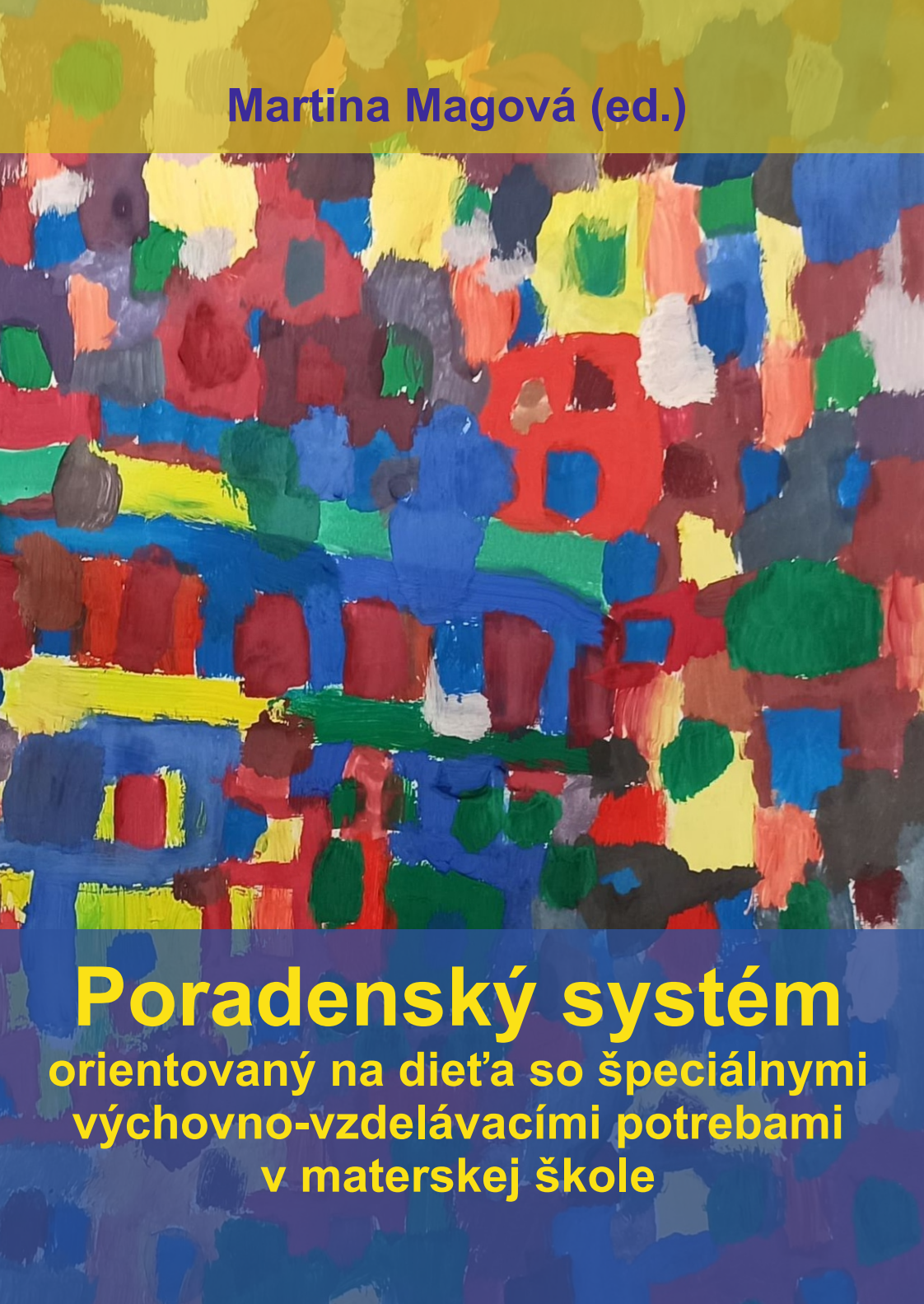




Martina Magová (ed.)

Poradenský systém

orientovaný na dieťa so špeciálnymi
výchovno-vzdelávacími potrebami
v materskej škole

Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole

Martina Magová (ed.)



Ružomberok 2020

© PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

© VERBUM – vydavateľstvo KU

Recenzenti

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

PaedDr. Anna Skokanová, PhD.

Kolektív autorov:

Mgr. Zuzana Ťulák Krčmáriková, PhD.

PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Mgr. Petra Mitašíková, PhD.

PhDr. Oľga Okálová, PhD.

PaedDr. Helena Oriechíková, PhD.

PaedDr. Božená Švábová, PhD.

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Mgr. Barbora Vodičková, Ph.D.

Sadzba

Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Návrh na obálku:

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-0799-7

OBSAH

I. PODPORA RODINY V ŠPECIÁLNO-PORADENSKOM SYSTÉME

ŠPECIÁLNO-PEDAGOGICKÉ PORADENSTVO RODINÁM V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Helena Oriščiková 8

MOŽNOSTI INTERVENCIE S RODINOU DIEŤAŤA V RANOM VEKU S RIZIKOVÝM VÝVINOM

Zuzana Fábry Lucká 25

VČASNÁ INTERVENCIA ZAMERANÁ NA ROZVÍJANIE KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Martina Magová 33

VČASNÁ INTERVENCIA PROSTREDNÍCTVOM MONTESSORI HROVÝCH LIEČEBNO-PEDAGOGICKÝCH CVIČENÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Petra Mitašíková 44

INTERVENCIA ZAMERANÁ NA DEFICITY ČIASTKOVÝCH FUNKCIÍ U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Martina Magová, Blanka Kožík Lehotayová 64

II. PROJEKCIA V ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKOM PORADENSTVE

DETSKÁ KRESBA AKO NÁSTROJ V ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKOM PORADENSTVE

Daniela Valachová 76

VÝTVARNÝ PREJAV AKO NÁSTROJ PREVENČIE, DIAGNOSTIKY A INTERVENČIE U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Zuzana Ťulák Krčmáriková 89

ĽUDOVÁ SLOVESNOSŤ AKO STRATÉGIA ROZVOJA DIEŤAŤA SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO- VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V PREDŠKOLSKOM VEKU

Božena Šváblová 114

POSUDZOVANIE VÝVINO VÝCH PORÚCH UČENIA V OBLASTI GRAFOMOTORICKEJ EXPRESIE

Blanka Kozík Lehotayová 128

III. MULTIDISCIPLINARITA V PORADENSTVE

DIEŤA SO STATUSOM CUDZINEC S POTREBOU INTERDISCIPLINÁRNEJ PODPORY V MATERSKEJ ŠKOLE

Barbora Vodičková 140

**ŠTANDARDIZÁCIA SYSTÉMU VÝCHOVNÉHO
PORADENSTVA A PREVENČIE ORIENTOVANÁ
NA MULTIDISCIPLINÁRNU PODPORU DIEŤAŤA
VO VZDELÁVANÍ A STAROSTLIVOSTI
POČAS RANÉHO DETSTVA**

Ol'ga Okálová 153

ÚVOD

Zborník vedeckých štúdií sa zameriava na poradenský systém, ktorý je orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole. Zborník vedeckých štúdií predstavuje ďalší z parciálnych výstupov projektu KEGA č. 013KU- 4/2019 *E-learningové vzdelávacie modely k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Predložený zborník tematicky patrí k prvým, ktoré sa objavujú na vedeckom poli so zameraním na poradenský systém. Členovia riešiteľského kolektívu z dvoch univerzít sa v príspevkoch zameriavajú na rôzne oblasti vzťahujúce sa k poradenskému systému. Príspevky sú rozdelené do troch častí.

Prvú časť tvoria príspevky, ktoré sa zameriavajú na podporu rodiny v špeciálno-poradenskom systéme (H. Oriechiková, Z. Fábry Lucká, M. Magová, P. Mitašíková, B. Kožík Lehotayová).

Druhú časť tvoria príspevky prezentujúce projekciu v špeciálnopedagogickom poradenstve (D. Valachová, Z. Ťulák Krčmáriková, B. Švábová, B. Kožík Lehotayová).

V tretej časti sú príspevky orientované na multidisciplinaritu v poradenstve (B. Vodičková, O. Okálová).

Poradenský systém je dôležitou súčasťou komplexného prístupu k dieťaťu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Čím skôr je dieťaťu v predškolskom období poskytnutá správna intervencia a podpora, tým lepšie sa dokáže začleniť do kolektívu a taktiež dokáže lepšie zvládať záťažové situácie, ktoré vyplývajú z jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Poradenský systém musí byť orientovaný aj na rodinu dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, aby bol docielený jednotný prístup pri práci s dieťaťom.

editorka

I. PODPORA RODINY V ŠPECIÁLNO- PORADENSKOM SYSTÉME

ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKÉ PORADENSTVO RODINÁM V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

SPECIAL PEDAGOGICAL COUSELING FOR FAMILIES IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Helena Oriechčíková

Abstrakt

Cieľom príspevku je stručná charakteristika a popis problematiky špeciálnopedagogického poradenstva z pohľadu jednotlivých autorov. Text približuje náročnosť situácie rodiny s dieťaťom s odlišnosťou a pomoc odborníkov pri zaškolení dieťaťa do predprimárneho vzdelávania. Poukazuje na možnosti tímu odborníkov, ako je možné intervenovať a pomôcť rodine a tým zároveň aj vzdelávajúcej inštitúcii.

Kľúčové slová

Dieťa. Rodina. Predprimárne vzdelávanie. Špeciálnopedagogické poradenstvo.

Abstract

The aim of this paper is a brief description and description of the issue of special education counseling from the perspective of individual authors. The text describes the complexity of the situation of a family with a child with a difference and the help of experts in training the child in pre-primary education. He points out the possibilities of a team of experts, how it is possible to intervene and help the family and thus also the educational institution.

Key words

A child. The family. Pre-primary education. Special pedagogical counseling.

Úvod

V živote každého dieťaťa je rodina najdôležitejším faktorom, ktorý ovplyvňuje jeho vývin. Všetka starostlivosť, stimulácia dieťaťa sa odohráva v rodine dieťaťa. Žiadny odborník nedokáže nasýtiť potreby dieťaťa tak ako jeho rodina. Odborníci v oblasti raného poradenstva si tento fakt uvedomujú, a preto väčšinu svojej práce orientujú na prácu s rodinou. Hoci do špeciálnopedagogických poradní chodia s dieťaťom najčastejšie mamy a otcovia nezriedka sa stáva, že je potrebné pracovať aj s ďalšími členmi rodiny a to so súrodencami, starými rodičmi. Pre služby raného poradenstva platí zásada, že práca s dieťaťom sa zameriava aj na prácu s rodinou.

Pre odborníkov je veľmi dôležité počúvať, aké potreby má konkrétna rodina a snažiť sa pomôcť rodine zvládnuť situáciu jej vlastným spôsobom. Toto býva zároveň pre nich najťažšie – rešpektovať systém fungovania rodiny a zároveň pomôcť zaradiť jej do života nové veci, ktoré vyplývajú z novej životnej situácie (infosluch.sk)¹.

Spoločnosť prostredníctvom odborných pracovníkov vykonáva opatrenia na zmiernenie alebo odstránenie problémov rodiny alebo jeho člena. V súvislosti s rodinami je poradenská práca zameraná na odstránenie, respektíve zmiernenie ťažkostí dieťaťa prostredníctvom podpory rodinných príslušníkov, lepšiu adjustáciu klienta v rodine, adaptáciu rodiny na nové, objektívne ťažké zmeniteľné podmienky (Žolnová, 2018).

Dieťa s rizikovým vývinom je pre rodinu veľkou výzvou nielen z hľadiska zabezpečenia nevyhnutých lekárskeho vyšetrení, úkonov či operácií ale aj pri otázke ako a čo robiť ďalej. Mení sa celá dovtedajšia štruktúra rodinného systému, menia sa role členov

¹ Bližšie informácie sú dostupné na <http://infosluch.sk/wp/rane-poradenstvo/rane-poradenstvo-vcasna-intervencia-pomoc-rodine-v-spravny-cas/ako-je-to-s-ranym-poradenstvom-vcasnou-intervenciou-na-slovensku/rane-poradenstvo-v-rezorte-skolstva/>

rodiny, celý rodinný systém sa zameriava len na zvládnutie a riešenie situácie, ktorá nastala. Z tohto dôvodu je potrebné rodinu podporiť v čo najvyššej možnej miere natoľko, aby nadobudla kompetencie nielen na zvládnutie situácie ale najmä na riešenia orientované perspektívne do budúcnosti (Fábry Lucká, 2016).

Špeciálnopedagogické poradenstvo

Špeciálnopedagogické poradenstvo je podľa Gabaríka (2016) inštitucionalizovaný, interaktívny, intencionálny špeciálnopedagogický proces, ktorý pomocou špeciálnopedagogickej diagnostiky odhaľuje a pomenúva problémy v uspokojovaní potrieb dieťaťa so špeciálnymi edukačnými potrebami v materskej škole. Nadväzne v spolupráci so sociálnym prostredím dieťaťa a odborníkmi z kooperujúcich disciplín a pomocných vied špeciálnej pedagogiky prispieva aplikáciou komplexu poradenských služieb ku dosiahnutiu rovnováhy medzi špeciálnymi edukačnými potrebami a ich spoločensky akceptovateľnou saturáciou.

Pavlis (2006) vníma špeciálnopedagogické poradenstvo ako interakčný proces dieťaťa a poradcu, ktorý sa prelína v dvoch rovinách. Jedna v intervencii súboru opatrení, ktoré smerujú k eliminovaniu, prípadne odstráneniu neadekvátneho vyrovnávania sa s dôsledkami postihnutia, prípadne narušenia. Druhá rovina je zameraná na intervenciu poradenských aktivít so zameraním na optimalizáciu edukácie detí s inakosťou smerom k dieťaťu, jeho sociálnemu prostrediu a k materskej škole s cieľom zlepšiť kvalitu života dieťaťa.

Špeciálnopedagogické poradenstvo **zastrešuje nielen proces diagnostiky a predikcie možného stavu – prognostiky špeciálnych edukačných potrieb dieťaťa, ktoré sú východiskom následných intervencií, ale aplikáciou metód komplexnej rehabilitácie prispieva k ich saturácii.** Klientom zariadení špeciálnopedagogického poradenstva je v materských školách dieťa,

alebo skupina detí so špeciálnymi edukačnými potrebami a ich zákonní zástupcovia alebo inštitúcie podieľajúce sa na edukácii a komplexnej rehabilitácii týchto detí (Gabarík, 2016).

Špeciálnopedagogické poradenstvo je súčasťou systému špeciálnej pedagogiky, ktorého hlavným cieľom je v predprimárnom vzdelávaní špeciálna výchovná podpora, ktorá je súčasťou komplexnej rehabilitácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Špeciálna výchovná podpora predstavuje pre deti súhrn aktivít špeciálnopedagogického charakteru, ktoré sú zamerané na socializáciu jednotlivca so špeciálnymi výchovnými potrebami v predškolských zariadeniach. Aktivity uskutočňované v prospech dieťaťa spôsobujú pozitívne zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti a podnecujú, prípadne odstraňujú prípadné prekážky pri ich dosahovaní. Predmetom špeciálnopedagogického poradenstva v procese predprimárneho vzdelávania je inštitucionalizované skúmanie (pedagogická diagnostika) a harmonizácia foriem a rozsahu uspokojovania potrieb dieťaťa zo strany rodiny, školy, sociálneho prostredia, ale aj seba samého v záujme dosiahnutia rovnováhy medzi špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich spoločensky akceptabilnou saturáciou. Smerom k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami realizuje špeciálnopedagogické poradenstvo v predškolskom veku depistáž, komplexnú špeciálnopedagogickú diagnostiku, komplexnú špeciálnopedagogickú rehabilitáciu. V úzkej spolupráci s príslušnými odborníkmi iných rezortov realizuje poradenskú a osvetovú činnosť orientovanú na rodinné a sociálne zázemie jednotlivcom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Inovácia koncepcie špeciálnopedagogického poradenstva v SR, 2007)².

² Blížšie informácie sú dostupné na
https://www.minedu.sk/data/files/198_koncepcia_spp.pdf

Centrum špeciálnopedagogického poradenstva poskytuje pre deti v predškolskom veku a ich rodiny komplexnú špeciálnopedagogickú činnosť v oblasti diagnostiky, poradenstva, rehabilitácie, prevencie, metodiky výchovy a vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením. Uskutočňuje taktiež súbor špeciálnopedagogických intervencií u detí so zdravotným znevýhodnením, pomáha pri ich sociálnej integrácii, úzko spolupracuje so zákonnými zástupcami detí. Medzi základné úlohy patrí aj zabezpečovanie kompenzačných, reedukačných a špeciálnych pomôcok deťom podľa ich individuálnych potrieb (§ 5 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a § 144 Školského zákona č. 245/2008 Z. z.).

Značná časť práce odborníkov ako píše Gabarík (2016) je v zariadeniach špeciálnopedagogického poradenstva, pracujúca s deťmi predškolského veku orientovaná na edukačný proces – na uľahčenie a sprístupnenie nadobúdania kompetencií v materskej škole. Napriek tomu sa veľká časť poradenských a terapeutických intervencií nedá vykonávať v rámci edukačného procesu v materskej škole. Pomer intervencií v materskej škole a v poradni je interindividuálne rozdielny a určený viacerými faktormi ako je napr. druh a stupeň postihnutia, osobnosť dieťaťa, ale aj typ vzdelávacej inštitúcie, do ktorej je dieťa zaradené, jeho forma vzdelávania a vzdialenosť poradenského zariadenia od vzdelávacej inštitúcie.

Medzi prioritné činnosti, ktorým sa špeciálnopedagogické poradenstvo v predškolských zariadeniach venuje patrí:

- **depistáž**, ktorú Žovinec (2013) definuje ako včasné vyhľadávanie a evidenciu detí s odlišnosťami. Podľa autora sa realizuje vďaka screeningovým nástrojom. Screening je osobitá časť diagnostiky, ktorá je zameraná na identifikáciu nerozpoznaných chorôb, narušení, postihnutí.
- **komplexná špeciálnopedagogická diagnostika** je zameraná na určenie špeciálnopedagogickej diagnózy, špeciálnopedagogickej

prognózy, definovanie špeciálnopedagogických potrieb dieťaťa a určenie postupov, ktorými budú napĺňané (bližšie odkaz pod čiarou 1).

- **prevencia** je ako píše Žovinec (2013) zameraná na predchádzanie , elimináciu a zmierňovanie vzniku negatívnych dôsledkov postihnutia na dieťa .

Schneiderová (2009) tvrdí v kontexte poradenstvo to, že je špeciálnou činnosťou s presne stanovenými funkciami a pravidlami. Zároveň je zvláštnym typom interakcie, interpersonálnej komunikácie s relatívne stálymi vzájomnými úlohami zúčastnených. Obsah a forma odbornej a poradenskej práce je legislatívne vymedzená, školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie aj odborní zamestnanci v nich majú rozdelené právomoci a povinnosti. Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva poskytujú rodinám detí s inakosťami v predškolskom veku komplexnú špeciálno-pedagogickú činnosť v oblasti diagnostiky, poradenstva, rehabilitácie, prevencie, metodiky výchovy a vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením. Realizujú súbor špeciálno-pedagogických intervencií deťom so zdravotným znevýhodnením, pričom úzko spolupracujú so zákonnými zástupcami detí. Taktiež zabezpečujú kompenzačné, reedukačné a špeciálne pomôcky deťom podľa ich individuálnych potrieb, učia ich tieto používať a prehodnocujú účinnosť ich využívania (Vyhláška č. 325/2008 Z. z.). Vo vzájomnom paralele vertikálnej a horizontálnej roviny špeciálnopedagogického poradenstva sa nachádza problematika vyhľadávania, včasnej diagnostiky a podchytenia jednotlivcov s odlišnosťou, následne individuálna práca s touto skupinou detí, odborná pomoc ich rodinám a školským zariadeniam, ktoré navštevujú. Taktiež zahŕňa aj ich prípravu pre vstup do školy a aktívnu pomoc rodičom (bližšie Inovácia koncepcie špeciálnopedagogického poradenstva v SR, 2007).

Špeciálnopedagogické poradenstvo v materskej škole

Veľmi dôležitou súčasťou raného poradenstva je oblasť výberu a zaškolenia dieťaťa do materskej školy. Pre rodiny s deťmi so zdravotným znevýhodnením je téma zaradenia dieťaťa do materskej školy veľmi dôležitá a citlivá, pretože si uvedomujú dôležitý vplyv výchovy, socializácie a vzdelávania. Špeciálni pedagógovia pomáhajú rodine pri výbere vhodného školského zariadenia, poskytujú informácie o dostupných možnostiach v danom regióne a vypracujú dokumentáciu potrebnú pre zaradenie dieťaťa do materskej školy. Ich úlohou je aj následná komunikácia so školskými zariadeniami pomoc vedeniu škôl a pedagógom, sledovanie, či je zvolená forma vzdelávania vhodná a napomáha vývinu dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami³. Pre efektívny proces začlenenia dieťaťa do materskej školy je potrebná komunikácia všetkých zúčastnených strán. Komunikácia je dôležitým determinantom, ktorý ovplyvňuje celý proces výchovno-vzdelávacieho procesu. Pri komunikácii je dôležité zamerať sa na aktívne vytvorenie vzťahu, na ktorom stojí vybudovanie dôvery. Komunikácia nie je dôležitá len medzi rodičmi, pedagógmi, odbornými zamestnancami, ale je taktiež potrebná aj vo vzťahu so samotným dieťaťom (Bartoňová, Magová, 2018).

