku mieru distancie,³³ sú emocionálne zainteresovaní v probléme, ktorý riešia a potrebujú od neho získať odstup. Techniky majú organizujúci potenciál. Ponúkajú aj objavenie nových vhladov.

³⁰ LIPMAN, L. The triadic system: sociometry, psychodrama and group psychotherapy. In J. Gershoni (Eds.), *Psychodrama in the 21st century: clinical and educational applications* (pp. 3–14). New York, NY: Springer Pub., 2003.

³¹ citovaný podľa DAYTON, 2003

³² DAYTON, T. 2003. *Psychodrama and the treatment of addiction and trauma in women*. In J. Gershoni (Ed.), *Psychodrama in the 21st century: Clinical and educational applications*. (pp. 175–195). New York, NY: Springer Pub, 2003.

³³ LANDY, R. J. 1994. *Drama therapy: Concepts, theories, and practices* (2nd ed). Springfield, IL: C.C. Thomas, 1994.

Senzorické asociácie

Dayton³⁴ ďalej navrhuje charakterizovanie rol pripísaním rôznych senzorických kvalít ako sú zvuk, chuť, vôňa, farba, pohyb, materiál/povrch. Umenie v sebe zahŕňa senzorické kvality, ktoré umožňujú expresiu a komunikáciu cez rôzne kanály.

Rola výskumníka chutí ako silný zázvor, vonia ako papier. Je modrá. Z podrepu vybuchuje do výšky ako sopka. Materiál ako konfeti. A vydáva zvuk kariet.

Senzorické asociácie prekračujú kognitívne hranice premýšľania o javoch a umožňujú spájať preskúvanie rol v spojení so spomienkami, príjemnými a nepríjemnými zážitkami a osobnými preferenciami.

Z hľadiska cieľa A subjekt výskumu preskúmal roly, ktoré v živote zastáva a nový vhlad umožnil terapeutický posun. Rôzne metódy boli vhodným spôsobom, pretože nový spôsob skúmania umožnil odhaliť ďalšie vrstvy významov. Predstavené metódy sú vhodným obohatením terapeutických a výskumných aktivít v dramaterapii (cieľ B) a poukazujú na rozličné techniky využiteľné v kontexte rolovej teórie.

Metódy výskumu založeného na umení čerpajú z rozličných tvorivých spôsobov vyjadrenia sa (cieľ C). Výber výskumných metód úzko súvisí s teóriou, z ktorej výskum vychádza. V našom prípade išlo o rolovú teóriu v dramaterapii. Metódy zberu, ale aj prezentácie dát závisia aj od umeleckých preferencií a expertízy výskumníka. Vhodné použitie umeleckých prostriedkov vo výskume bude závisieť vo veľkej miere od umeleckého jazyka výskumného subjektu. Čím hlbšie výskumník „rozumie“ danému typu umenia, tým efektívnejšie ho vie aplikovať ako metódu zberu a interpretácie dát.

Záver

Výskum založený na umení predstavuje novú metodologickú paradigmu, ktorá využíva umelecké prostriedky ako spôsob zberu, analýzy a prezentácie výskumných dát. Potenciál využitia výskumu založeného na umení je najmä v disciplínach, ktoré majú umelecký charakter, práve kvôli dvojitej expertíze výskumníkov v umení i vo vede. v pomáhajúcich profesiách sa výskum založený na umení implementuje v umeleckých expresívnych terapiách, napríklad v dramaterapii.

Bibliografia

- BARONE, T., EISNER, E. W. 2011. *Arts based research*. Los Angeles : SAGE, 2011. ISBN 978-1412982474.
- DAYTON, T. 2003. Psychodrama and the treatment of addiction and trauma in women. In J. Gershoni (Ed.), *Psychodrama in the 21st century: Clinical and educational applications*. (pp. 175–195). New York, NY: Springer Pub, 2003. ISBN 978-0826121752.

³⁴ DAYTON, T. 2003. Psychodrama and the treatment of addiction and trauma in women. In J. Gershoni (Ed.), *Psychodrama in the 21st century: Clinical and educational applications*. (pp. 175 - 195). New York, NY: Springer Pub, 2003.

- JENNINGS, S. 2011. *Healthy attachments and neuro-dramatic-play*. London ; Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2011. ISBN 978-1-84905-014-2.
- JONES, P. 2007. *Drama as therapy: Theory, practice, and research* (2nd ed). London ; New York: Routledge, 2007. ISBN 978-0415415569.
- KOVÁČOVÁ, B. 2015. Vývinovo orientovaná dramaterapia v materskej škole : (obdobie dieťaťa od dvoch do troch rokov). In: *Problémové dieťa v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : Dr. Josef Raabe, 2015. - S. 1-32. – ISBN 978-80-8140-075-9. Bratislava: Musica Liturgica, 2011. ISBN 978-80-970-4181-6.
- LANDY, R. J. 1994. *Drama therapy: Concepts, theories, and practices* (2nd ed). Springfield, IL: C.C. Thomas, 1994. ISBN 978-0398082086.
- LANDY, R. J. 2009. Role theory and the role method of drama therapy. In D. R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (2nd ed., pp. 65–88). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2009. ISBN 978-0398078485.
- LANDY, R. J. 2001. Role profiles, an assessment instrument based upon the taxonomy of roles. In R. J. Landy. *New essays in drama therapy: Unfinished business*. (pp. 144–167). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2001. ISBN 978-0398072360.
- LEAVY, P. 2009. *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press, 2009. ISBN 978-1593852597.
- LEAVY, P. 2015. *Method meets art: Arts-based research practice*. 2. vyd. New York Guilford Publications, 2015. ISBN 978-1462519446.
- LIPMAN, L. 2003. The triadic system: sociometry, psychodrama and group psychotherapy. In J. Gershoni (Eds.), *Psychodrama in the 21st century: clinical and educational applications* (pp. 3–14). New York, NY: Springer Pub., 2003. ISBN 978-0826121752.
- LIŠTIAKOVÁ, I., VALENTA, M. 2015. *Evaluace v dramaterapii*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4723-0.
- McNIFF, S. 2012. Opportunities and challenges in art-based research. In *Journal of Applied Arts & Health*, roč. 3, 2012. č. 1, s. 5-12.
- NORTH AMERICAN DRAMA THERAPY ASSOCIATION. 2015. *What is drama therapy?* [online] Dostupné na <http://www.nadta.org/> [cit. 2015-12-10].
- SAJNANI, N. 2012. Improvisation and art-based research. In *Journal of Applied Arts & Health*, roč. 3, 2012. č. 1. s. 79-86.
- SAJNANI, N. 2013. Art-based research. Nepublikované prednášky. New York: New York University, november 2013.
- THE BRITISH ASSOCIATION OF DRAMATHERAPISTS. 2011. *Dramatherapy*. [online] Dostupné na <http://badth.org.uk/dtherapy/> [cit. 2015-12-10].

Mgr. Ivana Lessner Lištiaková, PhD.

University of Northampton,
Faculty of Education and Humanities,
Department of Special Educational Needs and Inclusion,
Northampton, NN2 7AL
ivana.lessnerlistiakova@northampton.ac.uk

Odlíšnosti vo výtvarnom prejave detí v kontexte kultúrneho a sociálneho prostredia (téma moje vysnívané prázdniny)

Differences in Artistic Expression of Children in the Context of Cultural and Social Environment (My Dreams Vacation)

Daniela Valachová

Abstract:

The article deals with thematic representation of children in the context dream vacation of the cultural and social environment. Assuming that the artistic expression of respondents differs from one another, our goal is to specify areas in which it differs. Selected signs and symbols are examined through multiple research methods in educational reality.

Key words: Artistic Expression. Thematic Representation. Culture Social Environment. Differences in Artistic Expression.

Úvod

Det'ský výtvarný prejav je univerzálnym jazykom, neobmedzujúcim sa na hranice určitej krajiny. Umelecký prejav detí a žiakov odzrkadľuje spoločenské prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, predmety, s ktorými sa dennodenne stretáva, pokrm, ktorý prijíma či hračky, s ktorými sa vo svojom voľnom čase zabáva. Sme presvedčení, že výsledky výskumu nám dovoľia nahliadnuť do duše a sveta detí, ktorých výtvarné produkty analyzujeme a porovnáваме s ostatnými.

Metodológia výskumu

Cieľom predmetného výskumu bolo zistiť do akej miery sa odlišuje výtvarný prejav detí žijúcich na Slovensku, ktoré pochádzajú z rôznych kultúrnych a sociálnych prostredí. Za predpokladu, že výtvarný prejav respondentov sa navzájom odlišuje, je naším ďalším cieľom konkretizovanie oblasti, v ktorých sa ich výtvarné zobrazovanie odlišuje.

Výtvarný prejav vybraných žiakov hodnotíme podľa vopred určených kritérií, ktorými sú fluencia a obsah, originalita, farebnosť a celkový dojem.¹

Dané znaky boli skúmané tromi rôznymi metódami, a to: vonkajším pozorovaním výtvarných produktov žiakov, ich vzájomnou komparáciou a doplnené rozhovorom so žiakmi, ktorý prebieha na začiatku a počas našich stretnutí.

Výskumné otázky

- Bude v žiackych výtvarných produktoch viditeľný vplyv prostredia, z ktorého pochádzajú a v ktorom vyrastajú?

¹ Porov. VALACHOVÁ, D. 2012. *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. 1. vyd. Bratislava :Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. 124 s. ISBN 978-80-223-3215-6.

- Budú sa výtvarné produkty skupín respondentov viditeľným spôsobom vzájomne odlišovať?
- Budú medzi skúmanými skupinami výrazné rozdiely v použitej farebnosti a v zobrazených témach?
- Bude sa použitá farebnosť odlišovať v prípade dievčat a v prípade chlapcov?

Tematický výtvarný prejav

Výber tém na výtvarné zobrazenie bol zámerný, v kontexte hlavného cieľa výskumu a stanovených výskumných otázok. Pre tento príspevok sme na analýzu vybrali tému *Moja obľúbená hračka* - vychádzame zo skutočnosti, že detská hračka je dôležitým fenoménom vývoja dieťaťa.

Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo celkovo 79 žiakov zo štyroch základných škôl. Vyučovacími jazykmi vo vybraných školách bola francúzština, nemčina, maďarčina a slovenčina, preto budeme tieto školy v rámci zachovania anonymity žiakov pracovnými názvami *Francúzska škola*, *Nemecká škola*, *Maďarská škola* a *Slovenská škola*. Výskumnú vzorku tvorilo 39 dievčat a 40 chlapcov. Počet bilingválnych žiakov bol 46, monolingválnych žiakov sa nášho výskumu zúčastnilo 33. Celkový počet žiakov rómskeho pôvodu bol 5, a všetci títo respondenti boli žiakmi Slovenskej školy. Všetci vybratí respondenti boli žiakmi prvého stupňa základnej školy. 68 respondentov pochádzalo z Bratislavského kraja a 11 respondentov zo Žilinského kraja. Celkový počet žiackych výtvarných produktov bolo 283 kusov.

Realizácia výskumu

Výskum sa realizovali na prvom stupni ZŠ. Každý žiak tvoril sám a celkový počet zúčastnených je ľubovoľný. Pred začatím aktivity viedol vyučujúci so žiakmi krátky rozhovor, počas ktorého sa snažil žiakov motivovať, aby ich odpovede boli čo najoriginálnejšie a príliš sa neopakovali. V prípade žiakov, pre ktorých slovenčina nie je materským jazykom, prebieha tento rozhovor v anglickom, nemeckom, prípadne maďarskom jazyku. V ďalšej fáze hodiny učiteľ vysvetlil žiakom princíp tieňovania a miešania farieb. Následne im predstavil aj aké výtvarné materiály budú pri svojej tvorbe používať. Učiteľ žiakom vysvetlil princípy hodnotenia a snažil sa žiakov motivovať ku kreatívnej, uvoľnenej tvorbe.

Spôsob hodnotenia

Všetky žiacke výtvarné produkty v rámci nášho výskumu hodnotíme podľa nasledovných kritérií²³:

- **Fluenciencia a obsah**

Ide o počet znázornených znakov a ich čitateľnosť.

² Porov. bližšie VALACHOVÁ, D. 2012.

³ Porov. ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 1995. 156 s. ISBN 80-223-0713-0.

▪ **Originalita**

Ide o hodnotenie jedinečnosti znázornených znakov a ich frekvenciu objavovania sa v žiackych dielach, taktiež spôsob ich výtvarného znázornenia a umiestnenia v určenom formáte.

▪ **Farebnosť**

Ide o hodnotenie zvolenej farebnosti a tiež skutočnosť, či a akým spôsobom žiaci znázornili pozadie znázornených znakov.

▪ **Celkový dojem.**

Ide o hodnotenie výtvarného zobrazenia a spracovania určenej témy, zvládnutie formátu papiera a veľkosť znakov voči nemu a sebe navzájom, a tiež estetickú hodnotu diela.

Výsledky a ich interpretácia

Téma: moje vysnívané prázdniny

Francúzska škola

	N	D	CH
Počet žiakov	15	6	9
Počet výtvarných diel	16	Formát papiera: A3 Výtvarné pomôcky: pastelky, voskový pastel, ceruza, guma	

Fluencia a obsah

Žiaci zobrazili vo svojich dielach veľmi veľa znakov a detailov. Predpokladáme, že tento fakt zapríčinila aj skutočnosť, že vďaka nášmu návrhu spracovať túto tému ako komix, prípadne krátky príbeh, väčšina žiakov túto tému naozaj komixovo spracovala. Traja žiaci rozdelili formát papiera na dve polovice, do ktorých zobrazili letné aj zimné prázdniny (Obrázok č. 1), keďže obe ročné obdobia považovali za dôležité a nedokázali sa rozhodnúť, ktoré prázdniny preferujú. Kresby žiakov sú obsahovo bohaté, nachádza sa v nich veľa príbehov a ešte viac detailov. Niektoré z komixovo spracovaných dielok sú ťažšie čitateľné, keďže žiaci v tomto veku ešte nedokážu úplne presne odhadnúť veľkosť obrázku a písma voči formátu. Najčastejšie sa opakujúcimi zobrazenými témami sú prázdniny pri mori a v horách či prázdniny u príbuzných. Za výtvarne zaujímavé považujeme kresby návštevy v ZOO (Obrázok č. 2), zimné a letné prázdniny v horách, ktoré aj napriek použitým svetlým farbám obsahujú veľa drobných detailov, komixovo spracované príbehy a kresbu mora s odrazom slnka.

Originalita

Všetky žiacke diela považujeme za originálne aj napriek pár opakujúcim sa témam. Len na jednom (nedokončenom) obrázku môžeme pozorovať snahu odkresliť západ slnka jednej spolužiačky od druhej.

Farebnosť

V kresbách prevládajú pestré farby, no ani jednu nepovažujeme za dominantnú. Za nezvyčajnú považujeme skutočnosť, že pri zobrazovaní tejto témy nechalo biele pozadie najviac žiakov za celý čas trvania výskumu. Medzi kresby so zaujímavou spracovanou témou považujeme aj tie, pri ktorých použili žiaci iba čiernu líniu, ktorú prípadne kolorovali jednou alebo dvoma odlišnými farbami.

Celkový dojem

Napriek zníženej čitateľnosti v prípade niektorých obrázkov považujeme túto tému za dobre zvládnutú. Oceňujeme obrovské množstvo detailov, ktoré sa v kresbách nachádzajú a ktoré musí divák postupne objavovať, keďže nie všetky sú jasné na prvý pohľad. Medzi kresbou a použitou farebnosťou u chlapcov a dievčat badáme veľmi malé rozdiely. Za významný považujeme fakt, že znak slnka znázornilo až deväť žiakov z celkového počtu, čo je viac než 50% percent respondentov.

Maďarská škola

	N	D	CH
Počet žiakov	14	6	8
Počet výtvarných diel	14	Formát papiera: A3 Výtvarné pomôcky: pastelky, voskový pastel, ceruza, guma	

Fluencia a obsah

Ani na jednom zo žiackych dielok nie je zobrazený len jeden znak, v každom z nich nachádzame mnoho znakov, detailov a rôznych príbehov. Obsah kresieb je podľa nášho názoru na prvý pohľad veľmi čitateľný azda okrem obrázku znázorňujúci prázdniny vo Vatikáne, ktorý po vysvetlení tiež považujeme za zreteľný. Najčastejšími vysnívanými prázdninami žiakov sú prázdniny pri mori, a práve túto tému nachádzame až v polovici kresieb. Za zaujímavé považujeme dva páry obrázkov, ktoré kreslili dve dvojice kamarátov. Títo spolužiaci v jednom prípade znázornili, ako pôjdu spolu do pizzérie (obrázok č. 3) a zároveň sme dostali slovné vysvetlenie, že po spoločnej návšteve reštaurácii pôjdu k jednému z nich domov, budú sa hrať a spoločne strávia čas až do nasledujúceho dňa. Autorkami ďalšej dvojice obrázkov boli dve kamarátky, ktoré vo svojich kresbách znázornili, ako pôjdu spoločne jazdiť na koňoch (obrázok č. 4).



Obrázok č. 3 Výtvarná tvorba respondentov z Maďarskej školy



Obrázok č. 4 Výtvarná tvorba respondentov z Maďarskej školy

Originalita

Aj napriek opakujúcej sa téme prázdnin pri mori nachádzame v každej z kresieb originálny prvok, vďaka ktorému sa navzájom odlišujú. No za najoriginálnejšiu tému považujeme návštevu Vatikánu. Dôvod, prečo sa žiak rozhodol znázorniť práve túto krajinu však nepoznáme, pretože práve kvôli jazykovej bariére, ktorá bola v tejto triede vzácna, nám túto skutočnosť chlapec nedokázal povedať. Predpokladáme však, že dôvodom bola osobná skúsenosť a silný zážitok z nej. Medzi originálne zobrazené námety zaradujeme prázdniny na lyžiarskom kopci, pri ktorom stojí veľký bufet a taktiež spomínanú večeru v pizzerii, na ktorej je nainštalovaná obrovská pizza a na pravej strane formátu sa nachádza obrovský znak slnka. Znak slnka sa nachádza celkovo na trinástich kresbách, čo predstavuje viac než 90 % všetkých žiackych diel. Z tejto skutočnosti predpokladáme, že pre deti mladšieho školského veku má znak slnka obrovský význam, a preto sa tak často objavuje v detskej kresbe.

Farebnosť

Opäť považujeme všetky kresby za veľmi farebné. V zobrazených znakoch sú farby rozložené rovnomerne, na pozadí prevláda modrá farba. Za neobvyklé farby použité v pozadí kresieb považujeme ružovú, oranžovo-ružovú a sivú farbu.

Celkový dojem

Tému obľúbených prázdnin považujeme v tejto skupine žiakov za veľmi dobre zvládnutú po výtvarnej aj obsahovej stránke. Kladne hodnotíme pestrú paletu farieb, ktorú žiaci smelo použili vo svojich výtvarných dielach. Rozdiely v kresbe a farebnosti použitej dievčatami a chlapcami nie sú veľmi zreteľné. Za významný považujeme často sa opakujúci znak slnka.

Nemecká škola

	N	D	CH
Počet žiakov	36	17	19
Počet výtvarných diel	45	Formát papiera: A3 Výtvarné pomôcky: pastelky, voskový pastel, ceruza, guma	

Fluencia a obsah

Žiaci zobrazili vo svojich dielach veľa znakov a detailov, a preto považujeme túto tému za veľmi dobre zvládnutú a spomedzi všetkých troch tém zadaných žiakom za najdetailnejšie prepracovanú. Medzi najviac opakujúce sa témy zaraďujeme prázdniny pri mori a v horách. Medzi kresbami sa nachádza aj veľa netradičných motívov, ktoré spomíname v nasledujúcom odseku. Obsah všetkých kresieb je veľmi dobre čitateľný. V kresbách sa nachádza znak slnka v štrnástich prípadoch a jedenkrát aj znak mesiaca, ktorý sa v žiadnej inej kresbe neobjavil.

Originalita

Téma vysnívaných prázdnin žiakov zaujala. Medzi kresbami nachádzame množstvo zaujímavých a originálne spracovaných námetov. Za najpôsobivejšie z nich považujeme prázdniny pri mori v Turecku a v Taliansku, pohľad do podmorského sveta (Obrázok č. 5) a sánkovanie sa z obrovského kopca. Veľmi jedinečné je zobrazenie sovy nachádzajúcej sa v kresbe jednej zo žiačok. Dievčatá a chlapci vo svojich dielach zobrazujú aj mnohé netradičné témy, ktoré sa v kresbách žiakov z ostatných tried neobjavili, napríklad prázdniny strávené v chemickom laboratóriu, vo vesmíre a v beztiažovom priestore, výlet s príbuznými do Paríža alebo prázdniny v skautskom tábore (Obrázok č. 6).



Obrázok č. 5, 6 Výtvarná tvorba respondentov z Nemeckej školy

Farebnosť

Použitú farebnosť v kresbách zobrazujúcich tretiu tému považujeme za nie príliš výraznú, no napriek tomu práve v tomto prípade použili žiaci najpestrejšie farby. Vo viacerých prípadoch si môžeme všimnúť, že pozadie nezostalo biele, a túto skutočnosť veľmi oceňujeme. Zo všetkých farieb prevláda v kresbách modrá farba, ktorou znázorňovali more, oblohu a vesmírny priestor.

Celkový dojem

Podľa nášho názoru žiakov tretia téma zaujala najviac zo všetkých, kresby pôsobia veľmi uvoľnene a aj použitá farebnosť je živšia a pestrejšia než v prípade prvých dvoch zadaní. Žiaci dobre zvládli aj zvolený formát papiera A3, kresbu mu dokázali primerane prispôbiť. Veľmi pozitívne oceňujeme zobrazené motívy, medzi ktorými sa nachádza mnoho netradičných a originálnych, ktoré sa v žiadnej vzorke respondentov neobjavili.

Slovenská škola

	N	D	CH
Počet žiakov	9	5	4
Počet výtvarných diel	9	Formát papiera: A3 Výtvarné pomôcky: pastelky, voskový pastel, ceruza, guma	

Fluencia a obsah

Na každom z obrázkov je pomerne veľa znakov, aj keď veľkú časť formátu väčšiny kresieb zaberá pozadie, no to nezostáva ani v jednom prípade nevyfarbené. V kresbách nachádzame rôzne motívy, napríklad výlet do aquaparku, jazdenie na koňoch, prázdniny v lese na chate s priateľmi, výlet na hrad (Obrázok č. 7), prázdniny pri mori a návšteva Londýna. Všetky kresby možno považovať za obsahovo bohaté a veľmi dobre čitateľné.



Obrázok č. 7 Výtvarná tvorba respondentov zo Slovenskej školy

Originalita a obsah

Žiacke kresby považujeme za originálne a len v dvoch prípadoch sa stalo, že vedľa seba sediaci žiaci od seba navzájom odkresľovali, respektíve sa vzájomne inšpirovali. Za originálne z hľadiska zobrazeného motívu považujeme prázdny jazdecký tábor či výlet do Anglicka. Z výtvarného hľadiska sa nám zdá byť veľmi originálne spracovanie prázdnin pri mori aj napriek tomu, že autor tejto kresby pri mori nikdy nebol. Znak slnka sa nachádza v jednej tretine žiackych diel. Za významný znak nachádzajúci sa tiež v jednej tretine diel, a ktorý sa opakuje iba v kresbách tejto skupiny žiakov, je postava triednej učiteľky, z čoho predpokladáme, že triedna učiteľka je pre žiakov veľmi dôležitým človekom nielen z hľadiska didaktického, ale aj osobného. Rozdiely v kresbe dievčat a chlapcov sú v tomto prípade zanedbateľné.

Farebnosť

Použitú farebnosť vo všetkých kresbách charakterizuje pestrá paleta farieb. Najčastejšie sa opakujúcou farbou v zobrazených motívoch je zelená, na pozadí sa najčastejšie vyskytuje modrá farba, farba oblohy.

Celkový dojem

Žiacke diela v nás zanechávajú dobrý dojem, aj keď medzi nimi nachádzame rozdiely z kvalitatívneho hľadiska. Konkrétne v dvoch prípadoch považujeme kresbu za nie príliš primeranú veku žiakov, no aj napriek tomu nás zaujala výtvarná stránka týchto kresieb. Naopak, za veľmi kvalitne spracovanú pokladáme zobrazenie prázdnin v jazdeckom tábore (obrázok č. 8) a prázdnin pri mori.



Obrázok č. 8 Výtvarná tvorba respondentov zo Slovenskej školy

Tabuľka 1: Vyhodnotenie témy Moje vysnívané prázdniny

Škola	Fluencia a obsah	Originalita	Farebnosť
Francúzska	****	**	**
Nemecká	**	****	*
Maďarská	***	***	****
Slovenská	*	*	***

LEGENDA:

* početnosť symbolov (od 1 do 4) poukazuje na prítomnosť daného faktora, ktorý bol sledovaný

V prípade výsledkov hodnotenia získali najvyšší počet bodov žiaci Maďarskej školy, ktorých sme najlepšie hodnotili za zvolenú farebnosť. Na druhom mieste sa umiestnili žiaci Francúzskej školy, ktorí získali najlepšie hodnotenie za fluenciu znakov a čitateľnosť obsahu kresieb. Tretí najvyšší počet bodov sme pripísali žiakom Nemeckej školy, ktorí získali najviac bodov za originálne témy zobrazené v dielach. Na štvrtom mieste sa umiestnili žiaci zo Slovenskej školy, ktorých diela boli najmä z pohľadu obsahu a originality hodnotené najmenším počtom bodov. Z uvedených výsledkov konštatujeme, že žiaci Maďarskej školy používajú vo svojom výtvarnom prejave paletu farieb, ktorú považujeme za najzaujímavejšiu. Žiaci Francúzskej školy získali najviac bodov za fluenciu a originalitu zobrazených znakov, a tiež za originalitu námetov. Tretie najlepšie celkové hodnotenie patrí Slovenskej škole. Témy znázornené žiakmi tejto školy najlepšie hodnotíme z hľadiska použitej farebnosti v dielach. V prípade respondentov z Nemeckej školy najlepšie hodnotíme originalitu zvolených tém a námetov v žiackych dielach.

Výskumné otázky

Bude v žiackych dielach viditeľný vplyv prostredia, z ktorého pochádzajú a v ktorom vyrastajú?

Vďaka rozhovorom so žiakmi a porovnávaním ich výtvarných diel zisťujeme, že práve sociálne prostredie a rodina, v ktorej vyrastajú, sú najvýznamnejšími faktormi ovplyvňujúcimi ich výtvarnú činnosť. Znázornené objekty odrzkadľujú spôsob života v rodinách, z ktorých deti pochádzajú.

Budú sa výtvarné diela skupín respondentov viditeľným spôsobom vzájomne odlišovať?

Budú medzi skúmanými skupinami výrazné rozdiely v použitej farebnosti a v zobrazených témach?

Výtvarné diela skupín respondentov sa od seba zreteľne odlišujú. Túto skutočnosť pripisujeme predovšetkým učiteľom, ktorí na žiakov pedagogicky pôsobia a zároveň určujú kritériá, podľa ktorých sa výtvarné diela žiakov hodnotia. Veľmi silný vplyv triednej učiteľky si môžeme všimnúť v prípade kresieb žiakov z Maďarskej školy, ktorá v rámci zdokonaľovania motoriky vyžaduje od žiakov precíznu kresbu, ktorá je dokončená až vtedy, keď na papieri nezostane žiadne miesto nevyfarbené. Žiaci sú taktiež povzbudzovaní k bohatej a odvážnej farebnosti, a všetky uvedené skutočnosti hodnotíme kladne. Naopak, v prípade žiakov z Nemeckej školy sa stretávame s mnohými farebne nevýraznými kresbami, no tento nedostatok sa kompenzuje bohatosťou a rozmanitosťou zobrazených tém. Medzi kresbami žiakov Francúzskej školy nachádzame mnoho netradičných zobrazených znakov. Predpokladáme, že dôvodom je pre nás netradičné prostredie a kultúra, v ktorej žiaci vyrastajú.

Bude sa použitá farebnosť odlišovať v prípade dievčat a chlapcov?

Zaujímavým a zároveň prekvapujúcim výsledkom, ku ktorému sme sa prostredníctvom nášho výskumu dostali je fakt, že použitá farebnosť sa v prípade

dievčat a chlapcov nelíši v takej veľkej miere, ako sme predpokladali. Na základe výsledkov zistených skutočností neplatí, že dievčatá inklinujú k teplým a chlapci k studeným farbám. Zastúpenie teplých a studených farieb považujeme v kresbách dievčat aj chlapcov za rovnomerné.

Sme presvedčení, že výsledky by sa kvalitatívne výraznejšie od seba odlišovali v prípade, keby vybraní respondenti pochádzali z rôznych krajín, spoločenských vrstiev, z rôznych podnebných pásem či z krajín s rôznym väčšinovým vierovyznaním. Za predpokladu, že by sme s naším výskumom pokračovali aj v budúcnosti, v rôznych častiach sveta, došli by sme k mnohým zaujímavým a prínosným zisteniam.

Záver

Za významné považujeme zistenie, že na výtvarný prejav detí nemá v najväčšej miere kultúrne pozadie rodiny, v ktorej vyrastá, ale predovšetkým finančná situácia rodiny a sociálne prostredie, v ktorom sa dieťa pohybuje. Za prekvapujúci považujeme fakt, že práve chlapci používali teplé farby vo väčšej miere v porovnaní používania studených farieb v prípade dievčat. Chlapci v priemere zobrazovali vo svojich dielach väčší počet znakov, a tieto znaky neboli len z kategórie „chlapčenských“, rovnako aj v prípade použitých farieb. Z výtvarného prejavu chlapcov konštatujeme, že celková preferencia výberu zobrazovaných znakov a zvolená farebnosť je v oveľa väčšej miere flexibilná a často aj zaujímavejšia než v prípade výtvarnej činnosti dievčat. Zaujímavým a neočakávaným zážitkom pre nás bolo, keď sme sa v dvoch rôznych školách ocitli na hodinách výtvarnej výchovy, v pozadí ktorých hrala žiakom po tichu pustená vážna hudba. Predpokladáme, že vážna hudba pozitívne vplýva na koncentráciu a tvorivosť žiakov. Hudba čiastočne nahrádzala aj učiteľa v tom zmysle, že žiaci boli jej hlasitosťou limitovaní z toho hľadiska, že aj napriek tomu, že počas trvania hodiny výtvarnej výchovy sa mohli navzájom rozprávať vedeli, že hlasitosť ich vravy nesmie prehlásiť zvuk hudby. Novou skúsenosťou pre nás bolo v prípade dvoch škôl vedenie vyučovacích hodín v cudzom jazyku, konkrétne v anglickom v prípade Francúzskej školy a v nemeckom jazyku v Nemeckej škole. Veríme, že aj pre samotných žiakov bol tento spôsob priebehu hodiny novým zážitkom. Sme presvedčení, že v rámci zdokonaľovania znalostí cudzích jazykov by sa tento spôsob vyučovania mohol uplatniť aj v štátnych základných školách. Žiaci by počas hodín výtvarnej výchovy v cudzom jazyku získali možnosť bez strachu aplikovať naučené frázy aj gramatiku, a týmto spôsobom by sa zbavili strachu komunikovať v cudzom jazyku. Uvedomujeme si však, že nie vo všetkých školách by bola realizácia nášho návrhu možná z hľadiska jazykovej kvalifikácie učiteľov umeleckých predmetov.