Materská škola ako jedna z najdôležitejších inštitúcií zasahujúcich do utvárania osobnosti dieťaťa sa v súčasnosti zaoberá aj problémom, ako sa postaviť k inakostiam detí, vysporiadať sa s nimi a ako ich využívať vo vzdelávaní. Poprednú úlohu pritom zohráva postoj materskej školy, ktorá je schopná postaviť sa k rozmanitosti ako k neoceniteľnému potenciálu pri prehlbovaní humánnych hodnôt voči

³ Bližšie informácie sú dostupné na <http://infosluch.sk/wp/rane-poradenstvo/rane-poradenstvo-vcasna-intervencia-pomoc-rodine-v-spravny-cas/ako-je-to-s-ranym-poradenstvom-vcasnou-intervenciou-na-slovensku/rane-poradenstvo-v-rezorte-skolstva/>

dieťaťu. Úlohou učiteľa je v tomto zmysle štruktúrovať vzdelávacie a sociálne prostredie tak, aby si deti rozvíjali zručnosti a postoje potrebné na interakciu medzi rôznorodými žiakmi (Zastková, 2020). Deti s odlišnosťou v predškolskom veku sú už v materskej škole odlišné od detí ostatných. Rodina dieťaťa je postavená pred jedinečné neprehliadnuteľné úlohy, nároky a požiadavky. Práca s dieťaťom a príprava do školy vyžaduje mimoriadne nároky na prácu s dieťaťom. Preto je veľmi dôležité v rámci poradenského procesu učiť dieťa samostatnosti, je potrebná pomoc (Matějček, 2001).

Komplexnú špeciálnopedagogickú rehabilitáciu (intervenciu) môžeme podľa Žovince (2013) chápať ako výchovnú a vzdelávaciu činnosť zameranú na deti s inakosťou a sekundárne na ich rodinné a sociálne zázemie a zabezpečené aktívnej účasti rodín na tomto procese. Podľa uvedeného autora je to súhrn všetkých odborných činností pozitívne ovplyvňujúcich vývin a kvalitu dieťaťa v predškolskom veku.

Špeciálno - pedagogické poradenstvo pre tieto deti, ich zákonných zástupcov a pedagógov upravuje vyhláška MŠMŠ SR č.212/1991 Zb., umožňujúca realizovať špeciálno - pedagogické poradenstvo. Vyhláška MŠ SR č.43/1996 Z.z. umožňuje zriaďovať zariadenia špeciálno - pedagogického poradenstva ako samostatné subjekty.

Poradenstvo rodine dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole je procesom profesionálnej pomoci rodine, ktorý je založený na špecifickej interakcii medzi poradcom (pomáhajúcim) a členmi rodiny, ktorý umožňuje:

- čo najlepšiu orientáciu v ich situácii,
- optimalizáciu fungovania rodinného systému,
- optimalizáciu života každého jej jednotlivca, a to tak, aby dokázali efektívne riešiť úlohy, ktoré spoločný život prináša, zvládať aj náročné situácie, krízy a konflikty.

Patrí sem aj poskytovanie informácií a podľa Prevendárovej (2004) je to elementárna forma pomoci, tréning niektorých zručností a spôsobilostí ako napr. komunikačných, ako aj podpora, sprevádzanie rodiny na jej životnej ceste v tých etapách, ktoré sú priveľmi zaťažujúce, napríklad pri výchove dieťaťa s postihnutím (bližšie tabuľkové spracovanie).

Tabuľka 1 *Poradenstvo pre rodiny*

Cieľ pomáhania	Objekt (fokus)	Prostriedky pomoci
Zameriava sa na: • -poskytnutie orientácie, • -optimalizáciu rodinného systému, • -optimalizáciu života každého člena rodiny	Rodina ako systém: • relatívne zdravá, nenarušená, • intaktná	• Poradenský vzťah. • Poradenské intervencie prevažne • Posilňujúce rodinný systém.

Zdroj: Prevendárová (2004, s. 13)

Celá starostlivosť o dieťa s odlišnosťou v materskej škole sa začína **komplexnou diagnostikou**, ktorá pomenúva silné stránky vo vývine dieťaťa a tiež oblasti, na ktorých rozvoj sa treba sústrediť. Diagnostika dieťaťa sa neuskutočňuje preto, aby rodičov deprimovali, naopak, diagnostikou sa snažia zistiť, ktoré oblasti vývinu dieťaťa by mali stimulovať. Špeciálnopedagogická diagnostika je **východiskom k plánovaniu rozvoja dieťaťa**. Na základe kvalitnej diagnostiky je možné stanoviť **ciele stimulačného programu pre dieťa, ktorý nadväzuje na výsledky diagnostiky**. Ciele by mali vychádzať z potrieb a konkrétnej situácie rodiny. **Stimulačný program** sa zostavuje pre konkrétne dieťa a priebežne sa pod vplyvom rôznych okolností ak dieťa nenapreduje podľa očakávaní, ak sa mu zhoršil sa zdravotný stav dieťaťa, ak pribudla nová diagnóza, alebo doteraz navrhnuté opatrenia nie sú účinné)

prehodnocuje. V pravidelných intervaloch by sa mala realizovať **rediaagnostika** po určitom čase realizácie vypracovaného stimulačného programu. Rediaagnostika je dôležitou spätnou väzbou v celom procese, pretože v živote rodiny a vo vývine dieťaťa sa môžu udiat nové udalosti, ktoré treba vziať do úvahy, prehodnotiť doterajší plán a stanoviť nové ciele starostlivosti o dieťa, ktoré sú uvedené formou schémy⁴.

Schéma 1 Jednotlivé fázy odbornej starostlivosti o dieťa s rodinu



Špeciálnopedagogická **diagnostika** je východiskom k stanoveniu **cieľov odbornej starostlivosti**, **ciele** sú východiskom, ak je to potrebné, pre vypracovanie **stimulačného plánu** pre dieťa. Na základe **plánu** realizuje špeciálny pedagóg **odborné intervencie**. Po určitom čase sa vykoná **rediaagnostika**, ktorá zisťuje výsledky

⁴ Bližšie informácie sú dostupné na <http://infosluch.sk/wp/rane-poradenstvo/rane-poradenstvo-vcasna-intervencia-pomoc-rodine-v-spravny-cas/ako-je-to-s-ranym-poradenstvom-vcasnou-intervenciou-na-slovensku/rane-poradenstvo-v-rezorte-skolstva/>

celého proces, je východiskom pre stanovenie nových cieľov starostlivosti o dieťa. V rámci rediagnostiky sa zisťujú aj nové potreby rodiny, ktoré vznikli v celom procese (napríklad mama sa chce vrátiť do práce, dieťa by chceli zaradiť do materskej školy)⁵.

Lipnická (2013) píše, že poradenská činnosť pedagóga v materskej škole sa odvíja od vzťahu k dieťaťu a jeho rodine - ide o pomoc a rady dieťaťu v situácii edukácie a poskytovanie všeobecných a preventívnych informácií o výchove a vzdelávaní dieťaťa. Ide tu aj o rozširovanie poznania rodičov alebo riešenie konkrétnych výchovných situácií ich dieťaťa v materskej škole. Učiteľia môžu pre rodičov pripravovať prednášky o rôznych oblastiach edukácie detí, besedy s odborníkmi, tvorivé dielne, dni zdravia ap. V nich môžu rodičia sprostredkované získavať poznatky a praktické skúsenosti o hodnotách a spôsoboch výchovy a vzdelávania detí s odlišnosťami. V tejto oblasti učiteľia vychádzajú aj z potrieb rodičov, ktorí môžu mať záujem o informácie, rady a pomoc v témach a konkrétnych situáciách vzdelávania dieťaťa. Rozhodovanie učiteľa pre začatie a realizáciu poradenského procesu uľahčuje pravidelný osobný kontakt s rodičmi, postupné a dlhodobé poznávanie sociokultúrnej úrovne a výchovného štýlu rodiny, ako aj dôsledné prehodnocovanie argumentov v prospech i neprospech pomoci a poradenstva v konkrétnom prípade dieťaťa a jeho rodiny.

Naplnenie predpokladu správneho vývinu dieťaťa závisí od osobnosti, profesionálnych schopností špeciálneho pedagóga a najmä od osobnosti rodiča / rodičov. **Postoje rodičov na škále od „Samozrejme, ako môžem svojmu dieťaťu pomôcť...“ po „Moje dieťa nemá žiadnu poruchu,...“ sa výrazne líšia.** Úlohou špeciálneho pedagóga je nakloniť si rodiča k spolupráci v prospech dieťaťa. Je to

⁵ Bližšie informácie sú dostupné na <http://infosluch.sk/wp/rane-poradenstvo/rane-poradenstvo-vcasna-intervencia-pomoc-rodine-v-spravny-cas/ako-je-to-s-ranym-poradenstvom-vcasnou-intervenciou-na-slovensku/rane-poradenstvo-v-rezorte-skolstva/>

však iba prvý krok. Ďalším a možno významnejším je **motivovať rodiča k udržaniu spolupráce so špeciálnym pedagógom a poradenským tímom**. Ide hlavne o prípady, kedy sa môže rodičovi zdať, že napriek veľkému vynaloženému úsiliu nebadá u dieťaťa pokroky. Racionálne založených rodičov môže v tejto fáze povzbudiť kvantitatívna, ale aj kvalitatívna analýza progresu dieťaťa. Niektorých rodičov sa analýzy nedotýkajú natoľko, aby ich motivovali k spolupráci, vtedy je na mieste využitie afektívnej/emocionálnej stránky. Iní rodičia potrebujú vlastnú skúsenosť, ďalší poukázanie na fakty, perspektívy a pod. (Gabarik, 2016).

Poradenský proces ovplyvňuje aj vylúčenie spôsobov posudzovania a hodnotenia detí ich vzájomným porovnávaním, aby sa zbytočne nevytvárali u detí problémy, ktoré sú len prejavom ich jedinečnosti, zameriava sa na objektívne výsledky a prejavy dieťaťa, ani ich nepreceňovať a ani nepodceňovať. Učiteľ v pedagogickom poradenstve rieši výchovno-vzdelávacie témy a problémy hlavne v týchto oblastiach: výchova a podpora vývinu dieťaťa, adaptácia dieťaťa a problémy v správaní (Lipnická, 2013).

U detí predškolského veku sa s vývinom sebauvedomovania podľa Zastkovej (2019) vyhrávajú jednotlivé vlastnosti osobnosti – schopnosti, temperament, charakter a záujmy. Charakter ako integrovanú štruktúru vlastností osobnosti, ktorými sa prejavuje diferencovaný vzťah človeka k hodnotám a zovšeobecnený spôsob vôľového konania príznačný pre individuum. Ide o správanie týkajúce sa morálnych alebo etických aspektov osobnosti. Vývin charakteru úzko súvisí s mravným (morálnym) vývinom, pretože charakterové vlastnosti osobnosti sú veľmi často dávane do vzťahu s morálkou. Mravný vývin dieťaťa predškolského veku zahŕňa procesy kognitívne (mravné poznávanie, chápanie, uvedomenie, usudzovanie).

Kováčová (2019) tvrdí, že deti potrebujú príležitosť vyriešiť svoje problémy, slobodne vyjadriť svoju agresiu, preveriť a objasniť ťažkosti so vzťahmi s rodičmi a súrodencami, zbaviť sa obáv z pocitu úzkosti a viny. Poradenstvo v predškolských zariadeniach sa ukazuje ako úspešná stratégia pomoci, ako prostriedok na porozumenie a následnú klasifikáciu správania detí terapeutický vzťah a korektívnu skúsenosť za potencionálne činitele k postupnému dosiahnutiu progresu počas intervencie. Autorka (ibidem) tvrdí, že základom poradenstva je primárny (odborný i osobný) záujem odborníka o dieťa v intencii vytvárania optimálneho vzťahu a v aktívnej účasti na budovaní dôverného vzťahu medzi dieťaťom a poradenským pracovníkom.

Pre rodiny jednotlivcov s odlišnosťou v predškolskom veku je dôležitou oporou, pomocou, aby lepšie porozumeli svojim problémom a mohli sa s nimi vyrovnáť poradenstvo už rámci včasnej intervencie, kedy je týmto spôsobom možné rodinu „pripraviť“ na novú situáciu, oboznámiť ju so špecifikami diagnózy, ale tiež s možnosťami podpory rodiny ako celku do budúcnosti. Rodinné poradenstvo je proces profesionálnej pomoci rodine, ktorý je založený na špecifickej interakcii medzi poradcom a členmi rodiny (Fábry Lucká, 2013). Raná intervencia je potrebná smerom k včasnému podchytieniu problémových oblastí u dieťaťa. Spolupráca s rodičmi v rámci ranej intervencie, má výrazne pozitívny dopad na rozvoj dieťaťa (Magová, 2020). Rodina potrebuje jasné a spoľahlivé rady, a taktiež sprevádzanie, aby sa mohli dostať k efektívnej intervencii respektíve programom podpory. Len včasnou intervenciou sa položia základy pre budúci pokrok dieťaťa (Hrčová, Magová, 2020).

Pri väčšine druhov a stupňov postihnutí podľa tvrdení Gabaríka (2016) nastúpia kvalitatívne zmeny po dlhom čase a intenzívnej práci s dieťaťom, preto je dôležité venovať sa dlhodobej pravidelnej

starostlivosti od raného veku detí (resp. od zistenia poruchy alebo postihnutia) až po ukončenie prvej prípravy na povolanie.

V špeciálnopedagogických centrách možno spolupracovať s detskými lekármi, klinickými psychológmi a logopédmi, sociálnymi pracovníkmi, šíriť osvetu a aktívne vyhľadávať rodičov detí so zdravotným znevýhodnením tak, aby sa informácia o poradenských a intervenčných službách, ktoré môže centrum poskytnúť, dostala rodičom dieťaťa čo najskôr po zistení postihnutia. Pri deťoch v predškolskom veku považujeme za skorú pomoc diagnostiku a poradenstvo čo najskôr po avizovaní problémov zo strany materskej školy. Dôležitým prvkom zabezpečenia skorej pomoci je tiež informovanie a vzdelávanie učiteľov v skorom odhaľovaní náznakov porúch a postihnutí, aby vedeli možné riziká identifikovať a poznali ďalší postup.

Záver

Špeciálnopedagogické poradenstvo je oblasťou práce učiteľov, aj keď sa v podmienkach materských škôl sa očakáva a aj priebežne uskutočňuje. Pedagóg v predškolských zariadeniach najlepšie vystihuje detaily každodenného života dieťaťa a najlepšie reaguje na prípadné zmeny. Môže na ne bezprostredne nadväzovať v poradenskom procese. To je jednou z veľkých výhod poradenstva priamo v teréne materských škôl. Poradenstvo učiteľa orientované na dieťa, jeho rodinu a na verejnosť má významný potenciál v prechádzaní a riešení viacerých edukačných aj životných situácií a problémov detí a ich rodičov. Učiteľ ich môže v diagnostickom, edukačnom i poradenskom procese včasne rozpoznať a podchytiť.

Zoznam bibliografických odkazov

- BARTOŇOVÁ, M., MAGOVÁ, M. 2018. *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na Slovensku*. Ružomberok: Verbum-vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 140 s. ISBN 978-80-561-0589-4.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2013. Možnosti poradenstva rodine jednotlivca s viacnásobným postihnutím. In: *Špeciálnopedagogický informačný bulletin XVII*. Bratislava: VÚDPaP, 2013. s.7-14 ISBN 978-80-89698
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2016. Možnosti a limity využitia expresívnych terapií v zariadeniach poskytujúcich služby rodinám s deťmi s rizikovým vývinom v Bratislavskom kraji. In *Vedecké práce KSS a P 2016: vedecký zborník [elektronický dokument]*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2016. s. 52-58 [CD-ROM] ISBN 978-80-8105-802-8.
- GABARÍK, M. 2016. Špeciálnopedagogické poradenstvo (1). In: *Manažment školy v praxi: odborný mesačník pre školy a školské zariadenia*. Roč.11. s.5-8. Bratislava: Wolters Kluwer, 2016. ISSN 1336-9849 .
- GABARÍK, M. 2016. Špeciálnopedagogické poradenstvo (2). In: *Manažment školy v praxi: odborný mesačník pre školy a školské zariadenia*. Roč.11, č.7-8. s.8-13. Bratislava: Wolters Kluwer, 2016. ISSN 1336-9849 .
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020. Podpora rodiny s dieťaťom s poruchou autistického spektra In Hudecová A., Kováčová, B. (ed) *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2020. s. 70-94. ISBN 978-80-561-0775-1.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2019. 120 s. ISBN 978-80-561-0714-0.
- LIPNICKÁ, M. 2013. *Vybrané texty k pedagogickému poradenstvu v materskej škole*. Bratislava: MPC, 2013. 47 s. ISBN 978-80-8052-494-4
- LIPNICKÁ, M. 2015. *Odborné poradenstvo v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunit*. Bratislava: MPC, 2015. 86 s. ISBN 978-80-565-1180-0, 86 s.
- MAGOVÁ, M. 2020. Podpora rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v kontexte poskytovania včasnej intervencie In: Hudecová, A. (ed) *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej intervencii*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2020. s. 33-55. ISBN 978-80-561-0782-9.

- MATĚJČEK, Z. 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H&H, 2001. 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
- PAVLIS, P. 2006. Špeciálnopedagogické poradenstvo – teória a prax. In: *Poradenstvo v špeciálnej a liečebnej pedagogike, Efeta č.1/2006*. s 43-47 ISSN 1335-1397.
- PREVENDÁROVÁ, J. 2004. *Rodinná terapia a poradenstvo. Základné pojmy a teoretické východiská*. Bratislava: OZ Sociálna práca, 2004. 148 s. ISBN 80-968053-6-3.
- SCHNEIDEROVÁ, A. 2009. *Základy poradenství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. 82 s. ISBN 978-80-7368-523-2.
- ZASTKOVÁ, Z. Úloha rodičov pri formovaní charakteru detí predškolského veku. In *Studia scientifica facultatis paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. roč.18, č.3. s. 83-88. ISSN 1336-2232.
- ZASTKOVÁ, Z. 2020. Kooperatívne učenie ako prostriedok naplňania filozofie inkluzívnej edukácie. In *Studia scientifica facultatis paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. roč.XIX, č. 3, s. Ružomberok: Verbum, 2020. s.108-114 ISSN 1336-2232.
- ŽOLNOVÁ, J. 2018. Osoba s poruchou správania. In *Hučík, J., Mikurčíková, L. (eds.) špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie 2*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018 s. 144-168 ISBN 978-80-555-2171-8.
- ŽOVINEC, E. 2013. *Kompéndium zo školského špeciálnopedagogického poradenstva*. Nitra, UKF, PF, 2013. 184 s. ISBN 978-80-558-0468-2.
- Inovácia koncepcie špeciálnopedagogického poradenstva v SR.
- Vyhláška č. 325/2008 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie
- Vyhláška 212/1991 Zb. Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky z 10. apríla 1991 o špeciálnych školách. [online]. [cit. 2000-29-12]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1991/212/vyhlasene_znenie.html.
- Vyhláška 43/1996 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 26. januára 1996 o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach. [online]. [cit. 2000-10-02]. Dostupné na: <https://www.aspi.sk/products/lawText/1/43990/1/2/vyhlasaka-c-43-1996-zz-o-podrobnostiach-o-vychovnom-poradenstve-a-o-poradenskykh-zariadeniach/vyhlasaka-c-43-1996-zz-o-podrobnostiach-o-vychovnom-poradenstve-a-o-poradenskykh-zariadeniach>
- Rané poradenstvo. Dostupné na: <http://infosluch.sk/wp/rane-poradenstvo/rane-poradenstvo-vcasna-intervencia-pomoc-rodine-v->

spravny-cas/ako-je-to-s-ranym-poradenstvom-vcasnou-intervenciou-na-slovensku/rane-poradenstvo-v-rezorte-skolstva/ [online]. [cit. 2000-29-12].

Kontaktné údaje:

PhDr. Helena Orieščiková, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: helena.oriescikova@ku.sk

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 013KU- 4/2019 E-learningové vzdelávacie modely k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.

MOŽNOSTI INTERVENCIE S RODINOU DIEŤAŤA V RANOM VEKU S RIZIKOVÝM VÝVINOM

POSSIBILITIES OF INTERVENTION WITH THE FAMILY OF RISK DEVELOPMENT OF THE FAMILY OF A CHILD AT AN EARLY AGE

Zuzana Fábry Lucká

Abstrakt

Príspevok je zameraný na možnosti intervencie pre rodinu dieťaťa v ranom veku s rizikovým vývinom, ktoré sú aktuálne poskytované v našich podmienkach. Prezentyje konkrétne možnosti intervenčných stratégií, ktoré sú realizované vo včasnej intervencii s rodinou dieťaťa s rizikovým vývinom z hľadiska podpory jednotlivých senzorických systémov dieťaťa.

Kľúčové slová

Rodina. Dieťa s rizikovým vývinom. Intervenčné stratégie.

Abstract

The paper focuses on the possibilities of intervention for the family of a child at an early age with risky development, which are currently provided in our conditions. It presents specific possibilities of intervention strategies, which are implemented in early intervention with the family of a child with risky development in terms of support of individual sensory systems of the child.

Key words

Family. Child with risk development. Intervention strategies.

Narodenie dieťaťa s rizikovým alebo ohrozeným vývinom je pre rodinu veľmi náročnou situáciou. Už samotné narodenie dieťaťa výrazne zasahuje všetky vzťahy v rodine, mení sa celý režim v rodine. Ak ide o dieťa s problémami, do celkovej zmeny štruktúry zasahuje najmä neistota, obavy z budúcnosti. Ak rodičom nie je poskytnutá dostatočná informačná podpora o ďalšom postupe v zdravotnom stave jeho dieťaťa, rodič ku dieťaťu pristupuje len z hľadiska podpory jeho zdravotného stavu. Ďalším príkladom je, ak sa narodí dieťa, u ktorého v prvých mesiacoch života rodič nepredpokladá nejaké vývinové riziko či problém a ten sa prejaví až v neskoršom veku života dieťaťa. Problémom zasahujúcim celú osobnosť dieťaťa, aj rodiny ako systému je napríklad porucha autistického spektra. Hudáková et al. (2013) sa vo svojom realizovanom výskume zamerali na možnosti skríningu detského autizmu, nezanedbali však ani obavy rodičov ako jednu z premenných, pričom obavy rodičov sa prejavili najmä v oblastiach všeobecnej odlišnosti, receptívnej aj expresívnej formy komunikácie, vývinu, učenia a emocionality.

Predpokladom pre úspešnú intervenciu je najmä diagnostické plánovanie, ktoré odborník z pomáhajúcej profesie realizuje v spolupráci s rodinou dieťaťa. Ak tento aspekt spolupráce absentuje, ohrozuje aj nasledovný intervenčný proces a stratégie ku podpore dieťaťa v jeho komplexnom vývine. Úspešný intervenčný proces teda súvisí s transparentnosťou diagnostického procesu. Oba tieto procesy ovplyvňuje najmä vek dieťaťa, kedy je hlavnou činnosťou dieťaťa hra.

Dieťa sa už od raného veku prejavuje prostredníctvom jemu najviac prirodzenej činnosti – hry. Hra, hoci pôsobí na prvý pohľad veľmi jednoducho, v sebe zahŕňa mnoho aspektov. Hra pôsobí na všetky zmysly dieťaťa, rozvíja jeho senzorické vnímanie, komunikáciu i sociabilitu, napriek tomu, že dieťa ešte nekomunikuje verbálnou formou. Dieťa svoje potreby vyjadruje neustále a práve z tohoto

dôvodu je pre rodičov dôležité naučiť sa rozoznávať komunikačné znaky svojho dieťaťa. Neporozumenie komunikácie zo strany rodiča vedie k frustrácii dieťaťa, ale aj rodiča. Ide teda o vzájomný problém. Na základe neho vznikajú ďalšie bariéry, ktoré na seba nadväzujú a v konečnom dôsledku môžu viesť až ku sekundárnym dopadom akými sú napr. narušenie vzťahovej väzby či sociálne vylúčenie.

Hra je teda hlavným nástrojom pre podporu komplexného vývinu dieťaťa. Vo všeobecnosti má hra multisenzorický potenciál. Hra je v ranom veku zmysluplnou činnosťou, súvisí s procesmi učenia sa (Kováčová, Lessner Lištiaková, 2017). Senzorické stratégie podporujú celkový vývin dieťaťa pre neho porozumiteľnou formou. V tejto problematike bolo zrealizovaných viacero výskumných bádání (Little et al., 2017; Barton et al., 2015; Ryckman et al., 2017). Little et al (2017) sa vo svojej výskumnej štúdii zaoberali deťmi vo veku od 3 do 14 rokov s bežným vývinom, ale tiež s rizikovým či ohrozeným vývinom, s poruchou autistického spektra v bežnej populácii v kontexte senzorického spracovania a jeho porúch. Poruchy senzorického spracovania boli signifikantne preukázané, s výraznými prejavmi boli najmä pri poruche autistického spektra. Barton et al (2015) skúmali súvislosti medzi poruchou senzorického spracovania a nerovnomerným vývinom, ohrozením, znevýhodnením. Na vzorke 30-tich štúdií (856 respondentov s mentálnym znevýhodnením) preukázali súvislosť medzi týmito premennými. Ryckman et al. (2017) sa zaoberali neuronálnym vývinom v ranom veku dieťaťa v súvislosti so súčasným vývinom poruchy senzorického spracovania. V štúdii využili štandardizovaný test sa vo svojej longitudinálnej štúdii zaoberali raným neuronálnym vývinom dieťaťa v súvislosti s vývinom poruchy senzorického spracovania Sensory Processing Assessment for Young Children (SPA), pričom až u 50 % skúmaných detí sa potvrdili symptómy poruchy senzorického spracovania. Shimizu et al (2014) sa vo svojej

výskumnej štúdii zaoberali súvislosťou medzi poruchami senzorického spracovania a problémami vo vzťahovej väzbe. Na základe záverov výskumu sa v neskoršom veku u dieťaťa problémy v nadväzovaní vzťahov spôsobovali tiež poruchy správania.

Jenkins, Yuen a Vogtle (2015) sa v kvalitatívnej štúdii zaoberali vplyvom multisenzorického prostredia na preukázané senzorické poškodenie vo vizuálnom systéme. Vo výsledkoch výskumu prezentovali priamu súvislosť podpory spracovania vizuálnych vnemov v tomto prostredí prostredníctvom zreteľných obrazcov z projektora a bublinkového valca. Bossio a Rizzuti (2016) sa taktiež zaoberali jednotlivými senzorickými systémami a skúmali priepustnosť jednotlivých systémov a vhodné stratégie kompenzácie tak, aby dieťaťu uľahčili procesy učenia sa.

Už v ranom veku je teda vhodné, aby rodič hľadal komunikačné cesty prostredníctvom zmyslových dráh, ktoré sa v bežnej hre s dieťaťom vyskytujú prirodzene. Prostredníctvom zmyslových dráh dieťa už v ranom veku vníma:

- objatie;
- dotyky;
- vibrácie a melódiu matkinho hlasu;
- vôňu;
- vlastné telo, pokožku.

Komplexná informácia a tiež reakcia na zmyslovú skúsenosť je syntézou všetkých získaných podnetov z okolia. Jednotlivé zmyslové systémy je vhodné podporovať v rôznorodých kombináciách, napríklad hru s auditívnymi a vizuálnymi podnetmi, olfaktorické a taktilné podnety, hry na podporu vestibulárneho a proprioceptívneho systému. Hra má prirodzene tento kombinačný potenciál, rodič podvedome zapája do hry viaceré senzorické dráhy:

- sprevádzanie bežných denných aktivít spevom, vokálnym prejavom,

- vestibulárna stimulácia prostredníctvom nosenia dieťaťa, hojdania na rukách či v kolíske, hojdačke,
- podpora propioceptívneho systému prostredníctvom dotykov rôznej intenzity, masáží, sprostredkovanie podnetov rôznej kvality a štruktúry,
- sprostredkovanie vizuálnych podnetov prostredníctvom hry s maňuškami, s detským kolotočom.

V rokoch 2017 – 2019 bol v Slovenskej republike realizovaný výskum zameraný na evalváciu efektívnych faktorov multisenzorických prístupov. Multisenzorická hra bola jednou zo základných stavebných stratégií pre plánovanie a formovanie intervenčných stratégií. Na základe realizovaného výskumu sme identifikovali stratégie v multisenzorickej hre, ktoré uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 *Stratégie prístupu v multisenzorickej hre*

SYSTÉM	STRATÉGIE
VIZUÁLNY SYSTÉM	• zvoliť optimálnu polohu dieťaťa, poskytnúť dostatok času • čakať na reakciu dieťaťa, • integrovať nácvik do denných činností dieťaťa, • aktivita musí byť pre dieťa zábavná. • neposkytovať príliš veľké množstvo podnetov • poskytnúť mu dostatočný odpočinok bez podnetu.
AUDITÍVNY SYSTÉM	• práca s hlasom, dieťa sa musí „naučiť počuť“ • fyzický kontakt • proxemika • dotyk spojený s oslovením • popisovať slovne všetko, čo sa deje naokolo • dávať zvuky do súvisu s konkrétnymi činmi alebo predmetmi.

*MOŽNOSTI INTERVENCIE S RODINOU DIEŤAŤA V RANOM VEKU
S RIZIKOVÝM VÝVINOM*

SYSTÉM	STRATÉGIE
TAKTILNÝ SYSTÉM	• umožniť dieťaťu samostatný pohyb • sprostredkovať do blízkosti dieťaťa rôznorodé podnety, za ktorými sa môže naťahovať, manipulovať s nimi • zabezpečiť fyzický kontakt s rôznymi blízkymi osobami • umožniť dieťaťu manipulovať s vlastným telom
OLFAKTORI-CKÝ SYSTÉM	• poskytovať rôznorodé čuchové vnemy (z bežnej domácnosti ako káva, bylinky, silné aromatické vône) • poskytovať rôznorodé čuchové vnemy spojené s telesným prežívaním (masáže s využitím vonných prvkov) • zabezpečiť rôznorodé chuťové vnemy • umožniť dieťaťu zažiť si portfólio nových vôní a chutí (podľa veku dieťaťa)
PROPRIO-CEPTÍVNY	• zvyrazňovať dieťaťu hranice tela • umožniť dieťaťu fyzicky sa navíť • umiestňovať podnety do blízkosti dieťaťa tak, aby sa ich mohlo dotknúť s vynaložením fyzickej sily
VESTIBU-LÁRNY SYSTÉM	• meniť polohu tela v priestore a to vo vertikálnej i horizontálnej línii • hry zamerané na pohyby hlavy v priestore • poskytovať dostatočné množstvo aktivít spojených s hojdaním, či už na samostatnej hojdačke alebo spoločne s rodičom či odborníkom ak nie je možné pre dieťa vykonať tento pohyb samostatne

Zdroj: z výskumu, Fábry Lucká (2019)

Na základe záverov výskumu v súčasnosti realizujeme (od roku 2020) výskum zameraný na podporu senzorického spracovania dieťaťa v ranom a predškolskom veku v rodinnom prostredí a v prostredí materskej školy, s čím súvisí aj vzdelávanie odborníkov a rodičov v tejto problematike. Na podporu dieťaťa sa využíva senzorický materiál, ktorý je možné zakomponovať do denných

činností dieťaťa a prepojiť tak prostredie pre intervenciu s domácim prostredím. Pri plánovaní a realizácii intervencií s rodinou dieťaťa s rizikovým vývinom je využitie senzorických stratégií pri hre prirodzeným činiteľom, ktorý zároveň rešpektuje rodinu ako systém s jej zvykmi.

Zoznam bibliografických odkazov

- BARTON, E. E., REICHOW, B., SCHNITZ, A., SHERLOCK, D. 2015. *A systematic review of sensory-based treatments for children with disabilities*. Research in Developmental Disabilities. 37: 64-80. doi: 10.1016/j.ridd.2014.11.006.
- BOSSIO, E. L., RIZZUTI, C. 2016. *A multi-sensory methodological approach for science learning*. Open Journal per la Formazione in Rete. 2016, 16(1). doi: 10.13128/formare-17908.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2019. *Evalvácia efektívnych faktorov multisenzorických prístupov v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4864-5.
- HUDÁKOVÁ, L., HAJDÚK, M., VÁRYOVÁ, B. 2013. *Možnosti využitia skríningu psychomotorického vývinu (S-PMV) pri zachytení prvých prejavov autizmu v ranom veku*. In Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií VII.
- KOVÁČOVÁ, B., LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. *Analysis of early childhood occupational therapy intervention in a group of clients with low graphomotor skills*. In Journal of Exceptional People. 2017. Volume 1, number. 10. ISSN 1805-4986.
- LITTLE, L. M., DEAN, E., TOMCHEK, S. D., DUNN, W. 2017. *Classifying sensory profiles of children in the general population*. Child Care Health and Development. 43(1): 81-88. doi: 10.1111/cch.12391.
- JENKINS, G. R., YUEN, H. K., VOGTLE, L. K. 2015. *Experience of Multisensory Environments in Public Space among People with Visual Impairment*. International Journal of environmental Research and Public Health. Jul 23;12(8):8644-57. doi: 10.3390/ijerph120808644.
- RYCKMAN, J., HILTON, C., ROGERS, C., PINEDA, R. 2017. *Sensory processing disorder in preterm infants during early childhood and relationships to early neurobehavior*. Early human development. 113: 18-22. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2017.07.012.

SHIMIZU, V. T., BUENO, O. F, MIRANDA, M. C. 2014. *Sensory processing abilities of children with ADHD*. Brazilian Journal of Physical therapy. 18(4): 343-52. doi: 10.1590/bjpt-rbf.2014.0043.

Kontaktné údaje:

Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Katedra liečebnej pedagogiky

Šoltésovej 4, Bratislava

E-mail: lucka@fedu.uniba.sk

Afiliácia:

Tento príspevok je parciálnym výstupom projektu Kega č. 002UK-4/2020 Podpora dieťaťa s poruchou senzorického spracovania prostredníctvom multisenzorického prostredia.

VČASNÁ INTERVENCIA ZAMERANÁ NA ROZVÍJANIE KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

EARLY INTERVENTION FOCUSED ON DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Martina Magová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá včasnou intervenciou zameranou na rozvíjanie komunikačných zručností u detí s poruchou autistického spektra. Oblasť komunikácie patrí do triády porúch autistického spektra, preto je potrebné zamerať sa na jej rozvíjanie už v rámci včasnej intervencie. Problémy v oblasti komunikácie sú jedným z hlavných spúšťačov problémového správania u týchto detí. V príspevku popisujeme základné metódy a stratégie, ktoré sú zamerané na rozvíjanie komunikačných zručností u detí s poruchou autistického spektra.

Kľúčové slová

Poruchy autistického spektra. Komunikácia. Včasná intervencia. Rozvíjanie komunikácie u detí s poruchou autistického spektra.

Abstract

The paper deals with early intervention focused on development of communication skills in children with autism spectrum disorder. Communication belongs to the three core symptoms of this disorder, which leads to focus on development of this area in early intervention. Communication difficulties are one of the main triggers of behavior problems in this children. In this paper we describe basic methods and strategies that are focused on development of communication skills in children with autism spectrum disorder.

Key words

Autism Spectrum Disorder. Communication. Early Intervention. Communication development in children with autism spectrum disorder.

Vymedzenie porúch autistického spektra

Poruchy autistického spektra sú diagnostikované vždy na základe súhrnu symptómov v špecifických oblastiach, nikdy nie na základe jedného alebo niekoľkých prejavov (Thorová, 2012). Jednotlivé prejavy sa môžu pohybovať od veľmi miernych až po extrémne závažné. Prejavy sa môžu zhoršiť, prípadne zlepšiť v priebehu samotného vývinu. Sears (2010) upozorňuje na fakt, že rôznorodosť a variabilita príznakov typických pre pervazívnu vývinovú poruchu je charakteristická tým, že sa môže meniť čo sa týka výskytu a početností od dieťaťa k dieťaťu. Pierangelo a Giuliani (2012) definujú autizmus ako vývinové postihnutie, ktoré výrazne ovplyvňuje verbálnu a neverbálnu komunikáciu a sociálnu interakciu. Ďalšie charakteristiky, ktoré sú často spojené s autizmom, sú: vykonávanie opakujúcich sa činností a stereotypných pohybov, nízka odolnosť voči zmenám v životnom prostredí (alebo zmenám v každodenných rutinách) a nezvyčajné reakcie na senzorické skúsenosti. Beyer, Gammeltoft (2006) uvádzajú, že charakteristické rysy porúch autistického spektra sa prejavujú v troch oblastiach vývinu, ktoré sa súhrne nazývajú triádou.

Obrázok 1 *Triáda porúch autistického spektra*



Zdroj: Beyer, Gammeltoft (2006)

Komunikácia jednotlivcov s poruchou autistického spektra

U detí s poruchou autistického spektra je spoločná triáda problémových oblastí, a to: komunikácia, sociálne správanie a imaginácia spojená so stereotypným okruhom záujmov. Deti s PAS majú kvalitatívne aj kvantitatívne postihnutie reči. Reč u detí s PAS je nielen oneskorená, ale vyvíja sa aj odlišným spôsobom. Problémy v komunikácii sa môžu prejaviť v nedostatkoch napodobňovania, spontánnosti a variáciách použitia jazyka. Častokrát majú osvojené echolálie, ich reč je monotónna, bez intonácie. U detí s PAS je rozdiel v receptívnej a expresívnej zložke jazyka, neschopnosť chápať abstraktné pojmy, napr. nebezpečie (Richman, 2015). V rannom veku sa dieťa môže správať neobyčajne ticho, neplače. Môžu sa objaviť náznaky gest alebo verbálnych prejavov, nedokáže napodobniť slová alebo zvuky. V období batolaťa dieťa môže dokonca prestať používať už naučené slová (Richman, 2015). Beyer, Gammeltoft (2006) uvádzajú, že mnoho detí s poruchou autistického spektra si nevytvorí aktívnu hovorenú reč. Môže to byť dané nedostatočným pochopením funkcie komunikácie. Príčinou môže byť aj nižšia vývinová úroveň alebo špecifická vývinová porucha typu dysfázie. Sú však aj deti s poruchou autistického spektra, u ktorých sa vytvorí reč aj funkčná slovná zásoba, taktiež pochopia

gramatické pravidlá,. ale majú problém s dialógom (tu je narušené pragmatické využitie reči).

Kvalita komunikácie býva u osôb s PAS silno narušená, reč sa nemusí vôbec objaviť alebo je nefunkčná a zvláštna. Problémy v komunikácii u osôb s PAS sa objavujú v mnohých oblastiach, napr. :

- v začatí či udržaní konverzácie,
- v opakovaní slov či viet,
- rigidita v témach rozhovoru,
- v oslovovaní samého seba tret'ou osobou,
- v neudržiavaní očného kontaktu,
- v absencii schopnosti porozumieť novým kombináciám slov v konkrétnych životných situáciách,
- osoby s PAS majú problém používať slová v inom význame ako v tom, v ktorom ich pôvodne počuli,
- nechápu komunikáciu ako prostriedok k dosiahnutiu cieľa (komunikácia býva nahrádzaná úchopom ruky druhej osoby a jej privedením k cieľu (Bazalová, 2012).

Osoby s poruchou autistického spektra často nechápu, že reč je prostriedkom získavania informácií o ostatných ľuďoch. Osoby s PAS môžu byť schopné vyjadrovať vlastné potreby, ale je pre nich veľmi ťažké hovoriť o vlastných pocitoch alebo myšlienkach a nevyznajú sa ani v emóciách a myšlienkach iných ľudí. Nerozumejú skutočnému významu výrazov tváre alebo tónu hlasu, reči rozumejú doslovne. Jednotlivci s PAS často volia a kombinujú slová bez konkrétnych súvislostí. Ich používané slová a vety majú obmedzenú hodnotu slovnej výpovede (Šedibová, 1998). Problémy v komunikácii sú úzko prepojené s problémami v sociálnej interakcii. Problémy v rámci sociálnej interakcie sú jedným z hlavných problémov u všetkých ľudí s autizmom. Dané problémy v oblasti sociálnej interakcie sú dosť závažné na to, aby ľudom s autizmom spôsobovali vážne problémy v každodennom živote. Sociálne

problémy sú často spojené s ostatnými oblasťami deficitu, napr. komunikačné zručnosti, nezvyčajné správanie a záujmy. Ako príklad sa dá uviesť neschopnosť viesť konverzáciu, jedná sa zároveň o sociálny aj komunikačný problém (Pierangelo a Giuliani, 2012).

Veľmi častou funkciou problémového správania je komunikácia (napr. komunikácia základných potrieb, želaní, žiadostí o interakciu...). Na začiatku by sme mali interpretovať takéto správanie ako pokus o interakciu a následne učiť dieťa vhodnejšie spôsoby komunikácie (verbálne, neverbálne, AAK) (Hrčová, Magová, 2020). Problém v komunikácii nastáva aj vtedy, keď dieťa nerozumie našim požiadavkám. Preto je potrebné kladené požiadavky prispôbiť aktuálnej vývinovej úrovni dieťaťa (musíme voliť také slová alebo také komunikačné prostriedky, ktorým bude dieťa rozumieť). Neprimeranosť reakcie na kladené požiadavky môže byť spôsobená aj neschopnosťou zachytiť sprostredkovanú informáciu a porozumieť neverbálnym prostriedkom jazyka. K tomu, aby dieťa rozumelo a rešpektovalo pokyny druhých ľudí je potrebné:

- používať kľúčové slová alebo jednoduché vety, v ktorých sa dieťa dokáže orientovať,
- slová alebo vety dopĺňať ukázanými gestami alebo mimikou,
- komunikáciu dopĺňať vizualizovanými podnetmi,
- pokiaľ dieťa zlyháva v porozumení, je potrebné voliť iné slová, inak formulovať vety (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 145).

Rozvíjanie komunikácie u detí s poruchou autistického spektra

Jazyk je veľmi komplikovaný proces, zahŕňajúci širokú oblasť správania a zručností, ktoré sú pre dieťa s poruchou autistického spektra veľmi náročné (napr. počúvanie, pozorovanie ostatných, čakanie, spomínanie, integrácia pohľadov, zvukov a dotykov). Spomínané správania sú veľmi dôležité pre samotný rozvoj reči (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998).