Bibliografia

- BABYRÁDOVÁ, H. 2004. *Symbol v detském výtvarném projevu*. 2. vydanie. Brno : Masarykova univerzita v Brne, 2004. 132 s. ISBN 80-210-3360-6.
- BANAŠ, J., GERÓ, Š., JUSKO, A., ŠEFRANOVÁ, E. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vydanie. Bratislava : SPN, 1989. 352 s. ISBN 80-08-00013-9.

- DÉMUTH, A. 2005. *Čo je to farba?* Bratislava : Iris, 2005. 180 s. ISBN 80-89018-79-3.
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. Praxeologická dimenzia inkluzívnej edukácie. In: *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : Iris, 2011. S. 109-268. - ISBN 978-80-89256-69-3.
- VALACHOVÁ, D. 2012. *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. 1. vydanie. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. 124 s. ISBN 978-80-223-3215-6.
- ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. 1. vydanie. Bratislava : Univerzita Komenského, 1995. 156 s. ISBN 80-223-0713-0.

Afiliácia

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela
Katedra výtvarnej kultúry
Banská Bystrica
daniela.valachova@umb.sk

Práca s hlinou v procese sebaobjavovania s využitím spirituality

Working with Clay in a Process of Self-Discovery Using Spirituality

Zuzana Chanasová

Abstract

The paper focuses on a particular kind of creative exercise in gestaltpedagogy work according to A.Höfer, which applies it, among other things, to the teaching of religious education or formation of catechists. In this paper, we describe the process of working with God's word, narrative, and subsequent application of creative exercises. The contribution presents the spiritual dimension of working with clay in the process of self-discovery of the teacher and then demonstrates its application in the pedagogical practice of scholars as well as students of pedagogical disciplines.

Key words: Clay. Teacher. Work. Gestalt Pedagogy. Spirituality.

Úvod

Rakúsky profesor Albert Höfer narodený v r.1932 v Salzburgu integroval geštaltpedagogiku do vyučovania náboženstva ako aj duchovného sprevádzania (vychádzal pritom z princípov geštalterapeutickej práce, pozn.). Keďže takmer každý terapeut sa pri práci s klientom zameriava na povzbudzovanie a posilňovanie uvedomenia klienta, čím maximalizuje sebaoporu potrebnú k schopnosti človeka kreatívne a adaptívne reagovať na prostredie. Profesor Höfer toto dozrievanie posúval do duchovnej roviny a mal snahu o spirituálne dozrievanie človeka vo vzťahu k Bohu. Vychádzal z vlastnej skúsenosti s geštalterapeutickou prácou, pretože on sám, ako postupne nevidiaci, navštevoval terapeutickú skupinu.

Geštalterapia zdôrazňuje vzťah založený na kontakte a koncentruje sa na to, čo je zřejmé, zjavné. Cielene usiluje o zmenu klienta, predpokladá, že zmena prichádza spontánne na základe prežívania a uvedomenia klienta prostredníctvom kontaktu s terapeutom. Geštalterapeut vychádza z predpokladu, že zmena a rast sú základnou podmienkou, že každý jednotlivec má vnútornú výbavu k tomu, aby žil v zdravej, uspokojivej a bezprostrednej interakcii so svojím prostredím. Za určitých okolností môžu byť tieto zdravé možnosti blokováné alebo prerušované. *Terapeutický proces konfrontuje tieto bloky a privádza klienta k bezprostrednému uvedomeniu si toho, čo klient robí, cíti, vníma a čo si myslí. Cieľom osobného zretia v terapii je súlad medzi jednotlivými časťami osoby – telom, emóciami, myslou a správaním.*¹

Höfer poukazuje na spojitosť biblicko-kerygmatického konceptu s antropologicko – humánnym vedeckým vkladom. *Zdôrazňuje, že vďaka prijatiu*

¹ SCHNEIDROVÁ, D.: K možnosti využiti kognitivní terapie a Gestalt terapie ve vysokoškolském poradenství. In : *Československá psychologie*, 2004, 5, s. 440.

určitých poznatkov z *geštaltpedagogickej práce s Bibliou je Božie slovo – kerygma. Prostredníctvom biblického textu nastáva transformácia od dávnej udalosti spásy až k dnešnému poslucháčovi, prepojená s praktickým životom, vychádzajúca z konkrétnych životných podmienok. Z pohľadu Höfera ide o zmenu formy, to znamená, že je nutným, aby vo vyučovacom procese učiteľ, v duchovnom sprevádzaní to môže byť kňaz, práve zvolením správnej formy podal zverencovi kerygmatické posolstvo. Dôležité stanice tejto transformácie tvoria ťažiská v didaktike, v metodickom procese biblického vyučovania.*² Od formácie a vzdelávania učiteľov náboženskej výchovy postupne prišiel svojimi metódami až k terapeutickému práci s pedagógmi.

Práca s Božím slovom

Obsahom *geštaltpedagogickej práce s Bibliou je Božie slovo – kerygma. Prostredníctvom biblického textu nastáva transformácia od dávnej udalosti spásy až k dnešnému poslucháčovi, prepojená s praktickým životom, vychádzajúca z konkrétnych životných podmienok. Z pohľadu Höfera ide o zmenu formy, to znamená, že je nutným, aby vo vyučovacom procese učiteľ, v duchovnom sprevádzaní to môže byť kňaz, práve zvolením správnej formy podal zverencovi kerygmatické posolstvo. Dôležité stanice tejto transformácie tvoria ťažiská v didaktike, v metodickom procese biblického vyučovania.*³

Profesor Höfer využíva pri práci s Božím slovom štyri dôležité kroky.

1. *Zaoberanie sa textom.* Pedagóg zvolí biblický text, biblický príbeh a napriek tomu, že sa môže javiť ako dôverne známy, pracuje s ním. V tomto prvom kroku je dôležité, aby sa práve on sám sa čo najviac zaoberal daným textom, spoznal ho a dokázal ho čo najvernejšie žiakovi priblížiť.

2. *Pozorovanie obrazu.* Druhým krokom je práca s obrazom. Höfer pri práci s obrazom primárne používa obrazy namaľované Annou Seifert⁴. On bol tým, ktorý dané maľby v procese tvorby Seifert slovné komentoval z pohľadu biblistu (napr. ktoré postavy by mal obraz obsahovať a pod.). Obraz je často pre žiakov prvým stretnutím s biblickým posolstvom. Pozorovaním si žiak uvedomuje ľudskosť a blízkosť biblických postáv, ako aj prepojenosť a podobnosť ich problémov so svojím vlastným životom. *Obrazy tu nie sú určené na ich estetické vnímanie, cieľom je osobné spracovanie a osvojenie si obsahu.*⁵

3. *Prerozprávanie biblického textu.* Tretí krok vychádza z prerozprávania biblického textu. Biblický text vŕhne svojou naratívnosťou.⁶ Pedagóg je v pozícii rozprávača, ktorý ma za úlohu vtiahnuť dieťa in medias res. Je dôležité, aby pedagóg daný obraz popísal najskôr z vecnej stránky. Napr. *Na tomto obraze vidíme osoby, ktoré stoja v zástupe, alebo tvár ženy na obraze je smutná* a pod.⁷

4. *Kreatívne cvičenia* sú podstatou každej *geštaltpedagogickej práce. V závislosti od témy a materiálu sa spustí kreatívny proces, ktorý spojí do určitej formy nevedomosť žiaka a bohatosť náboženského symbolu. Metodicky sa využije plodný okamih, ktorý bol známy už v starej pedagogike a ktorého skúsenosť učí, že záujem*

² NEUHOLD, H. *Festschrift für Alber Höfer.* München: Don Bosco, 2003, s. 27.

³ HÖFER, A. *Božie cesty s ľudmi.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2004, s. 14.

⁴ Porov. CHANASOVÁ, Z., JABLONSKÝ, T. *Geštaltpedagogika Alberta Höfera v náboženskej výchove.* Ružomberok: Verbum, 2013.

⁵ HÖFER, A. *Ins Leben kommen.* München: Don Bosco Verlag, 1995, s. 21.

⁶ Porov. KLUSKA, B. *Bibeldidaktik - Neue Medien : das Heilsgeschehen ins Hier und Jetzt holen.* In: *Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge.* 73 (2014).

⁷ Porov. HÖFER, A., 1995.

žiaka o text stúpa tým, že k textu dostane osobitné zadanie úlohy (napr. pozorovanie, kreatívna premena).⁸

Kreatívne cvičenia

Z teologického pohľadu siaha žiak prostredníctvom kreatívnych cvičení späť na daný okamih biblického posolstva, ktoré sa ho zvlášť dotýka a vyvoláva v ňom osobný ohlas, takže možno spozorovať, čo mu chce Boh práve dnes povedať.⁹ Hoci má geštaltpedagogika vedecké pozadie, jej metódy sú vyhlásené za aktívne. Základné metodické formy majú celostný ráz, no vzťahujú sa k priamej skúsenosti žiaka k jeho dejinám života, i jeho duchovnej zložky osobnosti a jeho rozvoju.¹⁰ K základným metódam¹¹, ktoré pedagógovia využívajú (vychádzajú z formácie A. Höfera), patria:

- Metódy zamerané na tvorivosť: napr. maľovanie, koláž,
- Cvičenia fantázie: cesta fantázie, cesta vnútorného vnímania vlastného tela,
- Cvičenia tela: tiché cvičenie, tanec, chodenie po miestnosti,
- Diskusné formy: práca v kruhu, rozhovory v dvojiciach, v skupinách,
- Interaktívne cvičenia, komunikačný tréning,
- Meditatívne formy,
- Práca s obrazom,
- Praktické cvičenia: exkurzia,
- Kreatívne cvičenia: písanie žalmov, fiktívne listy,
- Interaktívna biblická práca,
- Sebapozorovanie a pozorovanie okolia a pod.¹²

Práca s hlinou

Jednou z metód v rámci kreatívnych cvičení je práca s hrnčiarskou hlinou, ktorá opäť siaha až k terapeutickému prístupu k človeku. Pri tomto cvičení potrebujeme jeden kilogram hrnčiarскеj hliny na osobu, podložku z umelej hmoty, obrus na ochranu stola a misku s vodou. Uvádzame postup:

- **Prípravná fáza:** Samotnej práci s hlinou predchádza cvičenie na uvedenie si vlastného tela, ktoré prebieha ideálne za zvuku hudby a so zatvorenými očami. Všetci žiaci majú zatvorené oči a učiteľ pomaly rozpráva: *Sústredene si sadneme.*

⁸ bližšie HÖFER, A., 2004, s. 14.

⁹ Porov. KAŠČÁKOVÁ, S.: Latentný meditatívny rozmer v literatúre pre deti a mládež . In: *Tendencie v dimenziách predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Ružomberok : Verbum. 2017. s. 149-156.

¹⁰ Porov. JURČOVÁ, Z.: Geštaltpedagogická aplikácia vo vyučovaní náboženskej výchovy podľa Alberta Höfera. In: *Dieťa v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania : zborník príspevkov z vedecko-odborného seminára s medzinárodnou účasťou* : 24. marec 2009. Ružomberok : PF KU, 2009, s. 63-73.

¹¹ pomenovanie a delenie metód sa odlišuje od kategorizácie didaktických metód s akými sa tradične pracuje (pozn.).

¹² Porov. HÖFER, A., STEINER, K.: *Handbuch der Interativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Beratung und Supervision*. Unser Menschenbild. Graz: LogoMedia Verlag, 2004.

*Pokojne sa postupne rukami dotýkame nášho tela. Počínajúc nohami až po hlavu. Ruky sa postupne vedome dotýkajú jednotlivých častí, pričom pri nich na chvíľku zamyslene zotrývajú.*¹³ Potupne učiteľ pomenováva hlavné časti tela ako chodidlá, lýtka, kolená, stehná, brucho, plecia... a pod. Počas tejto fázy je už pred každým účastníkom pripravená hrnčiarska hlina.

Prvá fáza - práca s hlinou

- **Hnetenie:** Každý účastník so **zatvorenými očami** prstami hneti hlinu. Podobne ako cesto, bez toho, aby niečo konkrétne formoval. Oči sú pri tom stále zatvorené. Pedagóg komentuje: *Dám vám do ruky kus hrnčiarskej hliny. Vezmi ju do ruky a hraj sa s ňou. Je studená, alebo teplá? Jemná či hrubá? Spomeň si na vázy, či nádoby starovekých národov! Vži sa do Bohom formovanej nádoby, do ktorej On vložil jeho dary a ktorú ešte dnes formuje!*
- **Samotná práca s hlinou:** Bez toho, aby účastníci otvorili oči, začne každý formovať z hliny figúru - samého seba. Pedagóg komentuje: *Začni formovať figúru seba. Je jedno, či bude veľká či malá, ležiaca, stojaca či sediaca. Či to bude postava sediaca oproti tebe, alebo sediaca k tebe chrbtom, či bude sedieť na tvojom lone, alebo sa bude pozerat' dopredu, či bude v pokojnom, alebo pohnutom držaní tela. Tvarujte postavu s láskou, dôslednosťou, trpezlivosťou. Vyčkajte, čo pri tomto procese vznikne. Počas celého procesu formovania majte (ak možné) zatvorené oči! Zoberte do ruky hlinu a formujte seba samého ako „nádoby utvorené Božími rukami!“¹⁴*
- **Fáza vlastnej úvahy (pozorovania):** Keď je figúra hotová, je potrebné otvoriť oči. Vyhodnotenie začína tichým pozorovaním vlastného hotového diela. Potom sa figúry rozložia po stoloch a nasleduje druhá fáza.



Obrázok 1: Hlinená figúra vytvorená študentkou

¹³ Porov. HÖFER, A. *Gottes Wege mit den Menschen. Ein gestaltpädagogisches Bibelwerkbuch.* Munchen : Don Bosco, 1997a.

¹⁴ Porov. HÖFER, A. *Heile unsere Liebe Ein gestaltpädagogisches Lese – und Arbeitsbuch.* Munchen : Don Bosco, 1997b, s.163.

Druhá fáza - priestor pre zdieľanie

- **Reflexia skupiny:** Pod každou figúrou je jeden hárok papiera veľkosti A4 a pero. Účastníci skupiny idú od figúry ku figúre a v tichu vstúpia s ňou do „vnútorného dialógu“ (identifikácia s figúrou). Bez použitia slov napíšu na pred ňou ležiaci hárok papiera ich krátky postreh, vnem (napr. vetu, titul, ...), vyjadrujúci, čo v nich evokuje pohľad na figúru. Höfer upozorňuje, že skupina vidí viac, ako jednotliviec.¹⁵
- **Vyhodnotenie (zbieranie postrehov a komentárov):** Následne si autori figúr, každý sám prečíta napísaný text pod vlastnou hlinenou figúrou.
- **Reflexia:** Vedúci skupiny následne vyzve účastníkov pomenovať, čo ich pri napísaných reflexiách prekvapilo, zachytilo. Učiteľ pomáha opäť otázkami: *Aké je držanie tvojho tela? Čo postoj tvojej hlinenej figúry "vypovedá, hovorí?" Čo hlási tvoje telo? Čo sa dozvedáš z tvojho životného príbehu? Čo chceš z toho poučiť? Čo ti je nepríjemné počuť, vidieť? Čo ostatný tvojej figúre prajú? Čo si ostatný všimli?*
- **Spätná väzba:** Na záver je spätná väzba pred celou skupinou. Vyjadruje sa len ten, kto chce a povie len to, čo chce.

Boh Stvoriteľ ako hrnčiar

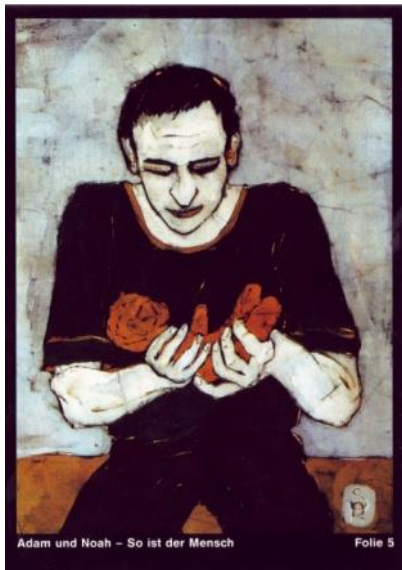
Po práci s hlinou nasleduje záver, ktorý nadväzuje na prácu s Božím slovom a obrazom a vyúsťuje do modlitby. Opäť sa používa cyklus obrazov od Anne Seifert, konkrétne obrázok č. 5¹⁶ s názvom: *Boh Stvoriteľ ako hrnčiar* (Gen 2,4b-9) (pozri obrázok č. 2).

Pedagóg: *Proroka Jeremiáša raz poslali do jeruzalemskej ulice, ktorá bola plná hrnčiarov. Zostúpil do hrnčiarovho domu. Ten práve pracoval na hrnčiarskom kruhu. Nepodarila sa mu nádoba, na ktorej práve pracoval, ako sa to v rukách hrnčiara môže stať, tak z toho vytvoril hrnčiar inú nádobu. Takú, aká sa mu páčila. A Pán prehovoril ku mne takto: "Či ja nemôžem, dom Izraela, naložiť s vami tak ako hrnčiar? - hovorí Pán. Áno, ako je hlina v hrnčiarových rukách, tak ste vy v mojich rukách, dom Izraela" (Jer 18, 3-6).*

Pedagóg (ostatní účastníci pozerajú na obraz): *Vidíme pred sebou sedieť muža: je pravdepodobne remeselník, pretože jeho ruky sú silné. Oblečený je do jednoduchých, letných šiat. Opatrene drží v rukách jednu figúru. Je to hrnčiar, ktorý zamyslene pozerá na dielo svojich rúk. Hrnčiarová práca musela svätopiscovi zaiste pripomínať tiež Boha. Jeho činnosť a jeho dielo. Boh stvorenia – hrnčiar, ktorý je práve pri tomto formovaní človeka podobný jemu samému. Všimnime si jeho ruky: oni nás formovali, cítili sme ich teplo, ich silu. Ich sila nám dávala oporu. Všimnime si tiež tvar: On pozerá na náš odovzdane a zamyslene. Skláňa sa nad nás a jeho ústa nám čoskoro vdýchnu jeho dych, takže my ožijeme a môžeme pohliadnuť ku Nemu.*

¹⁵ ibidem

¹⁶ Porov. HÖFER, A., 1997b, s. 184.



Vzrušujúca skutočnosť, keď hrnčiar jeho hlinenej nádobe vdýchne život z jeho vlastného tela, aby sa stal samostatnou bytosťou, ktorá skutočne stojí na svojich vlastných nohách a môže nadviazať kontakt so Stvoriteľom.

Ty náš Boh : ty si náš hrnčiar a my sme tvoja hlina. V твоjich rukách nás formuješ na tvoje nádoby, ešte dnes, tak ako kedysi... Ty nesieš obraz o mne v tvojom srdci, ako ma chceš mať. Ja som v tvojej myšli. Neprestávaš na mne pracovať, formovať ma, až pokým sa nestanem твоjim predobrazom. Akokoľvek nepoddajne, možno ako materiál, ležím v твоjich rukách, pociťujem silné bolesti.

Je možné v modlitbe siahnuť po veršoch žalmov, ktoré oslovujú Božiu tvár, oči, uši, ústa a ruky. Napr. apoštol Írska, svätý Patrik, sa

modlí:

Obrázok 2:Hrnčiar¹⁷

Odvzdávam sa dnes Božiemu mocnému vedeniu a Božím chrániacim rukám; Božím bdelým očiam a Božím načúvajúcim ušiam; Božiemu slovu a Božej múdrosti; Božím otvoreným cestám a Božiemu chrániacemu štítu.¹⁸

Záver

Modlitbou sa celá práca končí. Zranenia, ktoré sa počas práce s hlinou otvorili sa vďaka modlitbe vkladajú do Božích rúk. Je dôležité, aby pedagóg, ktorý nemá dostatočné terapeutické vzdelanie korektne pracoval s daným cvičením a do realizovania intervencie išiel až po získaní dostatočného vzdelania (kurzy A. Höfera umožňujú relevantné vzdelanie, pozn.).

Geštaltpedagogika prináša nové pohľady aj do oblasti formácie pedagógov náboženskej výchovy a zároveň ukazuje perspektívy vnímania tohto predmetu viac v humanisticko-kreatívnom svetle, pretože v súčasnosti je dôležité, *aby pastoračná činnosť a kresťanské formovanie veriacich bralo do úvahy súčasnú situáciu a rozličné okolnosti, v ktorých dnes veriaci žijú.*“ Je dôležité nezabúdať na *formovanie študentov učiteľských smerov.*¹⁹

Bibliografia

HÖFER, A. *Božie cesty s ľuďmi*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2004.

¹⁷ ibidem

¹⁸ Porov. KYSKA, J.: Boh Stvoriteľ ako hrnčiar. Materiál z prednášky kurzu Integratívnej geštaltpedagogiky a duchovnej formácie. Prešov: 3.7.2002.

¹⁹ Porov. LIBERTINI, R. *Brancolano qua e là anime...* Avezzano : Kirke, 2016.

- HÖFER, A. *Gottes Wege mit den Menschen*. Ein gestaltpädagogisches Bibelwerkbuch. München : Don Bosco, 1997a.
- HÖFER, A. *Heile unsere Liebe Ein gestaltpädagogisches Lese – und Arbeitsbuch*. München : Don Bosco, 1997b.
- HÖFER, A. *Ins Leben kommen*. München: Don Bosco Verlag, 1995.
- HÖFER, A., STEINER, K. *Handbuch der Interativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Beratung und Supervision. Unser Menschenbild*. Graz: LogoMedia Verlag, 2004.
- CHANASOVÁ, Z., JABLONSKÝ, T. *Gestaltpedagogika Alberta Höfera v náboženskej výchove*. Ružomberok: Verbum, 2013.
- JURČOVÁ, Z. *Gestaltpedagogická aplikácia vo vyučovaní náboženskej výchovy podľa Alberta Höfera*. In: *Dieťa v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania : zborník z vedecko-odborného seminára s medzinárodnou účasťou : 24. marec 2009* . Ružomberok : PF KU, 2009, s. 63-73.
- KAŠČÁKOVÁ, S. *Latentný meditatívny rozmer v literatúre pre deti a mládež* . In: Uhrinová, M., Benyak, J. (Eds.). *Tendencie v dimenziách predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Ružomberok : Verbum. 2017, s. 149-156.
- KLUSKA, B. *Bibeldidaktik - Neue Medien : das Heilsgeschehen ins Hier und Jetzt holen*. In: *Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge*. 73 (2014), s. 53-54.
- KYSKA, J. *Boh Stvoritel' ako hrnčiar*. Materiál z prednášky kurzu Integratívnej gestaltpedagogiky a duchovnej formácie. Prešov: 3.7.2002.
- LIBERTINI, R.: *Brancolano qua e là anime...* Avezzano : Kirke, 2016.
- NEUHOLD, H. *Festschrift für Alber Höfer*. München: Don Bosco, 2003.
- NEUHOLD, H. *Mit dir auf dem Weg. Religionsbuch 3*. St. Pölten : Niederösterreichisches Pressehaus, 2004.
- SCHNEIDROVÁ, D. *K možnosti využítí kognitivní terapie a Gestalt terapie ve vysokoškolském poradenství*. In : *Československá psychologie*, 2004, 5, s.438-446.

Doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Katolícka Univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1,
034 01 Ružomberok
zuzana.chanasova@ku.sk

Podpora rodičovských kompetencií prostredníctvom pohybovo zameranej intervencie

Supporting Parental Competences with Movement Intervention

Zuzana Fábry Lucká

Abstract

The paper focuses on the development of a child during intrauterine development and points out the possibilities of intervention and support of the family in case the development is at risk. Support of healthy development through physical activity, methods of psychomotor therapy with preventive character, and the use of multisensory oriented to activation of sensory processing of senses, application of preventive form of psychomotor therapy in this early period of child development, in the sense of avoiding secondary problems, if the child's development is not standard, is delayed, slowed.

Key words: Intrauterine Development. Neonatal. Relationship Parent – Child. Movement. Multisensory.

Úvod

Raný vek dieťaťa je obdobím rýchleho vývinu. Z novorodenca, ktorý signalizuje najmä svoje základné životné potreby plačom, sa stáva dojča využívajúce široké spektrum prejavov a batola, ktoré sa k zdroju svojich potrieb dostáva samo prostredníctvom vlastného tela. Z ležiaceho novorodenca sa v tomto období stáva postupne ležúň, neskôr používa všetky štyri končatiny na presuny a dostáva sa až ku stoju a chôdzi. Vývinové míľniky raného vývinu je dôležité podporovať, avšak ich dosiahnutie neurýchľovať. Najmä rodičia, ktorí vychovávajú svoje prvé dieťa, sú náchylní ku urýchľovaniu na základe rád rodinných príslušníkov či okolia. To však neznamená, že dieťaťu nie je vhodné ponúkať rôzne podnety a stimulovať ho ku vlastnej pohybovej aktivite.

Každé vývinové obdobie má svoje špecifiká, ktoré je potrebné zohľadňovať aj v psychomotoricky orientovanej intervencii. Dôležitosť rodiny, či rodinného prostredia je potrebná, aby vývin dieťaťa prebiehal v bezpečnom a podnetnom prostredí. Rodičia dieťa sprevádzajú životom ako vzťažné osoby ponúkajúce mu podnety z okolia, ktoré ešte nemá možnosť samo vyhľadávať. Pohyb, ako dôležitý parameter zdravého vývinu dieťaťa, je prítomný už od prvých dní života dieťaťa. Pohyb dieťaťu umožňuje komunikovať, keď ešte nevie komunikovať verbálne a umožňuje mu spoznávať vlastné telesné „ja“.

Pohyb vytvára komunikačný most medzi dieťaťom a blízkymi rodinnými príslušníkmi a neskôr dieťaťu pomáha zaradiť sa do rovesníckej skupiny. Pohyb však už aj v ranom období neexistuje izolovane. Pohyb ako terapeutické médium integruje aj podnety z okolia a jeho charakter sa stáva multisenzorickým. Pri výbere

podnetov pre dieťa je vhodné siahť po rôznorodých materiáloch, a to nielen z hľadiska štruktúry, ale tiež z hľadiska škály farebnosti.

Pohyb teda nepodporuje len motorickú oblasť vývinu, ale ovplyvňuje všetky zmysly, senzorické dráhy, prostredníctvom ktorých sa informácia k dieťaťu z vonkajšieho prostredia dostáva. Rodič pri starostlivosti o novonarodené dieťa využíva hneď viacero možností, ako podporiť senzorickú integráciu dieťaťa¹:

- Prihováranie sa dieťaťu v istej tónine a rytme (v inom, ako sa napríklad matka prihovára otcovi)
- Spievanie uspávaniek, sprevádzanie rôznych činností spevom, napríklad kúpanie, prebaľovanie
- Hojdanie, či už na rukách, alebo v kolíske. V súčasnosti sa používajú aj hacky – látkové hojdačky určené už pre novorodencov.
- Nosenie, a to nielen na rukách, ale aj v špeciálnych ergonomických nosičoch, kde je dieťa nielen „telo na telo“ s matkou, ale súčasne vníma jej vôňu, tep srdca či farbu hlasu. Okrem toho sa pri pohybe matky hojdá v rytme jej chôdze.

V prípade, ak vývin dieťaťa neprebíha štandardným spôsobom, ale je spomalený či nerovnomerný, je vývinový profil potrebné sledovať a zameriavať sa najmä na senzorické aspekty². V základnej definícii pohybu sa uvádza³, že pohyb nie je len to, čo je okolo nás, ale taktiež pohyb môžeme prežívať ako pohyb vnútorných orgánov či svalových skupín. Aj obdobie vnútro maternicového vývinu môžeme vnímať ako tento druh pohybu. Napriek tomu, že dieťa je v tomto období len plodom, pohybuje sa od začiatku utvárania v embryonálnej fáze. Už v ranej fáze tehotenstva vyšetrujúci lekár kontroluje akciu srdca a neskôr tiež pohyby plodu. Pohyby plodu matka začína cítiť okolo 20.-teho týždňa tehotenstva, to však neznamená, že plod sa do tohto času nepohybuje. Práve naopak, môže byť plod už v tomto období pohybovo aktívny.

Budúca matka, najmä v prípade ak ide o plánované či chcené tehotenstvo, pohyby svojho dieťaťa vníma s radosťou a postupom času k ukončeniu gravidity, ako plod rastie a v maternici má stále menej miesta, je pohyb napriek tomu, že sa odohráva intrauterinne, často viditeľný aj navonok, na bruchu budúcej matky.

Plod už v tomto období reaguje pohybom na vonkajšie podnety. Môže reagovať na konkrétne jedlo, ktoré matka konzumuje, na hudbu ktorú počúva, na stresové situácie, ktoré matka prežíva emocionálne. Už v tomto období sa odohráva komunikácia matky s plodom, prostredníctvom pohybu a dotyku. Keď sa dieťa narodí, komunikácia opäť získava nový charakter, avšak zážitky z vnútro maternicového vývinu je vhodné podporovať a pokračovať v aktivitách, ktoré matka realizovala už počas tehotenstva. Ak matka počas tehotenstva cvičila či

¹ FÁBRY LUCKÁ, Z. 2017. Psychomotorika ako integrálna súčasť multisenzorických prístupov. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2017. ISBN 978-80-223-4476-0.

² LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. Multisenzorické prístupy. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2017. ISBN 978-80-223-4476-0.

³ SZABOVÁ, M. 1998. *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 1998. ISBN 80-88868-06-8.

tancovala, je vhodné pokračovať v tejto aktivite aj z narodeným dieťaťom. Pri tejto pre matku prirodzenej situácii dochádza ku vestibulárnej stimulácii dieťaťa. Často je pohupovanie v rytme tanca pre dieťa upokojujúce až do tej miery, že pri tanci s matkou zaspáva. Z hľadiska pohybovo orientovanej intervencie s využitím prvkov z iných terapeutických konceptov je možné zaradiť:

- dotykové aktivity sprevádzané hudobnou produkciou (vlastným hlasom, alebo reprodukovanou hudbou),
- ritualizovaná činnosť sprevádzajúca bežné denné aktivity ako umývanie sa, obliekanie, jedenie
- hry so zmenou polohy tela v priestore – pohupovanie sa zo strany na stranu, zmena výšky
- hry zamerané na propioceptívny systém – dotykové rituálne hry na telo.

Možnosti využitia pohybu ako terapeutického média v tomto období sú nasledovné:

- Tanec
- Relaxačné imaginatívne techniky
- Somatická stimulácia

Tanec je od dávnych čias ľudstva jeho súčasťou. Už v praveku sa bez neho nezaobišiel žiaden rituál, či už oslavný, alebo smútočný, tancom si ľudia privolávali želané počasie, úrodu, zdravie pre svoju rodinu. Tanec⁴ bol neoddeliteľnou súčasťou posvätných obradov, rituálov, ktoré sa konali pri príležitosti dôležitých udalostí a medzníkov v živote človeka. V dávnych kultúrach prostredníctvom tanca a pohybu vyjadrovali ľudia svoje pocity, na základnej, bazálnej úrovni. Tanec je definovaný ako ľudské správanie komponované z rytmických a kultúrne zakotvených sekvencií neverbálnych telesných pohybov, ktoré sa líšia od iných motorických aktivít, pričom každý tanec má zámer, špecifickú a estetickú hodnotu. Táto úroveň sa nazýva primitívna expresia⁵, má terapeutický potenciál a jej podstatou je :

- skupina
- rytmus
- vzťah k zemi
- jednoduchosť pohybov
- opakovanie
- tanečné variácie presne zadávané terapeutom
- hlasový doprovod
- binarita
- zážitok tranzu.

Tanec je prepojením hudby a pohybu, spája v sebe emocionálne prežívanie a kreativitu a je vhodným prostriedkom vyjadrenia sa už pre budúcu matku a plod v intrauterinnom období. Tanec je jedným z prostriedkov, ktorý podlieha módnym trendom súčasnosti, ale aj vlastnému výberu na základe osobných preferencií.

⁴ ČÍŽKOVÁ, K. *Tanečno-pohybová terapie*. Praha: Triton. 2005. ISBN 80-7254-547-7.

⁵ BLÍŽKOVSKÁ, J. *Taneční terapie primitivní expresí*. In *Sborník prací Filozofické fakulty*. Brno : Brněnské Univerzity, 2000.

Relaxačné imaginatívne techniky sú taktiež vhodné už od obdobia tehotenstva ženy. Pre budúcich rodičov môžu byť cestou, ako sa na novú situáciu v živote pripraviť, a vytvárať si vzťah s ešte nenarodeným dieťaťom. Okrem problematiky vzťahu už samotná relaxácia má na ženu v tehotenstve upokojujúci účinok. Ak je relaxácia riadená, žena sa relaxovať učí prostredníctvom sprevádzania imagináciou, či už vlastnej predstavy alebo podľa konštrukcie liečebného pedagóga. Spoločne strávený čas budúcich rodičov a spoločná imaginatívna predstava o ich dieťati partnerov pripravuje na rodičovskú rolu a vzbudzuje pocit spolupatričnosti oboch partnerov. Okrem príjemných predstáv o dieťati je taktiež vhodnou metódou, ako sa pripraviť na situáciu spojenú s pôrodom, najmä ak v poslednej fáze tehotenstva prichádza strach z nepoznaného.

Somatická stimulácia je vhodnou metódou nielen v období tehotenstva, ale aj po narodení dieťaťa. Obľúbenou metódou je masáž novorodenca, na jej odborné prevedenie je vhodné absolvovať kurz, ktorý často prebieha už aj s novorodencom. Okrem tejto špecializovanej metódy je vhodné používať najmä dotyk. Novorodenec komunikuje svojím telom a matka či otec si prostredníctvom dotykov budujú vzťah. Vhodné je využívať dotyky počas hygienických úkonov, akými je napríklad kúpanie či následné krémovanie tela dieťaťa. Okrem tejto základnej starostlivosti však stimulácia dotykom je vhodná pri každej činnosti s novorodencom. Dôležité je dodržiavať hygienické zásady, ale aj určitý komfort dotyku. Ten musí byť pre novorodenca príjemný, to znamená napríklad aj správnu teplotu rúk vzťažnej osoby, ktorá sa ho dotýka. Okrem toho je vhodné, aby dotyk nebol chaotický, je tak pre dieťa nečitateľný a nevzbudzuje pocit bezpečia. Ak vychádzame zo zásad bazálnej stimulácie⁶ ako konceptu základnej a pre človeka čitateľnej starostlivosti, aj dotyk rúk musí byť systematický, pravidelný. Taktiež nie je vhodné, aby sa novorodenca dotýkali dve osoby naraz na rôznych častiach tela – napr. matka umýva hlavičku, kým otec dieťaťu umýva dolnú časť tela.

Odborník – liečebný pedagóg, sa v tomto období môže pre rodinu stať akýmsi sprievodcom vo vývine dieťaťa, ktorý však zasahuje len do takej miery, aby sám nekládol prekážky vo vzájomnej interakcii rodič – dieťa. Naopak, dôležitá je podpora vzájomných interakcií, a to okrem základnej interakcie rodič – dieťa, tiež zabezpečenie prirodzených interakcií s okolím. V tomto zmysle je pojem sprevádzanie najviac výstižným pojmom, nakoľko v žiadnom prípade nejde o direktívne vedenie rodiny, len o podporu liečebného pedagóga vo vlastných kompetenciách rodičov natoľko, aby svojim schopnostiam dôverovali a naučili sa považovať samých seba za najväčších odborníkov na svoje dieťa už od raného veku, ktorí rozpoznávajú signály vlastného dieťaťa a umožňujú mu autenticky sa vyvíjať v rámci jeho vývinového potenciálu. Úlohy liečebného pedagóga v sprevádzaní rodiny od vnútro maternicového vývinu či od novorodeneckého obdobia sú nasledovné:

- Podpora rodiny v jej kompetenciách, najmä ak sú v konaní k svojmu dieťaťu neistí a nedôverujú svojim schopnostiam

⁶ FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1314-4.

- Podpora rodiny v hľadaní vlastného výchovného štýlu, ktorý by mal byť výsledkom dohody oboch rodičov
- Vyrovnanie sa rodiny s vlastnými výchovnými štýlmi, na základe ktorých boli vychovávaní oni, ktoré uplatňovali ich rodičia
- Podpora rodiny pri hľadaní si vlastnej role vo výchove svojho dieťaťa
- Podpora porozumenia a identifikácie neverbálneho prejavu dieťaťa
- Podpora spoločných aktivít rodiny, vedúcich k prehĺbeniu dotykového vzťahu (napríklad masáže, rôzne rodinné hry s využitím symbolov, zrkadlenie prejavov dieťaťa, stimulácia zložiek psychomotoriky dieťaťa)

Rodina má najmä v prípade, ak sa narodí dieťa s rizikovým vývinom pred sebou náročnú cestu, nakoľko práve v tomto období sa u dieťaťa vytvára a upevňuje vzťahová väzba⁷. Tá vzniká síce už vo vnútromaternicovom vývine dieťaťa, avšak po narodení dieťaťa sa prehľbuje a získava na novej kvalite. V prípade, ak budúci rodičia očakávajú dieťa u ktorého je predpoklad rizikového vývinu, je táto situácia náročnejšia a vyžaduje si intervenciu liečebného pedagóga v príprave rodiny na novú životnú situáciu, ale aj intervenciu zameranú na budovanie vlastných rodičovských kompetencií na základe posilňovania silných stránok oboch rodičov. Snahou odbornej intervencie je podporiť rodičovské kompetencie natoľko, aby rodina nachádzala vlastné zdroje riešenia krízových momentov a miera potrebnej odbornej pomoci sa v závislosti od času postupne znižovala, a nie naopak.

Bibliografia

- BLIŽKOVSKÁ, J. 2000. *Taneční terapie primitivníexpresí*. In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity 4. 2000. dostupné na: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114414/P_Psychologica_04-2000-1_10.pdf?sequence=1 [citované dňa 16.1.2018]
- ČÍŽKOVÁ, K. 2005. *Tanečně-pohybová terapie*. Praha: Triton. 2005. ISBN 80-7254-547-7.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2017. *Psychomotorika ako integrálna súčasť multisenzorických prístupov*. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2017. ISBN 978-80-223-4476-0.
- FRIEDLOVÁ, K. 2007. *Bazálnístimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1314-4.
- HAŠTO, J. 2005. *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Bratislava: Vydavateľstvo – F. 2005. ISBN 80-8895-228-X.
- LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. *Multisenzorické prístupy*. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2017. ISBN 978-80-223-4476-0.
- SZABOVÁ, M. 1998. *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 1998. ISBN 80-88868-06-8.

⁷ HAŠTO, J. 2005. *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Bratislava: Vydavateľstvo – F. 2005. ISBN 80-8895-228-X.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu VEGA 1/0598/17 Evalvácia efektívnych faktorov multisenzorických prístupov v liečebnej pedagogike.

Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.

Katedra liečebnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava

lucka@uniba.sk

K niektorým prístupom na podporu senzoričky a motoriky v edukačnom procese žiakov s ťažkým a viacnásobným postihnutím

On Some Approaches for Support of Sensorics and Motorics in Education of Pupils with Severe and Multiple Disabilities

Jana Hrčová

Abstract

Sensory area together with motor area are areas of development which have reciprocal influence and one area cannot develop without the other. Movement is needed to gain sensory experience and to provide stimuli, and for motor development, some sensory stimuli and the ability to process the map appropriately are needed. The area of sensory and motor skills is key in the education and support of pupils with severe and multiple disabilities. In the text we will pay attention to some concepts focused on the area of sensory perception and processing of stimuli, such as basal stimulation, Snoezelen. We also focus on selected approaches and strategies to support motor skills as Sherborne therapy, rebound therapy, and the program M.O.V.E.

Key words: Severe and Multiple disabilities. Sensory-Motor skills. Basal stimulation. Snoezelen. Method of Veronica Sherborne.

Bazálna stimulácia

Koncept bazálnej stimulácie je spojený s osobou Andreasa Fröhlicha, ktorý koncept vypracoval v polovici 70-tych rokov minulého storočia v rámci svojho výskumu. Bazálna stimulácia sa opiera o 3 základné východiská, ktoré možno pomenovať aj ako model 3P. Ide o poznatky Pechsteina, ktorý poukázal na vplyv deprivácie na vývin mozgu. Druhé východisko stojí na Piagetovom ponímaní vývinu. Tretie východisko je fyzioterapeutický (nem. Physiotherapie) model manželov Bobathovcov (Bernasconi, Böing, 2015; Vítková, 2014).

Bazálna stimulácia je komunikačná, interakčná a vývin podporujúca koncepcia, ktorá sa orientuje na všetky oblasti potrieb jednotlivca. Základným prvkom je vnímanie, pohyb a komunikácia a ich úzke prepojenie (Friedlová 2007). Ide o pedagogicko-psychologickú aktivitu, ktorá má jednotlivcovi s ťažkým a viacnásobným postihnutím ponúknuť príležitosti na rozvoj osobnosti. Bazálna znamená ponuka elementárnych podnetov vo svojej najjednoduchšej podobe. Stimulácia znamená ponúkajú podnetov všade tam, kde si jednotlivec vzhľadom na ťažké postihnutie nedokáže zabezpečiť dostatočný prísun podnetov (Vítková, 2014).

Je to koncepcia, ktorá podporuje ľudské vnímanie v tej najzákladnejšej rovine (Friedlová, 2007).

Základnou požiadavkou bazálnej stimulácie je celistvosť. To znamená, že jednotlivé oblasti na seba vzájomne pôsobia a spolu tvoria jednotný celok. Všetky oblasti sú rovnocenné a nie je možné nadradovať ktorúkoľvek z nich. Bol by to zásah do hodnotového systému. Ide o nasledujúce oblasti: vnímanie, myslenie, pocity, pohyb, komunikácia, telesné skúsenosti a sociálne skúsenosti. Základným princípom bazálnej stimulácie je fakt, že prostredníctvom vlastného tela možno jednotlivca s ťažkým postihnutím uviesť do reality (porov. Vítková, 2006; Opatřilová, 2013). V rámci bazálnej stimulácie možno vyčleniť ponuky podnetov v dvoch rovinách. Prvú rovinu tvoria základné podnety (somatické, vestibulárne a vibračné). Druhá rovina je rozširujúca stimulácia, ktorá v sebe zahŕňa podnety: taktilno-haptické, chuťové, čuchové, sluchové a zrakové (porov. Friedlová, 2007; Niehoff, 2007, Opatřilová, D. 2010).

Somatické podnety pôsobia na kožu a svaly dieťaťa. Sprostredkujú jednotlivcovi skúsenosti s vlastným telom. Tieto skúsenosti sú predpokladom k vnímaniu okolitého sveta. Stimulácia sa deje prostredníctvom, dotyku, tlaku, pohybu a vnímaním teploty. Základným prostriedkom je dotyk, ktorým sa snažíme sprostredkovať pozitívnu telesnú skúsenosť. Na zintenzívnenie možno využiť rôzne materiály. Somatické podnety ďalej napomáhajú k uvedomovaniu vlastného tela a vytváraniu telesnej schémy, ktorá je u detí s ťažkým postihnutím nediferencovaná. Prostredníctvom štruktúrovaných podnetov tohto typu možno budovať a prehľbovať telesnú schému dieťaťa.

Vibračné podnety umožňujú dieťaťu pocítiť vlastný nosný aparát (kosti, kĺby), keďže deti s ťažkým postihnutím nedokážu získať skúsenosti, ktoré sa bežne získavajú pri lezení alebo chôdzi. Dieťa získava ešte intenzívnejšiu skúsenosť ako pri somatickej stimulácii. Pomáha mu vnímať chvenie alebo zvuky a vnímať smer, odkiaľ prichádzajú. Nosný aparát možno stimulovať pomocou vibračných prístrojov, ktoré sa prikladajú na jednotlivé časti tela. Dieťa tak získa aspoň základné povedomie o vlastnom tele a telesnej schéme. Stimulácia začína na päťach a končí pri hrudníku. Inou možnosťou stimulácie je vnímanie prirodzených vibrácií, a to tak, že sa ruka dieťaťa priloží na hrudník hovoriacej osoby. Dôležitý je tu rytmus a rytmizácia, najmä vo vzťahu k dýchaniu.

Vestibulárne podnety pomáhajú dieťaťu vnímať a uvedomovať si zmenu polohy tela v priestore. Tieto podnety človek vníma už počas prenatálneho vývinu. Vychádza sa z faktu, že ľudia s ťažkým postihnutím majú minimálne množstvo takýchto skúseností. Podnety sa poskytujú vo forme pomalého rytmického hojdania, kolísania

alebo otáčania rôznymi smermi. Využiť možno hojdačky, veľké lopty alebo valce. Vestibulárna stimulácia zlepšuje svalový tonus a stabilitu tela. Vyvoláva v deťoch príjemné pocity a úsmev. Treba však dávať pozor na prestimulovanie a preťaženie dieťaťa a takýmito podnetmi, čo môže mať za následok negatívne reakcie (nevoľnosť, napätie, strach).

Taktilno-haptické podnety majú aktivovať najmä oblasť rúk a viesť k aktívnemu dotýkaniu sa a uchopovaniu predmetov. Svoje miesto tu má aj facilitácia, keď dieťaťu pomáhame poznávať daný predmet, jeho veľkosť, tvar, povrch alebo váhu. Dieťa sa učí funkčne využívať ruky na aktívne poznávanie svojho okolia.

Orálne a olfaktorické podnety sú veľmi úzko prepojené. Zameriavame sa na stimuláciu oblasti úst, ktorá je veľmi citlivá. Usilujeme sa o senzibilizáciu tejto oblasti na prijímanie podnetov prostredníctvom orálnych hier alebo ponúkaním chutí. Pri olfaktorickej stimulácii poskytujeme jednoznačné vône tak, aby ich dieťa mohlo postrehnúť a naučiť sa diferencovať. Využívame aj vône, ktoré sú dieťaťu známe.

Videnie a počutie sú komplexné zmyslové aktivity, pretože sluchové a zrakové podnety už nie sú viazané na telo, a preto je pre deti s ťažkým postihnutím náročné tieto podnety spracovať. Zmyslom stimulácie je naučiť deti pozeráť sa a počúvať. Ponúkame kontrastné zvuky (hluk - ticho) aj obrazy (svetlý - tmavý). Vedeť deti k registrácii blízkych aj vzdialenejších predmetov, produkcii zvukov. Je vhodné zvuky kombinovať s dotykom, vibráciou alebo pohybom. Vzhľadom na charakter zrakových a sluchových informácií je potrebná pri bazálnej stimulácii ešte cielenejšia štruktúra a dávkovanie podnetov (porov. Friedlová, 2007; Leyendecker, 2005; Niehoff, 2007; Opatřílová, 2013; Vítková, 2014).

Multisenzorické prostredie (Snoezelen)

Snoezelen je špecifický tým, že je uplatniteľný u všetkých cieľových skupín, či už z pohľadu veku alebo schopností. Nekladie nároky na intelektové alebo iné schopnosti, a tak je vhodný aj pre deti s ťažkým postihnutím (Orieščíková, Hrčová, 2010). Primárne bol Snoezelen určený práve týmto jednotlivcom. V súčasnosti môžu z neho profitovať ľudia s rôznym druhom postihnutia, poruchami správania, psychiatrickými diagnózami, s demenciou, ľudia s traumatickým poranením mozgu, ľudia v paliatívnej starostlivosti, s chronickou bolesťou a aj intaktná populácia.

V stručnosti možno Snoezelen definovať ako navodenie pohody a pocitov upokojenia prostredníctvom multisenzorického podnecovania (Mertens, 2003). Slovo Snoezelen je kombináciu dvoch holandských slov „snuffelen“ (čuchať) a

„doezelen“ (driemať). Kombinácia uvedených slov úplne a presne vystihuje podstatu koncepcie, ktorá na jednej strane napomáha relaxácii a uvoľneniu vďaka príjemnej a pokojnej atmosfére prostredia a na strane druhej podporuje k aktivite a skúmaniu práve vďaka stimulujúcemu a motivujúcemu prostrediu. V súčasnosti je akceptovaná táto definícia Snoezelenu prijatá ISNA-mse (Medzinárodná asociácia Snoezelen ISNA-mse), ktorá používa pojem Snoezelen MSE (MSE – multisensory environment – multisenzorické prostredie) a definuje ho ako „dynamický súbor duševných vlastností postavený na pretrvávajúcom citlivom vzťahu medzi účastníkom, kvalifikovaným sprievodcom a kontrolovaným prostredím, kde je ponúkaných mnoho možností pre senzorickú stimuláciu“ (www.isna-mse.org).

Snoezelen sa realizuje v špecificky upravenom prostredí (multisenzorické prostredie/miestnosť) s hudbou, zvukmi, svetelnými efektmi, vôňami a rôznorodými predmetmi alebo komponentmi. Má u jednotlivca navodiť pocit bezpečia a uvoľnenia. Svojou štruktúrou a vybavením zároveň podnecuje a motivuje k aktivite a získavaniu nových skúseností.

Multisenzorická miestnosť má byť miestom, kde má jednotlivec dostatok času a priestoru na skúmanie a interakciu s objektmi. Pokiaľ je to čo i len trochu možné, má mať možnosť voľby. Priestor, čas a právo výberu súvisí so základným princípom Snoezelenu „nič sa nemusí, všetko je dovolené“. Veľmi dôležité sú sprostredkovanie hlavne pozitívnych skúseností a pozitívnej spätnej väzby (porov. Filatová, Janků, 2011; Mertens, 2005; Verheul, 2007).

V multisenzorickej miestnosti je všetko nastavené tak, aby bolo možné regulovať množstvo a intenzitu podnetov a prispôbiť prostredie možnostiam a schopnosti jednotlivca s ťažkým postihnutím spracovať zmyslové podnety. Jednotlivé podnety môžu byť dosť intenzívne na to, aby ich jednotlivec s ťažkým postihnutím mohol registrovať a venovať im pozornosť alebo v opačnom prípade ponúkať len jemnú stimuláciu, aby sa neprekročili hranice zmyslovej tolerancie jednotlivca, ak na podnety reaguje hypersenzitívne. Čo sa týka množstva podnetov, vhodné je zvoliť menšie množstvo (prípadne len jeden alebo dva) podnetov, s ohľadom na špecifiká zmyslového vnímania jednotlivcov s ťažkým postihnutím (Hrčová, J. 2015). Podobne píše aj Švarcová (2006), že zmyslových zážitkov nemá byť veľa, ale majú byť o to intenzívnejšie.

U jednotlivca by mali byť posilnené kompetencie aktívne a samostatne manipulovať s objektmi v miestnosti, dostávať od nich spätnú väzbu (vo forme zvuku alebo svetla), a teda mať možnosť ovládať a kontrolovať svoje prostredie, čo prispieva k jeho rozvoju (porov. Fowler, 2008; Hulsegge, J., Verheul, 1997). Snoezelen nie je len prostriedkom relaxácie a získavania nových zážitkov a skúseností. V

multisenzorických miestnostiach možno cielene pôsobiť na rozvíjanie jednotlivých zručností a schopností: perцепčných, motorických, kognitívnych, komunikačných a sociálnych. Okrem toho slúži aj na elimináciu nevhodného správania a budovanie vzťahu s osobou, ktorá dieťa pri Snoezelene sprevádza. Najvyšším a najdôležitejším cieľom Snoezelenu je však podľa Mertens (2005) pocíti pohodu a cítiť sa dobre.

V súvislosti s vyššie uvedeným možno pri aplikácii Snoezelenu zvoliť jeden z štyroch prístupov, ktoré uvádza Mertens (2003). Snoezelen sa uplatňuje ako voľnočasová aktivita, pri ktorej sa nesledujú špecifické ciele, ale Snoezelen jednotka má voľný priebeh. Okrem toho sa využíva aj ako terapia alebo ako terapeutický orientovaný prístup a ako pedagogické podporné opatrenie. V týchto prípadoch by mali byť jednotky dopredu premyslené, mali by sledovať určitý cieľ (v súvislosti s podporou celkového rozvoja) a osoba, ktorá v miestnosti pracuje pozná možnosti využitia jednotlivých pomôcok a komponentov a volí a využíva ich cielene.

Multisenzorické prostredie/miestnosť možno vybaviť širokou škálou objektov, ktoré sa bežne používajú alebo sú určené primárne pre Snoezelen. Môže byť zamerané na stimuláciu jedného alebo dvoch zmyslových systémov alebo je vybavené na stimuláciu všetkých zmyslov (Orieščiková, Hrčová, 2010). Existujú rôzne variácie multisenzorických miestností alebo prostredí. Najuniverzálnejšou a najviac využívanou je biela miestnosť. Okrem nej je možnosť zvoliť aj iný typ prostredia v závislosti od cieľovej skupiny, jej potrieb a cieľov, ktoré chceme naplniť. Orieščiková, Hrčová (2010) popisujú 4 typy prostredí, ktoré sú v našich podmienkach používané najčastejšie. Ide o bielu, tmavú a soft-play miestnosť. Dopĺňajú ešte tzv. snová alebo tématickú miestnosť ako zaujímavý prvok podpory práve žiakov s ťažkým a viacnásobným postihnutím. Pagliano (2001) hovorí až o 12 prevedeniach multisenzorického prostredia. Okrem spomínanej bielej, tmavej a soft-play miestnosti uvádza ešte sivú miestnosť a ďalšie typy prostredí a zón, medzi nimi zvukový priestor, interaktívnu zónu, vodnú zónu, inkluzívnu zónu, virtuálne prostredie, sociálny priestor a pluralitné prostredie. Spomína ešte prenosné prostredie, ktoré je možné zbaliť a rozkladať. Toto prostredie by sme do určitej miery mohli prirovnať k mobilnému Snoezelenu. O uvedené delenie sa opierajú aj Filatová a Janků (2011). Pagliano vo svojej najnovšej práci z roku 2012 pridáva ešte ďalšie prostredia ako čuchový, chuťový a interoceptívny priestor (prostredie zamerané na stimuláciu interoceptorov, teda vestibulárneho aparátu a propriocencie). Zvukový priestor delí na dva typy podľa intenzity zvukov (ostrejšie zvuky vs. tlmenejšie zvuky).

Vestibulárny a propriocceptívny systém môže stimulovať vodná posteľ (stále je základným elementom mnohých miestností), polohovacie vaky, hojdačky, poprípade

bazén naplnený gulôčkami (môže byť aj podsvietený, čo umocní celkovú stimuláciu). Tieto komponenty sú zdrojom podnetov viazaných na telo a sú pre jednotlivcov s ťažkým a viacnásobným postihnutím nepostrádateľné. Umožňujú získavanie skúseností s vlastným telom, pomáhajú uvedomovať si ho a budovať telesnú schému. Vodná posteľ navyše pomáha pri uvoľnení svalstva a motivuje aspoň k nepatrnej aktivite. Keďže aj ten najmenší pohyb na posteli vyvolá pohybový efekt. Na stimuláciu hmatu možno použiť rôzne hračky alebo predmety rôznej štruktúry, textúry, tvaru, veľkosti alebo váhy. Inou možnosťou je inštalácia hmatovej steny alebo panelu alebo manipulačného panelu. Na stimuláciu čuchu sa používajú rôzne vône, ktoré sú použité cielene k dosiahnutiu určitého stavu (relaxácia, aktivizácia, podpora pozornosti, dýchania...) alebo dotvoria celkovú atmosféru miestnosti. Nepostrádateľné sú hudba a zvuky. Hudba ako nosný alebo dotvárajúci prvok by mala spĺňať určité kritériá. Dieťa v miestnosti zvuky nielen vníma (prostredníctvom hudby, hračiek alebo jednoduchých nástrojov), ale malo by byť vedené aj k vlastnej produkcii zvukov. Vhodné je spájať zvuky so svetlom alebo vibráciami. Zrakové podnety poskytuje samotné osvetlenie miestnosti, ktoré môže byť volené cielene. Špecifické postavenie majú komponenty ako bublinkové valce, optické vlákna, projektory s rotujúcimi tématickými obrazcami alebo projekciou tekutých olejových farieb, zrkadlová guľa s farebným reflektorom... Veľmi intenzívny podnet sprostredkuje UV svetlo a UV reaktívne (fosforeskujúce) predmety, ktoré vytvárajú silný kontrast oproti ostatnému prostrediu a stimulujú dieťa k aktivite a napomáhajú k využívaniu zvyškových zrakových schopností a podpore elementárnych zrakových schopností ako lokalizácia, fixácia alebo sledovanie (porov. Fowler, 2008; Hřčová, 2015; Oriechiková, Hřčová, 2010; Schwanecke, 2004).

Ako uvádza Fowler (2008) miestnosti sú (a majú byť) interaktívne po stránke sociálnej a aj technickej, čo by sme mohli bližšie vysvetliť tak, že jednotlivec s ťažkým postihnutím nemusí len pasívne sledovať a prijímať rôzne podnety, ale môže ich sám vyvolať a získať spätnú väzbu na vlastnú aktivitu. Viaceré klasické komponenty ako napríklad bublinkové valce alebo optické vlákna môžu byť teraz prepojené špeciálnymi ovládačmi s veľkými tlačidlami. Pomocou nich môžu jednotlivci meniť farbu vlákien alebo valca. Ovládanie je jednoduché a nevyžaduje veľké úsilie zo strany jednotlivca. Vďaka týmto ovládačom je možné, aby aj jednotlivci s ťažkým postihnutím mohli aktívne a nezávisle zasiahnuť do usporiadania okolitého prostredia a vyvolať obľúbené alebo preferované stimuly. Okrem toho možno do miestností inštalovať interaktívne pomôcky a interaktívne panely, ktoré reagujú na dotyk (napríklad stlačenie tlačidla) zasvietením svetla alebo zmenou farby alebo zmenou svetelného obrazca. Verbálna komunikácia, alebo v prípade našej cieľovej skupiny vokalizácia, môže byť podporená inštaláciou

komponentov, ktoré reagujú na zvuk napríklad zmenou farby. Svoje miesto majú aj pomôcky reagujúce aj na nepatrný pohyb. Okrem vizuálnej spätnej väzby môže žiak svojou aktivitou vyvolať aj rôzne zvuky, hudbu, vône, vibrácie alebo aktivovať ventilátor a nechať na seba pôsobiť prúd vzduchu (Hrčová, 2015).

Dôležité je, aby miestnosť bola bezpečná vzhľadom k pohybu a manipulácii s objektmi, aby v nej bol dostatok miesta na sedenie alebo ležanie. Mala by pôsobiť príjemne a zároveň motivovať dieťa k aktivite a poznávaniu (Fowler, 2008; Schwanecke, 2004). Len ak je miestnosť bezpečná a príjemná, je možné v plnej miere uplatniť filozofiu Snoezelenu a ponechať žiakovi slobodu pohybu, skúmania a manipulácie s materiálmi a pomôckami.

Podpora motorických schopností

Jedným z nosných bodov celého edukačného procesu žiakov s ťažkým a viacnásobným postihnutím je zabezpečenie ich fyzického komfortu. Podpora pohybových schopností mala uskutočňovať s týmito cieľmi: zvýšenie nezávislosti, budovať a rozvíjať telesnú schému a upevňovať celkové zdravie (Imray, Hinchcliffe, 2014). Edukačným procesom žiakov s ťažkým a viacnásobným postihnutím by sa mali prelínať aj techniky handlingu. Hanák a kol. (2011) uvádza, že ide o všetky techniky, ktoré sa používajú s cieľom regulovať svalový tonus a navodzovať správny pohyb. K technikám handlingu patrí podľa Westling, Fox (2004) aj dvíhanie a prenášanie žiaka. Dvíhanie a prenášanie by malo byť správne prevedené, aby nedošlo k ohrozeniu bezpečnosti prenášajúceho aj prenášaného. Žiak by mal byť pred každým prenosom informovaný a upozornený, čo sa bude diať. Pokiaľ mu to jeho motorické schopnosti umožňujú, mal by pri dvíhaní spolupracovať. Žiakovi by mala byť zaistená symetrická pozícia v sede (ak je žiak spastický) a potrebná stability, uľahčujúca kontrolu hlavy (v prípade hypotonického žiaka) alebo zabraňujúca mimovoľným pohybom. Súčasťou handlingu sú aj aktivity a cvičenia podporujúce vestibulárne a taktilné vnímanie, budovanie telesnej schémy, vzpriamovanie, očný kontakt, zapojenie všetkých zmyslov. Pedagóg môže využiť širokú škálu pomôcok podnecujúcich vestibulárne vnímanie a akúkoľvek motorickú aktivitu ako sú: balančné pomôcky, hojdacie siete, hojdačky, bazén s guľkami, gymnastické lopty, rehabilitačné valce a iné (porov. Hanák, a kol. 2011).

Pre žiaka s ťažkým a viacnásobným postihnutím má podstatný význam dotyk ako taký. Dotyk vo forme masáže nemusí byť len prostriedkom na nadviazanie kontaktu a komunikácie, ale masáž má význam aj pri rozvoji základných schopností potrebných pre pohyb. Je prostriedkom na reguláciu/uvolnenie svalového napätia a tiež vhodným prostriedkom pre porozumenie vlastného tela. Povedomie o vlastnom tele je základom ďalšieho rozvoja. (porov. Imray, Hinchcliffe, 2014; Leyendecker,

2005). Opatřilová vo svojich prácach (2005; 2010; 2013) uvádza viac druhov masáží, ktoré sú prospešné pre uvoľnenie alebo podporu funkcií ako je dýchanie, krvný obeh, oksyličovanie organizmu, či posilnenie svalstva. Môžeme spomenúť baby masáž, motýlie masáže, klasickú masáž, reflexnú a rekondičnú masáž alebo masážnu techniku senzomotorickej stimulácie.