V rámci porúch autistického spektra sa stretávame s deťmi na rôznej úrovni rečových schopností. Môže ísť o deti, ktoré hovoria (majú

veľmi bohatú slovnú zásobu), ďalej sa jedná o deti, ktoré opakujú len počuté slová (používajú echolálie) a taktiež sa môžeme stretnúť s deťmi, ktoré nehovoria vôbec alebo len vydávajú rôzne zvuky. Čo majú tieto deti spoločné aj napriek rôznej úrovni komunikačných zručností? Podstatné nie je samotné tvorenie slov (úroveň reči), ale schopnosť komunikovať, tzn. zdieľať so svojím komunikačným partnerom svoje potreby a prania, vedieť si požiadať o pomoc spoločensky adekvátnym spôsobom zodpovedajúcim veku (Straussová, Knotková, 2011). V ranom veku sa u dieťaťa s poruchou autistického spektra treba zamerať na rozvíjanie receptívneho jazyka. Receptívny jazyk je schopnosť porozumieť oznámeniu od niekoho iného. Skôr ako sa dieťa s poruchou autistického spektra začne expresívne vyjadrovať, musí najprv porozumieť komunikačným signálom partnera. Je veľké množstvo zručností receptívneho jazyka, ktoré pomáhajú deťom s poruchou autistického spektra pochopiť zmysel komunikácie a zamerať sa na reč a jej komunikačnú funkciu (Richman, 2015).

Tabuľka 1 *Niektoré zručnosti receptívneho jazyka u detí s poruchou autistického spektra*

RECEPTÍVNY JAZYK	ukazovanie, žiadanie
	očný kontakt
	reakcie na meno
	jednoduché inštrukcie
	zložitejšie inštrukcie
	funkčné pokyny
	výučba jazyka pomocou hry

Zdroj: Richman (2015)

Jednou zo základných zručností receptívneho jazyka je ukazovanie. Aj keď význam ukazovania pre nehovoriace alebo málo hovoriace deti s poruchou autistického spektra nemôžeme preceňovať, ukazovanie posilňuje hovorený prejav, zvyšuje počet slov, ktorým dieťa rozumie (receptívny jazyk) a zvyšuje vyjadrovacie schopnosti.

Rodičia sa často obávajú, že ukazovanie spomalí rozvíjanie reči. Skúsenosti však svedčia o opaku. Pokiaľ hovoríte a súčasne ukazujete, ukazovanie dieťaťu ozrejní význam a podporí rozvoj reči (Miller a Smith, 2016). Deti s poruchou autistického spektra majú problémy s nadviazaním a udrжанím očnému kontaktu. Dieťa nemusí rozumieť výrazom tváre, mimike, gestám, a tým pádom ich bude používať neprimerane vo vzniknutých situáciách (Hrčová, Magová, 2018). Ako píše Richman (2015), očný kontakt je dôležitý z dvoch dôvodov. Podporuje učenie a je jednou z foriem neverbálnej komunikácie, teda napomáha integrácii dieťaťa do spoločnosti. U dieťaťa s poruchou autistického spektra je potrebné trénovať nadviazanie a udržanie očnému kontaktu. Deti s poruchou autistického spektra často nereagujú na svoje meno. Rozoznať a uvedomiť si svoje vlastné meno je významný krok v oblasti komunikácie. Musíme si byť istí, že si dieťa spojí zvuk svojho mena s otočením svojej hlavy. Fyzické povzbudzovanie k očnému kontaktu postupne eliminujeme. Jednoduché inštrukcie sú prvým komunikačným nástrojom, ktorému sa dieťa učí. Služi nielen k dosiahnutiu cieľov a k splneniu prianí dieťaťa, ale taktiež napomáha viesť dieťa k denným činnostiam a podporujú učenie. Zložitejšie inštrukcie sa skladajú z dvoch krokov, ktoré si vyžadujú od dieťaťa vyššiu kognitívnu úroveň. Takéto pokyny musíme vyberať podľa dosiahnutých znalostí dieťaťa. Funkčné pokyny by sa mali vyberať tak, aby sa dali uplatniť v domácom prostredí. Dôležité sú však také pokyny, ktoré majú funkčné využitie (Richman, 2015). Komunikačné schopnosti u detí s poruchou autistického spektra sa dajú rozvíjať aj pomocou hry. Ako uvádzajú Beyer, Gammeltoft (2006), prvým „objektom hry“ je pre dieťa dospelá osoba. Počas počiatočnej interakcie dieťa a dospelý komunikujú, hrajú sa, experimentujú pomocou výrazov tváre, gest, zvukov a napodobňovania. Hra je často sprevádzaná pozitívnymi výrazmi ako je smiech a výskanie. U detí s poruchou autistického spektra je veľmi dôležité rozvíjať spomínané oblasti v rámci komunikácie,

pretože sa u nich veľmi pomaly rozvíjajú komunikatívne výrazy tváre. Taktiež sa u nich nerozvíja systém gest, čím by mohli kompenzovať nedostatky svojej reči (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998).

Tabuľka 2 *Niektoré oblasti rozvíjania expresívneho jazyka u detí s poruchou autistického spektra*

EXPRESÍVNY JAZYK	podpora zvukov a bľabotania
	orálne motorické cvičenia
	verbálne napodobňovanie
	prejavovanie prianí, žiadostí
	spôsoby rozvíjania spontánneho jazyka
	recipročná konverzácia
	modelovanie a rozširovanie komunikácie
	praktická komunikácia

Zdroj: Richman (2015)

Deti s poruchou autistického spektra sa často venujú verbálnym stereotypom. Akonáhle začne dieťa vydávať zvuky, aj keď zatiaľ nedávajú zmysel, je treba toto bľabotanie podporovať. Bľabotáním si dieťa osvojuje zvuky, učí sa ich kombinovať, a vytvára si tak stavebné kamene pre zmysluplnú reč. Verbálne prejavy taktiež posilňujú tie tvárové svaly, ktoré bude dieťa potrebovať neskôr k rozvoju reči. Orálne motorické cvičenia rozvíjajú svaly v oblasti úst a učia ovládať tieto svaly tak, ako je potrebné k rozvíjaniu reči. Orálne cvičenia, ktoré by dieťa malo napodobňovať, sú: otváranie úst, špúlenie úst, vyplazovanie jazyka, pohyby jazyka zo strany na stranu, úsmev, žuvanie, fúkanie. Akonáhle je dieťa schopné napodobňovať orálne motorické cvičenia, dokáže správne intonovať a vydávať rôzne zvuky pomocou pohybov úst a jazyka, tak je pripravené na verbálne napodobňovanie. Aj keď mnohé deti vedia

povedať niektoré slová a celé vety, napodobňovanie zlepšuje ich výslovnosť a pomáha dieťaťu radiť jednotlivé slová do slovných spojení a viet (Richman, 2015). Straussová, Knotková (2011) uvádzajú, že ak je jedným z troch hlavných spoločných rysov porúch autistického spektra zlyhávanie v komunikácii, potom je našou prioritou vo výchove dieťaťa práve budovanie komunikácie ako prostriedku k vyjadreniu sa. Našou úlohou je, aby sme dieťa naučili prejavovať priania a žiadosti. Ako uvádzajú Miller a Smith (2016), aby bola komunikácia vzájomná a bohatá, je potrebné naučiť dieťa s poruchou autistického spektra recipročnej komunikácii. Vzájomná komunikácia vzniká u detí s poruchou autistického spektra veľmi ťažko. Preto je potrebné vytvárať vzájomnosť tým, že dieťaťu umožníme, aby reagovalo na požiadavku a samo malo možnosť nás o niečo požiadať. Postup pri modelovaní a rozširovaní komunikácie pozostáva z vyslovenia modelových viet (či už rodičom, pedagógom, súrodencom) a dané vety sa opakujú pri každej vhodnej príležitosti niekoľkokrát denne po dobu niekoľkých týždňov. Precvičovanie praktickej konverzácie je veľmi dôležité pre tie deti, ktoré majú dobré rečové zručnosti a potrebujú odstrániť niektoré drobné nedostatky vo svojom hovorenom prejave (Richman, 2015).

Záver

Komunikácia je jednou z troch charakteristických oblastí, v ktorých majú jednotlivci s poruchou autistického spektra výrazné problémy. Vzhľadom na to, treba oblasť komunikácie u detí s poruchou autistického spektra včasne a vhodným spôsobom rozvíjať. Vždy treba vychádzať z aktuálnych schopností a možností konkrétneho dieťaťa s poruchou autistického spektra. Pokiaľ naučíme dieťa funkčne komunikovať, predídeme mnohým problémovým správaniam, ktoré vyplývajú práve z neschopnosti odkomunikovať si základné potreby.

Zoznam bibliografických odkazov

- BAZALOVÁ, B. 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno : Masarykova univerzita, 2012. 278 s. ISBN 978-80-210-5930-6.
- BEYER, J., GAMMELTOFT, L. 2006. *Autismus a hra (Příprava herních aktivit pro děti s autismem)*. Praha: Portál, 2006. 104 s. ISBN 80-7367-157-3.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení – Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha : Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2018. *Dítě s Aspergerovým syndrómom v materskej škole* In: *Náročné dieťa : praktický pomocník pri práci s deťmi v materskej škole vyžadujúcimi si zvýšenú pozornosť*. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 2018. s. 1-20. ISBN 978-80-8140-288-3.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020. *Stratégie na elimináciu a prevenciu problémového správania detí s poruchou autistického spektra* In Chanasová Z. (Ed.) *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok: Verbum, 2020. s. 36-45. ISBN 978-80-561-0807-9.
- MILLER, A., SMITH, T.C. 2016. *101 tipů pro rodiče dětí s autismem*. Praha. Portál, 2016. 168 s. ISBN 978-80-262-1106-8.
- PIERANGELO; R., GIULIANI, G. 2012. *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: A Step-by-Step Guide for Educators*. New York : Skyhorse Publishing, 2012. ISBN -13: 9781620872208.
- RICHMAN, S. 2015. *Výchova dětí s autismem : aplikovaná behaviorální analýza*. 3 vyd. Praha: Portál, 2015. 128 s. ISBN 978-80-262-0984-3.
- SEARS, R. 2010. *The Autism Book: What Every Parent Needs to Know About Early Detection, Treatment, Recovery, and Prevention*. New York Little, Brown and Company, 2010. 416 p. ISBN 978-0316042802.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSINGOVÁ, M. 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. 272 s. ISBN 80-7178-199-1.

- STRAUSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M. 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra. Jak začít a proč.* Praha: Portál, 2011. 136 s. ISBN 978-80-262-0002-4.
- ŠEDIBOVÁ, A. 1998. *ABC autistickéj triedy.* Bratislava : MERKUR, Print, 1998. 95 s. ISBN 80-967754-1-3.
- THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistického spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha.* 2 vyd. Praha : Portál, 2012. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: martina.magova@ku.sk

Afiliácia:

*Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 013KU- 4/2019
E-learningové vzdelávacie modely k problematike včasnej
starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.*

VČASNÁ INTERVENCIA PROSTREDNÍCTVOM MONTESSORI HROVÝCH LIEČEBNOPEDAGOGICKÝCH CVIČENÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

EARLY INTERVENTION THROUGH MONTESSORI TREATMENT AND PEDAGOGICAL PLAY EXERCISES IN PRESCHOOL AGE

Petra Mitašíková

Abstrakt

Príspevok prezentuje možnosti včasnej intervencie prostredníctvom revolučného prístupu pedagogiky M. Montessori v kontexte využitia liečebnopedagogických cvičení u detí v predškolskom veku. Postuluje základné teoretické východiská a benefity daného prístupu prikladuje na základe výstupov z kvalitatívnej kazuistickej štúdie. Súčasťou textu je aj metodická ukážka liečebnopedagogického cvičenia.

Kľúčové slová

Včasná intervencia. Montessori pedagogika. Zmyslová výchova. Hrové liečebnopedagogické cvičenia

Abstract

The paper presents the possibilities of early intervention through the revolutionary approach of M. Montessori pedagogy in the context of the use of therapeutic and pedagogical exercises for preschool children. It postulates the basic theoretical background and demonstrates the benefits of the approach based on the outputs of a qualitative case study. The text also includes a methodical demonstration of medical pedagogical exercises.

Key words

Early intervention. Montessori pedagogy. Sensory education. Play therapeutic and pedagogical exercises.

Maria Montessori (1998) celým svojim dielom upozorňuje na spoločenskú otázku významu detstva, pričom tvrdí, že: „*dieťa nie je cudzinec, ktorého pozorujeme zvonku. Detstvo zostáva najdôležitejším prvkom i v živote dospelého, lebo sú to práve prvé roky života, kedy je človek najvýraznejšie formovaný. Životný štýl dospelého je priamo závislý na spôsobe života, ktorý musel viesť ako dieťa. Naše chyby dopadajú na naše deti a trvalo ich poznamenávajú. Naše deti budú trpieť následkami našich omylov. Čokoľvek postihne dieťa, postihne zároveň celé ľudstvo.*“ (tamtiež, s. 11). Dcéra Carla Rogersa, Natalie Rogers (2020, s. 11), dodáva: „*Budúcnosť národa a celej planéty závisí od toho, ako budeme podporovať tvorivú životnú silu v každom jednotlivom dieťati. My, učitelia a rodičia, máme tieto jemné púčiky tvorivosti v rukách. Môžeme ich veľmi ľahko poškodiť.*“ Obe autorky súhlasne poukazujú na delikátnosť detstva v zmysle formovania budúcej dospeljej osobnosti. Rovnaké práva majú aj deti s postihnutím. V roku 1967 profesor Theodor Hellbrügge navštívil vo Frankfurte nad Mohanom Montessori materskú školu, v ktorej boli náhodou umiestnené dve deti s Downovým syndrómom. Prekvapivo v systéme Montessori pedagogiky tieto deti nepôsobili vôbec rušivo (Anderlik, 2019). Montessori totiž naliehavo požaduje sociálnu výchovu a zdôrazňuje individuálnu prácu každého jednotlivého dieťaťa umožnenú podľa jeho vnútorných potrieb. Vníma každé dieťa ako jedinečné s právom postupovať podľa svojich záujmov, možností a schopností (Helmingová, 1996) Z tohto dôvodu profesor Hellbrügge do modelového mníchovského Detského centra okamžite začlenil aj Montessori materskú školu, ktorú navštevovali aj deti s postihnutím (Anderlik, 2019).

Predpoklady každého dieťaťa učiť sa, rozvíjať sa a rásť sú inštinktívne dané. Gelb (2019) tvrdí, že **každý jednotlivec je obdarený prakticky bezhraničným kreatívnym potenciálom a schopnosťou učiť sa**. Deväťdesiat percent toho, čo vieme o schopnostiach ľudského mozgu sme sa dozvedeli až v posledných dvadsiatich rokoch. Školy len postupne začínajú uplatňovať súčasné neuropsychologické chápanie ľudského potenciálu. Pôvodný koncept IQ testovania vytvorený Alfredom Binetom (1857-1911) bol v čase svojej formulácie prelomový. Súčasný výskum ale ukazuje, že má dva výrazné nedostatky. Prvým je mylné presvedčenie, že s inteligenciou sa rodíme a počas života sa nemení. Hodnoty IQ sa dajú tréningom totiž výrazne zvýšiť. Druhou slabinou všeobecne prijímanej predstavy o inteligencii je myšlienka, že verbálne a matematicko-logické schopnosti, ktoré IQ testy merajú, sú nevyhnutnou podmienkou inteligencie. Tento predpoklad vyvrátil psychológ Howard Gardner vo svojom diele *Frames of Mind* z roku 1983 (v preklade *Rámce mysle*), v ktorom predstavil teóriu mnohopočetných inteligencií. Teória predpokladá, že u každého z nás existuje minimálne **sedem merateľných inteligencií**: logicko-matematická, verbálno-lingvistická, priestorovo-mechanická, hudobná, telesno-kinestetická, interpersonálne-spoločenská a intrapersonálna. Veľkú úlohu pri rozvoji inteligencie má preto **vzdelávanie zamerané na rôzne druhy inteligencie**. Montessori (2019) je presvedčená, že vzdelávanie prispieva k vytvoreniu lepších podmienok vo svete. Vzdelávanie vníma ako niečo zásadného, ako veľkú silu, ktorú je potrebné využiť, ak máme rekonštruovať tento svet. „*Keď sa narodí dieťa, nenarodí sa ako hotový človek. A napriek tomu je práve ono pôvodcom budúceho človeka.*“ (tamtiež, s. 24) Montessori (2019, s. 26-27) upozorňuje: „*Na čo sa sústreďujú záujmy vo vzdelávaní?*“ *Na chyby dieťaťa! Tieto drobné omyly zakrývajú skutočnú veľkosť človeka. Musíme zmeniť náš postoj*

a vidieť veľkosť úspechov dieťaťa. Vzdelávanie je pomoc, ktorú musíme poskytnúť životu, aby sa mohol vyvíjať do svojej veľkosti a sily. Predtým, ako môžeme pomôcť, musíme rozumieť. Musíme sledovať cestu od detstva do dospelosti. Pomôcť rozvíjať človeku nie jeho chyby, ale jeho veľkosť. Kľúčovou pedagogickou zručnosťou sa tak stáva **odkrývanie pozitívneho potenciálu detí v ranom detstve**. Cestou hĺbkového individuálneho vnímania ich možností podporíme unikátnu vrodenuú schopnosť učiť sa. Táto vitálna potreba býva žiaľ často namiesto podpory, zrážaná poukazovaním na chyby a nedostatky dieťaťa.

Montessori vo svojej desiatej londýnskej prednáške, z roku 1946 s názvom „*Odomykanie inteligencie*“ hovorí, že **príroda nás obdarila veľkým potenciálom**. Tento potenciál nie je plne rozvinutý; rozvíja sa len do tej miery, aby sme boli schopní žiť a rozumieť svetu okolo seba. K tomu, aby si deti rozvíjali jasné vnímanie, môžu podľa autorky dopomôcť **cvičenia s „izolovaním zmyslov“**. Ak izolujeme jeden zmysel od ostatných (napr. zatvoríme oči a vnímame len pomocou hmatu), sila vnímania týmto izolovaným zmyslom sa podporí a prehĺbi. Ide o vedomé sústredenie sa prostredníctvom jedného vybraného zmyslu. Priblížime si to na príklade. Ak sme na koncerte, väčšinou sú tam stlmené svetlá, ľudia sú potichu a nikto nevstupuje do sály, aby nerušil pozornosť ostatných. Ak ponúkame deťom napr. skúsiť si zavrieť oči, budú počuť zvuk tichých zvukov ľahšie, príp. si niektoré predmety môžu prežiť len cez hmatové vnímanie. Vedomým zaradením cvičení s „izoláciou zmyslov“ do výchovno-vzdelávacieho procesu pomáhame deťom jasnejšie vnímať a lepšie sa sústrediť (Montessori, 2019). Multitalentovaný umelec, vynálezca a konštruktér Leonardo da Vinci povedal: „*Päť zmyslov, to sú pomocníci duše. Napriek tomu so smútkom konštatujem, že bežný človek sa díva bez toho, aby videl,*

počúva bez toho, aby počul, dotýka sa bez toho, aby cítil, stravuje sa bez toho, aby vnímal chuť, hýbe sa bez fyzickej uvedomelosti, dýcha bez uvedomelého vnímania pachov a vôní a rozpráva bez rozmyslu“ (Gelb, 2019, s. 127). Vedomé a vnímavé precit'ovanie všetkých zmyslových stránok okolitého prostredia nie je samozrejmosť. To, čo sa nám daní autori snažia povedať, vidíme u detí aj v súčasnosti. Deficit scitlivovania zmyslového vnímania sa odráža v túžbe po stále silnejších a silnejších zážitkoch. Bežné okolité zmyslové podnety strednej podnetovej úrovne ostávajú chronicky prehliadané a nepovšimnuté. Túžba po adrenalínových zážitkoch často prebije každodennú ponuku okolitých delikátnych vnemov. Scitlivovať vnímanie významne pomáha umenie a pobyt v prírode. Majú to však naše deti v dostatočnej ponuke? Pripravujeme a ponúkame deťom dostatok cvičení vnímavosti? Rozvíjame tak dostatočne ich vnímavosť, senzibilitu a pozornosť ako základy podpory rôznych druhov inteligencie? Blythe (2012) uvádza, že Montessori svoju koncepciu postavila **na dôslednom a vedeckom rozvíjaní zmyslového vnímania**. Podľa nej sa zmysly môžu rozvinúť kombináciou špecifických cvičení, hrou, aktivitami a činnosťami, s ktorými sa dieťa prirodzene počas svojho života stretáva. Lillard (2008 podľa Kramer, 1976) z historického hľadiska dodáva, že Montessori po ukončení medicíny pracovala na psychiatrických klinikách, kde sa začala zaujímať o možnosti pomoci deťom s mentálnym postihnutím. Zistila, že tieto deti sú „hladné“ viac ako po jedle, po psychosociálnej stimulácii. Začala preto študovať metódy Jeana-Marca Itarda (pracoval s divým chlapcom z Aveyronu) a jeho študenta Eduarda Seguina. Práve Seguin vyvinul sadu senzorických pomôcok pre deti s mentálnym postihnutím. Tieto pomôcky Montessori adaptovala do svojej práce a vytvorila vlastné **senzorické materiály**, ktoré začala uplatňovať spočiatku u detí s mentálnym postihnutím a neskôr overila ich uplatnenie

širokospektrálne u všetkých detí v rámci jej revolučného vzdelávacieho konceptu.

Základným východiskom Montessori vzdelávania je sloboda. Slobodu od zodpovednosti Montessori neoddeľuje. Valente (2017) uvádza, že **sloboda** je pravdepodobne najkontroverznejšou a najnesprávnejšie pochopeným princípom montessoriovskej metódy. Sloboda neznamenaá, že dieťaťu všetko dovolíme a neurčíme žiadne hranice. Dať dieťaťu slobodu znamená, že mu dovolíme prejavovať jeho potreby, jeho vnútorné impulzy. Poskytneme mu možnosť voľby v rozmedzí jeho obmedzených schopností. Slobodné konanie dieťaťa prirodzene nájde svoju vlastnú hranicu vzhľadom na ostatných, na seba a svoju vlastnú bezpečnosť. Podľa Montessori (2018) je prirodzenou potrebou dieťaťa zamerať sa na **funkčnú nezávislosť**. Celý vývin dieťaťa autorka považuje za smerovanie k stále väčšej nezávislosti. Získavanie nezávislosti začína so vstupom do života. V priebehu života sa dieťa zdokonaľuje a zdoláva prekážky, ktoré mu stoja v ceste. Prejavuje sa v ňom životodarná sila vedúca jeho snahy k dosiahnutiu cieľa. Autorka si pri vysvetľovaní tejto sily pomohla obrazne pojmom „*hormé*“, ktorú možno prirovnať k sile vôle. Termín obsahovo pripomína Bergsonov „*élan vital*“, alebo Freudovo „*libido*“. Vrodená životodarná sila „*hormé*“ podnecuje dieťa k vykonávaniu mnohých činností a poháňa jeho rast. Pokiaľ mu dovolíme vyvíjať sa normálne, bez zbytočných obmedzení, prejavuje sa táto sila ako čosi, čomu hovoríme „**radosť zo života**“. Dalajláma (in The Dalai Lama Trust, Desmond Tutu and Douglas Abrams, 2016, s. 63) uvádza: „*Keď hovoríme o prežívaní šťastia, musíme vedieť, že v skutočnosti jestvujú dva rozličné druhy radosti. Prvý je vychutnávanie zmyslových pôžitkov. Ale šťastie môžeme prežívať aj na hlbšej úrovni, prostredníctvom mysle, napríklad cez lásku, súcitnosť, štedrosť. Šťastie na tejto hlbšej úrovni*

charakterizuje pocit naplnenia, ktorý pri tom zažívame. Kým radosť zmyslov trvá krátko, radosť na tejto hlbšej úrovni je oveľa trvácnejšia. To je tá pravá radosť.“ Sunderlandová (2007) poznamenáva, že rodičia nemôžu zaručiť deťom šťastný život, ani ich ochrániť pred stratou či odmietnutím. Môžu však výrazne **ovplyvniť systémy v mozgu dieťaťa**, ktoré majú kľúčový význam pre schopnosť prežiť život naplno. „Väčšina mozgu dieťaťa sa totiž vyvíja až po narodení... najmä mozgová kôra, ktorá nie je dokončená.“ (tamtiež, s. 21) Rodičia môžu efektívne ovplyvniť mozog ich dieťaťa tak, aby vedel účinne ovládať reakcie svojich primitívnejších častí len vtedy, ak budú vyvíjajúcemu sa mozgu dieťaťa nápomocní. „Racionálny mozog dieťaťa ešte nie je dokončený, preto ho počas detstva vo veľkej miere riadi emočný mozog“ (tamtiež, s. 25). Nešťastné, rozrušené dieťa potrebuje, aby mu dospelí prejavili súcit, utíšili ho a poskytli mu fyzické pohodlie, len tak sa v jeho tele a mozgu obnoví potrebná emocionálna rovnováha. Ak rodičia nechápu potreby svojho dieťaťa – alebo ešte horšie, ako ho pravidelne kritizujú alebo naň kričia – uvoľňovanie dôležitých „hormónov šťastia“ opioidov a oxytocínu sa zastaví. Dieťa sa vplyvom dlhodobého stresu ocitá v „hormonálnom pekle“ a v jeho mozgu môžu nastať trvalé zmeny. Tsabary (2018) poznamenáva, že deti potrebujú vyrastať s vedomím, že to, kým sú, je samo o sebe hodné uznania. Nemusia to nijako dokazovať. Ide tu o bezpodmienečné prijatie. Autorka upozorňuje, že „bez toho, aby si to rodičia boli vedomí, pripútavajú k sebe svoje deti tým, že ich zväzujú svojím súhlasom a robia z nich „otrokov“, vydaných napospas tomu, ako ich hodnotia“ (tamtiež, s. 52).

Autori Siegel a Bryson (2015) uvádzajú, že **rodičom často chýbajú základné informácie o detskom mozgu**. Samotnými základmi neurovedy otriasol objav, že **mozog je v skutočnosti „plastický“**

alebo „formovateľný“. Znamená to, že mozog sa skutočne fyzicky mení počas celej doby našich životov a nielen v detstve, ako sme si doposiaľ mysleli. A čo formuje naše mozgy? Skúsenosti. Pozitívnym príkladom sú rodičia, ktorí sa s deťmi rozprávajú o ich pocitoch. Deti si tak rozvíjajú emočnú inteligenciu a dokážu hlbšie a lepšie porozumieť svojim pocitom aj emóciám iných ľudí. *„Plaché deti, u ktorých rodičia podporujú odvahu tým, že ich pozývajú k posilňujúcemu poznávaniu sveta, majú sklon svoje behaviorálne zábrany strácať, zatiaľ čo iné, ktoré rodičia nadmerne ochraňujú alebo naopak intenzívne postrkujú do zážitkov naháňajúcich strach bez toho, aby im poskytli oporu, majú tendenciu si svoju plachosť zachovať.“* (tamtiež, s. 20) Ginott (2015, s. 48) pripomína, akú majú vo výchove moc slová. *„Slová majú moc tvoriť a dávať energiu, ale i zastrášať a ničiť. Keď zaznamenáme a oceníme, že sa dieťa snaží, pomôžeme mu, aby v živote nestrácalo nádej a sebadôveru. Keď naopak dieťa hodnotíme, budíme v ňom úzkosť a odpor. Neprekvapí asi, že negatívne nálepkovanie („lenivý“, „hlúpy“, zlý“) deti poškodzuje; čo ale prekvapí, je že aj pozitívne úsudky („dobrý“, „skvelý“, „najlepší“) môžu dieťaťu škodiť taktiež.“* Autorky Faber a Mazlish (2013) v spolupráci s Dr. Haimom Ginottom, newyorským hrovým terapeutom a psychológom rozpracovali v tomto kontexte unikátny koncept rozvoja osobnosti detí na základe **vnímavej komunikácie dospelých s deťmi**. K ich základným premisám patrí tvrdenie, že *„medzi tým, ako sa deti cítia a ako sa správajú existuje priame prepojenie. Ak sa deti cítia dobre, tak sa správajú dobre. A ako im môžeme pomôcť, aby sa cítili dobre? Keď budeme akceptovať ich pocity!“* (tamtiež, s. 15) Helmingová (1996) uvádza v pedagogike M. Montessori ako základný postoj „úctu k dieťaťu“. Vzniká tak atmosféra, v ktorej sa dieťa cíti prijaté, chránené, slobodné a nie ovládané. V takomto prostredí je jeho vývin podporený veľmi efektívne.

Hra – ako kreatívny priestor k sebarozvoju dieťaťa, je základný a zásadný predpoklad pozitívneho podnecovania vývinu. Montessori tento priestor nazýva ako **pripravené prostredie**. „*Objektívne pozorovania detí je možné realizovať vtedy, keď sa tak bude diať v prostredí a za podmienok, ktoré v deťoch vzbudia pocit slobody. Deti tak môžu prejaviť svoje prirodzené potreby a zaujať vlastné postoje. V prostredí, kde sa nemôžu spontánne prejaviť, zostávajú ich potreby skryté.*“ (Montessori, 2001. s. 34). Podľa Montessori (1998) je súčasťou pripraveného prostredia v Montessori pedagogike pripravený dospelý. Ponúka demonštračné ukážky rôznych cvičení a materiálov, ktoré následne ponechá deťom k samostatnej činnosti. Práca dieťaťa je úplne odlišná od práce dospelého. Dalo by sa povedať, že je dokonca opačná. Je to nevedomá činnosť postavená na duševnej energii uvoľňujúcej sa v procese rozvoja osobnosti. Je to tvorivá práca. „*Dieťa je tvorcom človeka*“. (Montessori, 1998, s. 118) Dieťa rastie neustálym cvičením. Získava skúsenosti pomocou pohybu a cvičenia. Koordinuje svoje pohyby a zaznamenáva pocity, ktoré má pri kontakte s realitou. To formuje jeho inteligenciu. Učí sa prostredníctvom neúnavnej hrovej činnosti, vďaka neustálym pokusom, úsiliu, vytrvalému zbieraniu skúseností, pri zápasoch so sebou aj so svojim okolím. Dospelý môže byť nápomocným pri formovaní jeho okolia, ale zdokonaľiť sa môže iba dieťa samotné. Schopnosti dospelého sú závislé na úsilí, ktoré vyvíjal ako dieťa (Montessori, 1998).

Montessori terapeutický prístup prezentuje výskum Gregovej (2015). Autorka prostredníctvom kvalitatívnej kazuistickej výskumnej metódy hĺbkovo študovala 2,7 dieťa ročné s disharmonickým vývinom a podozrením na Aspergerov syndróm. Liečebnopedagogické stretnutia dieťa absolvovalo po dobu 8. týždňov v rámci programu sociálnej rehabilitácie v integrovanej skupine detí zameranej na Montessori liečebnú pedagogiku.

Diagnosticky hodnotené a podporované boli prejavy správania dieťaťa v troch kategóriách:

1. vo vzťahu k blízkej osobe (vzťahovej osobe),
2. vo vzťahu k liečebnému pedagógovi a
3. vo vzťahu k inému dieťaťu.

Vo vzťahu k blízkej osobe sa vyskytovalo zo strany dieťaťa sledovanie reakcií vzťahovej osoby a potreba zdieľania sa s ňou. Vo vzťahu k liečebnému pedagógovi (LP) dieťa iniciovalo aj nadväzovalo kontakt s LP, prijímalo pomoc, inštrukcie, akceptovalo od neho výber činnosti aj nových prvkov, zdieľalo hru, imitovalo LP, ale aj naopak na verbálne podnety zo strany LP nereagovalo alebo nové podnety rázne odmietalo. V kontakte s iným dieťaťom boli na jednej strane pozorované pozitívne náznaky spolupráce, akceptácie pravidiel, akceptácia toho, ak sa do činnosti dieťaťa zapojilo iné dieťa, inšpirovanie sa od iného dieťaťa, a jeho imitácia, na druhej strane sa ako problematické ukázalo neprijatie iného dieťaťa do hry, dominantné uplatňovanie len čisto vlastných pravidiel, presadzovanie vlastnej vôle, neochota podeliť sa o hrový materiál, uprednostňovanie samostatnej hry (najmä konštruktívnej pred kooperatívnou).

V rámci kategórií týkajúcich sa hry sa vo zvýšenej miere objavovala jednoduchá verbalizácia, monologizácia, repetitívne správanie, repetitívne verbalizovanie, fixácia na určitý prvok. V rámci preferovania určitého typu hry mohutne dominovala samostatná konštrukčná hra, menej náznaky symbolickej hry. Z pozitívnych emócií bola popri hre intenzívne prítomná radosť, z negatívnych rozrušenosť, neistota, odmietanie, neochota, nerešpektovanie pravidiel. Výraznejšie sa objavovalo rozptyľovanie pozornosti, náhle

presmerovanie záujmu z jednej činnosti na inú a náhla zmena miesta aktivity. (tamtiež)

Počas liečebnopedagogickej intervencie prostredníctvom Montessori terapie bolo snahou vytvoriť pre dieťa pocit bezpečia, istoty a akceptácie. Spočiatku sa s dieťaťom pracovalo výlučne individuálne. Uplatňovaním primeraných cvičení praktického života a senzomotorického vnímania bolo cieľom zamerať sa na zážitky úspechu a odklonenie možných zlyhaní. Cvičenia boli pre dieťa metodicky rozkrokované. V rámci expresívneho rečového prejavu dieťa dostávalo dostatočný časový priestor. Snahou ostávalo rešpektovať aktuálnu situáciu dieťaťa a jeho záujmy, potreby a schopnosti. Postup v terapii bol zameraný na postupné eliminovanie nežiaducich stereotýpií. Dieťa sa po emocionálnej stránke stabilizovalo, významne posilnilo v sebaobsluže a samostatnosti. Významným terapeutickým nástrojom bola podpora sebarealizácie, individualizovaný prístup, nastolenie dôvery a istoty k terapeutovi a postupné rozširovanie terapeutickej skupiny o ďalšie deti. (Gregová, 2015).

Anderlik (2019) uvádza, že k tomu, aby bolo možné pomôcť deťom s postihnutím prostredníctvom Montessori pedagogiky nestačí len prispôbiť originálny Montessori koncept. Musí byť upravený aj spôsob pedagogického pôsobenia a postoj Montessori sprievodcu. Skúsenosti z modelového Detského centra Mníchov poukazujú na nutnosť úzkej spolupráce pedagógov pracujúcich Montessori metódou s pediatriami, detskými psychológmi a inými odborníkmi. Cossentino (2010) uvádza, že modely včasnej intervencie pre deti s vývinovými výzvami sú prirodzene zakomponované priamo v Montessori pedagogike zahŕňajúc miešanie vekových skupín, individualizáciu a diferenciáciu prístupu na základe priebežne prebiehajúceho štúdia každého jednotlivého dieťaťa. Pedagóg

využívajúci Montessori metódu ponúka personalizovanú, inkluzívnu včasnú intervenciu pre všetky deti bez rozdielu. V posledných rokoch výskumníci aj odborníci zaznamenali nárast detí s poruchami pozornosti, s autizmom a s poruchami senzorickej integrácie. Tieto deti s rozličnými vzdelávacími potrebami tvoria rastúci segment v bežných mainstreamových školách a menia ich tvár. Mnoho rodičov detí s ťažkosťami v učení vyhľadáva inkluzívne modely vzdelávania. Možno povedať, že samotná Maria Montessori vytvorila prvý inkluzívny model materskej školy na svete. Lillard (2008) uvádza, že M. Montessori v januári 1907 otvára prvý Dom detí (Casa dei Bambini) v časti San Lorenzo v Ríme, pre 50 až 60 prevažne chudobných detí z robotníckych rodín (vo veku 3 až 6 rokov). Tieto rodiny sa nasťahovali do tejto novovybudovanej mestskej časti a o deti v predškolskom veku sa nemal kto postarať. Montessori vnímala túto príležitosť založiť školu ako laboratórium, kde môže študovať spôsoby, ako sa deti môžu učiť najlepšie.

Kľúčom k zdokonaľovaniu činností kopírujúcich vývinového úlohy jednotlivých detí je podľa M. Montessori rovnováha. Montessori vyvinula špeciálny prístup k nácviku udržania rovnováhy prostredníctvom chôdze po elipse. Podrobnú metodiku tohto cvičenia ako príklad liečebnopedagogického cvičenia využiteľného v rámci včasnej intervencie s variáciami a poznámkami priblížime v nasledujúcom texte.

Názov hrového cvičenia podľa koncepcie M. Montessori:

Chôdza po elipse v tichu

Priamy terapeuticko-výchovný zámer/cieľ:

Koordinovaná, uvoľnená, upokojená rovnovážna chôdza po línii.

Nepriame terapeuticko-výchovné ciele:

- koordinácia pohybov;
- kontrola držania tela;
- rovnováha;
- uvedomenie si vlastného tela;
- precizovanie prirodzenej chôdze;
- prežívanie vnútorného pokoja;
- „splývanie“ s rytmom hudby;
- skoordinať prenášanie predmetov (chôdza + nesenie predmetu);
- nasledovanie stredovej línie (kríženie stredovej línie);
- rešpektovanie ostatných.

Slovná zásoba: elipsa, päta-špička, chôdza po špičkách, chôdza po pätách, chôdza vzad, kríženie stredovej línie.

Pripravený materiál:

- pre variácie nasledujúce po cvičení „chôdza po elipse v tichu“ pripravíme potrebné predmety na nosenie a/alebo vyberieme vhodnú hudbu na nejakom hudobnom nosiči

Príprava prostredia:

- na zemi maliarskou páskou nalepená elipsa (nie kruh), podľa možnosti čo najväčšia (ako priestor dovoľí).

Motivačné prvky samotného cvičenia:

- M. Montessori zistila, že deti si prirodzene cvičia rovnováhu a koordináciu pohybov chádzou po obrubovníkoch pri chodníkoch, alebo s obľubou zdolávajú chôdzu po rôznych kladinách (v prírode po padnutých kmeňoch stromov).

Chôdza po línii je preto pre deti prirodzene príťažlivým cvičením.

Metodický postup demonštračnej ukážky cvičenia:

Základná ukážka – Chôdza po elipse po jednom a v tichu

- Posadíme sa **za elipsu** a ponúkame dieťaťu /deťom na chvíľu zatvoriť oči (odizolovať jeden zmyslový kanál, chvíľu nehovoriť (stíšiť sa) a počúvať okolité zvuky (v miestnosti, mimo miestnosti, zvuky, ktoré vydáva vlastné telo – dýchanie, prehĺtanie, škvŕkanie v bruchu a pod.)
- Po chvíľke si pošúchame dlane a vytvoríme „teplé mištičky“, ktoré priložíme na oči – a do teplých a tmavých mištičiek z dlaní otvoríme oči, dlane pomaly oddialime.
- Terapeut sa postaví a začne po elipse kráčať.
- Kráča sám, pokojne, v tichu sa sústreďuje len na svoju chôdzu.
- Po chvíli sa postaví pred dieťa a jemne ho poklepe po ramene a pozve ho kráčať po elipse.
- Sadne si na jeho miesto.
- Dieťa kráča po elipse samé a sústreďuje sa v tichu len na svoju chôdzu.

Variácie/obmeny daného cvičenia:

- Dieťa chodí po elipse samé (terapeut, rodič, príp. ostatné deti sedia za elipsou a čakajú, kým ňou prejde) – a potom jemným poklepaním po ramene vyzve niekoho ďalšieho, kto sa v chôdzi po elipse pripojí a po elipse budú kráčať dva, traja, až postupne všetci (deti sa učia rešpektu a ohľadu na toho, kto kráča pred nimi, svoju chôdzu prispôbujú v tomto cvičení nielen sebe ale aj iným a zároveň má toto

cvičenie aj istý „komunitný rozmer“, dbáme na to, aby sme na elipsu pozvali nakoniec všetkých prítomných.

Splnený terapeuticko-výchovný cieľ:

Dieťa kráča po elipse s istotou, rozpaženými rukami si nepotrebuje pomáhať pri vyrovnávaní balansu.

Náročnosťou pokračujúce - nadväzujúce cvičenie:

(Poznámka: každú jednu variáciu/obmenu ponúkame deťom postupne, po jednom, na jednom stretnutí, jedna nová variácia).

- chôdza (päta – špička) na koordináciu a rovnováhu náročnejší typ chôdze;
- chôdza po špičkách (po pätách);
- chôdza vzad;
- chôdza s krížením stredovej línie;
- chôdza so zastavením a chvilkovým balansovaním na jednej nohe;
- chôdza so súčasným nosením predmetov (nesieme zvonček na šnúrke tak, aby nezazvonil, rolničky alebo tamburínu, aby pliešky nezacinkali, pierko na dlani, aby neuletelo, nádobu naplnenú s vodou (podľa koordinácie dieťaťa naplnenej dopoly alebo až po okraj), tácku (prázdnu – neskôr s predmetom na tácke – až po drevený valček na tácke tak, aby sa pri chôdzi negúľal);
- zapálenú čajovú sviečku v sklenom poháriku (snažíme sa ísť tak pomaly, aby sa plameň nehýbal);
- chôdza a prenášanie predmetov na lyžičke (opäť podľa schopností dieťaťa – od ťažších predmetov – kameň na lyžičke – cez nestabilnejšie predmety – drevená guľa, vyfúknuté vajíčko);
- chôdza a prenášanie nových materiálov, ktoré sa budú na danom stretnutí dieťaťa uvádzať (prázdny džbánik, kocka z ružovej veže, hranol z hnedých schodov a pod...);

- chôdza podľa hudby.

Kontrola správnosti cvičenia: vizuálna. Dieťa vníma, že sa mu darí skoordinať chôdzu tak, aby kráčalo po elipse aj kedy sa z línie vychýli (vidí, že urobilo chybu) a samé sa opraví.

Samostatná oprava chyby:

Dieťa sa samostatne vracia na vyznačenú líniu elipsy.

Poznámky k priebehu štruktúrovaného hrového cvičenia:

- **Prvú základnú ukážku ukazuje terapeut v tichu** (bez sprievodu hudby). Toto je najdôležitejšie cvičenie, lebo umožní detskému klientovi eliminovať všetky ostatné podnety a prispôbiť chôdzu tak, aby vychádzala z neho samotného. Môže ísť spočiatku rýchlejšie a postupne sa upokojiť (rýchlosť chôdze ovplyvní aj to, ako dieťa zvláda skoordinať chôdzu po čiare. Dodržiavať pri chôdzi vedúcu líniu na zemi je faktor, ktorý pomáha polarizovať pozornosť dieťaťa na úlohu a dosiahnuť vnútorné upokojenie (na rozdiel od bežnej chôdze vo voľnom priestore).
- Chôdza po elipse je výbornou prípravou na náročnejšie aktivity alebo vhodným uzatvorením času tzv. „veľkej práce“ (v rámci terapeutického stretnutia môže slúžiť ako úvodný alebo záverečný rituál).
- **Elipsa ostáva v terapeutickej hre nalepená na zemi neustále.** Chôdza po elipse teda nie je jednorázová záležitosť. Rovnako ako všetky ostatné pre dieťa ponúknuté cvičenia, ostáva po demonštračnom uvedení „v ponuke“ a dieťa sa k nej môže vracat' aj na všetkých nasledujúcich terapeutických stretnutiach.
- Dieťa sa môže kedykoľvek v priebehu terapeutickej hodiny ísť po elipse poprechádzať, upokojiť sa, alebo zrelaxovať po

náročnejších aktivitách. (Veľmi vhodné je napr. pre klientov s PAS, keď ich podnety unavia alebo rozrušia a elipsa je v ponuke, ísť sa na ňu upokojiť – často stačí chvíľka).