Veľmi vhodným prostriedkom na rozvoj motorických schopností je aj trampolína a koncept vyvinutý vo Veľkej Británii – tzv. Rebound therapy (terapeutické využitie trampolíny). Môže sa využívať v edukácii aj v rehabilitácii. Ponúka širokú škálu aktivít od základného polohovania a pasívnych pohybov až po aktivity vyžadujúce si schopnosť skákať na trampolíne. Terapia podporuje motorické učenie, rozvíja povedomie o vlastnom tele, pohybovú koordináciu, perцепčné schopnosti aj komunikáciu. Zohľadňuje schopnosti, potreby, obmedzenia aj nadobudnuté skúsenosti a preferencie žiakov s ťažkým a viacnásobným postihnutím. Aktivity na trampolíne pomáhajú regulovať svalový tonus žiaka a tiež jeho úroveň aktivity a uľahčia prechod k iným podobným aktivitám. Úlohu zohráva aj motivačný aspekt trampolíny a prežívaná radosť s pohybu (porov. Lacey, Ashdown, Jones, Lawson, Pipe (2015). Štúdiá realizovaná na ľuďoch s hlbokým mentálnym postihnutím preukázala pozitívny efekt tejto terapie v kombinácii s inými cvičeniami. Došlo u nich k poklesu prejavov problémového správania a k zvýšeniu vnímavosti. Doba na posúdenie adaptívnych zmien v motorickej oblasti bola podľa autorov veľmi krátka – išlo o 16 týždňový program (Jones, et al. 2007).

U nás málo známa metóda na rozvoj základných motorických schopností je program MOVE (Mobility Opportunities Via Education – príležitosti k pohybu prostredníctvom edukácie) vypracovaný v USA. Zameriava sa na základné funkcie ako sedenie, státie, chôdza a presuny. Žiakovi zahrnutému v programe musia byť neustále a opakovaním vytvárané príležitosti na tréning funkčných schopností a zahrnuté do každodenných činností. (Imray, Hinchcliffe, 2014). Program obsahuje niekoľko navzájom súvisiacich krokov. Žiak musí byť spočiatku rozvíjať predpoklady pre pohyb (napríklad tolerovaním určitej pozície). Následne sa u žiaka podporuje tréning funkčných schopností a vykonania cieľného pohybu. Poskytuje sa mu len toľko pomoci, koľko je pre vykonanie pohybu reálne potrebné. Intenzita pomoci sa postupne redukuje. Cieľom je dosiahnuť čo najviac nezávislé vykonávanie pohybu s ohľadom na možnosti žiaka (Leyendecker, 2005).

Lacey, Ashdown, Jones, Lawson, Pipe (2015) a Opatřilová (2013) venujú priestor aj metóde rozvíjajúceho pohybu Veroniky Sherborne. Program vychádza z prirodzenej potreby človeka uvedomiť si seba a svoje okolie. Dáva možnosť prispôbiť cvičenia potrebám a možnostiam dieťaťa a je vhodná aj pre deti na úrovne raného

štádia vývinu. Jej metóda je postavená na dvoch základných cieľoch vnímanie seba (povedomie o vlastnom tele, povedomie o priestore, pozitívny obraz o sebe) a vnímanie iných (vzťah s druhou osobou, sebadôvera a dôvera v iných). Začína sa vnímaním vlastného tela (vnímanie tela na zemi, stredová línia tela atď...) a neskôr sa prechádza do priestoru. Pokiaľ dieťa nemá zvládnuté vnímanie vlastného tela, nemalo by sa posúvať ďalej. Podľa Karáskovej, Dlužewskiej-Martyniec (2012) sa skôr kladie dôraz na emocionálne prežívanie a koncentráciu na pohybovú úlohu, než na presnosť pohybov. Okrem pohybového aspektu hrá pri cvičeniach rolu aj fyzický, sociálny a emocionálny kontakt.

Záver

Okrem prístupov rozvíjajúcich telesnú schému, hrubú motoriku a koordináciu pohybov nesmieme zabúdať ani na oblasť jemnej motoriky. Zameriavame sa na podporu najjednoduchších schopností: cielené pohyby rúk za účelom dosahovania, uchopovania predmetov, prípadne schopnosti ukazovania, cez rozvoj pohyblivosti prstov a manipulačné činnosti až po zložitejšie ako napríklad grafomotorické aktivity. Môžeme tu zaradiť aj pohyby tváre a motoriku hovoridiel.

Bibliografia

- BERNASCONI, T., BÖING, U. *Pädagogik beischwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2015. 289 S. ISBN 978-3-17-023436-9.
- FILATOVÁ, R., JANKŮ, K. *Snoezelen*. Ostrava: Kleinwächter, 2010. 111 s. ISBN 978-80-260-0115-7.
- FOWLER, S. *Multisensory Rooms and Environments. Controlled Sensory Experiences for People with Pro found and Multiple Disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008. 256 p. ISBN 978-1-84310-462-9.
- FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1314-4.
- HANÁK, P. a kol. *Zkušenosti z aplikace nových metod práce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: COPRINT, 2011. 131 s. ISBN 9788025400228
- HRČOVÁ, J. To some aspects of education and support of pupils with severe and multiple disabilities. In ORIEŠČIKOVÁ, H. *What will be the next, special educational system?* Milano: EDUCatt - Ente per ildirittoallo studio universitario dell'Università Cattolica, 2015. 234 p.. ISBN 978-88-6780-767-3
- HULSEGGE, J., VERHEUL, A. *Snoezelen – eine andere Welt*. 6. Auflage. Marburg/Lahn: Lebenshilfe-Verlag, 1997. 195 S. ISBN 3-88617-091-8.
- IMRAY, P., HINCHLIFFE, V. *Curricula for Teaching Children and Young People with Severe or Profound Multiple Learning Difficulties: Practical strategies*

- for educational professionals. New York: Routledge, 2014. 286 p. ISBN 978-315-88329-8.
- KARÁSKOVÁ, V. DLUZEWSKA-MARTYNIEC, W. *Pohybový program Veroniky Sherborne*. [online]. 2012. [citované dňa: 30-07-2016]. Dostupné na www: http://www.ftk.upol.cz/_katedry/apa/esf_2_2_0/index_metodmat.html
- JONES, M. C. et al. *Behavioral and Psychosocial Outcomes of a 16-Week Rebound Therapy-Based Exercise Program for People with Profound Intellectual Disabilities*. In *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. Wiley, vol. 4, no. 2, 2007. p. 111-119. ISSN 1741-1122.
- LACEY, P., AHSDOWN, R., JONES, P. LAWSON, H., PIPE, M. *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. New York: Routledge, 2015. 456 p. ISBN 978-1-315-71791-3.
- LEYENDECKER, CH. *Motorische Behinderungen: Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungs möglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer, 2005. 264 S. ISBN 3-17-017274-3.
- MERTENS, K. *Snoezelen – eine Einführung in die Praxis*. Dortmund: Verlag modernes Lernen, 2003. 142 S. ISBN 3-8080-0518-1.
- MERTENS, K. *Snoezelen Anwendungsfelder in der Praxis*. Dortmund: Verlag modernes Lernen, 2005. 288 S. ISBN 3-8080-0577-7
- NIEHOFF, D. *Basale Stimulation und Kommunikation*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2007. 152 S. ISBN 978-3-427-04863-3.
- OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 146 s. ISBN 80-210-3819-5
- OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 150 s. ISBN 9788021052666.
- OPATŘILOVÁ, D. *Edukace osob s těžkým postižením a soubežným postižením více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 186 s. ISBN 978-80-210-6221-4.
- ORIEŠČIKOVÁ, H., HRČOVÁ, J. *Snoezelen*. 1. vyd. Ružomberok: Verbum, 2010. 88 s. ISBN 978-8084-639-8.
- PAGLIANO, P. *Using a Multisensory Environment*. London: DavidFultonPublishers, 2001. 128 p. ISBN 1-85346-716-2.
- PAGLIANO, P. *The multisensory hand book. A guide for children and adults with sensory learning disabilities*. New Yourk: Routledge, 2012. 162 p. ISBN 978-0-415-59754-8.
- SCHWANECKE, F. *Snoezelen : Möglichkeiten und Grenzen in verschiedenen Anwendungsbereichen*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 2004. 160 S. ISBN 3886173100.
- Snoezelen*. [online]. 2012. [citované dňa: 13-08-2015] Dostupné na www: <http://www.isna-mse.org/isna-mse/Snoezelen.html>

- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.
- VANČOVÁ, A. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Kinezis Klub Tatry, 2010. 193 s. ISBN 9788097022815.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. 302 s. ISBN 80-7315-134-0.
- VERHEUL, A. *Snoezelen – Materials home made*. Ede, 2007. 226 p.
- VÍTKOVÁ, M. Bazální stimulace. In MÜLLER, O. (ed.) *Terapie vespeciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7
- WESTLING, D. L., FOX, L. *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2004. 570 p. ISBN 0-13-110553-1.

PaedDr. Jana Hrčová, Ph.D.

Katolícka Univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1,
034 01 Ružomberok
jana.hrcova@ku.sk

Faktory ovplyvňujúce kvalitu života rodičov dieťaťa s DMO

Factors influencing the quality of life of parents with child with cerebral palsy

Katarína Molnárová Letovancová, Michaela Hromková, Miriam Slaná

Abstract

The article presents research conducted to determine the quality of life of parents of children with cerebral palsy. A valid research tool, Family Quality of Life Scale ("FQOL"), has been used to reach their search target. The results of their search showed a relatively higher level of quality of life of respondents than we expected. However, at the same time their search has clarified two areas where the parents of children with cerebral palsy showed a significantly lower quality of life. First area is area of emotional well-being and secondary social support.

Key words: Cerebral palsy. Informal carers. Quality of life of parents. Emotional support. Social support.

Úvod

Narodenie dieťaťa so zdravotným postihnutím predstavuje pre rodinu, a najmä pre samotných rodičov, záťažovú situáciu ako po stránke emocionálnej, tak aj po stránke organizácie rodinného života. Od momentu narodenia dieťaťa sa rodinný život od základu mení a prispôbuje sa jeho potrebám. Rodičia, ktorí sú často jedinými opatrovateľmi¹, musia častokrát obetovať svoje záujmy, spoločenský či pracovný život a obmedziť ho prevažne na starostlivosť o svoje dieťa so zdravotným postihnutím², špecificky s detskou mozgovou obrnou (DMO). Dopad starostlivosti o dieťa s DMO na kvalitu života rodičov je významný. Rodičia sa musia často kráť vyrovnáť s mnohými neustále sa meniacimi požiadavkami týkajúcimi sa špecifických potrieb ich dieťaťa³. Okrem toho, že musia efektívne zvládať starostlivosť o dieťa vyplývajúcu z jeho zdravotných problémov, musia sa vyrovnávať aj s požiadavkami každodenného života⁴. Z toho dôvodu je rodičovstvo dieťaťa s DMO spojené s množstvom výziev, ktoré musia rodičia riešiť. Výskumy

¹ Porov. COOPER, E. In my opinion... helping parents cope with the reality of parenting a child with a disabling condition. *Children's HealthCare*, 1991, 20:189-190.

² Porov. LEUNG, S. Y. C, LI-TSANG, P. W. C. 2003. Quality of life of parents who have children with disabilities. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 2003, 13(1):19-24.

³ Porov. POUSADA, M., et al. Impact of Caring for a Child with Cerebral Palsy on the Quality of Life of Parents: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2013, 25(5).

⁴ Porov. OLAWALE, A. et al. Psychological impact of cerebral palsy on families: The African perspective. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 2013, 4(2):159-163.

dokazujú, že starostlivosť o dieťa s DMO môže mať potom negatívny dopad na fyzické ako aj psychické zdravie rodičov⁵.

Rodina s dieťaťom s DMO je vystavená enormnej záťaži priamo ovplyvňujúcej kvalitu života jednotlivých členov rodiny a to najmä rodičov. Z tohto dôvodu považujeme za dôležité venovať pozornosť téme kvality života rodiny s dieťaťom so zdravotným postihnutím, v našom prípade s dieťaťom s DMO, ako aj faktorom, ktoré túto kvalitu života ovplyvňujú. Vzhľadom k tomu sme v roku 2018 realizovali výskum, ktorého cieľom bolo zistiť aká je kvalita života rodičov dieťaťa s DMO.

Výskumný cieľ

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť **aká je kvalita života rodičov dieťaťa s DMO**. Čiastkovými cieľmi výskumu bolo zistiť, či existujú rozdiely v kvalite života rodičov dieťaťa s DMO v závislosti od pohlavia, rodinného stavu, veku rodiča, veku dieťaťa s DMO a v závislosti od počtu detí respondenta.

Výskumná metóda

Pre naplnenie nášho cieľa sme sa rozhodli využiť kvantitatívnu výskumnú stratégiu s využitím validného výskumného nástroja a to štandardizovaného dotazníka kvality života rodiny – *Family Quality of Life Scale* (FQOL), ktorý sme doplnili o otázky dopytujúce sa na demografické údaje a socioekonomické údaje. Všetky získané údaje boli následne spracované prostredníctvom softvéru IBM SPSS Statistics v. 22.0.0.

Výskumný súbor

Na výber výskumného súboru sme použili nenáhodný účelový výber. Výberový súbor nášho výskumu tvorili rodičia detí s detskou mozgovou obrnou. Vstupné kritériá výberu boli:

- Rodič dieťaťa s DMO,
- Vek nad 18 rokov,
- Život v spoločnej domácnosti,
- Intenzívne trávenie času.

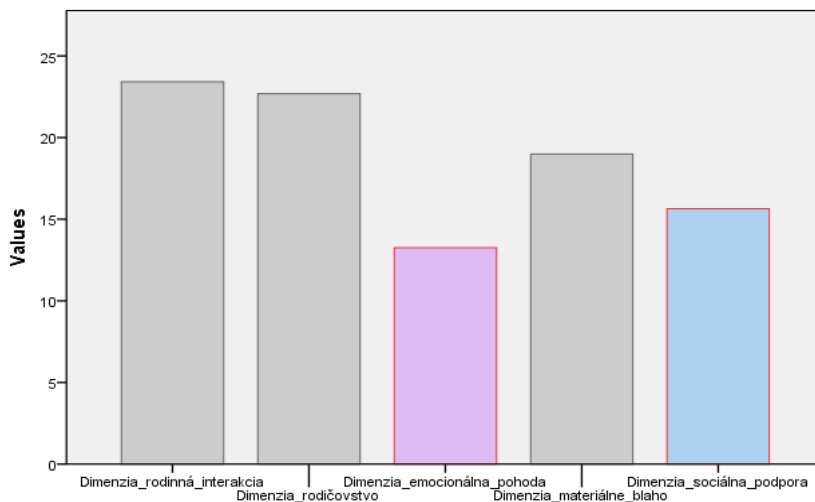
Nášho výskumu sa celkovo zúčastnilo 98 respondentov vo veku od 27 do 52 rokov. Výskumný súbor tvorilo 12 otcov (12,2 %) a 86 matiek (87,8 %).

Výsledky výskumu

V úvode vyhodnocovania FQOL škály sme samotnú škálu podrobili testovaniu reliability. Test reliability preukázal veľmi dobrý stupeň spoľahlivosti škály ($\alpha=0,943$). V programe SPSS sme vyhodnotili priemerné skóre dosiahnuté našimi respondentmi poukazujúce na ich celkovú kvalitu života. Priemerné skóre predstavovalo hodnotu **94,0918** bodov. Priemerné skóre sme vyhodnotili aj pre

⁵ Porov. RAINA, P., et al. The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *Pediatrics*, 2005, 115:626-636.

jednotlivé dimenzie škály. Najvyššie skóre dosiahli respondenti v prípade dimenzie „Rodinná interakcia“ (23,4184 bodov) a „Rodičovstvo“ (22,6837 bodov). Nižšie skóre bolo spojené s dimenziami „Materiálne blaho“ (18,9898 bodov) a „Sociálna podpora“ (15,6429 bodov) a najnižšie skóre poukazujúce na najnižšiu kvalitu života rodičov detí s DMO v tejto oblasti dosiahli respondenti v prípade dimenzie „Emocionálna pohoda“ (**13,2551 bodov**), bližšie Obrázok 1)



Obrázok 1 Priemerné skóre pre jednotlivé dimenzie škály (Zdroj: vlastný)

Pri detailnejšom skúmaní odpovedí respondentov sledujúc priemerné hodnoty všetkých položiek škály jednotlivo sa preukázalo, že najnižšie priemerné skóre poukazujúce na nižšiu kvalitu života dosiahli respondenti pri výrokoch spadajúcich do dimenzie „Emocionálna pohoda“ a to konkrétne pri výrokoch číslo **9** (Členovia mojej rodiny majú čas venovať sa vlastným záujmom, $m=3,0816$, $sd=1,224$), **3** (Moja rodina má podporu, ktorú potrebuje na to, aby odstránila stres, $m=3,2143$, $sd=1,123$) a **13** (Členovia mojej rodiny majú podporu zvonku, vďaka ktorej sa môžu starať o špeciálne potreby všetkých členov rodiny, $m=3,2347$, $sd=0,917$).

V ďalšej časti výskumu sme potvrdili existenciu štatisticky významných rozdielov v celkovej kvalite života vzhľadom na vek ($t=-2,341$, $p=0,021$), rodinný stav ($F=3,476$, $p=0,019$) a samosprávny kraj ($\chi^2=15,39$, $p=0,031$). Zároveň sme potvrdili aj štatisticky významný vzťah medzi kvalitou života respondentov a vekom dieťaťa s DMO ($0,288^{**}$, $p=0,004$) čo znamená, že respondenti nad 35 rokov veku ($m=96,93$) prejavovali vyššiu mieru kvality života ako respondenti mladší ako 35 rokov ($m=89,40$). Kvalita života respondentov súvisela aj s vekom dieťaťa s DMO. Výskum dokázal, že kvalita života respondentov priamo úmerne stúpala s vekom ich dieťaťa s DMO.

Nakoľko výskum ukázal, že najnižšia miera kvality života respondentov bola spojená s dimenziou „Emocionálna pohoda“ zisťovali sme existenciu štatisticky významných rozdielov vo vnímaní emocionálnej pohody respondentov v závislosti od socio-demografických ukazovateľov. Testovaním sa potvrdila

existencia štatisticky významných rozdielov vo vnímaní emocionálnej pohody v závislosti od veku respondentov ($t=6,540$, $p=0,038$) a ich rodinného stavu ($F=8,925$, $p=0,012$). Najnižšiu spokojnosť v oblasti emocionálnej pohody prejavovali respondenti vo veku od 18 do 34 rokov ($m=41,45$). Vyššiu mieru spokojnosti sme zaznamenali u respondentov vo veku od 45 do 64 rokov ($m=48,26$) a najvyššiu mieru spokojnosti u respondentov vo vekovej kategórii od 35 do 44 rokov ($m=58,09$). Najvyššiu emocionálnu pohodu pociťovali respondenti s rodinným stavom rozvedení ($m=73,36$). Nižšia emocionálna pohoda sa prejavila u respondentov v manželskom zväzku ($m=47,08$) a najnižšia u slobodných respondentov ($m=44,62$)

V prípade dimenzie „*Sociálna podpora*“ sa nám testovaním potvrdil štatisticky významný vzťah medzi spokojnosťou respondentov so sociálnou podporou a vekom dieťaťa ($0,285^{**}$, $p = 0,004$), čo znamená, že čím boli deti našich respondentov s DMO staršie, tým boli respondenti v tejto oblasti spokojnejší.

Diskusia

Narodenie dieťaťa s DMO je považované za faktor, ktorý výrazne naruší dovtedajšie fungovanie rodiny⁶. Ide o udalosť, ktorá má priamy dopad na kvalitu života jej jednotlivých členov, najmä rodičov. Napriek tomu, že v našom výskume respondenti prejavili relatívne vysokú úroveň kvality života podarilo sa nám identifikovať dve oblasti kvality života rodičov, ktoré sú v dôsledku DMO ich dieťaťa zasiahnuté najviac. Ide o oblasť *emocionálnej pohody rodičov* a oblasť ich vnímanej *sociálnej podpory*.

Naše zistenie je významné vzhľadom na skutočnosť, že výrazné narušenie emocionálnej pohody rodičov detí s DMO sa môže prejavovať nižšou spokojnosťou so životom a vyššou úrovňou úzkosti a depresie.⁷ Výskumy dokazujú, že emocionálna pohoda rodičov je narušaná najmä pociťovaným stresom⁸. Podľa ďalších zistení sa práve vysoká hladina stresu vyskytuje u rodičov detí s DMO päťkrát častejšia ako u bežnej populácie⁹. Stres a narušená oblasť emocionálnej pohody môže byť zapríčinená správaním dieťaťa a jeho prejavmi plynúcimi z postihnutia, starostlivosťou o dieťa s DMO a fungovaním rodiny¹⁰. Okrem spomenutých sa na zvyšovaní stresu, úrovne depresie a teda aj na znižovaní emocionálnej pohody rodičov podieľajú faktory ako nízka miera starostlivosti o seba a nízka sociálna podpora¹¹. Výsledky nášho výskumu poukazujú na ďalšiu skutočnosť a to, že emocionálna pohoda rodičov detí s DMO súvisí s ich vekom a rodinným stavom.

⁶ Porov. OKUROWSKA-ZAWADA, B. et al. Quality of life of parents of children with cerebral palsy. *Progress in Health Sciences*, 2011, 1(1):116-123.

⁷ Porov. CHESHIRE, A., et al. The Psychosocial Well-Being of Parents of Children with Cerebral Palsy: A comparison study. *Disability and Rehabilitation*, 2010, 32(20):1673-1677.

⁸ Porov. WANG, H. Y., JONG, Y. J. Parental Stress and Related Factors in Parents of Children with Cerebral Palsy. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 2004, 20:334-340.

⁹ Porov. PARKES, et al. Parenting stress and children with cerebral palsy: a European cross-sectional survey. *Developmental Medicine & Child Neurologist*, 2011, 53(9):815-821.

¹⁰ bližšie RAINA et al. (2005)

¹¹ bližšie POUSADA et al. (2013)

Najnižšiu spokojnosť v oblasti emocionálnej pohody prejavovali rodičia vo veku od 18 do 34 rokov. Toto zistenie súvisí aj s ďalšou skutočnosťou a to, že celková kvalita ich života priamo úmerne stúpala s vekom ich dieťaťa. Výsledky teda naznačujú, že najťažším býva pre rodičov práve obdobie po narodení ich dieťaťa s DMO, ktoré je spojené s množstvom výziev a ťažkých životných rozhodnutí, ktorým sú rodičia vystavení. Trvá dlhšie obdobie, kým si rodina na danú situáciu zvykne a zžije sa s ňou. Okrem veku výskum potvrdil významné rozdiely v spokojnosti v danej oblasti v závislosti od rodinného stavu. Najnižšiu úroveň pociťovanej emocionálnej pohody mali slobodní respondenti čo súvisí aj so zistením, že stres je u rodičov spôsobovaný aj nízkou úrovňou sociálnej podpory¹².

Naše výsledky potvrdzujú aj zistenia, podľa ktorých stupeň stresu rodičov nesúvisí ani tak s úrovňou stupňa fungovania dieťaťa, ale skôr ich ovplyvňuje prístup k zdrojom a k podpore¹³. V našom výskume sa rovnako ukázalo, že oblasť sociálnej podpory významne ovplyvňuje celkovú kvalitu života rodiča s dieťaťom s DMO. Z toho dôvodu je nevyhnutné, aby bola rodinám s dieťaťom s DMO poskytovaná taká starostlivosť a podpora, ktorá by im umožnila fungovať na optimálnej úrovni a žiť kvalitný život porovnateľný s rodinami s dieťaťom bez zdravotného postihnutia¹⁴. Vhodná a kvalitná podpora zo strany rodiny ako aj profesionálov a služieb môže totiž znížiť úroveň stresu rodičov a zvýšiť ich emocionálnu pohodu¹⁵.

Dôležitosť našich zistení vidíme najmä v skutočnosti, že identifikácia faktorov, ktoré sa podieľajú na znižovaní kvality života rodičov detí s DMO, môže pomôcť odborníkom v praxi rozvíjať vhodné stratégie alebo hľadať podporné zdroje, ktoré by pomohli rodičom vyrovnat' sa s ich ťažkou životnou situáciou¹⁶. Intervencie smerom k rodine by potom mali byť zamerané na posilnenie rodičovských kompetencií s cieľom dopomôcť im lepšie sa vyrovnat' s požiadavkami vyplývajúcimi zo starostlivosti o dieťa s DMO.¹⁷

Záver

Napriek relatívne vysokému priemernému skóre poukazujúcemu na vyššiu úroveň prežívanej kvality života respondentov výskum poukázal na dve oblasti, v ktorých rodičia dieťaťa s DMO pociťovali nižšiu úroveň kvality života a to oblasti emocionálnej pohody a sociálnej podpory. Výskum preukázal, že narodenia dieťaťa

¹² bližšie POUSADA et al. (2013)

¹³ Porov. GLENN, S. et al. Maternal parenting stress and its correlates in families with a young child with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 2008, 35(1):71-78. Glenna et al., 2008; ONES, K. et al. Assessment of the quality of life of mothers of children with cerebral palsy (primary caregivers). *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 2005, 19(3):232-237.

¹⁴ Porov. BROWN, I. R. et al. Family Quality of Life When There Is a Child With a Developmental Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2006, 3(4):238-245.

¹⁵ bližšie PARKES, et al. (2011)

¹⁶ bližšie WANG, H. Y., JONG, Y. J. (2004)

¹⁷ bližšie POUSADA et al. (2013)

s DMO je spojené s náročnou starostlivosťou negatívne ovplyvňujúcou najmä emocionálne prežívanie rodičov a zároveň ide o životnú udalosť v živote rodičov a rodiny ako celku, ktorá nevyhnutne vyžaduje podporu či už zo strany profesionálov, rodiny alebo komunity. Hovoríme o podpore, ktorá rodičom umožní uspokojovať potreby nie len svojho dieťaťa s DMO, ale aj ostatných členov rodiny, o podpore, ktorá rodičom poskytne emocionálnu pomoc znižujúcu pociťovaný stres a psychickú záťaž a o podpore, ktorá rodinu dokáže sprevádzať v tak náročnej životnej situácii. Takouto podporou by mohla byť práve rozvíjajúca sa služba včasnej intervencie. Jej cieľom je okrem iného poskytovať včasnú podporu rodinám s dieťaťom so zdravotným postihnutím formou komplexných služieb na báze dlhodobého sprevádzania ako aj podporovať rodiny s deťmi spôsobom, ktorý prispieva k vytváraniu súdržnej a inkluzívnej spoločnosti¹⁸. V tomto smere by včasná intervencia mohla byť tou službou, ktorá pomôže rodinám s dieťaťom so zdravotným postihnutím zvyšovať ich kvalitu života, a zároveň aj zlepšovať ich fungovanie a participáciu na spoločenskom živote.

Afiliácia

Príspevok bol vypracovaný v rámci projektu APVV-14-0646 Analýza potrieb sociálnej služby v oblasti včasnej intervencie v podmienkach Slovenska.

Bibliografia

- BROWN, I. R., MACADAM-CRISP, J., WANG, M. et al. Family Quality of Life When There Is a Child With a Developmental Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2006, 3(4):238–245.
- COOPER, E. In my opinion... helping parents cope with the reality of parenting a child with a disabling condition. *Children's Health Care*, 1991, 20:189–190.
- GLENN, S., CUNNINGHAM, C., POOLE, H. et al. Maternal parenting stress and its correlates in families with a young child with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 2008, 35(1):71–78.
- CHESHIRE, A., BARLOW, J. H., POWELL, L. A. The Psychosocial Well-Being of Parents of Children with Cerebral Palsy: A comparison study. *Disability and Rehabilitation*, 2010, 32(20):1673–1677.
- LEUNG, S. Y. C., LI-TSANG, P. W. C. 2003. Quality of life of parents who have children with disabilities. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 2003, 13(1):19–24.
- OKUROWSKA-ZAWADA, B., KULAK, W., WOJTKOWSKI, J. et al. 2011. Quality of life of parents of children with cerebral palsy. *Progress in Health Sciences*, 1(1):116–123.
- OLAWALE, A. O., DEIH, N. A., YAADAR, K. K. R.. Psychological impact of cerebral palsy on families: The African perspective. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 2013, 4(2):159–163.

¹⁸ SLANÁ, M., HROMKOVÁ, M., MOLNÁROVÁ LETOVANCOVÁ, K. 2017. *Včasná intervencia. Vývoj, súčasný stav a teoretické východiská*. Trnava: Váry s.r.o.

- ONES, K., YILMAZ, E., CETINKAYA, B. et al. Assessment of the quality of life of mothers of children with cerebral palsy (primary caregivers). *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 2005, 19(3): 232-237.
- PARKES, J., CARAVALE, B., MARCELLI, M. et al. Parenting stress and children with cerebralpalsy: a European cross-sectional survey. *Developmental Medicine & Child Neurolog*, 2011, 53(9):815-821.
- POUSADA, M., GUILLAMÓN, N., ENCUESTRA, H. E. et al. Impact of Caring for a Child with Cerebral Palsy on the Quality of Life of Parents: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2013, 25(5).
- RAINA, P., et al. The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *Pediatrics*, 2005, 115:626-636.
- SLANÁ, M., HROMKOVÁ, M., MOLNÁROVÁ LETOVANCOVÁ, K. 2017. *Včasná intervencia. Vývoj, súčasný stav a teoretické východiská*. Trnava: Váry s.r.o.
- WANG, H. Y., JONG, Y. J. Parental Stress and Related Factors in Parents of Children with Cerebral Palsy. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 2004, 20:334-340.

Mgr. Katarína Molnárová Letovancová, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave,
Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce,
Katedra sociálnej práce
katarina.molnarova.letovancova@truni.sk

Mgr. Michaela Hromková, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave,
Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce,
Katedra sociálnej práce
michaela.hromkova@truni.sk

Doc. PhDr. Miriam Slaná, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave,
Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce,
Katedra sociálnej práce
miriam.slana@truni.sk

Divadlo ako terapeutická stratégia pre človeka s mentálnym znevýhodnením

Theater as a Therapeutic Strategy for a Person with a Mental Disability

Jozef Zentko

Abstract

The contribution focuses on presentations and analysis of theaters in the context of their therapeutic effects in working with people with mental disabilities. It focuses on supporting fundamentals and the theoretical backgrounds of the present theater space on the example of alternative or, respectively, community theater. It presents the situation in Poland and Slovakia on examples of Theater - Teatr Radwanek and the Theater z Pasáže.

Key words: Theater. Therapy. Helpful therapy. Mental disability. Art.