- Pri chôdzi v tichu je určujúce nielen to, ako dieťa zvláda koordinovanú chôdzu po čiare, aké je jeho sústredenie pozornosti, rovnováha, dodržanie línie (vývinová a funkčná úroveň), ale aj klientov aktuálnych stav. Emocionálne rozrušenie alebo naopak emocionálna pohoda sa na chôdzi okamžite odzrkadlí (**diagnostický aspekt**).
- Až po **základnej ukážke chôdze po elipse v tichu**, ponúkame na ďalších terapeutických stretnutiach rôzne ďalšie variácie a rozšírenia daného cvičenia (rôzne typy chôdze, chôdzu a nosenie rôznych predmetov, chôdzu za sprievodu hudby). Nové variácie (obmeny, obohatenia základného cvičenia) neponúkame naraz, ale postupne v priebehu ďalších stretnutí.
- Cvičenie je vhodné ponúkať aj za sprievodu hudby. Hudba je silné vodítko – chôdzu dieťaťa silno určuje („splývanie s hudbou“) v porovnaní s chôdzou v tichu (kedy je chôdza dieťaťa určovaná ním samotným, nie vonkajším podnetom). Vtedy **zvažujeme muzikoterapeutické aspekty** ponuky vhodnej sprievodnej hudby – tempo, dynamiku, hudobné obdobie, inštrumentálne obsadenie, povahu a štýl hudby, metrum, rytmus, vývinovú a podnetovú primeranosť hudby podľa funkčnej úrovne dieťaťa (napr. pre deti s PAS je vhodné ponúkať sprievodnú hudbu len pre sólo nástroj (napr. klavír), alebo pre komorné nástrojové zoskupenie (ideálne z obdobia baroka, klasicizmu), pretože mnohohrstvový zvuk veľkých symfonických skladieb môže byť pre takéhoto klienta preťažujúcim). Do úvahy berieme aj individuálne hudobné preferencie klienta (niektoré hudobné nástroje mu zvukovo môžu vyhovovať viac, bude ich preferovať, alebo niektorý hudobný štýl, konkrétne skladby a pod.).

Poznámky k diagnostickému pozorovaniu LP cvičenia:

V rámci pozorovania LP cvičenia chronologicky zaznamenávame tri fázy:

1. Uvedenie prostredníctvom demonštračnej ukážky: dátum, kedy bolo nové cvičenie dieťaťu predvedené plus dekríptívne zaznamenáme jeho prvý kontakt s aktivitou.
2. Samostatná práca (precvičovanie) dátumy, kedy sa k danému cvičeniu dieťa spontánne vracalo (fáza náviku, zvládania). Deskriptívne zaznamenáme spontánnu voľnú činnosť s materiálom vrátane detailov – ako je množstvo opakovaní, dĺžka koncentrácie pozornosti pri cvičení, potreba pomoci zo strany terapeuta, samostatnosť príp. trvanie na nejakej forme sprevádzania, tvorivé variácie s materiálom, spolupráca, zdieľanie a pod.
3. Zvládnutie (dosiahnutie priameho zámeru/cieľa cvičenia) dátum, kedy pozorujeme suverénne ovládnutie danej zručnosti potrebnej k bezchybnému prevádzaniu aktivity.

Záver

Každé dieťa je iné. Jedinečné, výnimočné. Postupuje smerom stále k väčšej nezávislosti a samostatnosti svojím tempom. Niektoré rýchlejšie, iné pomalšie. Dospelí v jeho okolí sú súčasťou prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Namiesto kladenia prekážok a zneisťovania dieťaťa tým, že na ňom hľadáme chyby, ktoré sa snažíme opravovať je potrebné odhaľovať a posilňovať jeho pozitívne rezervy. U detí s vývinovými nerovnomernosťami vedie cesta cez včasnú intervenciu, individualizáciu prístupu a najlepšie v inkluzívnom kontexte prostredia bežnej materskej školy.

Zoznam bibliografických odkazov:

- ANDERLIK, L. 2019. *Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori. Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi.* Montessori ČR. Praha. 2019. 257 s. ISBN 978-80-906627-5-9
- BLYTHE, S. G. 2012. *Dieta v rovnováhe. Pohyb a učenie v ranom detstve.* Inštitút psychoterapie a socioterapie. Prvé vydanie. 2012. 264 s. ISBN 978-80-970936-0-0
- COSENTINO, J. 2010. Following All the Children: Early Intervention and Montessori. In: MONTESSORI LIFE WINTER 2010. 8 s. <https://public-montessori.org/wp-content/uploads/2016/10/Following-All-the-Children-Early-Intervention-and-Montessori.pdf>
- FABER, A., MAZLISH, E. 2013. *Ako hovoriť, aby nás deti počúvali, ako počúvať, aby nám deti dôverovali.* 2. rozšírené vydanie. CPRESS. Brno, 2013. 292 s. ISBN 978-80-264-0165-0
- GELB, M. 2019. *Mysli ako Leonardo da Vinci.* Motýľ. 2019. 367 s. ISBN 978-80-8164-207-4
- GREGOVÁ, J. 2015. *Aplikácia Montessori terapie v kontexte liečebnej pedagogiky.* Diplomová práca (Vedúca práce: Mgr. Petra Mitašíková, PhD.). Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta. Bratislava, 2015. 79 s.
- Ginott, H. 2015. *Umění komunikace s dětmi.* Portál. Praha, 2015. 155 s. ISBN 978-80-262-0926-3
- HELMINGOVÁ, H. 1996. *Pedagogika M. Montessoriovej.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava 1996. 216 s. ISBN 80-08-00281-6
- KRAMER, R. 1976. *Maria Montessori: A biography.* New York: Putnam. In: Lillard, S. A. 2008. *Montessori. The Science behind the Genius.* Oxford University Press. 2008. 404 s. ISBN 978-0-19-536936-6
- LILLARD, S. A. 2008. *Montessori. The Science behind the Genius.* Oxford University Press. 2008. 404 s. ISBN 978-0-19-536936-6
- MONTESSORI, M. 1998. *Tajuplné detství.* Nakladatelství světových pedagogických směrů. Praha, 1998. 131 s. ISBN 80-86-189-00-7
- MONTESSORI, M. 2018. *Absorbující mysl.* Portál. Praha, 2018. 301 s. ISBN 978-80-262-1393-2
- MONTESSORI, M. 2019. *Londýnské přednášky.* Portál. Praha, 2019. 302 s. ISBN 978-80-262-1539-4
- MONTESSORI, M. 2001. *Objevování dítěte.* Nakladatelství světových pedagogických směrů. Praha, 2001. 207 s. ISBN 80-86-189-0-5

- ROGERS, C. R., FREIBERG, J. H. 2020. *Sloboda učiť sa*. Didaktis. Bratislava, 2020. 312 s. ISBN 978-80-8166-019-1
- SIEGEL, D. J., BRYSON, T. P. 2015. *Rozvíjajte naplno mozog svojho dieťaťa*. Cpress. Brno, 2015. 176 s. ISBN 978-80-264-0869-7
- SUNDERLANDOVÁ, M. 2007. *Rodičovstvo je veda*. IKAR. Bratislava, 2007. 287 s. ISBN 978-80-551-1609-9
- THE DALAI LAMA TRUST; DEMOND TUTU; DOUGLAS ABRAMS. 2016. *Kniha radosti*. Noxi. 2016. 367 s. ISBN 978-80-8III-389-5
- TSABARY, S. 2018 *Vědomý rodič*. Fontána. Olomouc, 2018. 367 s. ISBN 978-80-7336-926-2
- VALENTE, D. 2017. *Ako oslobodiť potenciál vášho dieťaťa*. Citadella. 2017. 176 s. ISBN 978-80-8182-079-3

Kontaktné údaje:

Mgr. **Petra Mitašíková**, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta

Katedra liečebnej pedagogiky

Šoltésovej 4, 831 34 Bratislava

E-mail: petra.mitasikova@gmail.com

INTERVENCIA ZAMERANÁ NA DEFICITY ČIASTKOVÝCH FUNKCIÍ U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

INTERVENTION FOCUSED ON PARTIAL FUNCTIONS DEFICITS OF PRESCHOOL CHILDREN

Martina Magová, Blanka Kožík Lehotayová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá vhodnou včasnou intervenciou zameranou na deti predškolského veku, u ktorých sa prejavujú deficity čiastkových funkcií. Pokiaľ sa deficity čiastkových funkcií vhodne a včasne podchytiť, nemusia prerásť do špecifických vývinových porúch učenia. Preto je jednou z hlavných úloh špeciálnopedagogického poradenstva podchytiť u týchto detí deficity čiastkových funkcií a navrhnúť pre nich vhodnú a cielenú intervenciu.

Kľúčové slová

Deficity čiastkových funkcií. Predškolský vek. Včasná intervencia.

Abstract

The paper deals with suitable early intervention focused on preschool children which manifest partial functions deficits. If partial functions deficits are suitably and early intercepted, they do not have to change into specific learning disorders. Because of this, one of the essential purpose of special education counseling is to intercept partial functions deficits among this children and to propose appropriate intervention for them.

Key words

Partial functions deficits. Preschool age. Early intervention.

Špecifické poruchy vývinu školských zručností sú jedným z veľmi aktuálnych problémov súčasného školstva. Téma je veľmi diskutovaná aj laickou verejnosťou, pretože sa týka vysokého percenta detí. Špecifické poruchy vývinu školských zručností sú dnes v praktickej rovine jednoznačne pomenovaným problémom. Vzrast závažnosti týchto porúch nepriamo súvisí s tým, že sú svojou podstatou miernou odchýlkou mentálneho vývinu. Význam vzdelávania má vzostupnú tendenciu a nároky na edukačný proces sú omnoho vyššie, ako kedykoľvek predtým (Orieščiková, 2020).

Už v predškolskom veku však môžeme sledovať určité signály, ktoré môžu predikovať vznik špecifických vývinových porúch učenia. Krejčová, Bodnárová, Šemberová, Balharová (2014) tvrdia, že v niektorých prípadoch si môžeme už v predškolskom veku všimnúť varovné signály, ktoré môžu naznačiť, že niečo nie je úplne v poriadku, a že by sa neskôr v období školskej dochádzky mohli prejaviť špecifické vývinové poruchy učenia.

Deti, u ktorých je riziko vzniku špecifických vývinových porúch učenia (tzn. možno hovoriť o skupine so suspektnými difícilitami), si vyžadujú čo najskoršiu cielenú podporu (v zmysle metodической podpory, či odporúčaní) a intervenciu (priama práca s odborníkom) (Magová, 2020). Skorá intervencia je významná predovšetkým vtedy, keď je čím skôr aplikovaná (Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera, 2010). V prípade, ak sa ťažkosti u dieťaťa identifikujú v období predškolského veku (nie v období mladšieho školského veku), je realizovaná intervencia, nie reedukácia. Je to z toho dôvodu, že v období predškolského veku nie je možné jednoznačne diagnostikovať prítomnosť špecifickej vývinovej poruchy, teda nie je vymedzovaná ako porucha, ale ako deficit niektorej z čiastkových funkcií (Kožík Lehotayová, 2020). Čakanie zvyšuje celkové problémy, čas tu pracuje proti dieťaťu. Čím dlhšie ťažkosti pretrvávajú, o to väčšie problémy budú mať žiaci vo vyučovacom procese a v mimoškolských aktivitách. Kladie sa dôraz na to, že

rodičia a odborníci by mali spolupracovať už v rámci včasnej intervencie. Včasná intervencia je dôležitá vzhľadom na včasné podchytenie problémových oblastí u dieťaťa. Efektívna spolupráca s rodičmi v rámci včasnej intervencie, má pozitívny dopad na rozvoj dieťaťa a jeho učenie (Mittler, 2005).

Zelinková (2012) zdôrazňuje, že u dieťaťa v predškolskom veku nie je možné povedať, že má diagnostikovanú dyslexiu, pretože u neho neboli splnené predpoklady pre úspešný nácvik čítania. Dieťa nedosiahlo vek, ktorý je v našich podmienkach považovaný za optimálny pre začatie výučby, teda šesť rokov, a nebolo vyučované zodpovedajúcou metódou. Cieľom diagnostického procesu je preto poznať úroveň vývinu dieťaťa a poznatky dať do súvislosti s ďalšími informáciami a skutočnosťami týkajúcimi sa prípadného podozrenia, že dieťa je z hľadiska možnej dyslexie rizikové. Ďalej uvádza, že na základe tohto zistenia je potrebné vypracovať program, ktorý vedie k splneniu dvoch úloh. Prvá úloha spočíva v posilňovaní silných stránok vo vývine dieťaťa, ktoré môžu fungovať ako motivačné činitele pre záujmové aktivity a ďalší zdravý psychický vývin dieťaťa. Druhou podstatnou úlohou je rozvíjanie oblastí, v ktorých sa prejavujú deficity. Sindelarová (2007) poukazuje, že je dôležité pri tom rozpoznať úroveň **čiastkových funkcií**, ktoré umožňujú prijímanie a spracovanie nových informácií, rozvoj vnímania, pamäti, myslenia a reči. Pokiaľ sa tieto funkcie nerozvíjajú rovnomerne a dostatočne, bývajú príčinou špecifických vývinových porúch učenia a správania. Krejčová, Bodnárová, Šemberová, Balharová (2014) uvádzajú, že ak sa u dieťaťa v predškolskom veku objavujú problémy výraznejšieho charakteru, je potrebné vyhľadať pomoc odborníkov. Najčastejšie sú to odborníci v rámci centier špeciálno-pedagogického poradenstva, kde dieťa absolvuje komplexné vyšetrenie. Do spomínaných centier špeciálno-pedagogického poradenstva bývajú väčšinou posielané deti na podnet učiteliek materských škôl alebo základných škôl. Táto

skupina detí je označovaná ako deti s perцепčno-motorickými problémami (Zelinková, 2012).

Ak hovoríme o včasnej intervencii smerom k špecifickým vývinovým poruchám učenia, máme na mysli taktiež ich prevenciu. V praxi využívame a rozlišujeme prevenciu: primárnu, sekundárnu a terciárnu.

- **Primárna prevencia:** môžeme ju charakterizovať ako akékoľvek kroky, ktoré prispievajú k podpore psychického zdravia. Pôsobíme pri nej na jednotlivca v súvislosti s jeho špecifickými problémami. U detí by sme ju mali smerovať už do **predškolského veku**, zamerať sa na oblasti, ktoré ovplyvňujú výkony v čítaní, písaní a v praktických činnostiach. Na základe zistených špecifik je možné u detí zaraďovať rôzne podporné metódy a techniky. V súčasnej dobe môžeme už u detí v predškolskom veku zaznamenávať niektoré prejavy, ktoré by v neskoršej dobe mohli predznamenať rizikové faktory z hľadiska špecifických vývinových porúch učenia. V tomto prípade nehovoríme o poruche, ale len o deficite niektorej z čiastkových funkcií, ktoré sú potrebné k osvojeniu základov čítania, písania, počítania (Bartoňová, 2007). Ak sa toto obdobie zanedbá, môžu sa možnosti vývinu dieťaťa v určitých oblastiach uzavrieť alebo extrémne znížiť. Podchytenie aktuálnej vývinovej úrovne dieťaťa a stimulácia jeho vývinu majú pozitívny účinok na dieťa, čo mu pomáha vyrovnať sa s problémami vo výkonoch v čítaní, písaní a v praktických činnostiach (Orieščiková, 2020).
- **Sekundárna prevencia** je zameraná na zavádzanie opatrení, ktoré majú zabrániť ďalšiemu prehĺbeniu problémov. V prípade špecifických vývinových porúch učenia sa jedná o konkrétne preventívne programy, ktoré stimulujú jednotlivé narušené oblasti, ako vnímanie, pamäť, pozornosť. Tieto programy na

úrovni primárnej a sekundárnej prevencie sú cielene zamerané na zvládanie základných psychických a motorických funkcií. Pomáhajú deťom zvládnuť nároky, ktoré sú na nich kladené pri nástupe do školy.

- **Terciárna prevencia** sa v prípade osôb so špecifickými vývinovými poruchami učenia zameriava na jednotlivcov, u ktorých porucha zasahuje i do oblasti sociálnej a emocionálnej. Sú to často prípady, kde k špecifickým vývinovým poruchám učenia sú pridružené aj poruchy správania (Bartoňová, 2007).

V rámci včasnej intervencie ide predovšetkým o včasné zistenie **deficitov čiastkových funkcií**. Deficity čiastkových funkcií môžeme sledovať už v predškolskom období. Bednářová, Šmardová (2011) uvádzajú nasledovné oblasti v rámci predškolskej diagnostiky, na ktoré sa treba zamerať a následne ich rozvíjať:

- motorika, grafomotorika,
- zrakové vnímanie a zraková pamäť,
- sluchové vnímanie a sluchová pamäť,
- vnímanie priestoru,
- vnímanie času,
- základné matematické predstavy,
- reč,
- sociálne zručnosti,
- sebaobsluhu,
- hru.

Čiastkové funkcie definujeme ako základné schopnosti, ktoré umožňujú diferenciaciu a rozvoj vyšších psychických funkcií, ako sú reč a myslenie. V ďalšom vývine sú predpokladom, o ktorý sa opierajú zručnosti v oblasti čítania, písania, počítania a primeraného správania. Zmyslom včasnej intervencie musí byť zameranie sa na

predpoklady, z ktorých vyrastá školské učenie. Tie musíme posilňovať a podporovať. Pokiaľ sa nám podarí deficity čiastkových funkcií rozpoznať u dieťaťa skôr, ako sa u neho objavia problémy v učení a správaní, je tu veľká šanca, že mu umožníme harmonický a bezproblémový ďalší vývin (Sindelarová, 2013). Je potrebné zamerať sa na čiastkové oblasti vývinu a zároveň na ich vzájomnú prepojenosť a podmienenosť. Vždy je potrebné mať na zreteli, že jednotlivé funkcie nie sú izolované, ale že na každej činnosti sa podieľa viacero funkcií, ktoré sa ovplyvňujú a podporujú. Oslabenie jednej oblasti sa často premietne do ďalších oblastí (Bednářová, Šmardová, 2011).

Deficity čiastkových funkcií sa môžu prejaviť:

- v oblasti pamäti,
- v oblasti zrakovej a sluchovej analýzy a syntézy,
- v oblasti priestorovej orientácie,
- v intermodalite,
- v reči,
- v nedostatočnej koncentrácii pozornosti,
- v motorickej koordinácii, atď. (Bartoňová, 2007, s. 67).

Müller (2004) uvádza, že niektoré z nasledujúcich prejavov sú považované za príčinu špecifických vývinových porúch učenia.

Deficity (poruchy) pozornosti bývajú jedným zo základných symptómov, ktoré sa vyskytujú u špecifických vývinových porúch učenia. Môžeme sa stretnúť s roztržitosťou, ktorej dôsledkom je to, že dieťa nedokáže udržať pozornosť na jednom predmete alebo činnosti. Deficity pozornosti môžu postihnúť všetky zmyslové modality. Pri **motorických deficitoch** bývajú najčastejšími problémami poruchy koordinácie pohybov a poruchy jemnej motoriky. Môžu vyvrcholiť až problémami v grafomotorických činnostiach. **Problémy v časopriestorovej orientácii a vo vnímaní postupnosti** spočívajú predovšetkým v poruche seriality (dieťa nevie

predvídať ďalší následný krok na základe znalosti poradia jednotlivých prvkov). Problémy v **pravo-lavej orientácii** zahŕňajú predovšetkým problémy v rozlišovaní pravej a ľavej strany. Neskôr môže ísť o problémy v rozlišovaní reverzných (zrkadlovo obrátených) figúr. Do kategórie problémov zameraných na **reč** patria problémy dieťaťa v zmysle zníženej úrovne jazykového citu (jazykové kompetencie), špecifické poruchy výslovnosti a malá slovná zásoba. U detí sa prejavuje aj **emočná labilita, psychomotorická instabilita**. K hlavným prejavom patrí: infantilnosť, zasnenosť, apatia, nekludnosť, náladovosť, plačlivosť, precitlivenosť k napomenutiam dospelých a iné. Poruchy aktivity sa väčšinou spájajú s výrazmi hyperaktivita (nápadne zvýšená aktivita) a hypoaktivita (nápadne znížená aktivita).

U dieťaťa v predškolskom období je potrebné rozvíjať oblasti, v ktorých sa prejavujú deficity čiastkových funkcií, aby sa neprehĺbili do špecifických vývinových porúch učenia. U detí je potrebné aplikovať stimulačné programy, ktoré sú určené pre deti predškolského veku, respektíve pre deti s odloženou povinnou dochádzkou. Vhodné je tu využívanie niektorých programov KUPROG (KU – Kuncová, autorka programov; PROG – programy) (Morávková Krejčová, Huttyrová, Valenta. J. a P. Babič In Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020).