Úvod

V súčasnej pedagogickej realite s dôrazom na špeciálnopedagogické pôsobenie na jednotlivca a/alebo skupinu jednotlivcov s mentálnym znevýhodnením je mimoriadne dôležité venovať pozornosť v súvislosti s využívaním expresívnych terapií. Tie môžu byť vhodnou stratégiou na podporu a rozvíjanie kvality života a prežívania jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Práve jednou z nich môže byť teatroterapia a dramaterapia, ktoré využívajú prostriedky divadla a divadelného umenia.¹ V kontexte tohto príspevku máme úmysel poukázať na procesúalnu stránku (konkrétne ciele) vybraného alternatívneho resp. komunitného divadla. Na vybraných príkladoch Divadla – *Teatr Radwanek* (Poľsko) a *Divadla z Pasáže* (Slovensko) prezentujeme divadla, ktoré aktívne a dlhodobo pracujú s ľuďmi s mentálnym postihnutím. V ich hlavných cieľoch je tvorba divadelného predstavenia spolu s uplatňovaním princípov, metód a techník teatroterapie². Teatroterapia je rýchlo progradujúcou sa rozvíjajúcou expresívnou terapiou, ktorá výrazne zlepšuje život jednotlivcov s rôznym postihnutím. Zlepšuje kvalitu života a podporuje rozvoj umeleckého a sociálneho cítenia³. Teatroterapia sa využíva v tej situácií, kedy chceme prezentovať výsledný tvar na rozdiel od dramaterapie, kde

¹ Porov. VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

² Porov. POLÍNEK, M., D. : Teatroterapie. In: MÜLLER, O. a kol.: *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

³ Porov. VARGOVÁ, M., CHANASOVÁ, Z. Aplikácia didaktickej hry a dramatizačných metód u sociálne znevýhodnených žiakov v nultom ročníku. In: *Integrativní přístup v primárním vzdělávání*. 1. vyd. - Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2015. ISBN 978-80-7494-257-0.

výsledný tvar resp. divadelný artefakt nie je potrebný a podstatný⁴. V súvislosti s uvedeným teatripia má výrazné postavenie aj v liečebnej pedagogike, ktorá využíva expresívne terapie a terapeutické prístupy v rámci poskytovania systematickej a plánovanej profesionálnej pomoci.⁵

Charakteristika a ciele teatroterapie

Teatroterapia je charakterizovaná ako špecifický podporný terapeutický proces, ktorý môže prebiehať ako receptívna alebo expresívna forma prezentácie. V rámci receptívnej ide o vnímanie divadelného artefaktu s terapeutickým zámerom, v rámci expresívnej ide o zámerné využívanie divadelných prostriedkov.

Ide o expresívny terapeuticko-formatívny prístup spočívajúci v celkovej príprave divadelného tvaru a jeho následnej prezentácie pred divákmi s jasným terapeutickým cieľom, ktorý sa realizuje prostredníctvom účastníkov so špecifickými potrebami. Teatroterapia je zaraďovaná medzi tzv. expresívne terapie, teda možno povedať liečebné metódy a postupy využívajúce prostriedky umeleckých postupov⁶.

Začiatky teatroterapie nachádzame v 70. a 80. rokoch 20. storočia v kultúrnom živote Európy, kedy sa začína formovať fenomén divadla hraného sluchovo, telesne či mentálne postihnutými ľuďmi⁷. Teatroterapia ako jedna z liečebno-formatívnych prístupov má jasne stanovené špecifické ciele, ako aj presné metódy a formy.

Jednotlivé špecifické teatrologické ciele podľa vzájomného pôsobenia môžeme rozčleniť do viacerých skupín⁸:

- ciele vzťahujúce sa k *teatro-skupine*
- ciele vzťahujúce sa k *osobnosti jednotlivca*
- ciele vzťahujúce sa k *skvalitneniu bežného života*
- ciele vzťahujúce sa k *psychofyzickému stavu*
- ciele vzťahujúce sa k *spôsobilostiam a schopnostiam*
- ciele vzťahujúce sa k *umeniu*.

Prínos teatroterapie⁹ má určité špecifiká¹⁰, podobne je to aj v oblasti dramaterapie¹¹, ktoré môžeme zhrnúť do nasledujúcich zlepšení:

⁴ Porov. JASIČOVÁ, S.: *Divadlo jako lék: komparace způsobů práce teatroterapie a dramaterapie*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav hudební vědy, diplomová práce, 2012. Dostupné na:

https://is.muni.cz/th/85911/ff_m/Finalni_korektura.pdf.

⁵ Porov. KOVÁČOVÁ, B.: *Liečebná pedagogika III. - Základy liečebnej pedagogiky*. Bratislava: UK, 2015. ISBN 978-80-223-4015-1.

⁶ Porov. bližšie POLÍNEK, M., D. (2014).

⁷ Porov. VALENTA, M.: *Dramatoterapie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4.

⁸ Porov. bližšie POLÍNEK, M., D. (2014).

⁹ Porov. JASIČOVÁ, S.: *Divadlo jako lék: komparace způsobů práce teatroterapie a dramaterapie*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav hudební vědy, diplomová práce, 2012. Dostupné na:

- rozvoj komunikácie verbálnej a neverbálnej
- znižovanie sociálnych fóbii
- zníženie sociálnej izolácie
- zlepšenie sebakritiky a sebareflexie
- zlepšovanie zmyslu pre zodpovednosť a povinnosť
- rozvoj kreativity
- zvyšovanie adaptability
- zvyšovanie sebadôvery
- kontrola svojich emócií
- zmysel pre spontánnosť.¹²

Terapia divadlom – teatroterapia využíva fenomén transformačných vlastností divadla, stimuluje schopnosť meniť, umožňuje sebazpoznávanie a tiež podporuje komplexný rozvoj účastníka so zdravotným postihnutím. Prispieva tak k všestrannému rozvoju¹³ a zároveň existuje možnosť evalvácie procesu¹⁴.

Divadlo Radwanek v Poľsku

V Poľsku sa práci s jednotlivcami s mentálnym znevýhodnením venuje množstvo organizácií a inštitúcií. V priestore terapeutického divadla a uplatňovania paralely v rámci teatroterapie a dramaterapie má významné postavenie divadlo - Teatr Radwanek.

Ide o neprofesionálne poľské divadlo, v ktorom vystupujú primárne herci s Downovým syndrómom a s mentálnym znevýhodnením. Ide o komunitné divadlo, kde jednotliví herci žijú spoločne v priestoroch nadácie *Fundacja im. Brata Alberta v Radwanowicach* a nadácie Anny Dymnej - *Fundacja Anny Dymnej*. Divadlo vzniklo v roku 1990. Každoročne prezentuje divadlo novú inscenáciu ako súčasťou národného festivalu divadelno-hudobnej tvorivosti - *Twórczości Teatralno-Muzycznej Osób Niepełnosprawnych Albertiana*¹⁵ na veľkej scéne divadla – Teatr im. Juliusza Słowackiego v Krakove.¹⁶

Prvými patrónmi a poručníkmi skupiny boli Katarzyna Rząsa a Dorota Papiież. K prvým inscenáciám, ktoré boli zrealizované patrili *Malý princ*, *Popoluška*,

https://is.muni.cz/th/85911/ff_m/Finalni_korektura.pdf

¹⁰ Porov. bližšie POLÍNEK, M., D. (2014)

¹¹ Porov. bližšie VALENTA, M. a kol. (2014).

¹² Porov. RŮŽIČKA, M., POLÍNEK, D. M.: *Úvod do štúdia dramaterapie, teatroterapie, zážitkovej pedagogiky a dramatiky* – Učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů. Olomouc: P- centrum, 2013. ISBN 978-80-905377-1-2

¹³ Porov. LEWKOWICZ JAJTE, I.: *Terapia a teatr*. In: *Encyklopedia teatru polskiego*. Dostupné na: <http://www.encyklopediateatru.pl/hasla/274/terapia-a-teatr>

¹⁴ LIŠTIAKOVÁ, I., VALENTA, M. 2015. *Evaluace v dramaterapii*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4723-0.

¹⁵ Dostupné na: <http://mimowszystko.org/albertiana/>

¹⁶ Dostupné na: https://www.ocean.ovh/informacje/pl/Teatr_Radwanek

Janko a Marienka. Konkrétne inscenácie Jasličky boli nacvičené v spolupráci so žiakmi zo základnej školy Radwanowice. Od roku 1999 výrazne podporuje toto divadlo známa poľská herečka a režisérka Anna Dymna¹⁷, ktorá divadlo Radwanek vníma ako terapiu, zároveň ako liek pre všetkých zúčastnených.¹⁸ Divadlo integruje a vytvára atmosféru vzájomnej lásky, učí trpezlivosti pri prekonávaní ťažkostí, napríklad súvisiace s učením sa textu, s vyjadrovaním sa prostredníctvom pohybu a pod. V rámci nácviku je nevyhnutné k práci s jednotlivcami/so skupinou pristupovať s láskou a dobrom, pretože láska a dobro posúva človeka k tomu že osoba je potom schopná k rozvoju toho druhého.¹⁹

Realizácia každého vystúpenia trvá 2 až 3 mesiace. Prebieha postupne: od toho, čo sa herec dozvie o scenári, o vývoji scénického pohybu a choreografie, o skúškach zvuku až po kostýmovú a scénickú tvorbu.²⁰

Väčšina predstavení realizovaných divadlom má inšpiračné zázemie v Biblii a v hodnotnej literatúre. Medzi významné inscenácie patrí napr. Stvorenie sveta (Stworzenie świata), Vyhnanie Adama a Evy z raja (Wygnanie Adama i Ewy z Raju), Potopa (Potop), Babylonská veža (Wieża Babel), Škaredé kačiatko (Brzydkie Kaczatko), predstavenie motivované rozprávkou H. Ch. Andersena, Palculienka (Calineczka) a iné predstavenia ako napr. Svätý František (Święty Franciszek), Tajomná záhrada (Tajemniczy Ogród), alebo Pekáreň brata Alberta (Piekarenka Brata Alberta) a i.²¹

Poľsko ma mimoriadnú silnú tradíciu v organizovaní prehliadok divadiel hraných hercami s mentálnym postihnutím. Jednou z významných je medzinárodné bienále rozšírené o odbornú teatroterapeutickú konferenciu – International Biennale (*Therapy and Theatre*²²), ktoré organizuje univerzita v poľskej Lodži²³.

Divadlo z Pasáže na Slovensku

Na Slovensku sa práci s ľuďmi s mentálnym znevýhodnením venuje jedinečné profesionálne komunitné divadlo – *Divadlo z Pasáže*²⁴ z Banskej Bystrice.

¹⁷ Dostupné na: https://www.ocean.ovh/informacje/pl/Teatr_Radwanek

¹⁸ Porov. KOŁODZIEJ, B.: Anna Dymna: teatr to forma terapii i prawdziwe lekarstwo. Dostupné na: <http://www.pap.pl/aktualnosci/news,1335154,anna-dymna-teatr-to-forma-terapii-i-prawdziwe-lekarstwo.html>

¹⁹ Porov. JURČOVÁ, Z.: *Esperienza e narrazione nello svelimento del senso*. A.F. Roma: Roma, 2009. ISBN 978-88-96428-33-7

²⁰ Dostupné na: <http://mimowszystko.org/radwanek/>

²¹ Dostupné na: <http://mimowszystko.org/radwanek/>

²² Najbližšie podujatie bude organizované 10-13 juna v Lodži - International Biennale 13th Theatrical Meetings Therapy and Theatre, Łódź, 10th - 13th June 2018.

<http://www.skrzydla.org.pl/international-biennale-ix-theatre-meetings-therapy-and-theatre.html>

²³ Porov. bližšie VALENTA, M. (2007)

²⁴ Porov. BALLAY, M.: *Neprebudený/í v Divadle z Pasáže*. 2017 In: dostupné na: <https://www.monitoringdivadiel.sk/recenzie/recenzia/neprebudenyi-v-divadle-z-pasaze/>

Vo svojej činnosti prepája kultúrnu, umeleckú a sociálnu oblasť. Divadlo vzniklo v Banskej Bystrici v roku 1995 z iniciatívy režisérky Viery Dubačovej²⁵. V súčasnosti v Divadle z pasáže v dennom centre divadla ako aj v chránenom bývaní pracuje 9 ľudí a 14 hercov²⁶. Všetky tri organizácie sú vzájomne prepojené. Divadlo zabezpečuje starostlivosť o ľudí z rôznych marginalizovaných skupín, hercov s mentálnym postihnutím, utečencov, rómske komunity, ľudí s telesným a zmyslovým postihnutím. Od svojho vzniku divadlo naštudovalo 24 inscenácií, natočili dva celovečerné filmy, hraný film *Z denníka jedného vagóna* a dokumentárny film z turné po USA *Chránené územia*. Natočili 4 televízne dokumenty, zorganizovali 6. ročníkov Medzinárodného bienálneho divadelného festivalu komunitného umenia a 1. ročník festivalu Akcent. Zúčastnili sa medzinárodných festivaloch, divadelných prehliadkach workshopov v Dánsku, Fínsku, Litve, Lotyšsku, Nemecku, Portugalsku, Francúzku. V roku 2009 boli na pozvanie amerického režiséra na 3 týždňovom turné po USA (Iowa, Texas, New York), kde odohrali 6 predstavení a zrealizovali 10 workshopov. V roku 2011 na pozvanie divadla Jump Start v San Antóniu (USA) naskúšali inscenáciu *Cudzinec/Stranger* v kooperácii s americkými hercami a hercami Divadla z *Pasáže (táto inscenácia sa dostala do prestížneho rebríčka 10. najlepších kultúrnych aktivít mesta San António za rok 2011)*.²⁷

Možno spomenúť, že tento nový druh špecifického divadla spája umeleckú výchovu a terapiu v jeden celok. V samotnej fáze umeleckej prípravy, ako aj počas celého predstavenia²⁸ ide o reedukáciu, kompenzáciu, sociálnu rehabilitáciu a v niektorých prípadoch aj resocializáciu, teda javy terapeutickéh povahy, patriace do oblasti špeciálnej výchovy resp. liečebnej výchovy.²⁹ Divadlo ma vytvorený autorský systém umeleckého vzdelávania pre ľudí s mentálnym postihnutím³⁰

²⁵ Porov. BALLAY, M. Divadlo marginalizovaných skupín. In: BALLAY, M. - FOJTÍKOVÁ FEHEROVÁ, D. – KNOPOVÁ, E. – LINDOVSKÁ, N.: *Divadlo nielen ako umelecká aktivita*. Bratislava: Ústav divadelnej a filmovej vedy Slovenskej akadémie vied, 2014. ISBN 978-80-971155-2-4. dostupné na:

<http://www.udfv.sav.sk/dokumenty/Divadlo.nielen.ako.umelecka.aktivita.pdf>

²⁶ Porov. KNOPOVÁ, E. Na ceste od terapie umením ku komunitnému divadlu. In: BALLAY, M. - FOJTÍKOVÁ FEHEROVÁ, D. – KNOPOVÁ, E. – LINDOVSKÁ, N.: *Divadlo nielen ako umelecká aktivita*. Bratislava: Ústav divadelnej a filmovej vedy Slovenskej akadémie vied, 2014. ISBN 978-80-971155-2-4. dostupné

na:<http://www.udfv.sav.sk/dokumenty/Divadlo.nielen.ako.umelecka.aktivita.pdf>

²⁷ Dostupné na: <http://www.divadlozpasaze.sk/divadlo/sk/o-divadle>

²⁸ Dostupné na <http://www.divadlozpasaze.sk/divadlo/sk/o-divadle>

²⁹ Porov. BEKÉNIOVA, Ľ.: Divadlo ako výchovné a terapeutické médium. Dostupné na:

<http://www.nocka.sk/javisko/2016/1/vychovne-a-terapeuticke-medium>

³⁰ <http://www.divadlozpasaze.sk/divadlo/sk/o-divadle>

Divadlo z Pasáže môžeme označiť tiež ako minoritné divadlo, resp. divadlo marginalizovaných skupín, v tomto zmysle má svoj osobitý komunikačný aparát a charakter.³¹ Minoritné divadlo by sme mohli rozdeliť na dva základné typy³²:

uzavreté minoritné divadlo (nachádza svoje témy vo vnútri komunity a komunikujúce iba v rámci nej;

otvorené minoritné divadlo (je nositeľom určitej vyhranenej, osobitej minoritnej inakosti a zároveň je určené i pre širšie publikum.

Aktuálne možno Divadlo z Pasáže označiť za taký typ minoritného divadla, pre ktoré je charakteristickým znakom hľadanie umeleckej inovácie spojené s hľadaním zmyslu a funkcie divadla nielen v umení, ale aj v kultúre či živote. Vlastnú umeleckú tvorbu intenzívne prepája s vnútorným dianím v tomto divadle, s individualitami jednotlivých hercov *a jeho pôsobenie v spoločenskom kontexte dnes nadobúda širšie, než len terapeutické významy či funkcie*³³. Ide o prvé profesionálne divadlo na Slovensku, ktoré začalo pracovať s ľuďmi s mentálnym postihnutím. Ide o komunitné divadlo so stabilnou umeleckou a administratívnou zložkou. Divadlo každoročne pripravuje nové inscenácie a svoj repertoár pravidelne hráva. Počas doby svojej existencie sa divadlo vyprofilovalo z amatérskeho súboru, na umeleckú organizáciu s profesionálnym zázemím a štruktúrou³⁴.

Inscenácie divadla sú určené pre dospelých a deti. Ako významné môžeme spomenúť: Malý princ, Pinocchio, Neprebudený/i, Na paši, Čakanie na GO(do)TA, Kde je metla?, Dobrý človek zo Sečuánu, Rómeo a Júlia, Hamlet a syn, Cudzinec, Mechúrik Koščúrik na vandrovke, Chránené územie, Tarzan a iné.

Herci z Divadla z Pasáže preukazujú dostatočnú zásobu *výrazovosti ako jedinečný odraz ich svojbytnej vytrvalosti, nezlomnosti, vitality. Ich odhodlané výkony sú zároveň dôkazom oživujúcej katarznej sily divadla, prostredníctvom ktorej prejavujú hodnoverný zástoľ legitímnej akceptácie*.³⁵

Divadlo jednotlivým hercom prispieva k rozvoju profesionalizácie, tiež osobného rozvoja ako aj k zlepšeniu komunikácie v práci a na ulici³⁶.

Záver

Predstavené divadlá sú výrazným a ideálnym príkladom ako sa dá do umeleckého a terapeutického procesu zapojiť množstvo ľudí so špecifickými

³¹ Porov. BALLAY, M. Divadlo marginalizovaných skupín. In: BALLAY, M. - FOJTÍKOVÁ FEHEROVÁ, D. – KNOPOVÁ, E. – LINDOVSKÁ, N.: *Divadlo nielen ako umelecká aktivita*. Bratislava: Ústav divadelnej a filmovej vedy Slovenskej akadémie vied, 2014. ISBN 978-80-971155-2-4. dostupné na:

<http://www.udfv.sav.sk/dokumenty/Divadlo.nielen.ako.umelecka.aktivita.pdf>

³² Porov. bližšie BALLAY, M. (2014).

³³ Porov. bližšie KNOPOVÁ, E. (2014).

³⁴ Porov. bližšie KNOPOVÁ, E. (2014).

³⁵ Porov. BALLAY, M. (2014).

³⁶ Porov. bližšie KNOPOVÁ, E. (2014).

potrebami a vytvoriť tak jednu tvorivú komunitu. Rôzne formy, metódy a techniky aplikované v kreatívnej resp. expresívnej terapii, vrátane verbálnych a neverbálnych foriem komunikácie majú v tomto prípade významne postavenie³⁷. Proces vytvárania a prehrávania, využívania zážitku so spoločného opakovaného hrania a inscenovania prispieva k riešeniu a zvládaniu jednotlivých problémov najčastejšie spojených s vnútorným prežívaním³⁸.

Každá snaha zameraná na odbúravanie nesprávnych či skreslených predstáv o mentálne postihnutých, hendikepovaných resp. inak obdarovaných ľudí je v súčasnom svete mimoriadne potrebná. Pôsobenie minoritných či komunitných divadiel je významným fundamentom. Ľudia s mentálnym postihnutím sú tvorivými a jedinečnými jednotlivcami, ktorí svoje vnútorné prežívanie dokážu prezentovať so špecifickým výrazom a neopakovateľnou výpoveďou. Práve príklad prezentovaných divadiel je toho dôkazom.

Bibliografia

- BALLAY, M. Divadlo marginalizovaných skupín. In: BALLAY, M. - FOJTÍKOVÁ FEHEROVÁ, D. – KNOPOVÁ, E. – LINDOVSKÁ, N.: *Divadlo nielen ako umelecká aktivita*. Bratislava: Ústav divadelnej a filmovej vedy Slovenskej akadémie vied, 2014. ISBN 978-80-971155-2-4. dostupné na: <http://www.udfv.sav.sk/dokumenty/Divadlo.nielen.ako.umelecka.aktivita.pdf>
- BALLAY, M. *Neprebudený/i v Divadle z Pasáže*. 2017 In: dostupné na: <https://www.monitoringdivadiel.sk/recenzie/recenzia/neprebudenyi-v-divadle-z-pasaze/>
- BASTAŠIĆ, Z. Scenska lutka u psihoterapiji. In: *Etnološka istraživanja*, 2014, 18/19, ISSN 0351-4323
- BEKĚNIOVA, Ľ. *Divadlo ako výchovné a terapeutické médium*. Dostupné na: <http://www.nocka.sk/javisko/2016/1/vychovne-a-terapeuticke-medium>
- JASIČOVÁ, S. *Divadlo jako lék: komparace způsobů práce teatroterapie a dramaterapie*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav hudební vědy, diplomová práce, 2012. Dostupné na:
- KNOPOVÁ, E. Na ceste od terapie umením ku komunitnému divadlu. In: BALLAY, M. - FOJTÍKOVÁ FEHEROVÁ, D. – KNOPOVÁ, E. – LINDOVSKÁ, N.: *Divadlo nielen ako umelecká aktivita*. Bratislava: Ústav divadelnej a filmovej vedy Slovenskej akadémie vied, 2014. ISBN 978-80-971155-2-4. dostupné na: <http://www.udfv.sav.sk/dokumenty/Divadlo.nielen.ako.umelecka.aktivita.pdf>

³⁷ Porov. KUDEK MIROŠEVIĆ, J. 2009. Dramatizacija teksta — mogući pristup u kreativnoj terapiji djece sa solidnim tumorima. In: *Napredak*. Vol. 150, No. 2, ISSN 1330-0059

³⁸ Porov. BASTAŠIĆ, Z.: Scenska lutka u psihoterapiji. In: *Etnološka istraživanja*, 2014, 18/19, ISSN 0351-4323

- KOŁODZIEJ, B. *Anna Dymna: teatr to forma terapii i prawdziwe lekarstwo*. Dostupné na: <http://www.pap.pl/aktualnosci/news,1335154,anna-dymna-teatr-to-forma-terapii-i-prawdziwe-lekarstwo.html>
- KUDEK MIROŠEVIĆ, J. Dramatizacija teksta — mogućí pristup u kreativnoj terapiji djece sa solidnim tumorima. In: *Napredak*. 2009. Vol. 150, No. 2, ISSN 1330-0059.
- KOVÁČOVÁ, B. *Liečebná pedagogika III. - Základy liečebnej pedagogiky*. Bratislava: UK, 2015. ISBN 978-80-223-4015-1.
- LEWKOWIC JAJTE, I. Terapia a teatr. In: *Encyklopedia teatru polskiego*. Dostupné na: <http://www.encyklopediateatru.pl/hasla/274/terapia-a-teatr>
- LIŠTIAKOVÁ, I., VALENTA, M. 2015. *Evaluce v dramaterapii*. Olomouc :UniverzitaPalackého, 2015. ISBN 978-80-244-4723-0.
- POLÍNEK, M., D. Teatroterapie. In: MÜLLER, O. a kol.: *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.
- RŮŽIČKA, M. – POLÍNEK, D. M. Úvod do štúdia dramaterapie, teatroterapie, zážitkovej pedagogiky a dramatiky – Učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů. Olomouc: P- centrum, 2013. ISBN 978-80-905377-1-2
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky, Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4.
- VARGOVÁ, M., CHANASOVÁ, Z. Aplikácia didaktickej hry a dramatizačných metód u sociálne znevýhodnených žiakov v nultom ročníku . In: *Integrativní přístup v primárním vzdělávání*. 1. vyd. - Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2015. ISBN 978-80-7494-257-0.

Elektronické zdroje

- <http://mimowszystko.org/radwanek/>
<http://www.divadlozasaze.sk/divadlo/sk/o-divadle>
<http://www.skrzydla.org.pl/international-biennale-ix-theatre-meetings-therapy-and-theatre.html>
https://www.ocean.ovh/informacje/pl/Teatr_Radwanek

PaedDr. Jozef Zentko, PhD.

Katolícka Univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
jozef.zentko@ku.sk

Drotárstvo ako východisko k expresívnemu prejavu detí vo voľnočasových záujmových činnostiach

Drothership as the Background to the Expression of Children's Dance in Free Time

Janette Gubricová, Zuzana Belejíková

Abstract

The contribution offer suggestions educational program focused on exploring cultural values, habits and traditions of tinkering within the leisure activities of children younger school age. Through the design and verification of ten practical activities carried out within school clubs for children, educational program mediates activities focused on children's creative activity aimed at exploring, experimenting and acquisition wire work from simple racking, bending over to learn the specific techniques of working with wire. The aim of the educational program is to create a space for expressive speech of students for the purpose of meaningful leisure time learning through regional cultural traditions.

Key words: Aesthetic education. Interest activities. Children school club. The educational program. Free time. Traditions and habits. Tinkering. Expressive speech.

Úvod

Poznávanie histórie, zvykov a ľudových tradícií sa môže pre deti stať nielen zdrojom informácií, ale tiež motiváciou a cestou k plnohodnotnému vyplňaniu svojho času. Formovanie pozitívneho vzťahu k ľudovej kultúre môže pozitívne vplývať na hodnotový systém detí, rozvíjať ich kompetencie, záujmy, tvorivosť a v neposlednom rade celkovú osobnosť každého dieťaťa.

Cieľom príspevku je popísať metodiku výchovného programu zameraného na vytvorenie priestoru pre spoznávanie kultúrnych hodnôt, zvykov a tradícií v oblasti drotárstva v rámci záujmových činností detí mladšieho školského veku realizovaného v školskom klube detí.

Navrhnutý výchovný program umožňuje nahliadnuť do histórie dedičstva a ponúka možnosť zoznámiť sa s mnohými historickými skutočnosťami. Navrhnuté aktivity vytvárajú priestor nielen pre získanie informácie o drotárstve, ale v rámci konkrétnych aktivít vytvárajú priestor pre vznik expresívneho prejavu detí v záujmových činnostiach detí.

Základné východiská pre tvorbu výchovného programu

Estetická výchova patrí k špecifickým oblastiam formujúcim osobnosť dieťaťa. Jej náplňou je pestovanie citových vzťahov k ľuďom, veciam, k

prežívaní krásy, chápanie a prežívanie umeleckého stvárnenia skutočnosti ako aj vlastná umelecká tvorba detí¹. Tá môže prebiehať v dvoch základných formách:

- receptívna estetická výchova, ktorá sa orientuje na prijímanie umeleckých a estetických hodnôt deťmi (rozvíja ich zmyslové analyzátory, prehľbuje ich citlivosť na umelecký materiál, podnecuje uvedomelé vnímanie a rozširuje schopnosť estetického zážitku),
- aktívna estetická výchova orientujúca sa na rozvoj aktívnej manipulácie s umeleckým a iným materiálom so zámermi vytvoriť predmet s estetickými vlastnosťami (podnecuje u detí schopnosť nachádzať estetické hodnoty v tvaroch, farbách, slovách, zvukoch či pohyboch).

Júva² uvádza, že „*estetická výchova tak predstavuje syntetický proces, ktorý vychádza od pozorovania, chápania, prežívania a hodnotenia umeleckých diel a estetické stránky prírody, prostredia a života, vedie k tvorivej estetickej činnosti a vyúsťuje v zúšľachtení všetkých stránok osobnosti*“.

Tento fakt sa premieta aj do cieľov estetickej výchovy. Júva³ vymedzuje, že cieľom estetickej výchovy je rozvoj osobnosti dieťaťa, systematicky rozvoj estetického vnímania, chápania, citového prežívania a hodnotenia. Žiak by sa mal pomocou estetickej výchovy naučiť správne vnímať umelecké diela tak, aby bol obohatený jeho vnútorný život. Ako ďalší cieľ estetickej výchovy autor uvádza - oboznámiť sa s vybranými umeleckými dielami národnej a svetovej kultúry, ich tvorcami a interpretmi, ako aj s hlavnými etapami vývoja umenia. K základným cieľom estetickej výchovy patrí aj rozvoj tvorivosti. Tento cieľ je zameraný na vlastnú umeleckú aktivitu žiaka v rôznych oblastiach umenia a kultúry. Ako autor upozorňuje, práve vlastná aktivita žiaka sa javí ako najúčinnějšía cesta k poznaniu a pochopeniu jednotlivých druhov umenia. Ďalším cieľom, ktorý plní estetická výchova, je rozvoj hodnotovej orientácie dieťaťa, rozvoj myslenia, cítenia a správania prostredníctvom rôznych estetických podnetov.

Toto zameranie estetickej výchovy sa odráža aj vo výbere typov aktivít, ktoré sú pre ňu vhodné. Mistrík⁴ ako aktivity vhodné pre esteticko-výchovnú činnosť odporúča hru a prácu s rôznymi umeleckými materiálmi.

Pod pojmom estetická výchova zahŕňa Brücknerová⁵ všetky tradičné „výchovy umením“. Zaraďuje k nim dramatickú, literárnu, tanečnú, výtvarnú a hudobnú výchovu. Avšak, zahŕňa k nim aj (staro-) nové odbory ako je tvorivé písanie, galerijno-animačné programy ale aj niektoré aspekty mediálnej výchovy. Zároveň sem zaraďuje aj všetky cielené pedagogické snahy vedené k porozumeniu problémom estetiky či reflexii svojbytných kultúrnych fenoménov, ktoré nejakým spôsobom aktivizujú estetické vnímanie detí.

¹ MISTRÍK, E. Umenie a deti. In: KOLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.

² JÚVA, V. *Estetická výchova. Vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno: Paido. 1995. s. 41.

³ JÚVA, V. (ibidem).

⁴ MISTRÍK, E. Umenie a deti. In: KOLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.

⁵ BRÜCKNEROVÁ, K. *O estetické výchově*. 2014. [on-line], [citované dňa 26.2.2017]. Dostupné na: <http://www.estetickavychova.cz/2014/03/08/o-esteticke-vychove/>

K estetickej výchove môžeme zaradiť aj uplatňovanie prvkov regionálnej výchovy vychádzajúcich z kultúrnych zvykov a tradícií našich predkov. Uvedené prepojenie zdôrazňuje aj ŠVP pre 1. stupeň ZŠ v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie⁶ v prierezovej téme Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra, keď odporúča sa uvedenú prierezovú tému „...*nenásilnou formou začleniť vo vyučovaní do viacerých predmetov, prostredníctvom ich obsahov ale aj formou projektov, exkurzií a pod. Vhodnými sa javia najmä predmety výtvarná, hudobná, literárna a etická výchova, pracovné vyučovanie ale aj dejepis, prírodoveda, vlastiveda a geografia...*“.

Estetická výchova sa uplatňuje nielen v oblasti školského vzdelávania, ale aj v oblasti výchovy a vzdelávania vo voľnom čase detí. Aj školské kluby detí zaraďujú do svojho výchovného programu rôzne esteticko-výchovné aktivity. Estetická výchova patrí k obľúbeným činnostiam detí v školskom klube detí. Ponúka pestrú paletu činností zameranú na aktívnu tvorivú činnosť, experimentovanie a hru. Prináša deťom pocit seberealizácie a radosti, čím významnou mierou napomáha u naplnení základných funkcií voľného času detí.

Nazdávame sa, že školské kluby detí, ktoré sa nachádzajú v regiónoch disponujúcich kultúrnym dedičstvom, by mali premietnuť práve tieto regionálne osobitosti do svojho výchovného programu. Týmito aktivitami možno prispieť k pestovaniu a rozvíjaniu citu detí ku krásnej tradičnej ľudovej umeníu a k uchovávaniu kultúrneho dedičstva našich predkov.

Charakteristika výchovného programu

Cieľom nášho výchovného programu bolo vytvorenie priestoru pre expresívny prejav žiakov za účelom zmysluplného využitia voľného času prostredníctvom poznávania regionálnych kultúrnych tradícií, konkrétne, drotárstva. Prostredníctvom návrhu a overenia desiatich praktických aktivít realizovaných v školskom klube detí vo Veľkom Rovnom, výchovný program sprostredkoval aktivity zamerané na tvorivú činnosť detí. Jednotlivé aktivity boli zamerané na spoznávanie, experimentovanie a osvojovanie si práce s drôtom od jednoduchého stáčania, cez ohýbanie až po osvojovanie si špecifických techník práce s drôtom. Aktivity boli zamerané na spoznávanie tradícií a zvykov, ktoré predstavujú kultúrne bohatstvo uvedeného regiónu. Výchovného programu sa zúčastnilo 25 detí vo veku 6-10 rokov.

Využívanie voľného času s uplatňovaním uvedených aktivít predstavuje pre deti jedinečnú príležitosť spoznávanie ľudových tradícií a kultúry našich predkov. Ako východisko pre tvorbu výchovného programu sme si zvolili drotárstvo. Je to jedno z typických a zároveň špecifických tradičných remesiel na Slovensku. Svojou pestrosťou, originalitou a zároveň silnou expresionalitou, predstavovalo základné východisko pre tvorbu nášho výchovného programu.

⁶ MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2015. IŠVP ISCED 1. [on-line], [citované dňa 27.2.2017]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf

Popis výchovného programu a jeho realizácia

Motiváciou k výchovnému programu bol rozhovor o drotárstve ako o jednom pôvodnom remesle špecifickom pre oblasť Slovenska. Veľkou motiváciou pre deti bola možnosť "ohmatať si" rôzne drotárske výrobky, pomôcky drotára, prezrieť si knihy s tematikou drotárstva (Fotografia č. 1). Deti sme postupne oboznámili s pracovným materiálom a pracovným postupom. Prvé stretnutie bolo zamerané na oboznámenie sa so spôsobom tvarovania drôtu a to vytváraním rôznych slučiek a ohybov podľa vlastnej fantázie detí (Fotografia č. 2). Viaceré deti sa pokúšali po zvládnutí základného tvarovania aj o použitie jednoduchého náradia.

Fotografia č. 1: Začíname...



Fotografia č. 2: Tvarovanie drôtu zamerané na vytváranie slučiek a ohybov.



Uvedená aktivita deti veľmi zaujala. Deti sa s veľkým záujmom oboznámili s drotárskymi pomôckami. V motivačnom rozhovore sa hrdo hlásili k drotárskym tradíciám v ich rodinách, nakoľko obec, kde sme výchovný program realizovali, má drotárstvo bohatú tradíciu a minulosť. Pri samotnej aktivite prejavovali nadšenie a radosť.

Po zvládnutí základov ohýbania drôtu sme v rámci druhého stretnutia pristúpili k tvarovaniu drôtu pomocou tyčiek rôznych priemerov. Deti sme motivovali básňou v nárečí:

*„Ja som drotár od Žiliny, obec Rovné – dzedzina.
Po svece sa túlac musím, čo je temu príčina.
Chudobný je ten náš kraj, samé kopce – holoty.
Chleba, masa málo máme, pritem vela roboty.“*

Na stole sme mali prichystané rôzne drotárske výrobky a porozprávali sme im príbeh o potulných drotároch a o ich drotárskom remesle. Vysvetlili sme si pojem drotár (podomový, vandrovný opravár riadu). Pri prezeraní drotárskych výrobkov sme deti viedli k zdôrazneniu nielen funkčnej hodnoty drotárskych výrobkov, ale aj ich umeleckej hodnoty. V rámci druhej aktivity si deti vyskúšali tvarovanie drôtu pomocou tyčky rôznych priemerov. Kvôli ľahšej manipulácii sme využili mäkký drôt, ktorý deti namotávali na tyčky rôznych priemerov, čím im po stiahnutí vznikali rôzne špirály (Fotografia č. 3). Tie si potom stláčaním na plochu a povytiahnutím do dĺžky upravovali do rôznych tvarov podľa vlastných predstáv (Fotografia č. 4). Vzniknutý základ nám poslúžil ako východisko pre tvorbu jednoduchého ornamentu.

Fotografia č. 3: Tvarovanie drôtu s využitím tyčiek rôznych veľkostí



Fotografia č. 4: Základný vzor pre tvorbu ornamentu



Kontakt detí s drôtom prebiehal na báze hry. Deti zrakom a hmatom vnímali jeho vlastnosti. Jednotlivé činnosti boli spájané s rozhovormi a ukázkami práce s drôtom. Deti vyjadrovali svoje pocity, postrehy. Samotná manipulácia s drôtom bola pre deti veľmi zaujímavá, aj keď nebola úplne jednoduchá. Deti postupne odhaľovali, čo všetko si z drôtu dokážu vyrobiť. Oboznámili sa so základnými technikami a postupmi pri drôtovaní, ktoré vznikajú kombináciou základných prvkov, ako sú linka (čiara), vlnovka, očko, špirála, pružina a slučka, ktoré možno vzájomne ľubovoľne kombinovať a spájať. Spočiatku drôt voľne ohýbali, tvarovali, stáčali, viazali, skrúcali rôzne druhy drôtov len tak v rukách, jednoducho sa s drôtom hrali, bez použitia nástrojov a tak spoznávali jeho vlastnosti a získavali preň cit.

Po zvládnutí jednoduchého základu pre tvorbu ornamentov sme v rámci tretieho stretnutia pristúpili k tvarovaniu drôtu za pomoci klinčekovej techniky. Deti sme motivovali tvorením šperkov z drôtu. Pre lepšiu predstavu sme využili obrázkový materiál a prinesené hotové drotárske výrobky.

V rámci samotnej aktivity si deti odstrihli kus drôtu a pomocou klinčekov ho tvarovali do rôznej podoby napr. hviezda, kvet, srdce.... (Fotografia č. 5) Mladšie deti voľne tvarovali drôt tiež do rôznej podoby. Hotové výrobky si ozdobili korálikmi, alebo omotali tenkým, mäkkým medeným drôtom (Fotografia č. 6).

Fotografia č. 5: Tvarovanie drôtu klinčekovou metódou



Fotografia č. 6: Hotové výrobky detí - klinčeková metóda



Táto aktivita si vyžadovala trpezlivosť a precíznosť. Náročnejšia práca s drôtom však bola pre deti veľmi inšpiratívna. Tešili sa z pokrokov, ktoré robili. Snažili sa, aby ich výrobky boli originálne. Líšili sa jednak technikou spracovania, realizáciou, ale aj samotným nápadom.

V rámci ďalšej aktivity sme sa zamerali na tvarovanie drôtu na základe rôznych predloh obrázkov. Ako motiváciu sme využili krátku báseň v nárečí:

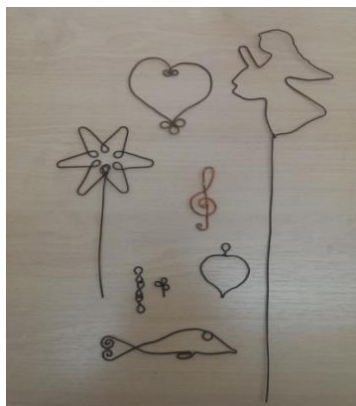
*„Ja som na to hrdý veľmi,
že som drotár vyučený,
drótovac, plátac viem,
že obchádzam celú zem.“*

Na mape sveta sme si vyhľadali krajiny, ktoré drotári precestovali. Pripomenuli sme si, že aj keď drotári cestovali krížom krážom po svete za prácou, vždy sa radi vracali domov, na rodné Slovensko. Následne sme deťom predstavili prácu s drôtom podľa predlohových obrázkov. Deti vytvárali napr. reťaz spájaním jednotlivých očiek, husľový kľúč, srdiečko a iné. K dispozícii mali aj papierové predlohy, na ktorých boli aj zložitejšie tvary ako anjel a kvet (Fotografia č. 7).

Fotografia č. 7: Tvarovanie drôtu podľa predlohy z obrázkov



Fotografia č. 8: Výrobky detí zhotovené podľa predlôh obrázkov



V tejto aktivite deti tvarovali drôt pomocou predlôh obrázkov, ktoré im vychovávateľka pripravila vopred. Niektoré mladšie deti tvarovali drôt podľa vlastnej fantázie napr. reťaz spájaním jednotlivých očiek, husľový kľúč, srdiečko a iné. Predlohy využívali hlavne staršie deti. Deti postupne vytvárali svoje výrobky. Pri práci boli všetky deti aktívne a tešili sa z hotových prác, ktorými si vyzdobili priestory ŠKD. V závere aktivity sme sa s deťmi rozprávali o drotárskom remesle v súčasnosti, o tom, ako dnes funguje, kde sa s ním môžeme stretnúť, a pod.

Po aktivite tvarovania drôtov podľa predlohy obrázka sme deťom v rámci ďalšej aktivity sprístupnili techniku vyťahovania drôtu do priestoru. Činnosť detí bola zameraná na tvarovanie slimákov a špirál pomocou použitia kliešti (Fotografia č. 9). Deti si odstrihli kus drôtu a v ruke vytvarovali tvar slimáka. Po namotaní slimáka pomocou kliešti drôt vytiahli do priestoru a koniec drôtu zahli ako háčik na zavesenie. Tak vznikol stromček alebo zvonček (Fotografia č. 10), ktorý si ešte deti ozdobili korálikmi a tenkým medeným drôtom. Vzniknutý výrobok môže slúžiť ako zaujímavá vianočná dekorácia.

Fotografia č. 9: Tvarovanie drôtu technikou vyťahovania do priestoru



Fotografia č. 10: Výrobky detí zhotovené technikou tvarovania drôtu vyťahovaním do priestoru



Podobne, ako predchádzajúca aktivita, aj táto činnosť detí zaujala. Deti rýchlo pochopili techniku a vcelku dobre ju aj zvládli. Niektorým deťom trochu robilo problém tvarovanie drôtu, nakoľko sme na túto aktivitu použili pevnejší drôt, ktorý lepšie drží tvar. Po pochopení techniky si deti chceli vytvoriť aj viacero výrobkov. Z hotových prác sme si vytvorili výstavku. V závere aktivity sme spoločne zhodnotili prácu detí.

Ďalšia aktivita bola zameraná na osvojenie ohýbania drôtu pomocou klinčekovej techniky. Deti sme motivovali ukážkami z ľudovej tvorivosti, ktoré deti poznajú. Spoločne sme sa zahrli hru na drotára. Jedno dieťa predstavovalo drotára. Na chrbát si zobralo krošňu s náradím, prechádzalo sa po triede (predstavovalo blúdenie drotára po svete) a vykrikovalo:

*„Hrnceeee.....miskyyyy....aj rajničkyyyy...dajce drótovac ženičky!”
„Drótovac, hrnce plátac, létovac...”*

Ostatné deti boli v kruhu a odprevádzali drotára z rodnej dediny do sveta piesňou v nárečí:

*„Vyvandroval Janenko, moje drahé srdenko,
vyvandroval Janenko z mesta ven.
Milá za ním kukala, z okénečka volala,
prečože ty Janičko vandruješ.
Ja vandrujem, bo musím, na chleba robic musím,
preto chodzim po svece, vandrujem.”*

Odchod drotára vyjadrili deti chodením po obvode triedy vo dvojiciach. Dieťa - drotár nosí krošňu na pleci a lúči sa piesňou:

*„Prajská zem, Prajská (Prusko) zem,
skoro li ca prejdzem,
frajerečka moja zdravá
li ca nájdzem...”*

Po motivačnej hre si deti posadali si ku stolom. Pomocou prípravku, na ktorom sú nabité klinčeky, deti formovali drôt do rôznej podoby. Zhotovovali napr. kvet (Fotografia č. 11). Staršie deti vyrábali jednoduchú detskú hračku – hlavolam, tiež pomocou prípravku (Fotografia č.12). Keďže uvedená technika bola náročnejšia, niektoré deti potrebovali pomôcť najmä pri ohýbaní drôtu kliešťami.

Fotografia č. 11: Tvarovanie drôtu
klinčekovou technikou



Fotografia č. 12: Hlavolamy
zhotovené tvarovaním drôtu
klinčekovou metódou



V tejto aktivite sa deti oboznámili s prácou na prípravku. Aj túto aktivitu deti pomerne dobre zvládli. Zaujal ich hlavne hlavolam. Každé dieťa si ho chcelo vyskúšať a pochopiť jeho riešenie. Z úspechu sa deti veľmi tešili.

Ďalšou technikou, s ktorou sme sa oboznámili bola technika „prišívania“. Deti sme motivovali zvykmi v drotárskej rodine. Pripravili sme si obrázok drevenice, ktorý deti obkolesili a počúvali odriekanú povedačku:

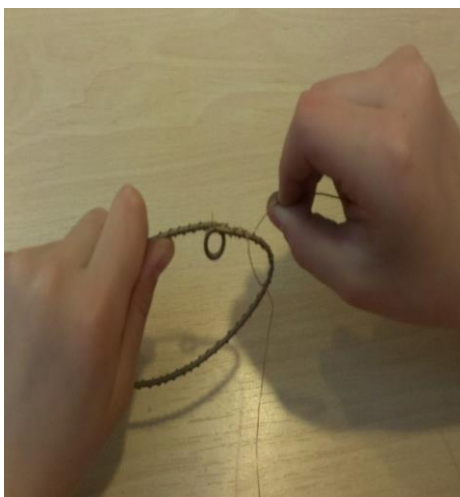
„Do večernej tmy svietilo okno prežiarené svetlom petrolejky. Prezrádzalo, že v drevenici sa niečo deje. Rodilo sa v nej dieťa. Keď sa narodil chlapec, stala sa nevídaná vec. Babica vzala lopatu, položila na ňu dieťa a vystrčila von oknom. Pritom mu hovorila: „Svetom, moje, svetom...“

Deti stojac okolo drevenice a odriekali ľudovú povedačku spolu s vychovávateľkou:

*„Svetom, moje, svetom,
lebo tu v dzedzine bieda ca nemine,
opussi náš bienny chotár
a vrác sa jako bohatý drotár.“*

Po krátkom rozhovore o práci a živote drotárov sa deti presunuli k stolu, kde už mali pripravené pomôcky na aktivitu. Deťom sme vysvetlili postup tvarovania jednoduchých výrobkov s využitím prišívania tenkého medeného drôtu. Deti si vyrábali rybky. Z hrubšieho, ale tvárneho drôtu vytvarovali v prstoch tvar rybky. Konce drôtu prekřížili do tvaru písmena „V“ a stočili ho do vnútornej strany, čím vytvorili rybke chvost. Nad chvostom spojili drôt tenkým drôtom, aby sa nerozhádzal. Rybku potom dotvorili podľa vlastných predstáv. Po vytvorení základného tvaru ju ozdobili namotávaním tenkého medeného drôtu (Fotografia č. 13). Ozdoby na konci ukončili pomocou kliešťov a vytvorili háčik na zavesenie. Vnútro ozdoby vyplnili slučkami z väčšieho drôtu, ktoré prišivali medeným drôtom (Fotografia č. 14).

Fotografia č. 13: Tvarovanie drôtu technikou "prišívania"



Fotografia č. 14: Výrobky zhotovené technikou "prišívania"



Pri tejto aktivite sme zaznamenali prvé výraznejšie postrehy v rozdieloch zručností detí sme zachytili pri aktivite. Vytváranie ryby deti zvládli bez väčších problémov, tvarovanie ozdoby si však vyžadovalo pomoc zo strany vychovávateľa. Naplánovaná a zorganizovaná činnosť bola pre deti, ktoré navštevujú ŠKD, hlavne z prvej a druhej triedy, pomerne náročná, mali problém najmä s technikou prišívania. Ako pozitívum však hodnotíme fakt, že i napriek náročnosti aktivity sa deti snažili a boli trpezlivé.

V ďalšej aktivite sme sa zamerali na osvojenie si techniky "do saka", prípadne techniky "šitej krajky". Deti sme motivovali rozprávaním o drotárskom remesle:

„V začiatočnom období bol jediným pracovným materiálom drotárov drôt. Pomocou neho opravovali hlinený riad i zhotovovali svoje prvé výrobky. Spočiatku len "haftovali", teda len spájali, časti puknutého riadu. Neskôr sa naučili hlinený riad „odrotovať“ – celý oplieť do drôtenej siete, pričom podľa tvaru alebo druhu riadu vyberali najvhodnejší spôsob odrotovania, napríklad "do kocky", "do saka". Jednu techniku sa aj my dnes naučíme. Volá sa technika "do saka".

Po prečítaní príbehu sme deťom vysvetlili postup aktivity, pripravili medený drôt a kliešte. Deti si vybrali materiál na opletanie. Niektoré kameň, vajíčka (pri práci detí sú vhodnejšie umelohmotné), umelý kryštál... Pre odrôtovanie kamienkov, kraslíc, a iných materiálov, deti použili začiatok "z uzlíku". Na konci drôtika si deti uviazali obyčajný uzol, ktorý ale nedotiahli. Z drôtu si vytvorili očko, na konci s uzlíkom. Do vzniknutého očka začali podľa pokynov drôtovať. Začali malým množstvom slučiek a postupne pridávali viac slučiek do jedného oblúčika, tak, aby dodržiavali vzor. Po opletení zopár riadkov, začiatočný uzol utiahli a nasunuli na vajíčko alebo kryštál, vždy z hrubšej strany a pokračovali v opletaní (Fotografia č. 15). Prácu ukončili opäť uzlom (Fotografia č. 16).

Fotografia č. 15: Tvarovanie drôtu technikou "do saka"



Fotografia č. 16: Výrobky zhotovené technikou "do saka"

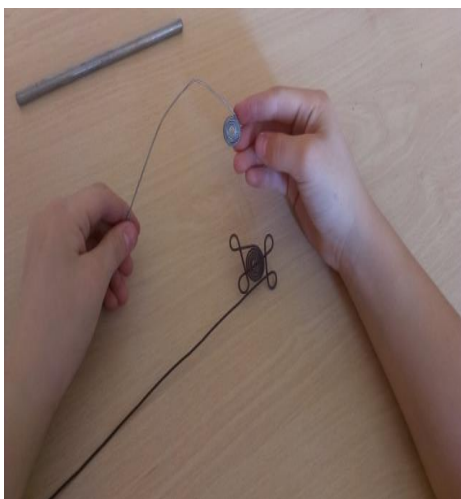


Počas realizácie aktivity č. 8. deti spoznali novú techniku "do saka", ktorou drotári spájali prasknutý riad. Úlohou detí bolo opletať kamienky, kraslice, umelý kryštál s využitím techniky "do saka", pričom sa deti učili tvarovať zložitejšie predmety s využitím zručností a skúseností nadobudnutých prostredníctvom techník z predchádzajúcich aktivít. Tieto techniky deti zvládli bez väčších problémov. Pri realizácii techniky "do saka" bola potrebná pomoc pri nasúvaní základných očiek na materiál. Táto aktivita aj napriek tomu, že vyzerala ako náročná, bola deťmi veľmi dobre zvládnutá.

Po zvládnutí čiastkových techník sme v deviatej aktivite s deťmi začali tvarovať zložitejšie predmety s využitím zručností a skúseností nadobudnutých prostredníctvom techník z predchádzajúcich aktivít. S deťmi sme navštívili múzeum Drotárie vo Veľkom Rovnom. Deti tak mali možnosť vidieť odrotované hlinené misy, džbány, prvé praktické výrobky drotárov ako sú cedidlá, košíky, strúhadlá, podstavce pod žehličky, pasce na potkany a myši. Následne sme s deťmi realizovali novú aktivitu zameranú na výrobu dámskych šperkov.

Deti si odstrihli kus tvárneho drôtu a vyformovali ho do tvaru náhrdelníka. Na koncoch pomocou kliešťov vytvorili háčiky na zapínanie. Na tvarovanie náhrdelníka a náušnic bola využitá technika pomocou tyčky s kužeľovitým zakončením. Deti si odstrihli kus drôtu a pevne ho natáčali na kužeľovité zakončenie tyčky, čím vytvorili kužeľovité zvončeky. Po natočení drôt stiahli a vytvorili háčik na zavesenie. Takto si vytvorili si viac kusov. Následne pomocou kliešťov vytvarovali kvetinovú ozdobu, na ktorú zavesili kužeľovité zvončeky a upevnili ich na vytvarovaný náhrdelník (fotografia č. 18). Nakoľko išlo o kombináciu viacerých techník, niektoré deti potrebovali pri práci pomoc.

Fotografia č. 17: Tvarovanie drôtu rôznymi technikami



Fotografia č. 18: Výroba dámskych šperkov



Pri formovaní kvetu s kliešťami mladšie deti potrebovali pomoc vychovávateľa. Podobne, viac pozornosti sme museli venovať fáze dokončenia šperku, nakoľko šperk musel mať hladký povrch, nesmel nikde vytrčať drôt, aby neporanil „nádejnú“ nositeľku. V závere sme si vytvorili výstavu „dámskej kolekcie“ a spoločne sme si zhodnotili výstavku hotových šperkov.

Cieľom poslednej aktivity boli tvarovať zložitejšie predmety s využitím zručností a skúseností nadobudnutých prostredníctvom techník z predchádzajúcich aktivít zameranú na vytvorenie náramku. Aktivitu sme motivovali časťou príbehu v miestnom nárečí z knihy „Svetom, moje, svetom“. Následne sme s deťmi viedli motivačný rozhovor o tom, že drotári boli nositeľmi kultúry, ktorú si doniesli zo sveta. Mnohí vyrábali umelecké predmety a šperky.

Následne si deti sadli k pripraveným stolom, na ktorých mali pripravené drôty rôznej hrúbky a z rôzneho materiálu. Podľa pokynov vychovávateľky si odstrihli pevnejší, tvárny medený drôt a stáčali ho pomocou kliešťov so špicatými čeľušťami do tvaru slimáčka 2-3x. Po vyhotovení slimáčka, natočili drôt 2x na rúrku väčšieho priemeru a ďalej formovali slimáčka na opačnej strane. Zvyšný drôt odstrihli pomocou kliešti. Na zhotovenie náramku si najskôr vytvorili špirálu natočením drôtu na rúrku. Navinutú špirálu stiahli z rúrky, prstami stlačili na plochu a jemne upravili povytiahnutím do dĺžky, čím si vytvorili základ. Následne vytvárali rôzne ornamente (napr. každú druhú slučku otočiť dolu). Po vyformovaní ornamentov si odstrihli väčší kus drôtu a vytvarovali ho do tvaru náramku tak, aby kopíroval tvar upravenej špirálky. Takto pripravenú špirálu spojili s vytvarovaným náramkom technikou prišívania tenkým medeným drôtom (Fotografia č. 20).

Fotografia č. 19: Tvarovanie dámskych šperkov rôznymi technikami



Fotografia č. 20: Dámske šperky



Zdroj fotografií: Archív autoriek.

Uvedenú aktivitu hodnotíme ako najnáročnejšiu. Úlohou detí bolo tvarovať zložitejšie predmety s využitím zručností a skúseností nadobudnutých prostredníctvom techník z predchádzajúcich aktivít. Vytvárali si dámske náramky a prstene. Táto aktivita bola zaujímavá, ale pre deti tejto vekovej kategórie pomerne náročná. Bola potrebná väčšia pomoc zo strany vychovávateľa. Podobne, ako pri aktivite č. 7, deti mali problém s technikou prišívania a vytvárania obvodu náramku do požadovanej hrúbky. Najnáročnejšie bolo pre deti udržať obvodový - hrubší drôt v spoji a zároveň prišívajú vnútornú špirálku medeným drôtom. Pozitívne hodnotíme najmä nadšenie detí, ich záujem o dokončenie práce, ako aj snahu dosiahnuť očakávaný efekt.

Zhodnotenie výchovného programu

Cieľom výchovného programu bolo vytvorenie priestoru pre expresívny prejav žiakov za účelom zmysluplného využitia voľného času prostredníctvom poznávania regionálnych kultúrnych tradícií. Navrhnutý a zrealizovaný výchovný program možno začleniť do esteticko-výchovnej tematickej oblasti výchovy a vzdelávania vo voľnom čase detí. Ako východisko pre realizáciu výchovného programu sme si zvolili drotárstvo, nakoľko ide remeslo typické pre Slovensko a poskytujúce množstvo podnetov pre tvorivú činnosť detí.

Výchovný program bol tvorený desiatimi aktivitami zameranými na spoznávanie drotárstva ako tradičného umeleckého remesla, ale aj na osvojovanie si základných techník práce s drôtom. Hlavným cieľom práce bolo prepojiť myšlienku zachovania ľudového umeleckého remesla - drotárstva s možnosťou využitia záujmových činností v školských kluboch detí.

Výchovný program sa v praxi stretol s nadšením a záujmom, ktorý pretrvával počas celej doby jeho realizácie. Deti sa aktívne zapájali do jednotlivých

aktivít. V priebehu realizácie projektu si osvojili rôzne techniky drôtovania. Zvolená tematika deti zaujala, dôkazom čoho bolo, že od prvého stretnutia pristupovali k vykonávaným aktivitám so záujmom, boli sústredené, pozorné, trpezlivé, tvorivé, aktívne sa zapájali do rozhovorov, spievania piesní v nárečí i k samotnej práci s drôtom.

Najvýznamnejším zistením bolo, že žiakom sú tradície obce blízke a majú k nim pozitívny vzťah. Po realizácii navrhnutého zásobníka sme nadobudli presvedčenie, že aktivity, ktoré prezentujú ľudové remeslo, právom patria do zoznamu činností uskutočňovaných deťmi v ŠKD.

Záver

Práca s drôtom patrí k zložitejším technikám. Vyžaduje si trpezlivosť, precíznosť, cit pre materiál ale aj veľkú dávku predstavivosti a tvorivosti. Postupným osvojovaním si jednotlivých techník, ich cvičením a opakovaním môže prispieť k stimulácii jemnej motoriky detí, zlepšeniu celkovej koordinácie pohybov, ale aj k zlepšeniu pozornosti.

Vhodnou motiváciou a správnym vedením tak môže predstavovať zmysluplnú a užitočnú voľnočasovú aktivitu, ktorá deťom prináša radosť, zábavu a nové zážitky z experimentovania s novými materiálmi, pomôckami a technikami. Zároveň deti obohacuje o poznávanie tradícií a regionálnych osobitostí prameniacych z našej minulosti.

Pravidelné zaraďovanie aktivít, ktoré sú spojené s ľudovým remeslom, môže deťom priniesť zaujímavé zážitky a spestriť pobyt detí v školských kluboch.

Bibliografia

- BELEJÍKOVÁ, Z. *Výtvarné záujmové činnosti v školských kluboch detí*. (Bakalárska práca. Školiteľka: PaedDr. Janette Gubicová, PhD.) Trnava: Pedagogická fakulta. 2014.
- BRÜCKNEROVÁ, K. O estetické výchov. 2014. [on-line], [citované dňa 26.2.2017]. Dostupné na: <http://www.estetickavychova.cz/2014/03/08/o-esteticke-vychove/>
- FERKO, M. *Svetom*. Martin: Osveta. 1980.
- FERKO, V. *Svetom, moje, svetom...* Bratislava: Tatran. 1978.
- JŮVA, V. *Estetická výchova. Vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno: Paido. 1995. ISBN 80-85931-12-5.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2015. *IŠVP ISCED 1*. [on-line], [citované dňa 27.2.2017]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf
- MISTRÍK, E. Umenie a deti. In: KOLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.

PaedDr. Žaneta Gubricová, PhD.

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

Bc. Zuzana Belejíková

Základná škola s materskou školou Slovenského učeného tovaríštva,
Veľké Rovné 302,
013 62 Veľké Rovné

Vplyv moderných technológií vo výučbe v špeciálnej základnej škole

The Impact of Modern Technology in Teaching in the Special Primary School

Slavomíra Bellová, Miluše Havlová

Abstract

The contribution deals with the use of modern technologies in the special elementary school and their influence on teaching. Modern technologies today are very advanced and penetrate not only into all the structures of society but also into the life of pupils with special educational needs. The use of modern technology can significantly improve teaching in schools, improve work and study environments, but also positively enrich the life of pupils. In the contribution, we pay attention to education with pupils with special educational needs and motivation. The aim of the paper is to present findings such as the modern technologies used in teaching at a special elementary school and the impact they have on teaching.

Key words: Modern Technologies in a Special Elementary School. Motivation. Student with Special Educational Needs.

Úvod

Využívanie moderných technológií pri výučbe v špeciálnej základnej škole a ich vplyv na výučbu je veľmi aktuálna a globálna téma. Moderné technológie sa rovnako ako školstvo a špeciálna pedagogika neustále vyvíjajú a ich prínos pre spoločnosť je znateľný. Tento prínos si uvedomujú aj špeciálne základné školy, ktoré moderné technológie začleňujú a pravidelne využívajú pri výučbe žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami¹. Hlavnou snahou začleňovania moderných technológií do výučby je podpora ďalšieho rozvoja žiakov, ich všeobecného rozhl'adu, zjednodušenie a obohatenie ich života. Ďalej je to snaha, aby vyučovanie bolo pre žiakov zábavné, pretože učenie sa zábavnou formou je pre žiakov prínosnejšie. Sami sa zaujímajú a snažia sa informácie vyhľadať, odpovedať, komunikovať a zapájať sa do výučby.

¹ Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu (§ 2 písm. j) školského zákona). Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba – je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (§ 2 písm. i) školského zákona).

Medzi oblasti využitia moderných technológií u žiakov so špeciálnymi potrebami Zikl s pracovníkmi zaraďujú:

- výučbu a stimuláciu (ide o programy pre elementárne a vizuálne a sluchové postihnutie, výučbové programy),
- individualizáciu (moderné technológie sú vhodným nástrojom individualizácie výučby pre žiakov s rôznym typom špeciálnych potrieb, pretože umožňujú relatívne ľahšie obohacovanie učiva, akceleráciu postupu žiaka, prípravu materiálov pre žiaka, realizáciu jeho záujmov atď.),
- kompenzáciu (moderné technológie môžu kompenzovať celú radu chýb, umožňujúce napríklad písanie žiakov s vážnejšími poruchami motoriky, zrakové postihnutie môžu prostredníctvom zvukového výstupu čítať akýkoľvek text, celkovo imobilní môžu komunikovať s okolím atď.),
- reedukáciu (aktivita smerujúca k náprave alebo rozvoji narušených funkcií),
- diagnostiku (diagnostické testy v elektronickej podobe) – online testy, štandardizované testy, štandardné využitie – práce s modernými technológiami vo všetkých oblastiach ako nástroj, ako zábava, tvorba špeciálnych výučbových materiálov,
- pomôcky (individualizované pomôcky, pracovné listy, a pod.),
- administratívu (postupná elektronizácia má pozitívny dopad na administratívnu záťaž kladenú na učiteľa a riaditeľov škôl),
- archiváciu výsledkov, vedenie databázy žiakov, atď.²

Prieskumné zistenia

Zámerom prieskumu je zisťovanie záujmu využívania moderných technológií počas výučby a ich vplyv na výučbu v špeciálnej základnej škole.