Tabuľka 1 *Typy programov podľa Kuncovej*

Druh programu	Popis programu	Pre koho je program určený
KUPREV	(PREV – prevencia) Primárny preventívny párový program (rodič- dieťa) pre deti od 3 do 10 rokov	• pre deti s oslabením kognitívneho výkonu alebo s mentálnym postihnutím, • pre deti s dysfáziou, • pre deti s detskou mozgovou obrnou, • pre deti s poruchou autistického spektra, • pre deti s ADHD, ADD, • pre deti, ktoré pochádzajú z národnostne zmiešaného manželstva,
KUMOT	(MOT – motorika) Skupinový program pre rozvoj motorických a sociálnych zručností, je určený pre deti od 5 do 8 rokov	• pre deti s ADHD • pre nesmelé deti, • pre motoricky neobratné deti,
KUPOZ	(POZ – pozornosť) Program určený pre deti vo veku od 8 do 12 rokov	• pre deti s pomalším psychomotorickým tempom, • pre deti s ADHD a ADD, • pre deti s poruchami učenia, • pre deti s neurotickými problémami.

*Zdroj: Morávková Krejčová, Hutýrová, Valenta. J. a P. Babič
In Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol.*

Záver

U detí v predškolskom období je veľmi potrebné rozvíjať oblasti, v ktorých sa prejavujú deficity čiasťkových funkcií, aby sa neprehĺbili do špecifických vývinových porúch učenia. U detí je potrebné aplikovať programy, ktoré sú zamerané na rozvíjanie oslabených funkcií. Vždy musíme pamätať na to, že jednotlivé funkcie nie sú izolované, ale že sa navzájom ovplyvňujú a podporujú. Včasná a cielená intervencia zameraná na rozvíjanie deficitov čiasťkových funkcií je jediným vhodným východiskom ako pomôcť deťom, ktoré by neskôr mohli mať problémy pri osvojovaní si školských vedomostí a zručností.

Zoznam bibliografických odkazov

- BARTOŇOVÁ, M. 2007. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 128 s. ISBN 978-80-210-3613-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno . Computer Press, 2011. 211 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- KLICPERA, CH., SCHABMAN, A., GASTEIGER-KLICPERA, B. 2010. *Legasthenie: Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 3., aktualisierte Aufl. München: Reinhardt, 2010. 326 s. ISBN 978-3-8252-2472-1.
- KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, B. 2020. Symptómy dysgrafie u dieťaťa predškolského veku. In Valachová, D., Kováčová, B. *Expresivita vo výchove III*. Bratislava: UK v Bratislave. 2020. s. 171-180. ISBN 978-80-223-4931-4.
- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z., ŠEMBEROVÁ, K., BALHAROVÁ, K. 2014. *Specifické poruchy učení Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. 248 s. ISBN 978-80-266-0600-0.
- MAGOVÁ, M. 2020. Podpora rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v kontexte poskytovania včasnej intervencie In Hudecová, A. (ed) *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej intervencii*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2020. s. 33-55. ISBN 978-80-561-0782-9.

- MITTLER, P. 2005. *Working Towards Inclusive Education social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd, 2005. 212 s. ISBN 1-85346-698-0.
- MORÁVKOVÁ, KREJČOVÁ, L., HUTYROVÁ, M., VALENTA, M., BAPTIE J. a P. 2020. Speciálnepedagogická intervencie u detí a žiakov s deficitmi dílčích funkcí a s oslabením kognitivního výkonu. In: VALENTA, M., MORÁVKOVÁ, KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol. *Znevýhodněný žák – Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. s. 133- 160. ISBN 978-80-271-0621-9.
- MÜLLER, O. 2004. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 289 s. ISBN 80-2440-231-9.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. 2020. Rodina s dieťaťom s mentálnym postihnutím. In: *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: Verbum, 2020. s. 26-45. ISBN 978-80-561-0775-1.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. 2020. Využitie muzikoterapie pri špecifických poruchách vývinu školských zručností. In *Kreatívne vzdelávanie* [online]. 1. vyd. Pdf UK : Bratislava, 2020. s 242-254. ISBN 978-80-223-5011-2. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk
- SINDELAROVÁ, B. 2007. *Předcházíme poruchám učení*. 4 vyd. Praha: Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.
- SINDELAROVÁ, B. 2013. *Předcházíme poruchám učení*. 5 vyd. Praha: Portál, 2013. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.
- ZELINKOVÁ, O. 2012. *Dyslexie v předškolním věku?* 2vyd. Praha: Portál, 2012. 200 s. ISBN 978-80-262-0194-6.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
E-mail: martina.magova@ku.sk

Kontaktné údaje:

PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
E-mail: lehotayova@fedu.uniba.sk

Afiliácia:

*Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 013KU- 4/2019
E-learningové vzdelávacie modely k problematike včasnej
starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.*

**II. PROJEKCIA
V ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKOM
PORADENSTVE**

DETSKÁ KRESBA AKO NÁSTROJ V ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKOM PORADENSTVE

CHILDREN'S DRAWING AS A TOOL IN SPECIAL PEDAGOGICAL COUNSELING

Daniela Valachová

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike kresby dieťaťa ako základného výtvarného vyjadrovacieho nástroja. Kresba dieťaťa má nielen seba-realizačný ale aj diagnostický potenciál. Špecifické miesto má v kontexte špeciálnopedagogického poradenstva.

Kľúčové slová

Kresba. Dieťa. Sebavyjadrenie. Špeciálnopedagogické poradenstvo. Kresbové testy.

Abstract

The article deals with the issue of child drawing as a basic artistic expression tool. The child's drawing has not only a self-realization potential but also a diagnostic potential. It has a specific place in the context of special pedagogical counseling.

Key words

Drawing. Child. Self-expression. Special pedagogical counseling. Drawing tests.

Úvod

Kresba je jedným z prvých grafických vyjadrenia dieťaťa a má významnú hodnotu v oblasti poznania osobnosti, rozvojových možností a možností intervencií v osobnosti dieťaťa. V kresbe sa odráža množstvo informácií o jej autorovi. Odkrýva rôzne oblasti osobnosti dieťaťa aj psychické aspekty. Napomáha odhaliť nielen povahové rysy o autorovi kresby, ale aj možné prejavy charakteristické pre hyperaktívne či agresívne správanie.

Kresba a kresbové techniky sú dnes veľmi často využívané a obľúbené a prinášajú veľmi veľa pozitív ako celkové uvoľnenie, pocit istoty a dôveru autora kresby a zároveň prinášajú hodnotné informácie pre učiteľa.

Kresba dieťaťa

Kresba patrí nielen k najstarším výtvarným prejavom človeka vôbec, ale je taktiež jednou z najčastejšie využívanou technikou v pedagogickej a poradenskej praxi vôbec. Je základom takmer každej výtvarnej a diagnostickej činnosti. Kresbou rozumieme zobrazenie na ploche pomocou línií a iných kresbových stôp, ktorými môžu byť body, rozpité, rozmazané alebo ryté línie, škrvy a pod. (Valachová, 2010). Kresbová línia má veľa podôb, od tenkej vlasovej čiary až po silnú robustnú stopu. Kresbou môžeme vyjadriť jednak tvar predmetu, ale aj jeho objem, hmotu a štruktúru. Línia použitá v kresbe môže v nás vyvolať aj nejaký pocit.

Kresba ako spôsob výtvarného vyjadrenia je dôležitá pre dieťa preto, lebo sa s ňou stretáva veľmi skoro. Možno aj práve preto je medzi deťmi veľmi obľúbenou činnosťou. Z kresby je možné spoznať úroveň jemnej motoriky, senzomotorickú koordináciu, schopnosť vizuálnej percepcie, alebo sústredenosť autora na kresbu (Langmeier, Krejčířová, 2006). V kresbe sa prejavuje typ detského temperamentu, emócie a postoje k určitým skutočnostiam.

Možnosti využitia detskej kresby

- prostredníctvom kresby dieťaťa je možné získať informácie o celkovej vývojovej úrovni, kresba môže naznačiť aj vývoj rozumových schopností,
- kresba je prínosná aj pri zisťovaní senzomotorických schopností dieťaťa,
- kresba môže poskytnúť náhľad do citového prežívania dieťaťa,
- kresba je užitočná ako nástroj poznania určitých vzťahov a postojov, ktoré dieťa inak často nevie prejaviť iným spôsobom (Pogády, Nociar, Mečíř, Janotová, 1993).

Kresba a možnosti jej využitia v špeciálnopedagogickom poradenstve

Hlavným poslaním zariadení špeciálnopedagogického poradenstva je zabezpečovať odbornú starostlivosť o jedincov so zdravotným znevýhodnením a následne im poskytovať odbornú pomoc v procese integrácie do spoločnosti v spolupráci s rodinou, školou, odbornými lekármi a sociálnymi pracovníkmi. Ide o rôzne aktivity, ktorých cieľom je socializácia jednotlivca so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami manifestovanými v procese vzdelávania.

Jednou z možností je aj využitie kresby a kresbových techník.

Biarincová et al. (2018) tvrdia, že posudzovanie akejkoľvek schopnosti, vlastnosti človeka je časovo dlhodobým procesom. Pre odborníka okrem príslušnej odbornosti znamená väčšiu časovú prípravu z hľadiska testovania, administrácie a následného rozboru výtvarných produktov a výpovedí testových materiálov. Ak je u klienta realizovaná diagnostika prostredníctvom kresby (ako projektívnej techniky) je podľa Kováčovej (2016) procesuálna stránka testovania (bez ohľadu na vek) často krát považovaná za stresovú situáciu. Preto aj pri samotnej administrácii testu je potrebné uviesť aj emocionálne nastavenie klienta (nerovnomerné rozloženie medzi jednotlivými subtestami môže súvisieť so stresom a pod.).

Kresbové tematické techniky

Ide o spôsob kresby, v tomto prípade sa kresba používa ako prostriedok zobrazenia nejakej skutočnosti. Dieťa do kresby premieta svoje predstavy a skúsenosti na základe svojich individuálnych postojov. Dieťa kreslí úplne samo, je len na ňom, ako sa úlohy zhostí a akým spôsobom stvárni svoje názory a svoje poňatie skutočnosti. Deti sú zvyčajne na rozdiel od dospelých k týmto metódam dobre motivované. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Kresba rodiny

Kresbu rodiny môžeme chápať ako symbolické zobrazenie rodiny dieťaťom, presne takým spôsobom, ako ju dieťa prežíva a vníma. Umožňuje nám získať informácie o rodine dieťaťa, ktoré nám napovedia, ako dieťa svoju rodinu vníma a akým spôsobom ju hodnotí. To, akým spôsobom dieťa svoju rodinu zobrazí, nám ukazuje, aké má dieťa na svoju rodinu názory, aké pocity a postoje ho s ňou spájajú. Jediniec cez kresbu jeho subjektívnym pohľadom môže vyobrazíť minulé aj budúce skúsenosti, alebo túžby – zobrazením toho, čo dieťa v minulosti ovplyvnilo, alebo naopak, zobrazením jeho prianí spojených s budúcnosťou. Táto metóda je najvhodnejšia pre deti od šesť do dvanásť rokov. Dôvodom je neschopnosť mladších detí túto tému dostatočne kresliarsky stvárniť a u starších detí je problémom značná a častá kritika ku stvárneniu pocitov a postojov. Spôsob, akým dieťa svoju rodinu zobrazí, sa v priebehu jeho rastu a psychického vývoja mení (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001):

- Statická, nediferencovaná fáza zobrazenia rodiny: táto fáza je typická pro predškolský vek detí. V tomto štádiu sa kresba rodiny vyznačuje kresbou niekoľko rovnako vyobrazených figúr stojacích vedľa seba v rade. Jediným rozdielom a odlíšením postáv je prostredníctvom ich veľkosti. Dieťa je v období, kedy ešte nie sú jeho kresliarske schopnosti úplne dobre rozvinuté, a preto sa

stretávame s problémami v stvárnení určitého úmyslu. Dieťa by chcelo a snaží sa všetko zobrazit' tak, ako to cíti, ale jeho kresliarske umenie mu to zatiaľ nedovoľuje, dieťa nemá možnosť uskutočniť a hlavne stvárniť vlastné predstavy. Preto v tejto fáze nie je možné kresbu projektívne vyhodnotiť.

- Statická, diferencovaná kresba rodiny – tato fáza je typická pre mladších školákov. V kresbe rodiny sa už objavujú nové a prínosné prvky, pretože dieťa pokročilo v jeho kresliarskych schopnostiach. Jednotlivé figúry (osoby) na obrázku sa odlišujú. Ide o odlišenie ako vo veľkostiach postáv, ale taktiež o rozlíšenie rôznych detailov, ako je napríklad oblečenie, alebo rysy tváre postáv. Dieťa je v tomto období taktiež schopné zachytiť emocionálnu blízkosť osôb jeho rodiny. V tejto fáze je možné túto kresbu hodnotiť projektívne, ale je potrebné brať na vedomie, že ani v tejto fáze ešte nie je kresba natoľko vypovedajúca a nemusí vždy obsahovať dostatok informácií.
- Dynamická a diferencovaná kresba rodiny – toto stvárnenie rodiny je už dosť prepracované, dieťa je na tom s jeho kresliarskymi schopnosťami na dobrej úrovni. Novým prínosom v kresbe je, že dieťa zobrazuje osoby na obrázku vo vzájomnej dynamike, alebo aktivite. Opäť aj v tejto fáze pre projektívne hodnotenie platí, že postrehy a informácie, ktoré máme možnosť z obrázku získať, by nám mali poslúžiť len ako hypotézy.

Inštrukcie ku kresbe rodiny (Nováka, 2004)

„Nakresli obrázok, ktorý by vyjadroval život celej vašej rodiny“.

Dôležité slová v tomto zadaní sú „život“ a „celé“. Prvé slovo dieťaťu dáva akúsi voľnosť v kresbe a slovo druhé mu naznačuje, že by nemal žiadneho člena svojej rodiny vynechať.

Často sa stáva, že sa dieťa bráni kresleniu s odôvodnením, že nevie kresliť, alebo že mu nejdú kresliť ľudské postavy. Nasledovať by mala podpora dieťaťa a uistenie, že nejde o kresbu na známku a že

nám nebude vadieť, že obrázok nebude presne podľa jeho predstáv. Na záver by sa mala objaviť pochvala dieťaťa. Pri interpretácii kresby musíme vždy pracovať opatrne, čo platí u jedného autora obrázku, nemusí platiť u druhého. Všeobecné interpretácie nie sú objektívne, každé dieťa je individualita, čo sa dá povedať aj o každom obrázku dieťaťa (Novák 2004). Veľmi užitočné a prínosné je dieťa pri kreslení obrázku pozorovať, môžeme tak jasne vidieť, čo dieťa stvára ako prvé alebo posledné, v ktorom úseku kresby si nie je moc isté, alebo čo mu robí problémy. Kresbu samozrejme môžeme ďalej vhodne využiť v rozhovore a následnom dotazovaní sa, čo nám prinesie jasnejšie informácie o možných problémoch dieťaťa.

Hodnotenie a interpretácia kresby Naša rodina (Novák, 2004)

Celkový dojem z kresby Naša rodina: každý obrázok v nás vzbudzuje nejaký dojem, či už je to dojem pozitívny, alebo negatívny.

- akým dojmom na nás kresba pôsobí, chceli by sme v tejto rodine žiť, alebo nie? Často môže ísť len o vedľa seba nakreslené postavy, alebo naopak postavy, ktoré sa zapodieávajú nejakou činnosťou,
- malo by nám byť jasné, kto na obrázku je kto, kto je pri dieťati najbližšie a kto je naopak od dieťaťa na obrázku najviac vzdialený,
- mali by sme si povšimnúť, či sa na obrázku vyskytujú nejaké zvieratá, alebo predmety, čo môže byť doplňujúcim, alebo kľúčovým znakom obrázku,
- dôležité a taktiež ľahko zistiteľné je, či kresba zaujíma celú plochu papiera, alebo či je umiestená vľavo, vpravo, hore, dole, alebo uprostred,
- či už na nás kresba pôsobí akýmkoľvek dojmom, mali by sme mať stále na mysli, že kresba by mala byť porovnaná s tým, čo o

dieťaťati skutočne vieme a taktiež čo vieme o jeho rodine. Napríklad keď dieťa nakreslí rodinu harmonickú, môže to znamenať dve veci – rodina je skutočne harmonická, alebo dieťa nakreslilo opak jeho rodiny, čo znamená, že dieťa chce utiecť do akéhosi vysneného a zidealizovaného sveta.

Zobrazenie osôb v kresbe Naša rodina: všímame si, či je rodina kompletná, alebo na obrázku niekto chýba. Neexistencia osôb v kresbe býva vysvetľovaná ako prejav citového strádania dieťaťa. Pokiaľ sa na obrázku postavy vyskytujú, čo je ten najčastejší variant, zaujímajú nás postavy a ich znaky:

- veľkosť postáv – veľkosť postáv nám naznačuje významnosť nakreslenej osoby (veľmi zjednodušene možno povedať, že veľká osoba má pre dieťa väčší význam, než osoba malá), alebo jej mieru sebedovetomia očami dieťaťa,
- poradie postáv na obrázku – nakreslením určitého poradia postáv na obrázku môže značiť pozíciu dotyčnej osoby v rodine, dôležité je samotné poradie postáv od autora obrázku (kto je pri autorovi obrázku bližšie, je pre neho dôležitejší, než ten, kto je od neho na obrázku vyobrazený ďalej – neplatí to vždy),
- spôsob zobrazenia postáv - nakreslením všetkých osôb na obrázku úplne rovnako značí nedostatočné kresliarske schopnosti dieťaťa, alebo nechť ku spolupráci, rovnako môžu byť tiež niektoré postavy, môžeme sa stretnúť aj so zobrazením postáv z profilu, alebo zozadu, alebo otočením postavy na opačnú stranu od autora obrázku (symbolizuje niečo negatívne),
- výraz postáv, vyobrazenie častí tela – všímame si výrazov tvári postáv, jednotlivých častí tela (hlava, oči, nos, ústa, uši, ruky, nohy), konkrétne orientačné príklady – zobrazenie očí – oči otvorené môžu vypovedať o extroverzii, naopak oči zatvorené o introverzii, avšak v týchto záveroch je nutné byť viac než opatrní,
- tieňovanie a šrafovanie v obrázku – ak sa objaví v kresbe dieťaťa tieňovanie, alebo šrafovanie, býva to najčastejšie spojené s

určitými výhradami proti niekomu z rodiny, alebo dokonca voči celej rodine. Toto sa týka snahy dieťaťa o naznačenie tenzných pocitov dieťaťa proti niekomu z rodiny, avšak opäť je interpretácia len orientačná,

- vynechanie niektorej osoby na obrázku - pretože sa opäť jedná o možnú interpretáciu, znamená vynechanie niektorej osoby na obrázku buď niečo dobrého (alebo skôr neutrálneho), alebo niečo špatného. V prvom prípade môže vynechanie osoby značiť, že dieťa na osobu zabudlo (stáva sa u vzdialenejších rodinných príbuzných), alebo proste osobu na obrázok nenakreslilo s doplňujúcim komentárom, napríklad – otec je na rybách a preto nie je na obrázku. V druhom (negatívnom) prípade môže vynechanie osoby značiť potlačenie jej existencie a odmietanie.
- nápadná pozornosť venovaná niektorej časti obrázku, veľké gumovanie, opravy - zvláštna pozornosť, gumovanie, alebo rôzne opravy sa môžu interpretovať ako naznačenie konfliktu, súvisiacim s nejakou časťou tela osoby, alebo dokonca konkrétnej osoby. Viac gumovania môže značiť prejav detskej úzkosti a neistoty.
- používanie farieb - pri kresbe rodiny volíme a odporúčame deťom kresliť obyčajnou ceruzkou, alebo pastelkami, ktoré majú isté výhody. Pre interpretáciu sú pastelky vhodnejšie, umocňujú dojem z obrázku a taktiež nám môžu o autorovi obrázku v mnohých veciach napovedať. Dieťa, ktoré dostane k dispozícii pastelky a je dobre adaptované, to rado využije a volí si väčšinou tri a viac pasteliek. Voľba rôznych farieb pasteliek nám často napovie, či je dieťa extrovertnej, alebo introvertnej povahy.

Ďalšie postrehy k interpretácii kresby rodiny (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001):

- kresbu rodiny je vhodné interpretovať aj z hľadiska stvárnenia každej postavy individuálne,

- dôležitým aspektom je celkový spôsob spracovania rodiny, ak má napríklad kresba nejakú ideu,
- spôsob spracovania tejto témy má veľmi podstatnú a neodmysliteľnú informačnú hodnotu, avšak dôležité je mať vždy na pamäti vývojovou úroveň dieťaťa,
- kresba rodiny nie je štandardizovanou metódou, hodnota je v možnosti získať informácie, ktoré sa stávajú inšpiráciou s charakterom hypotézy,
- informácie získané touto metódou je vhodné a prínosné doplniť rozhovorom s autorom obrázku, s rodičmi autora, alebo vyplnením anamnestického dotazníku,
- kresby rodiny je vhodné kombinovať s kresbou začarovanej rodiny.

Kresba začarovanej rodiny

Kresba začarovanej rodiny patrí jednoznačne k projektívnym technikám. Projekciu je možné charakterizovať ako neuvedoméle projikovanie (prenášanie) vlastných prianí, motívov a pocitov, potlačených či nevedomých obsahov na iné osoby, na situácie či zvieratá. Človek do akejkoľvek svojej činnosti, správania, reakcie projikuje, prenáša svoje špecifické vnímanie, seba samého. Na základe týchto reakcií, spôsobov správania, ktoré sú typické a relatívne stále, usudzujeme na kvalitu, diferencovanosť jeho prežívania (porov. Řičan et al., 2007; Kováčová, Kepičová, 2018).