V prieskume sme využili **neštandardizovaný dotazník**. V rámci jednotlivých položiek sme sa zamerali na zisťovanie informácií od účastníkov prieskumu – učiteľov, na ich využívanie moderných technológií, v oblasti informovanosti o záujme žiakov o využívaní moderných technológií pri výučbe, v škole, ale i mimo školy, o motiváciu žiakov pri práci s modernými technológiami.

V realizovanom prieskume sme si položili tri prieskumné otázky:

- *Aký majú záujem učitelia o využívanie moderných technológií pri výučbe?*
- *Aké názory prevládajú u učiteľov v oblasti prospešnosti využívania moderných technológií pre žiakov so špeciálnymi výchovno - vzdelávacími potrebami?*
- *Ako motivuje žiakov so špeciálnymi výchovno - vzdelávacími potrebami výučba s modernými technológiami?*

Kvantitatívne zhodnotenie prieskumu

Prieskumnú vzorku tvorili respondenti (N=130) z Českej republiky. Boli to učitelia, ktorí zabezpečujú vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-

² ZIKL, P. a kol. 2012. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha : Grada, 2012. s. 10-11, 20-26, 31-40, 61. ISBN 978-80-247-3852-9.

vzdelávacími potrebami (v špeciálnych školách alebo v špeciálnych triedach na niektorom type základnej školy (Tabuľka 1).

Tabuľka 1

Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Inštitúcie zabezpečujúce vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	Početnosť (%)
špeciálna základná škola	21
súkromná základná škola – špeciálna trieda	17
málotriedna základná škola	16
základná škola – špeciálna trieda	14

Zdroj : vlastné spracovanie

Následne sme pozornosť v rámci prieskumu zamerali na zistenie spektra výskytu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Tabuľka 2) .

Tabuľka 2

Kategorizácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v školách

druh zdravotného znevýhodnenia	početnosť žiakov (%)
žiak s pervazívnymi vývinovými poruchami	21
žiak s ADHD/ADD	18
žiak s telesným znevýhodnením	12
žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou	7
žiak s poruchami správania	7
žiak so špecifickými vývinovými poruchami učenia	7
žiak so sluchovým znevýhodnením	5
žiak so zrakovým znevýhodnením	5
ostatné znevýhodnenia	12

Zdroj : vlastné spracovanie

V ďalšej otázke sme zisťovali využívanie konkrétnych moderných technológií vo výučbe. Otázka bola otvorená, aby sme získali čo najpresnejšie informácie. 76 respondentov uviedlo počítač, 15 respondentov používa interaktívnu tabuľu, menšie početnosti boli uvedené pri položkách ako počítač s projektorom na plátno, notebooky, projektory hovoreného slova, tablety, výučbové programy (Méd'á, Dětský koztek, Beruška, Alík, Brepta, Chytré dítě), práca s obrázkami, štrukturované karty, hlasové zariadenie, špeciálne klávesnice, IAT, vizualizér, hmatové knihy, spínače, projektor Snoezelen.

Ďalšia nadväzujúca otázka sa zameriavala na zistenie zlepšenia u žiakov, ktorí využívajú pri výučbe moderné technológie.

Tabuľka 3*Zlepšenie u žiakov, ktorí pri výučbe využívajú moderné technológie*

Výpovedné položky z dotazníka	Početnosť (n)	Početnosť (%)
Áno	103	79,2 %
Nie	7	5,4 %
Občas	16	12,3 %
Iné	4	3,1 %

Zdroj : vlastné spracovanie

Otázky, ktoré sme v rámci nášho prieskumu položili bolo široké spektrum avšak v rámci tohto príspevku nie je ich možné všetky interpretovať. Je však možné zhrnúť, že je zrejmé, že učitelia skutočne využívajú moderné technológie pri vyučovaní, a vidia v ňom preukázateľný prínos pre výučbu.

Na základe zistených informácií, ktoré nám vyplynuli z realizovaného prieskumu nám vyplynuli tieto odporúčania pre prax:

- viac informácií pre učiteľov o špeciálnych moderných technológiách a ich využitie pre prax
- rozšíriť špecializované kurzy pre moderné technológie
- ustálenie počtu moderných technológií na školách

Začleňovanie informačných a komunikačných technológií do života škôl je však pomerne komplikovaný proces, v ktorom sa stretávajú predstavy a očakávania niekoľkých subjektov, ktoré majú rôzne predstavy o využití týchto technológií v škole.

Snoezelen – používaná moderná technológia pri vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Medzi moderné technológie súčasnosti neodmysliteľne patrí tiež vybavenie **snoezelen**³, ktorý je už vo väčšine špeciálnych škôl, v sociálnych a zdravotných inštitúciách a stáva sa súčasťou základných škôl⁴. Snoezelen je považované za **dynamické prostredie intelektuálneho vlastníctva** postavené na citlivom, prepojenom vzťahu medzi účastníkom, skúseným sprevádzajúcim človekom a kontrolovaným prostredím, v ktorom je ponúkané veľké množstvo zmyslových stimulato.⁵ Snoezelen sa riadi etickými princípmi obohacovania kvality života, ktorý je možné aplikovať pri vzdelávaní, a ktorý je vhodný pre všetky osoby zdravé alebo s obmedzením. Snoezelen alebo teda multizmyslová miestnosť v sebe ukrýva celkový posun spoločnosti k osobám so špeciálnymi potrebami a tiež posun

³ porov. FILATOVÁ, R. *Snoezelen – MSE*. 1. vyd. Frýdek - Místek : Kleinwachter, 2014. s. 138. ISBN 978-80-905419-3-1.

⁴ HANÁK, P. a kol. *Zkušenosti z aplikace nových metod práce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: COPRINT, 2011. 131 s. ISBN 9788025400228

⁵ porov. FILATOVÁ, R. *Snoezelen – MSE 2*. 1. vyd. Frýdek – Místek : Kleinwachter, 2015. s. 47. ISBN 978-80-260-8746-5.

spoločnosti vplyvom moderných technológií⁶. Zmyslom snoezelenu je miestnosť, ktorá je zameraná na multizmyslovú stimuláciu. V Snoezelene sa najčastejšie vykonáva: muzikoterapia, biblioterapia, animoterapia, aromaterapia, dramaterapia, terapia bábkou a iné. Multisenzorická miestnosť je dôležitým prvkom v procese vzdelávania a výchovy. Jej cieľom je rozvoj sebaregulácie a harmonizácie osobnosti, pokles agresívneho správania, pozitívna socializácia a integrácia v sociálnych štruktúrach. Medzi jej základné vybavenie patria tieto druhy moderných technológií: riadiace centrum – počítač, ovládače, hviezdne nebo, zrkadlová guľa, farebné reflektory, projektor, svetelný záves, bublínkový stĺp, bublínkovač, farebné žiarovky, svetelné povrazy, vodný stĺp a iné individuálne vybavenie.

Zhrnutie parciálnych zistení

- V dnešnej dobe **sú využívané moderné technológie** pri výučbe v špeciálnych základných školách.
- V súčasnej dobe sú moderné technológie v špeciálnych základných školách využívané okrem výučbového procesu aj **k relaxačným technikám**.⁷
- Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s využitím moderných technológií môže ovplyvniť **kvalitu života a ďalšieho prežívania**.⁸
- Žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami napomáhajú k získaniu nielen nových informácií, ale **rozwívajú aj komunikáciu s okolím**.⁹
- Moderné technológie sú vhodné využívať ako **kompenzačné pomôcky**.¹⁰

Záver

Moderné technológie sa stali v posledných rokoch bežnou súčasťou výbavy mnohých základných škôl. Využívanie moderných technológií v praxi je tiež bežnou záležitosťou.

Dôležité je však brať v úvahy:

- rozdiely medzi charakterom výučby na prvom a na druhom stupni.
- vplyv na výučbu s modernými technológiami zohľadňuje aj fakt, že žiaci majú niektoré druhy moderných technológií tiež doma, sú im blízke a ocitajú sa na „známej pôde“.
- vplyv na kvalitnú výučbu s pomocou moderných technológií je i fakt, že sa na ňu žiaci môžu pripravovať i doma.

⁶ FILATOVÁ, R., JANKŮ, K. *Snoezelen*. Ostrava: Kleinwächter, 2010. 111 s. ISBN 978-80-260-0115-7.

⁷ ORIEŠKOVÁ, H., HRČOVÁ, J. *Snoezelen*. 1. vyd. Ružomberok: Verbum, 2010. 88 s. ISBN 978-8084-639-8.

⁸ ZOUNEK, J. *ICT v životě základních škol*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Triton, 2006. s. 12-13, 43. ISBN 80-7254-858-1.

⁹ ZIKL, P. a kol. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha : Grada, 2012, s. 10-11, 20-26, 31-40, 61. ISBN 978-80-247-3852-9.

¹⁰ BRDIČKA, B. a kol. *Informační a komunikační technologie ve škole*. 1.vyd. Olomouc : Studio Trinita, 2010. ISBN 978-80-87000-31-1.

Vplyv moderných technológií na výučbu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je skutočne poznateľný. Učitelia majú snahu, aby vplyv moderných technológií bol čo najefektívnejší pre z hľadiska rozvoja a podpory žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Bibliografia

- BRDIČKA, B. a kol. *Informační a komunikační technologie ve škole*. 1.vyd. Olomouc : Studio Trinita, 2010. ISBN 978-80-87000-31-1. FILATOVÁ, R. *Snoezelen – MSE*. 1. vyd. Frýdek - Místek : Kleinwachter, 2014. s. 138. ISBN 978-80-905419-3-1.
- FILATOVÁ, R. *Snoezelen – MSE 2*. 1. vyd. Frýdek – Místek : Kleinwachter, 2015. s. 47. ISBN 978-80-260-8746-5.
- FILATOVÁ, R. *Snoezelen – MSE*. 1. vyd. Frýdek - Místek : Kleinwachter, 2014. s. 138. ISBN 978-80-905419-3-1.
- FILATOVÁ, R., JANKŮ, K. *Snoezelen*. Ostrava: Kleinwächter, 2010. 111 s. ISBN 978-80-260-0115-7.
- HANÁK, P. a kol. *Zkušenosti z aplikace nových metod práce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: COPRINT, 2011. 131 s. ISBN 9788025400228
- KREJČOVÁ, V. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu*. 2. vyd. Praha : Portál, 2011. s. 232. ISBN 978-80-7367-906-4.
- ORIEŠKOVÁ, H., HRČOVÁ, J. *Snoezelen*. 1. vyd. Ružomberok: Verbum, 2010. 88 s. ISBN 978-8084-639-8.
- ZIKL, P. a kol. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha : Grada, 2012. s. 10-11, 20-26, 31-40, 61. ISBN 978-80-247-3852-9.
- ZOUNEK, J. *ICT v životě základních škol*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Triton, 2006. s. 12-13, 43. ISBN 80-7254-858-1.

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.

Katolícka Univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1,
034 01 Ružomberok
slavomira.bellova@ku.sk

PaedDr. Miluše Havlová

Katolícka Univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1,
034 01 Ružomberok
milimartin@seznam.cz

Špecifické vývinové poruchy učenia a stratégie určené k podpore žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Specific Developmental Learning Disorders and Strategies Designed to Support Pupils with Specific Developmental Learning Disorders

Martina Magová

Abstract

The paper addresses the issue of specific developmental learning disorders. It deals with the classification of specific developmental learning disorders from the point of view of domestic and foreign experts dealing with the given issue. The paper also focuses on defining problems in each specific developmental learning disorder, as well as on strategies that support pupils with specific developmental learning disorders.

Key words: Specific Developmental Learning Disorders. Dyslexia. Dysgraphia. Dysortography. Dyscalculia.

Úvod

Definície špecifických vývinových porúch učenia sú nejednotné, žiadna z oficiálnych definícií nie je všetkými odborníkmi bezvýhradne akceptovaná (Müller, 2004). Špecifické vývinové poruchy učenia bývajú definované ako neschopnosť naučiť sa čítať, písať a počítat pomocou bežných vyučovacích metód pri priemernej inteligencii a primeraných socio-kultúrnych príležitostiach (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007). O špecifických vývinových poruchách učenia hovoríme vtedy, ak dieťa, ktoré disponuje normálnou inteligenciou vykazuje zreteľne horšie výsledky v oblasti čítania a písania ako jeho spolužiaci, ktorí sú v jeho veku a na rovnakej úrovni v školskom vzdelaní (Häfele, Häfele, 2009). Indikátorom špecifických vývinových porúch učenia je odlišné zmyslové vnímanie (Kopp-Duller, Pailer-Duller, 2008). Adam a Tatnall (2008) poukazujú na terminológiu Kanadskej asociácie pre poruchy učenia. Spomenuté poruchy sú definované ako viacero porúch, ktoré môžu ovplyvniť osvojovanie, organizáciu, opakovanie alebo porozumenie verbálnych alebo neverbálnych informácií. Tieto poruchy ovplyvňujú učenie jednotlivcov, ktorí inak vykazujú aspoň priemerné schopnosti potrebné pre myslenie a zdôvodňovanie. Kastelová (2014, s. 258) tvrdí, že: „Špecifické vývinové poruchy učenia predstavujú heterogénnu skupinu porúch, ktoré napriek tomu, že nemajú podklad v zníženej rozumovej schopnosti dieťaťa, prejavujú sa výraznými problémami v jeho školských schopnostiach (čítanie, písanie a pod.). Predpokladom je dysfunkcia centrálného nervového systému dieťaťa. Matějček s Vágnerovou (2006) uvádzajú, že špecifické vývinové poruchy učenia sú vývinovou poruchou. To znamená, že sa prejavujú narušením vývinu určitých schopností a zručností. Predstavujú diagnostickú kategóriu slúžiacu k súhrnnému označeniu takých vyučovacích problémov, ktoré vznikajú ako dôsledok čiastkových

dysfunkcií potrebných pre osvojovanie rôznych školských zručností. Špecifické vývinové poruchy učenia nie sú spôsobené postihnutím zraku, sluchu, motoriky, mentálnym postihnutím, či inou psychickou poruchou alebo nepriaznivými vplyvmi prostredia, aj keď vonkajšie prejavy môžu byť vo veľkej miere podobné.

Špecifickými vývinovými poruchami učenia sa zaoberá aj 10. revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb schválená Svetovou zdravotníckou organizáciou. V Kategórii Poruchy psychického vývinu (F 80 – 89) samostatne vymedzuje špecifické poruchy školských zručností (F 81) a ich diferencovanie uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1

F 81.0	špecifická porucha čítania (v našich podmienkach označovanú termínom dyslexia)
F 81.1	špecifická porucha hláskovania (doslovný preklad z anglického <i>spelling disorder</i> , v našich podmienkach označovanú dysortografia)
F 81.2	špecifická porucha aritmetických schopností (dyskalkúlia)
F 81.3	zmiešaná porucha školských zručností (súčasný výskyt dyskalkúlie s dyslexiou alebo dysortografiou)
F 81.8	iné špecifické vývinové poruchy školských zručností (uvádza sa dysgrafia)
F 81.9	nešpecifikovaná vývinová porucha školských zručností (neschopnosť učiť sa)

Zdroj: MKCH, 10. revízia

Nemeckí autori Breitenbach, Weiland (2010) uvádzajú, že poruchy učenia postihujú 4-8 % populácie detí. V medzinárodnom priestore sa výskyt porúch učenia pohybuje okolo 6 %, pričom percento populácie klesá so stúpajúcim vekom. Nevills a Wolfe (2009) tvrdia, že podľa výskumov sa špecifické vývinové poruchy môžu objavovať až u 17 % detí školského veku a až u 40 % dospeljej populácie. Fletcher, Reid Lyon, Fuchs (2006) sa odvolávajú na rôzne štúdie zamerané na výskyt špecifických vývinových porúch učenia. Uvádzajú, že 80-90 % detí zaradených do špeciálno-pedagogických podporných programov malo ťažkosti s čítaním. Tiež 90 % detí v štáte Iowa, ktoré mali diagnózu špecifických vývinových porúch učenia mali problémy s čítaním. Ďalej sa ukázalo, že väčšina detí s problémami v čítaní vykazovala problémy primárne v identifikovaní slov. Ich problémy súviseli s presnosťou a správnym (pre)čítaním slov. Len menšia časť detí mala problémy s pochopením počutého.

Terminologické vymedzenie terminus technikus poruchy učenia

V zahraničí, najmä v anglo-americkom priestore sa na označenie termínu poruchy učenia používajú rôzne názvoslovie, a to: *specific learning disorders*, *specific learning difficulties*. Niektorí odborníci označujú všetky poruchy učenia jednotným názvom *dyslexia*.

Americkí autori používajú aj termín *learning disabilities*. Paradoxné je, že presne týmto istým termínom sa v Spojenom kráľovstve označujú jednotlivci s mentálnym postihnutím.

U nemeckých autorov nachádzame termíny ako *Legasthenie* (súborné označenie špecifických porúch učenia) alebo termín *Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)*, ktorý je možné voľne preložiť ako oslabenie v oblasti čítania a písania.

Pre lepšiu prehľadnosť sme vytvorili tabuľkové spracovanie vybraných druhov porúch učenia (Tabuľka 2a, 2b, 2c), ktoré považujeme za sumarizačné, čo sa týka toho-ktorého druhu porúch učenia.

Tabuľka 2a Základná charakteristika dyslexie

<i>Dyslexia</i>	<i>Charakteristika dyslexie</i>
porucha	• Špecifická vývinová porucha funkčného systému čítania .
základné znaky	• Problémy pri dekódovaní vytlačeného textu, ktoré sa prejavujú chybami, či nápadnou pomalosťou a problémy s porozumením čítaného textu (Matějček, Vágnerová, 2006).
oslabenie	• Deficit vzťahujúci sa na fonologické spracovanie, predovšetkým schopnosť dekódovať a rozpoznávať slová (Nevills, Wolfe, 2009).
vznik	• Dyslexia vzniká na biologickom základe, ide o rozdiely v štruktúre a vo fungovaní mozgu, ktoré majú prvotný vplyv na schopnosť písať a čítať (Nevills, Wolfe, 2009).
pridružené problémy	• Nesúvisí so zníženou inteligenciou.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2b Základná charakteristika dysgrafie

<i>Dysgrafia</i>	<i>Charakteristika dysgrafie</i>
porucha	• Špecifická vývinová porucha grafického prejavu .
základné znaky	• Narušuje celkovú úpravu písomného prejavu, osvojovanie si jednotlivých písmen, napodobnenie tvaru, spojenie hlásky s písmenom a radenie písmen (Bartoňová, 2007). Jednotlivé písmená sú často nesprávne a obraz písma pôsobí nemotorne a chaoticky
oslabenie	• Nápadné nesprávne držanie pera, pri ktorom kľčovito zovierajú zápästie (Naegele, 2014), ktoré zapríčiňuje aj ťažkosti vzťahujúce sa na poznanie písmen, na ťažkosti pri písaní písmen, slov a viet, majú zníženú motiváciu pri písaní, väčšie množstvo chýb pri odpisovaní textu, nečitateľný rukopis (Schulte – Körne, 2004).
pridružené problémy	• Dieťa 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).

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2c Základná charakteristika dysortografie

<i>Dysortografia</i>	<i>Charakteristika dysortografie</i>
porucha	<ul style="list-style-type: none"> • Špecifická vývinová porucha pravopisu
základné znaky	<ul style="list-style-type: none"> • Nepostihuje celú oblasť gramatiky jazyka, ale týka sa takzvaných dysortografických javov, vynechávanie písmen, zamieňanie tvarovo rovnakých písmen a podobne. • Porucha negatívne ovplyvňuje proces aplikácie gramatického učiva. Chyby sa často prejavujú v oblastiach, ktoré žiak teoreticky ovláda, vie ich správne zdôvodniť, ale pri ich aplikácii má problém (Bartoňová, 2007).
oslabenie	<ul style="list-style-type: none"> • Dysortografické chyby sa najčastejšie objavujú pri nedostatočne rozvinutom fonematickom sluchu. Ďalšími príčinami môže byť nesprávna výslovnosť, pomalé písanie alebo neschopnosť koordinovať rôzne psychické procesy, ktoré sa podieľajú na písaní (Zelinková, 2005, porov. Bartoňová, 2007, Michalová, 2001, Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, Thomé, 2014).
pridružené problémy	<ul style="list-style-type: none"> • Veľmi často sa vyskytuje v spojení s dyslexiou (Michalová, 2001).

*Zdroj: vlastné spracovanie***Tabuľka 2d** Základná charakteristika dyskalkúlie

<i>Dyskalkúlia</i>	<i>Charakteristika dyskalkúlie</i>
porucha	<ul style="list-style-type: none"> • Špecifická vývinová porucha matematických schopností
základné znaky	<ul style="list-style-type: none"> • Žiak podáva v rámci matematiky oveľa horšie výsledky, ako by sa vzhľadom k jeho inteligencii dalo očakávať (Simon, 2006). • Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012) uvádzajú, že často u detí nachádzame aj problémy v oblasti numerických predstáv.
oslabenie	<ul style="list-style-type: none"> • Deficit postihuje predovšetkým ovládanie základných matematických zručností ako sú: sčítanie, odčítanie, násobenie a delenie. Menej sa vyskytuje pri vyšších matematických zručnostiach, ako je algebra, trigonometria, diferenciál alebo integrály (Schipper In Lenart, Holzer, Schaupp, 2010).
pridružené problémy	<ul style="list-style-type: none"> • Simon (2006) tvrdí, že neexistuje žiadny jasne definovateľný jav dyskalkúlie. Každé dieťa má svoj vlastný súbor problémov s porozumením, typov chýb, príčin.

Zdroj: vlastné spracovanie

Vybrané programy a stratégie určené k podpore u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Reid (2010) uvádza rôzne typy programov a stratégií na podporu detí a žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia:

- Individualizované programy, ktoré sú vysoko štruktúrované, prebiehajú formou 1:1 a sú hlavným elementom podpory žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.
- Kurikulárne stratégie v sebe zahŕňajú niektoré prvky individualizovaných programov, zo strany učiteľa môžu byť používané selektívnejšie a môžu byť integrované do bežných aktivít.
- Celoškolské prístupyznávajú, že dyslexia je záležitosťou celej školy anie len jednotlivých učiteľov. Zameriavajú sa na poradenstvo, celoškolský screening a monitorovanie progresu jednotlivých žiakov.

Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera (2010) popisujú programy zamerané na nasledovné oblasti čítania: programy podporujúce schopnosť rozoznávať slová, programy podporujúce rýchlosť čítania, programy zamerané na podporu porozumenia čítanému na úrovni slov, viet alebo textov. Podľa Heimlich a Wembera (2012) proces čítania predstavuje komplex zručností, ktoré dieťa alebo žiak musí zvládnuť. Kutáľková (2004) uvádza nasledovné schopnosti, ktoré sú potrebné pre bežný nácvik čítania. Ide o: optickú pozornosť, postreh, diferenciáciu, ovládanie očných pohybov, rytmizácia, rozklad slova na slabiky, analýza a syntéza slabiky, koordinácia oko-ruka, serialita, pravo-ľavá orientácia. Breitenbach a Weiland (2010) poukazujú na nasledovné štyri základné zručnosti potrebné pre osvojenie čítania, na ktoré sú zamerané jednotlivé podporné programy. Ide o fonologické uvedomenie, spájanie fonému a grafému, schopnosť syntézy, skladanie jednotiek, ktoré sú nad rovinou písmen. Küspert (2015) uvádza, že pri nácviku čítania sa musí postupovať od cvičení zameraných na fonologické uvedomenie slabík, fonologické uvedomenie hlások, spojenie hlásky a písmena, ďalej cez cvičenia zameraných na abecedné stratégie, ktoré podporujú presné čítanie, nasledujú cvičenia na rýchle čítanie a nakoniec by malo ísť o samotné pochopenie textu.

Fonologické uvedomenie je všeobecne charakterizované ako schopnosť excipitne (jasne zreteľne) si uvedomiť zvukovú štruktúru slov (Jošt, 2011). Zelinková (2009) definuje fonologické uvedomenie ako schopnosť hrať sa s jazykovými prostriedkami, zahŕňa tam rýmovanie, izoláciu prvej alebo poslednej hlásky v slove, vynechávanie alebo pridávanie časti slova, delenie slov na slabiky. Fonologické uvedomenie je kľúčové pre osvojenie si základných čitateľských zručností. Schopnosti ako analýza, syntéza alebo prepojenie foném-grafém sú pre

čítanie nevyhnutné a u mnohých detí s dyslexiou sú na nedostatočnej úrovni. Dobrá úroveň fonetických schopností je predpokladom pre rozpoznávanie jednotlivých slov. Vyžaduje si komplexnejšie fonetické schopnosti, automatizáciu a tiež určitú úroveň zrakových schopností (Mather, Wendling, 2011). Zelinková (2010) zdôrazňuje na skutočnosť, že cvičenia zamerané na sluchovú analýzu a syntézu treba vykonávať pravidelne každý deň. Fonologické spracovanie je inkluzívne pomenovanie, ktoré reprezentuje proces používaný na identifikovanie, spracovanie, produkovanie a zapamätanie si zvuku reči, ktorý zahŕňa výslovnosť slov, využívanie pamäti pri menovaní slov, slabík a rýmu, spájanie fonematických segmentov a manipulácia s nimi (Nevills, Wolfe, 2009).

Bartoňová (2012) uvádza, že fonologické spracovanie sa rozvíja v troch rovinách, a to: fonologická vnímavosť, fonologická pamäť a fonologické pomenovanie. Pri fonologickej vnímavosti ide o pohotovosť, cit pre reč. Fonologická pamäť je zameraná na zapamätávanie si informácie, používame ju pri dekódovaní obrazu slova do zvukovej podoby. Fonologické pomenovanie je schopnosť pohotovo a rýchlo dekódovať hovorenú alebo písanú reč. Ťažkosť v dekódovaní slov sú hlavným problémom detí s dyslexiou. Práve na schopnosti dekódovať, respektíve správne rozpoznávať jednotlivé slová, je založená aj schopnosť porozumieť čítanému textu. Ak rozpoznávanie slov zaberie väčšinu kognitívnej kapacity dieťaťa, potom má menej zdrojov na vyššie procesy ako je pochopenie zmyslu textu (Fletcher, Reid Lyon, Fuchs, 2006).

Základom pre osvojenie schopnosti čítať je schopnosť priradovať foném grafému (Ganser, Kroll-Gabriel, 2012). Viaceré programy sú založené práve na osvojení si a upevnení si spojenia foném-grafém a tiež na slovnej analýze (Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera, 2010). Aby sa u dieťaťa zlepšila schopnosť správne identifikovať jednotlivé slová a schopnosť hláskovania, je nevyhnutné, aby sa intervencia zamerala na rozvoj fonologických schopností a na prepojenie foném-grafém (Mather, Wendling, 2011, porov. Thomé, 2014, Mayer, 2015).

Neumann (2015) uvádza, že podporné programy na rozvoj fonologického uvedomovania sú dôležité už v predškolskom veku. Popisuje programy, ktoré boli pozitívne hodnotené. Jedná sa o programy „Hören, Lauschen, Lernen (HLL)“ (Počúvanie, načúvanie, učenie) od Kusperta a Schneidra, ďalej ide o program „Lassunslesen“ (Nechaj nás čítať). Tento program je vykonávaný rodičmi a kombinuje čítanie v dialógu s fonematickou analýzou.

Ako príklad podporného programu zo zahraničia uvádzame zmierňovanie porúch učenia intenzívnym podporným programom predovšetkým v prvom ročníku základnej školy, je to „Reading Recovery“ – program z Nového Zélandu. V rámci tohto programu musíme u žiakov diagnostikovať špecifické vývinové poruchy už v prvých mesiacoch ako začnú navštevovať školu a umožňujú deťom veľmi bohaté zážitky spojené s čítaním (Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera, 2010). Naproti

tomu Reid (2010) odporúča tento program použiť u žiakov, ktorí rok po zahájení školskej dochádzky výrazne zaostávajú za spolužiakmi v čítaní a v písaní. Výsledky tohto programu ukazujú na to, že vybudovanie fonologického dekódovania a dostatočné opatrenia umožňujú aj najslabším čitateľom viditeľné zlepšenie. Ak daný podporný program trénujú aspoň pol hodiny denne, približne dve tretiny detí dosiahne úspech a zvyšná jedna tretina sa zlepší v priebehu od troch do štyroch mesiacov. Podpora pozostáva predovšetkým z dodatočných cvičení na rozvoj fonologického uvedomenia. Ďalej deti čítaním krátkych poviedok majú príležitosť k precvičovaniu čítania a zároveň získavajú správnu stratégiu čítania (Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera, 2010). Po niekoľkých evaluáciách programu Reading Recovery, najmä v Spojených štátoch, ho možno považovať za dostatočne úspešný. Niektoré evaluačné štúdie potvrdili efektivitu programu len u niektorých žiakov. Naopak na Novom Zélande, kde program vznikol, nebol ohodnotený tak úspešne. Dôvod môže byť v spôsobe výučby čítania (Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera, 2010).

Iný príklad individualizovaného programu je program „Orton-Gillingham“, ktorý je štruktúrovaný, sekvenčný a fonologicky založený. Tento program je orientovaný na zvukovú stránku písmen, ich spájanie do slabík, pravidiel hláskovania a slabikovania. Tento prístup je založený na interakcii vizuálneho, auditívneho a kinestetického aspektu jazyka. Lekcie Ortona-Gillinghama sa zameriavajú na čítanie a hláskovanie a zahŕňajú aktivity ako napr. vypracovanie zoznamu slov a fráz, ďalej sa jedná o využívanie memorovacích kartičiek, na ktorých sú predlohy jednotlivých písmen na posilnenie zrakovej modality, fonémy na posilnenie sluchovej a kinestetической oblasti, obsahujú tiež slabiky a slová na upevňovanie schopnosti spájania písmen/slabík, vyslovovanie hlások v izolovanej podobe, ale aj v podobe fonetických a nefonetických slov. Tiež zahŕňa písanie a tvorenie viet a krátkych textov. Program začína osvojovaním samohlások „a“, „i“ a niektorými spoluhláskami („m“ – „f“ – „l“...), pričom každá má priradené nejaké kľúčové slovo. Ako náhle žiak zvládne pomenovanie písmena a jeho zvuk, môže pokračovať v ich spájaní do slabík. Je dôležité, aby žiak mal dobre osvojené spájanie, pred tým ako začne čítať slová. Vizuálno-kinestetické a auditívno-kinestetické asociácie si žiak formuje sledovaním, vyslovovaním, kopírovaním a písaním každej hlásky. Čítanie textov začína až vtedy, keď žiak dobre zvládne spájanie slov typu (spoluhláska-samohláska-spoluhláska) na vyššej úrovni (Reid, 2010). Slingerland program je adaptáciou programu Ortona-Gillinghama. Bol vytvorený hlavne ako screeningový program pre deti, ktoré majú ťažkosti v oblasti reči a čítania. Súčasťou sú Slingerlandské screeningové testy a administrujú sa v počiatočných fázach vzdelávania. Charakteristické je preň multisenzorické učenie a podporuje viaceré oblasti. Prvým krokom je písanie, kde si žiak precvičuje prepis písmena. Potom ho píše vo vzduchu a nakoniec prebieha simultálne písanie spamäti a vyslovovanie

príslušnej hlásky. Ďalšou oblasťou je pomenovanie písmen a kľúčových slov, ktoré sú s nimi spojené. V oblasti dekódovania žiaci začínajú so slovami, ktoré pozostávajú z troch písmen (spoluhláska-samohláska-spoluhláska). Žiak najprv vysloví prvú spoluhlásku, potom samohlásku, potom tieto dve spojí, vysloví poslednú spoluhlásku a nakoniec vysloví celé slovo (Reid, 2010).

Iný program, ktorý kladie dôraz hlavne na rozvoj sluchového vnímania vypracoval francúzsky otorinolaryngológ Alfred Tomatis. Tento program patrí skôr k alternatívnym metódam (Breitenbach, Weiland, 2010, Chivers, 2006). Domnieval sa, že mnohé ťažkosti v učení spôsobuje to, ako počujeme a ako mozog spracováva prichádzajúce sluchové podnety. Tomatis vyvinul špeciálnu pomôcku, tzv. „elektronické ucho“. Sú to špeciálne upravené slúchadlá vybavené senzorom na kostné vedenie, ktoré simulujú jednotlivé stupne rozvoja sluchu. Tiež potláčajú nízke frekvencie, tak že jednotliviec počuje len čistý zvuk. Táto metóda je vhodná najmä pre deti s ťažkosťami v sluchovom spracovaní (a mnohé deti s dyslexiou tieto problémy majú, pozn.). Celá intervencia trvá 70 hodín. Deti každý deň pol hodinu počúvajú Mozarta, hlas svojej matky a pod. Cieľom je zlepšiť rozsah sluchu dieťaťa (Chivers, 2006). Treba poznamenať, že aj napriek popularite tejto metódy v niektorých krajinách, nie je dostatok štúdií, ktoré by ju vedecky podložili. Brock a Christo (2009) sa odvolávajú na niektoré výskumy, ktoré sledovali vplyv metódy Tomatisa vo viacerých oblastiach. V oblasti lingvistickej, psychomotorickej, sociálnej a osobnostnej bol efekt malý až stredný. Zaujímavé je, že v oblasti sluchovej bol efekt ešte nižší. Navyše sa neuskutočnili žiadne testy čítania.

Kieler Leseaufbau je program vytvorený v Nemecku. Prvýkrát bol použitý v roku 1984 ako podporný program pre žiakov, ktorí v prvých rokoch školskej dochádzky mali nepretržité ťažkosti s čítaním (Breitenbach, Weiland, 2010). Je vhodný aj pre žiakov vyšších ročníkov, ktorí majú problém aj so základným procesom čítania (Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera, 2010). Obsahuje bohatú zbierku materiálov k precvičovaniu, ako sú zbierka pracovných listov so zoznamom slov, cvičné texty, tabuľku so slabikami, rozsiahly súbor slov a hracích kariet. Celý program je rozdelený do 14 úrovní, pričom v každej z nich je určitá skupina nových hlások, ktorú si žiaci majú osvojiť. Pomáha žiakom upevniť si a zautomatizovať prepojenie foném-grafém. V počiatočných fázach sa pracuje s tabuľkou so slabikami, kde sú uvedené vybrané spoluhlásky (podľa príslušnej úrovne) a je v nich znázornené spojenie do slabík s každou samohláskou. Tieto spojenia majú pomôcť žiakom zlepšiť rýchlosť čítania, a tiež aj plynulosť. Žiaci sa po precvičení slabík pripravujú na čítanie celých slov po slabikách. Okrem toho sa pracuje aj so zoznamom slov alebo kartičkami. So stúpajúcou úrovňou pribúda vždy nová skupina spoluhlások a v poslednej úrovni si žiak precvičuje čítanie náročnejších slov s viac ako tromi slabikami. Tento program okrem iného približuje žiakom štruktúru slov a ich rozdelenie na slabiky. Nevýhodou môže byť to, že žiaci môžu mať

problém pri pochopení zložených slov, keďže je postavený na fonologickej analýze (Breitenbach, Weiland, 2010).

Bibliografia

- ADAM, T., TATNALL, A., *Using ICT to Improve the Education of Students with Learning Disabilities*. In KENDALL, M., SAMWAYS, B. IFIP International Federation for Information Processing, Learning to Live in the Knowledge Society; Boston: Springer, 2009. vol. 281. p. 63–70.
- BARTOŇOVÁ, M. 2007. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 128 s. ISBN 978-80-210-3613-0.
- BARTOŇOVÁ, M. 2012. *Specifické poruchy učenia*. Brno: Paido, 2012. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
- BREITENBACH, K., WEILAND, B. 2010. *Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche*. Stuttgart: Kohlhammer, 2010. 137 s. ISBN 978-3-17-021136-0.
- BROCK, S. E., CHRISTO, C. *Treatment*. In BROCK, S. E., DAVIS, J., CHRISTO, C. Identifying, Assessing, and Treating Dyslexia at School. SpringerScience, 2009. p. 99-117. ISBN 978-0-387-88600-8.
- FLETCHER, J. M., REID LYON G., FUCHS, L. S. 2006. *Learning Disabilities : From Identification to Intervention*. New York : Guilford Press, 2006. 336 p. ISBN 9781593856274.
- GANSER, B., GABRIEL-KROLL S. (Hrsg.) 2012. *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten-Fördermaterialien: Materialband: Screening, Förderpläne, Basisfertigkeiten*. Donauwörth, 2012. 56 s. ISBN 978-3-403-06674-3.
- HÄFELE, H., HÄFELE, H. 2009. *Bessere Schulerfolge für legasthe neundlern schwache Schülerinnendurch Förderung der Sprachfertigkeit*. Norderstedt: Books on Demand, 2009. 328 s. ISBN 978-3-8370-9019-2.
- HEIMLICH, U., WEMBER, F. B. (Hrsg.). 2012. *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2012. 429 s. ISBN 978-3-17-022005-8.
- CHIVERS, M. 2006. *Dyslexia and Alternative Therapies*. London : Jessica Kingsley Publishers, 2006. 144 p. ISBN 9781843103783.
- JOŠT, J. 2011. *Čtení adyslexie*. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. 2007. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha : D + H, 2007. 67 s. ISBN 978-80-903579-7-6.

- KASTELOVÁ, A. 2014. *Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve*. 1 vyd. Bratislava: IRIS, 2014. 380 s. ISBN 978-80-89726-09-7.
- KLICPERA, Ch., SCHABMAN, A., GASTEIGER-KLICPERA, B. 2010. *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 3., aktualisierte Aufl. München: Reinhardt, 2010. 326 s. ISBN 978-3-8252-2472-1.
- KOOP-DULLER, A., PAILER-DULLER, L. R. 2008. *Legasthenie-Dyskalkulie!? Die Bedeutsamkeit der pädagogisch-didaktischen Hilfe bei Legasthenie, Dyskalkulie und anderen Schwierigkeiten beim Schreiben, Lesen und Rechnen*. Klagenfurt: KLL Verlag, 2008. 199 s. ISBN 978-3-902657-00-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. 2004. *První třídou bez problémů: Jak si usnadnit výuku, čtení, psaní a počítání*. Praha: Galén, 2004. 159 s. ISBN 80-7262-267-6.
- KÜSPERT, P. 2015. *Neue Strategien gegen Legasthenie–Lese– und Rechtschreibschwäche: erkennen, vorbeugen, behandeln*. 4. Aufl. München: Oberstebrink, 2015. 197 s. ISBN 978-3-934333-12-3.
- LENART, F., HOLZER, N., SCHAUPP, H. 2010. *Rechenschwäche, Rechenstörung, Dyskalkulie – Erkennung: Prävention: Förderung*. Graz: Leykam, 2010. 256 s. ISBN 978-3-7011-7715-8.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- MATHER, N. WENDLING, B. J. 2011. *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. Wiley, 2011. 396 p. ISBN 9781118152645.
- MAYER, A. 2015. *Schriftsprach-erwerbsstörungen: Ein Ratgeber für Therapeuten, Pädagogen und Eltern*. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 72 s. ISBN 978-3-8248-1148-9.
- MICHALOVÁ, Z. 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. 1. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2001. 102 s. ISBN 80-7311-000-8.
- MLČÁKOVÁ, R. 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MÜLLER, O. 2004. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2004. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 289 s. ISBN 80-2440-231-9.

- NAEGELE, I. 2014. *Praxisbuch LRS – Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen – vermeiden – überwinden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2014. 267 s. ISBN 978-3-407-62844-2.
- NEUMANN, G. S. 2015. *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie – Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2015. 171 s. ISBN 978-3-17-020740-0.
- NEVILLS, P., WOLFE, P. 2009. *Building the Reading Brain PreK-3*. 2. edition. California: Corwin Press, 2009. 215 p. ISBN 978-1-4129-6326-8.
- REID, G. 2010. *Dyslexia*. 2nd edition. London: Continuum International Publishing, 2010. 215 p. ISBN 9781441136541.
- SCHULTE – KÖRNE, G. 2004. *Elternratgeber Legasthenie: Frühzeitigerkennen; Optimalfördern; Gezieltherapieren*. München: Knaur Ratgeber Verlage, 2004. 176 s. ISBN 3-426-64137-2.
- SIMON, H. 2006. *Dyskalkulie – Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Praha: Portál, 2006. 166 s. ISBN 80-7367-104-2.
- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.
- THOMÉ, G. 2014. *ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie*. 3. bearb. Aufl. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung – Verlag, 2014. 124 s. ISBN 978-3-942122-05-4.
- ZELINKOVÁ, O. 2005. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod, 2005. 167 s. ISBN 80-7311-022-9.
- ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.
- ZELINKOVÁ, O. 2010. *Cvičení sluchové analýzy a syntézy (Cvičení pro dyslektiky III.)*. Praha: Nakladatelství DYS, 2010. 40 s. ISBN 80-902065-4-9.

Online zdroje:

Medzinárodná klasifikácia chorôb: Duševné poruchy a poruchy správania [online].
Dostupné z: <http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>

Magová, M.:

Špecifické vývinové poruchy učenia a stratégie určené k podpore žiakov so špecifickými vývinovými...

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Katolícka Univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1,

034 01 Ružomberok

martina.magova@ku.sk

Skrytá agresia v predškolskom veku (z výskumu)

Hidden aggression in preschool children (from research)

Barbora Kováčová

Abstract

The paper presents knowledge about a less described form of aggressive behaviour, more precisely about symptoms of hidden aggressive acts that were recorded by researchers in Slovak kindergartens. Consequently it points to concrete situations in terms of participants who are in the roles of victims and aggressors in the process of their activities.

Key words: Kindergarten. Hidden Aggressive. Research.

Úvod

Čermák¹ konštatuje, že agresia zahŕňa veľkú škálu prejavov, čo je dôvodom prečo ponúka toľko významov. Aj z toho dôvodu tvrdíme, že prejavy majú rôzne podoby, pre predškolský vek sú typické uvádzané štyri skupiny, na základe ktorých je možné a veľmi pravdepodobné identifikovať latentnú agresiu. Je dôležité upozorniť, že každá z uvádzaných situácií v príspevku sa opakovala viackrát, nešlo o „jednorázovú, či náhodnú záležitosť“. Taktiež aj identifikácia bola zvyčajne na základe podnetu zo strany rodičov i dieťaťa.

Kollerová, Janošová poukazujú na fakt, že v posledných desaťročiach začala definícia šikanovania zahrňovať aj ďalšie, predtým neuvažované behaviorálne varianty, ako je vzťahová agresia, sociálne vylúčenie a pod. Ide o vážny jav, ktorý vyplýva z narušených, resp. poruchovo sa vyvíjajúcich vzťahov v skupine². Je považovaná za vzťahovú agresiu³ a tomuto druhu tyranizovania je náročné porozumieť „pretože chýba hmatateľný dôkaz o fyzickom alebo slovnom napadnutí. Deti ťažko vypovedajú o utrpení, ktoré zažívajú, keď ich vlastní spolužiaci ostrakizujú, alebo im odopierajú priateľstvo, vylučujú ich zo spoločnosti spolužiakov a stavajú ich na okraj sociálnej skupiny“⁴

Latentne agresívne konanie je špecifickou formou šikanovania, počas ktorého dochádza postupne a väčšinou skryto k malígnej štrukturálnej

¹ ČERMÁK, I. 1998. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 204 s., ISBN 80-902614-1-8.

² KOLLEROVÁ, L., JANOŠOVÁ, P. 2011. Výzkum psychologických aspektů šikanování mezi žáky na základních školách v ČR. In ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (eds.) 2011. *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011. s. 119-133.

³ BJÖRKQVIST, K. & LAGERSPETZ & KAUKIANEN, A. 1992. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, p. 117-127.

⁴ ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M. 2011. Inštitucionálne a sociálne aspekty šikanovania v školskom prostredí. In ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (eds.) 2011. *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011. s. 16.

transformácií skupiny, konkrétne triedy a taktiež i k špecifickej premene skupinovej klímy⁵

Latentne agresívne konanie možno predstaviť ako zámerný a opakovaný úmysel sprostredkované (nepriamo) ublížiť druhému človeku, či už fyzicky alebo psychicky. V latentne realizovanom agresívnom konaní ide o navonok skryté ubližovanie, ktorého dôsledky sú postrehnuteľné až v psychickom prežívaní a správaní sa dieťaťa.

V predškolskom veku je možné latentnú agresiu identifikovať, niekedy pomerne za krátky čas (záleží od zrelosti samotného agresora, pozri Kováčová⁶). Najskôr ide o nevinné postrkovanie, opakovaná neochota detí integrovať kamaráta/kamarátku do hier s niečím alebo do hier na niekoho. Samotné odmietanie dieťaťa skupinou pokračuje. Pohnútkou k agresii môže byť snaha udržať si kamaráta, byť stredobodom pozornosti, či frustrácia samotného agresora. Zámerné ignorovanie dieťaťa postupne smeruje k sociálnej izolácii. Ak je táto stratégia latentne agresívneho správania sa pozitívne akceptovaná skupinou, získava na dynamike a častosti (v zmysle opakovania, gradovania latentných stratégií). V tomto veku ešte obeť nechápe zmysel a dôvody, prečo je to tak.

V popisovanom agresívnom konaní je predškolský vek špecifický tým, že väčšinou ide o kombináciu skrytého (nepriameho) a priameho šikanovania aj vzhľadom k veku a zrelosti agresora. Výsledkom latentne agresívneho konania je devastácia sociálnych vzťahov a kontaktov v skupine, izolácia žiaka a znevažovanie jeho podstaty ako človeka v jeho bio-psycho-sociálno-spirituálnom bytí.

Latentná agresia u predškolákov

Na základe výpovedí predškolákov vyplynulo, že latentne agresívne konanie je typické konkrétnymi výrokmi v situáciách (Tabuľka 1), v ktorých zohráva dôležitú rolu tzv. posolstvo (významné upozornenie pre obeť). Základom popisovanej metakomunikácie je informovať (potenciálnu) obeť o zákaze zúčastniť sa konkrétnej situácie a byť neprítomný. Samotný zákaz, ako sme už spomenuli, je podávaný inou osobou (sympatizujúcou s agresorom) a samotný spôsob posolstva „zákazu“ je realizovaný rôznorodými formami – od verbálneho informovania až po vyhrážanie sa (tento spôsob komunikácie je možné pozorovať aj v skupinách detí predškolského veku).

⁵ ŘÍČAN, P. & JANOŠOVÁ, P. 2009. Nové pohledy na šikanu. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (zborník konferenčných príspevkov). Praha: Etické fórum České republiky, Bílý kruh bezpečí a Psychologický ústav AV ČR, 2009, p. 27-34.

⁶ KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica Liturgica, s. r. o., 84 s.

Tabuľka 1 Špecifické situácie latentnej agresie

Popis situácie	Posolstvo pre obeť	Vygenerovaný signifikantný výrok (výpovede detí boli skrátené a vystihujú podstatu samotnej výpovedi formou uvádzaných výrokov)
<i>Spoločná hra</i>	„S Tebou sa hrať nikto nebude!“	A tak som tam stál(a) a pozeral(a) sa na nich. A oni sa hrali a hrali. Smiali a kričali a ja som tam len stál.
<i>Výber kamaráta</i>	„O Teba nemá nikto záujem.“	Vždy ma pri výbere vynechávali, a najhoršie to bolo vtedy, keď to začali robiť aj moji kamaráti.
<i>Oslava narodenín</i>	„Budeš tam sám/sama, ak sa dnu dostaneš.“	A tak som stál pred dverami, počul som ich smiať sa a neotvorili mi.
<i>Výlet</i>	„Budeš v autobuse sedieť sám.“	A sedel som ako mi to povedali. Každý sa na mňa pozeral, keď si mysleli, že ich nevidím.
<i>Na plavárni</i>	„Musíš si dať pozor, lebo asi budeš zavádzať.“	Každý do mňa drgol, šťuchol, že „no tak prepáč, necítiš sa, zavádzaš!“

Zdroj: výsledky z prieskumnej sondy

Akceptovanie, či neakceptovanie žiaka skupinou je v kompetencii agresora, ktorého komunikácia so skupinou má špecifické črty (Tabuľka 2). Tie popisujú latentne agresívne konanie a sú považované za interné pravidlá skupiny, ktoré majú byť automaticky akceptované bez racionálneho zdôvodňovania.

Tabuľka 2 Najčastejšie výroky agresora voči peer-skupine

Signifikantný výrok	Komentár
▪ <i>On/Ona sa hrať s nami nebude, všetci vieme prečo ...</i>	Agresor neočakáva, že niekto bude chcieť zdôvodnenie prečo. Je to fakt, ktorý má byť bez kritickej analýzy prijatý.
▪ <i>Ak je kamarátom, tak spraví, čo poviem, lebo inak si s ním nemôžeme byť istí.</i>	Agresor vytvára pravidlá pre výber kamaráta do skupiny - buď sa prispôbi, alebo ho vylúčia.
▪ <i>Ak sa budete hrať s ním/ňou, tak nie ste mojimi kamarátmi</i>	Agresor podmieňuje sociálne vzťahy v skupine verbálnou manipuláciou, ktorú opakuje pred každou činnosťou, čím upevňuje svoje postavenie.
▪ <i>Nebude pozvaný/á na oslavu mo-jich/tvojich narodením ...</i>	Agresor rozhoduje o prítomnosti kon-krétnych členov skupiny. V prípade, že dieťa – oslávenec odmietne podriaďiť sa vytvoreným pravidlám po čase sa môže stať obeťou skrytého šikanovania.
▪ <i>Tak, a teraz budeš vravieť o ňom/nej, že ...</i>	Agresor manipuluje členov skupiny z dôvodu rozširovania nepravdivých informácií o obeti.
▪ <i>Pššt, ticho, podťe bližšie, poviem Vám o ňom/nej ...</i>	Agresor používa tichú reč (šepkanie), „ohováranie za chrbtom“ v snahe získať skupinu na svoju stranu. Častokrát tento rituál prebieha manifestačne pred zrakom obeť – „akoby“ náhodne.

Zdroj: výsledky z prieskumnej sondy

Situácia z pozorovania v materskej škole 1

Aha ide Zuzka! Vraví Vanda vedľa stojacej Milici. Počúvaj, chytí Milica za ruku Vandu, ale ona k nám nepatrí. My dve sme veľké kamarátky. Ona je tu navyše.

Tabuľka 3 Analýza k situácii 1

<p>Komentár, ktorého východiská sú výskumne položené v súvislosti so sprostredkovaným agresívnym konaním v predškolskom veku</p>	<p>Túto situáciu možno (s)pozorovať počas hier už od tretieho veku dieťaťa zvyčajne v detských kolektívoch (v rodine medzi súrodencami je to viac-menej ojedinelý jav). Pre kolektívy nie je skrytá agresia ničím zvláštna. Vo vzťahoch sa vyvíja pomaly a často je bagatelizovaná najmä dospelými pre jej ťažkú uchopiteľnosť v dokazovaní jej prítomnosti. Jej odhalenie vyžaduje viacero pozorovaní konkrétnych situácií. V kolektívoch detí je považovaná je táto forma správania považovaná za zvláštne správanie.</p>
<p>Odporúčania pre pedagógov i rodičov</p>	<p>Zo strany dospelých je potrebné spozornieť v situáciách, kedy dieťa vo výbere kamaráta nabáda druhé dieťa, príp. viacero detí, aby sa s iným dieťaťom nehrali, nenaháňali, nespievali, nekočíkovali bábiku, neboli s nimi kamaráti. Jednoducho sa s nimi nekararátli. Pomerne vhodné je situáciu, ktorú pedagóg spozoruje prehrať počas niektorých aktivít a tým preventívne pôsobiť aj na celý kolektív. V popisovanej situácii je dieťa často prekvapené a zneistené rozhodným postojom svojho kamaráta/kamarátky. To, že nevie ako správne zareagovať (napr. čo je správne alebo čo ešte možno považovať za prijateľné), lebo sa s týmto správaním ešte nestretlo, je živnou pôdou pre dieťa, ktoré sa začalo v svojom konaní využívať latentnú agresiu. V prípade, že sa tento typ správania je pedagógom identifikovaný v kolektíve detí raného i predškolského veku odborníci odporúčajú objasniť deťom základnú premisu priateľstva, a to že priateľa/priateľov si človek vyberá sám, nemusí mu nikto radíť, našepkávať, či zakazovať. Rolové hry, tzn. prehrávanie konkrétnych situácií sa odporúča až od 5 roku života dieťaťa.</p>
<p>Zhodnotenie situácie</p>	<p>Napriek tomu, že je pravdepodobne predčasne tvrdiť, že ide o začiatky nepriamej (latentnej) agresie, je dôležité registrovať tento typ komunikácie a najmä ak sa stáva bežnou súčasťou konkrétnej skupiny. V tomto prípade sa opakované agresívne konanie potvrdilo, Milica si postupne vytvárala skupinu kamarátok, ktoré medzi seba nepustili žiadne iné dievča bez súhlasu malej Milice. Situácia bola riešená pohovorom s rodičmi, kde rodičia pripustili, že svoju dcéru vedú k tomu, aby si „najsôr oťukala kamarátky a potom im dôverovala.“ Milica aktuálne navštevuje inú materskú školu, kde nie je tento typ komunikácie spozorovaný.</p>

Zdroj: výsledky z prieskumnej sondy

Situácia z pozorovania v materskej škole 2

A s ním sa hrať nebudeme! (ukáže prstom na Radka, ktorý prichádza na ihrisko a odráža sa na odrážadle). Dobré? Ale jemu to nepovedzte, lebo ... usmerňuje svojich kamarátov 5 ročný Kamil, ktorého pani učiteľka v triede považuje za lídra triedy, ktorý je veľmi inteligentný.

Tabuľka 3 Analýza k situácii 2

<p>Komentár, ktorého východiská sú výskumne položené v súvislosti so sprostredkovaným agresívnym konaním v predškolskom veku</p>	<p>Z výskumných záverov Monks et al. (2005) vyplynulo, že predškolský vek je ideálnym obdobím k uskutočňovaniu latentnej agresie. Verlaan & Turmel (2010) potvrdili, že táto forma agresívneho správania v popisovanom veku nie je ničím výnimočná. Prakticky sa objavuje v každom kolektíve, kde je spočiatku považovaná za bežné správanie. Miera akceptácie tejto formy správania sa peer – skupinou závisí od hraníc znesiteľnosti poškodzujúceho konania.</p> <p>Vyčlenenie dieťaťa z konkrétnej hry, situácie podložené formulkou utajenia („jemu to nepovedzte“) naznačuje už vyššiu formu sprostredkovaného latentného konania. V tomto momente si agresor v predškolskom veku uvedomuje svoje manipulačné tendencie. Agresor neočakáva, že niekto z prítomných detí bude požadovať zdôvodnenie (s pravdivým obsahom). Aktuálne postačí nádech tajomna, ktorý deti spája a túto skutočnosť povyšuje na niečo neobyčajné.</p>
<p>Odporúčania pre pedagógov i rodičov</p>	<p>Z tejto situácie jednoznačne vyplýva využiť rolové hry na objasnenie celkového priebehu situácie.</p>
<p>Zhodnotenie situácie</p>	<p>On a agresor? Vylúčené, s ním vážne nie sú problémy. On je slušný, nenadáva, má kamarátov, deti si ho obľúbili, skutočne s ním nie sú žiadne problémy. Je pravdou, že kamarátov si vyberá zvláštnym spôsobom, ale deti sa nesťažujú.</p> <p>A s Radkom sa skutočne nikto nehral. Bol na ihrisku sám, keďže sa k nemu nikto nepridal, odložil odraďadlo a išiel k pieskovisku, kde prebiehal boj pirátov. Môžem byť aj ja pirátom? Všetky deti sa otočili na Kamila. Ten sa tváril, že jeho sa Radkova otázka netýka. Spomedzi pirátov vystúpil Samko a otočený k Radkovi vraví: Už nikoho neberieme, príď potom ...</p> <p>V tomto prípade sa opakované agresívne konanie potvrdilo. Nakoľko išlo o skupinu detí vo veku 5 až 6 rokov boli konfrontovaní s odpozorovanou situáciou a pedagogička od nich požadovala vysvetlenie v zmysle Prečo Radko nie je pre nich ten pravý kamarát? Aktuálne nie je v skupine detí zaznamenaný tento typ komunikácie. Od septembra nastupujú do prvého ročníka základnej školy. Kamila rodičia prihlásili do inej základnej školy ako idú deti z triedy. Nie je vylúčené, že v inom kolektíve sa Kamil nepokúsi využiť svoje skúsenosti a vybudovať si status agresora. Samozrejme nemusí to byť pravidlom. Dokonca sa môže stať, že Kamil sa v novej triede stretne s iným lídrom, ktorý bude zručnejší v manipulačnej stratégii triedy, príp. spolužiakov pozná z materskej školy. V tejto situácii sa Kamil môže stať aj obeťou.</p>

Zdroj: výsledky z prieskumnej sondy

V období od troch rokov je významné mať kamaráta, priateľa, jednoducho niekoho s kým je dobre, dá sa zahrať, vzájomne majú „niečo spoločné“. Vzájomná vzdialenosť kamarátov je substituovaná rešpektom a destigmatizáciou všetkých zúčastnených⁷. Každý potrebuje priateľstvo, napriek tomu, že si potrebu *mat' priateľa* mnohí nepripúšťajú.

Materská škola je jednou z prvých príležitostí, „na rozvíjanie priateľstiev a vzťahov, ktorých dosah môže byť aj mimo školského prostredia“⁸. Sociálnu interakciu ako súčasť priateľstiev, známostí či krátkych stretnutí ponímajú Walden et al. nielen ako jeden z ukazovateľov úspešnosti procesu začleňovania, ale je aj prostriedok. Vzťahuje sa najmä na predškolský vek, v ktorom je spôsobilosť k sociálnej interakcii s rovesníkmi významnou vývinovou etapou, zároveň daná interakcia predstavuje interpersonálny kontext sociálneho, rečového a kognitívneho vývinu⁹. Podľa Dunn¹⁰ je priateľstvo typické tým, že priatelia sa nezáradzajú vtípkovaním a ohováraním v rámci existencie v peer – skupiny. Touto lojalitou voči priateľovi je posilňovaná intimita a blízkosť.

Záver

Z prieskumných zistení vyplynulo, že sprostredkované agresívne konanie je v materských školách špecifické tým, že v skupine sa objavuje len jedna obeť (dieťa bez ohľadu na pohlavie, vierovyznanie, rasu, či zdravotný stav), ktorá je skupinou postupne izolovaná z bežných denných činností.

Prebieha pomaly a tendencie izolovať dieťa sa stupňujú, a to dokonca z viacerých strán (postupne sa zapájajú viaceré deti nielen z podnetu agresora). Agresor v predškolskom veku je veľmi špecifický svojím konaním aj vzhľadom na svoj vek. Zostáva skrytý v zmysle zákazov, ktoré vysloví pred obeťou. V kolektíve ostatných detí vystupuje priamo, najmä čo sa týka pokynov typu: A s ním sa hrať nebudeme! Toho, k nám nevolaj! Ten nie je môj kamarát a ani tvoj! Jeho priamosť v komunikácii so skupinou a skrytosťou v komunikácii s obeťou je spôsobené aj tým, že v začiatkoch svojho konania nie je agresor natoľko sociálne zrelý, aby zvládol manipulovať so skupinou skryto. Ak má agresor v začiatkoch svojho pôsobenia priaznivé podmienky pomerne rýchlo sa (na)učí manipulovať členov skupiny a izolovať vybrané dieťa na základe nepravdivých argumentácií, tzn. bezdôvodne.

⁷ BACH, M. 2010. A new way of thinking? Towards a vision of social inclusion. Social Inclusion as Solidarity: Re-Thinking the Child Rights Agenda.[cit. 4.3.2010]. Dostupné na: <http://www.ccsdca/subsites/inclusion>.

⁸ KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica Liturgica, s. r. o., 84 s.

⁹ WALDEN, T., LEMERISE, E. & SMITH, M. C. 1999. Friendship and popularity in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 10, p. 351-371.

¹⁰ DUNN, J. 1993. *Young children's close relationships Beyond attachment* (Vol. 4). Newbury Park: Sage Publications.

Bibliografia

- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M. 2011. Inštitucionálne a sociálne aspekty šikanovania v školskom prostredí. In ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (eds.) 2011. *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011. s. 11-26. ISBN 978-80-8082-484-6
- BACH, M. 2010. A new way of thinking? Towards a vision of social inclusion. *Social Inclusion as Solidarity: Re-Thinking the Child Rights Agenda*. [cit. 4.3.2010]. Dostupné na: <http://www.ccsdca/subsites/inclusion>.
- BJÖRKQVIST, K. & LAGERSPETZ & KAUKIANEN, A. 1992. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, p. 117-127.
- ČERMÁK, I. 1998. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 204 s., ISBN 80-902614-1-8
- DUNN, J. 1993. *Young children's close relationships Beyond attachment (Vol. 4)*. Newbury Park: Sage Publications.
- KOLLEROVÁ, L., JANOŠOVÁ, P. 2011. Výzkum psychologických aspektů šikanování mezi žáky na základních školách v ČR. In ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (eds.) 2011. *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: TypiUniversitatisTyrnaviensis, 2011. s. 119-133. ISBN 978-80-8082-484-6
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. Špecifické formy šikanovania medzi žiakmi. In ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (eds.) 2011. *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: TypiUniversitatis Tyrnaviensis, 2011. s. 65-81. ISBN 978-80-8082-484-6
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica Liturgica, s. r. o., 84 s.
- ŘÍČAN, P. & JANOŠOVÁ, P. 2009. *Nové pohledy na šikanu. Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (zborník konferenčných príspevkov). Praha: Etické fórum České republiky, Bílý kruh bezpečí a Psychologický ústav AV ČR, 2009, p. 27-34.
- WALDEN, T., LEMERISE, E. & SMITH, M. C. 1999. Friendship and popularity in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 10, p. 351-371.

Afiliácia:

Predmetný príspevok je parciálnym výstupom projektu VEGA 1/0452/18 s názvom Identifikácia, analýza a inhibícia latentne agresívneho konania detí v období predškolského veku

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 5512/1A
034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@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.