Hlavnou myšlienkou tejto metódy je symbolické spracovanie prežívania, citov a postojov k vlastnej rodine. Dôležitá je tu symbolika, ktorá je hlavným prvkom v spôsobe premeny jednotlivých postáv a nakoniec aj celej rodiny. Postavy sú akoby „zašifrované“ a dieťa si túto určitú symboliku často neuvedomuje. Na vedomej úrovni by deti mnohé nezobrazili a svoje negatívne pocity by často potlačilo, ale takto má dieťa možnosť svoje pocity a postoje vyjadriť nevedome, čo znamená jediné - má len malú

možnosť svoje negatívne emócie potlačiť. Metoda je vhodná pre deti od šesť rokov a je možné ju využívať tak pre individuálne, tak aj skupinové sledovanie.

Inštrukcie ku kresbe *Začarovaná rodina*: „*Nakresli celú svoju rodinu, ale začarovanú do zvierat. Ako keby prišiel kúzelník a každého z vás začaroval do nejakého zvierata, ktoré mu tak najviac zodpovedá a najlepšie vyjadruje jeho povahu*“ (Novák 2004, s. 17).

Inštrukciu je možné v drobných detailoch upraviť, aby bola vhodne prednesená deťom všetkých vývojových úrovní, avšak inštrukcia by nemala obsahovať presnejší návod, akým spôsobom majú túto úlohu deti stvárať. Pri kreslení je prínosné dieťa opäť pozorovať, zachytiť rôzne okamžiky v jeho tvorbe – koho dieťa nakreslilo ako prvého, posledného, alebo kedy je dieťa neisté, kde napríklad gumuje atď. Vhodné je taktiež využiť anamnestické údaje, alebo špecificky zamerané dotazníky. Akonáhle dieťa obrázok dokončí, mala by nasledovať, rovnako ako u kresby rodiny, špecifikácia výsledku kresby – dotazovanie, rozhovor, spresnenie kresby dieťaťom. U kresby začarovanej rodiny je táto špecifikácia viac než dôležitá, pretože nám mnohé odhalí a spresní. Najčastejšie otázky v rozbere obrázku dieťaťom sú napríklad – prečo dieťa toho či onoho člena rodiny začarovalo, čo sa dieťaťu nepodarilo, alebo nevedelo nakresliť tak, ako chcelo, alebo či je so svojou kresbou spokojné atď. Rozhovorom s dieťaťom získame nové informácie. Je dobré, keď sa jedinec o svojej rodine rozrozpráva, udáva nám rôzne postrehy, vysvetľuje, čo obvykle robí mamička, alebo otecko. Interpretácia je vzhľadom k symbolickému významu tejto metódy len rámcová. Symbolické spracovanie členov rodiny je často ovplyvnené rôznymi mechanizmami, vzťahujúcimi sa k hodnotiteľom obrázku. Obrázok začarovanej rodiny je možné hodnotiť len na základe rôznych vlastností a vzťahov, ktoré sa v obrázkoch vyskytujú:

- na základe psychických vlastností a rôznych prejavoch správania sa stvárnených osôb, napr. brat je neporiadny, tak je prasa,

- na základe vonkajších (viditeľných) znakov osôb, napr. mamička je krásna, a preto je kvetina,
- na základe vzťahu zobrazenej osoby k autorovi obrázku, napr. mamička sa vždy stará o celú rodinu, a preto je včielka.
- ďalej dôležité brať do úvahy, že sociokultúrny význam symbolov sa mení (napríklad vplyvom módy, alebo médií) a taktiež, že spôsob zobrazenia jednotlivých figúr je podmienený vývojom (dieťa sa rozvíja a preferencie sa menia). „*Napr. chlapci mladšieho školského veku zobrazujú otca obvykle ako koňa, leva, vtáka a psa, zatiaľ čo starší chlapci ho najčastejšie prezentujú ako leva alebo slona. U dievčat dochádza k obdobnému posunu, v mladšom školskom veku je otec najčastejšie zobrazený ako pes, zatiaľ čo u starších dievčat je častejšie nakreslený ako slon alebo medveď*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, s. 309)

Obsahová interpretácia obrázku by mala vychádzať z celkového poňatia, čo znamená, že nie je možné interpretovať jedného člena po druhom, ale na kresbu sa musíme pozerieť ako na komplex a brať do úvahy zobrazenie ostatných členov rodiny. Ďalšou možnosťou kresby obrázku začarovanej rodiny je, že sa najmä mladšie dieťa často identifikuje s nejakým členom rodiny, alebo dokonca s rodinou celou (napr. všetci členovia rodiny sú zobrazení ako psi). Toto vyobrazenie je síce častejšie u detí mladších, ktoré ešte nie sú schopné presnejšej diferenciácie, ale často sa s týmto stretávame i u detí starších, u ktorých to môže znamenať túžbu po rodine harmonickej. V detských obrázkoch sa ale objavuje nielen snaha o identifikáciu s rodinou, ale taktiež prípad opačný – odlišnosť od nejakého člena, alebo od celej rodiny (napr. otec je vták a všetci ostatní sú ryby). Kresba začarovanej rodiny nie je štandardizovanou metódou, pretože hodnotenie kresieb je vždy závislé na subjektívnych prístupoch. K dispozícii sú však niektoré normatívne údaje, napríklad vo využití symbolov.

Záver

Charakteristika kresby ako projektívneho testu ma v špeciálnopedagogickom procese nezastupiteľné miesto. Umožňuje výskumníkovi využiť diagnostickú batériu, ktorá je vhodnou a zároveň aj osvedčenou v procese diagnostiky a zároveň znalosť poznatkov ako aj administrácie jednotlivých projektívnych metód prispieva k efektívnejšiemu procesu a skráteniu času na proces identifikácie. Pretože jednoznačne tvrdíme, že akákoľvek kresba, (kresba rodiny a kresba začarovanej rodiny atď.) je vhodným spôsobom ako získať dôležité informácie pre celkovú špeciálnopedagogickú diagnostiku. Jej využitie v špeciálnopedagogickom poradenstve je nezastupiteľné a poskytuje dôležité informácie v rámci včasnej intervencie. Avšak je nutné pripomenúť, že je to len jeden zo spôsobov ako informácie získať, je to len hypotéza, ktorú je potrebné overiť ďalšími spôsobmi a možnosťami.

Zoznam bibliografických odkazov

- BIARINCOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, B., LIPÁROVÁ, L. 2018. Testy špeciálnych schopností v procese identifikovania výtvarného nadania. In: *Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka : (teoreticko-výskumná paradigma*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Belianum, 2018. 55-77 s. ISBN 978-80-557-1483-7.
- KOVÁČOVÁ, B. 2016. *Expresívno-tvarová (pre)dispozícia skupinovej arteterapie v poradenskom procese*. In: *Prolegoména skupinovej arteterapie orientovanej na adolescenta so zdravotným znevýhodnením*. 1. vyd. Bratislava. Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. s. 55-77. ISBN 978-80-223-4160-8, CD-ROM.
- KOVÁČOVÁ, B., KEPPIČOVÁ, M. 2018. Projektívne testy v procese identifikovania výtvarného nadania. In: *Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Belianum, 2018. 78-91 s. ISBN 978-80-557-1484-4.
- LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha. Grada, 2006. 368 s. ISBN: 978-80-247-1284-0.

- NOVÁK T. 2004. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc. Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
- POGÁDY J., NOCIAR A., MEČÍŘ J., JANOTOVÁ D. 1993. *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava. SAP, 1993. 196 s. ISBN 80-85665-07-7.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ a kol. 1997. *Dětská klinická psychologie*. Praha. Grada, Avicenum, 1997. 608 s. ISBN 978-80-247-1049-5.
- SVOBODA, M. KREJČÍŘOVÁ, M. VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha. Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- VALACHOVÁ, D. 2010. *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava. Univerzita Komenského, 2010. 124 s. ISBN 978-80-223-2778-7.

Kontaktné údaje:

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta,
Katedra výtvarnej výchovy,
Račianska 59, Bratislava
E-mail: valachova1@uniba.sk

VÝTVARNÝ PREJAV AKO NÁSTROJ PREVENCIE, DIAGNOSTIKY A INTERVENCIE U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

VISUAL EXPRESSION AS A TOOL FOR PREVENTION, DIAGNOSIS AND INTERVENTION IN PRESCHOOLERS.

Zuzana Ľulák Krčmáriková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá možnosťami výtvarného prejavu detí v predškolskom veku v kontexte prevencie, ktorá vychádza z potenciálu výtvarného prejavu ako prostriedku pre učenie sa o sebe, o svete a o iných ľuďoch. Venuje sa možnostiam diagnostiky využívajúcej výtvarný prejav a na záver v krátkosti uvádza možnosti využitia výtvarného prejavu v oblasti intervencie.

Kľúčové slová

Výtvarný prejav. Učenie sa. Prevencia. Diagnostika. Intervencia. Arteterapia. Arteterapeut.

Abstract

The contribution looks at the ities of the artistic expression of pre-school children in the context of prevention, which is based on the potential of artistic expression as a means of learning about themselves, the world and other people. It deals with the possibilities of diagnosis using artistic expression and, finally, briefly mentions the possibilities of using artistic expression in the field of intervention.

Keywords

Visual expression. Learning. Prevention. Diagnosis. Intervention. Art therapy. Art therapist.

Výtvarný prejav u detí v predškolskom veku je prirodzenou aktivitou a neoddeliteľnou súčasťou ich učenia sa. Je dôležitý z hľadiska ich grafomotorického vývinu a zrenia. V súčasnosti je to dokonca oveľa dôležitejšie, nakoľko je už takmer pravidlom, že dieťa drží v ruke oveľa skôr telefón alebo tablet ako ceruzku, či pastelku. Čo v neskoršom období môže viesť až k odmietaniu ju použiť a voľne tvoriť objavovať svet, nakoľko je to niečo „pomalé, neopraviteľné a pod.“ Výtvarný prejav a jeho podoby sú dôležité i pre senzorickú integráciu a stimuláciu, pre uvoľňovanie agresívnych, úzkostných, depresívnych pocitov, napätia, hnevu, spracovanie zážitkov. Pozitívnych i negatívnych. Rovnako i učenie sa o sebe, o svete, o iných ľuďoch, orientácii v priestore. Detský výtvarný prejav je dôležitým diagnostickým nástrojom. Najmä preto, že dieťa sa pomocou voľnej kresby snaží spracovať zážitky a informácie, ktoré navnímava a zažíva vo svojom živote. Rovnako je to i výborný nástroj pre intervenciu. Intervencia môže mať rôznu podobu. V prostredí materskej školy má podobu učenia napríklad v zmysle príčiny a následku, porozumeniu súvislostí a postupnosti, priestorovej orientácie a pod. Rovnako ide o tréning motorických zručností, nakoľko sa dieťa učí pracovať s rôznym výtvarným materiálom, pomôckami, nástrojmi, technikami ... Ďalej je dôležitá z hľadiska rozvíjania fantázie a kreativity, podpory reziliencie, komunikácie, sebavyjadrenia až po intervenciu v podobe terapie. Napríklad v situáciách keď dieťa čelí konfliktným situáciám v rodine, ktoré vedú k rozpadu rodiny a vzťahov, strate zázemia a bezpečia a pod.

Výtvarné vyjadrenie v prevencii

Je známe, že je lepšie niečomu predchádzať ako riešiť následky. V kontexte detí, ktoré sú vo veku, kedy začínajú spoznávať svet, nemajú ešte rozvinuté kritické myslenie a svet chápu jednoducho a fakticky, veria tomu, čo im povie rodič či iná autorita, je to o to

dôležitejšie. Efektívnejšie je naučiť sa porozumieť ako dopustiť a následne naprávať následky. Výtvarný prejav je jedným z expresívnych spôsobov vyjadrenia sa. Posilňuje individuálny rozvoj a rast. Správne zvolené techniky, témy a postupy môžu zlepšiť celkovú pohodu a prispieť k zníženiu úzkosti a stresu, podporiť sebauvedomenie a sebaúctu, prispieť k posilneniu vzťahov, regulácii správania a napredovaniu sociálnych zručností. Vyjadrenie sa pomocou výtvarného prejavu pomáha deťom i dospelým vysporiadať sa s negatívnymi situáciami, zdravotným postihnutím či traumou. Umožňuje deťom individuálne uvoľnenie a vyjadrenie pocitov, ktoré nevedia vyjadriť inak.

Okrem toho, expresívne výtvarné vyjadrenie môže pozitívne ovplyvniť funkciu, náladu, poznanie a správanie. To je obzvlášť zrejmé u detí so špeciálnymi potrebami, ako sú deti s autizmom, poruchami reči, PTSD, vývojovým postihnutím, ADD/ADHD alebo inými duševnými a behaviorálnymi problémami. Pre všetky deti, zdravé, s výraznejšími či menej výraznými problémami je vyjadrenie sa prostredníctvom výtvarného spracovania spôsob, ako im pomôcť zažívať a cítiť pocit normálnosti bez posudzovania. Zároveň im umožní ukázať svoju individuálnu osobnosť a nachádzať ich silné stránky. Výtvarné vyjadrenie sa, im dáva hlas aj tam, kde slová nestačia. Povzbudzuje ich k predstavivosti a kreativite, zapájaniu všetkých zmyslov, pozitívne ovplyvňuje ich myslenie, interpretáciu toho, čo vidia a vnímajú okolo seba a rovnako pôsobí aj na ich emocionálny stav. Ďalšou oblasťou, kde môže byť výtvarné vyjadrenie/umenie prínosné je rozvoj sociálnych zručností. Individuálne, skupinové výtvarné aktivity a ich kombinácia vytvárajú bezpečné prostredie pre tréning spolupráce a interakcie, komunikácie, empatie, prijatia vlastnej jedinečnosti i jedinečnosti iných ľudí, zdieľania a učenia prijímať zodpovednosť za to, ako ich vyjadrenie môže ovplyvniť ostatných. Podporuje i vzájomné vzťahy

a dôveru. Všetky tieto aspekty sú dôležité pre budovanie vzťahov, komunikačných i sociálnych zručností a reziliencie.

Výtvarné spracovanie môžeme vnímať ako nástroj prevencie nielen sociálnych problémov, ale i problémov v oblasti kognitívneho, emocionálneho a fyzického vývoja. Autori Danko-McGhee & Slutsky (2007); Barton (2015); Duh (2016) považujú umenie ako také, teda i výtvarné umenie a prejav za dôležitý stavebný kameň vývoja dieťaťa v prvých rokoch jeho života. V oblasti kognitívneho vývoja výtvarné vyjadrenie sprostredkováva skúsenosť. Dieťa sa učí vnímať, rozlišovať a chápať farby, tvary, veľkosti, vzdialenosti, priestor a pod. Učí sa chápať následnosť/postupnosť, príčinu a následok, voľbu a dôsledok, učí sa riešiť problémy a experimentovať, rozhodovať sa, rozlišovať medzi realitou a abstrakciou, chápať súvislosti, pozorovať svet. Experimentovanie s hmotou, výtvarnou formou a výrazovými prostriedkami považoval Macko (1973) za jednu z dôležitých úloh detského výtvarného prejavu. Dieťa doň pretavuje svoju predstavivosť, svoju intelektuálnu, emocionálnu, intuitívnu osobnostnú výbavu. Formuje duševné reprezentácie toho, čo je skutočné a čo je len v našich predstavách. Celkovo pomáha deťom rozvíjať komplexné schopnosti myslenia prostredníctvom interakcie zložitých myšlienkových procesov. V oblasti emocionálneho vývoja im výtvarné umenie/vyjadrenie môže pomôcť rozvíjať a lepšie pochopiť ich pocity. Popísať slovami emóciu nie je jednoduché, dieťa ich však môže vložiť do kresby. To môže byť následne východiskovým bodom pre konverzáciu a tým k možnosti k otvorenejšiemu vyjadreniu pocitov a myšlienok. Tým, že sa pre dieťa otvára možnosť pre zdieľanie a porozumenie emóciám, svojim i iných ľudí, vedie to k zvýšeniu sebavedomia, otvoreniu dialógu o situáciách, ktoré sú pre ne ťažko riešiteľné alebo zdieľateľné. Autori Danko-McGhee & Slutsky (2007), Chang & Cress (2014) uviedli, že diskutovanie a dialóg, ktorý vedieme s deťmi pomocou umenia

poskytujú spôsob, ako používať jazyk zmysluplne. V oblasti fyzického vývoja je výtvarné vyjadrenie dôležité pre tréning a získavanie zručností v oblasti jemnej motoriky a senzomotoriky, koordinácie rúk a očí a pod. Vágnerová (2017) pripomína, že kognitívny a motorický vývin sú v detskom veku významne prepojené. Pohybový vývin vyžaduje a zároveň rozvíja schopnosť kognitívnej kontroly, ktorá je neskôr využívaná aj v rámci rôznych poznávacích aktivít. Existenciu tejto väzby potvrdzuje podľa autorky i zhoda výskytu pohybových a kognitívnych problémov v rámci rôznych vývinových porúch. Pri kresbe /výtvarnom vyjadrení zohrávajú dôležitú úlohu *mozoček* – senzomotorika, poznávacie procesy a ich riadenie, pohybová koordinácia, pozornosť a jej presúvanie, spracovanie priestorových informácií i plánovanie; *bazálne gangliá* – učenie a kapacita mozgu; aktivácia motorickej oblasti, pravostranná primárna a sekundárna *somatosenzorická kôra* a *pravostranná mozočková oblasť* (u praváka); v priebehu kreslenia a aktivizuje aj *pravostranná okcipitálna kôra* a *obojsstranná parientálna kôra* – dôležitá pre prepojenie figurálnej a pohybovej schémy. Ďalej je dôležitá i aktivácia *prefrontálnej kôry* – riadi očné pohyby a podporuje vizumotorickú kontrolu zamerania pozornosti i krátkodobú pamäť.

Pre sprostredkovanie učenia a celkového rozvoja dieťaťa je dôležité klásť dôraz na tvorbu samotnú experimentovanie, objavovanie a skúsenosť, nie na estetický či výkonnostný efekt, materiál či samotnú techniku. McWilliams, Brailsford Vaughns, O'Hara, Novotný & Kyle, (2014) a Macko (1973) zdôrazňujú, že takýto postoj vedie u dieťaťa k strate záujmu k tvorivým procesom. Nemá ísť teda o napĺňanie cieľov dospelého, ktorý aktivitu vedie, ale v popredí má byť proces tvorby. Toto je dôležitý aspekt pre všetky oblasti výtvarného vyjadrenia dieťaťa. Lebo len tak môže byť pravdivým a autentickým sebvýjadrením dieťaťa. Zásah dospelého do tohto procesu môže viesť, okrem straty záujmu o daný spôsob

vyjadrenia, aj ku skresleniu dôležitých informácií, ktoré dieťa chce, alebo potrebuje zdieľať. Pri výtvarnej tvorbe by mali byť deti schopné slobodne objavovať a skúmať materiály a zdroje a mali by byť podporované v motivácii vytvoriť niečo podľa vlastnej fantázie, nápadu či skúsenosti. Týmto spôsobom im podľa Terreniho (2010) a Griersonovej (2011) umožníme vyjadriť ich názor na svet a podporiť ich holistický rozvoj a učenie. Keď sa deti v predškolskom veku zúčastnia na výtvarných aktivitách, ktoré umožňujú slobodné experimentovanie a skúmanie, v bezpečnom prostredí, bez obáv zo zlyhania a posudzovania, nebudú sa nudiť, stresovať a ani nebudú pasívne. Cieľená výtvarná aktivita môže pomôcť k lepšiemu zvládaniu problémov v správaní dieťaťa. Svoju energiu a pozornosť ventilujú bezpečným spôsobom a učia sa porozumieť svojim pocitom aj pocitom iných ľudí/detí. Uvoľnená a pokojná atmosféra im umožňuje byť kreatívnymi a podporujú slobodný a voľný prejav podobne, ako keď sa voľne hrajú.

Výtvarné vyjadrenie u detí v predškolskom období je preventívnou aktivitou práve svojim potenciálom učiť sa. Nielen cez slová, ale prepájaním obrazu a dialógu sa dieťa učí porozumieť. Ide o holistický (celostný) spôsob učenia sa. Prevencia môže byť primárna, sekundárna a terciárna. U detí v predškolskom veku sa však sústreďujeme v rámci využitia výtvarného prejavu na primárnu prevenciu. Predchádzame negatívnym dopadom nielen v situáciách, kedy sa dieťa ocitlo v nejakom znevýhodnení (zdravotnom, sociálnom...), ktoré môže mať vplyv na jeho sebahnímanie, sebahodnotenie a sebavedomie, ale učíme i zdravé deti (bez znevýhodnenia v ktorejkoľvek oblasti) predchádzať nevhodným reakciám na znevýhodnenia či inakosti iných detí (ľudí). Rovnako pomáhame deťom, ktoré majú problémy v správaní a reguláciou svojich emócií (napr. hnevom) porozumieť im a následne nájsť pomocou výtvarného vyjadrenia zdroje na ich zvládanie. Tým

predchádzame negatívnym dopadom, ktoré ich správanie má na ich okolie i na dieťa samé.

Techniky a prístupy používané v rámci preventívnych aktivít a intervencie sa môžu prelínať. Líšiť sa môže cieľ, spôsob inštrukcie a interpretácie. Môže sa stať, že dieťa na nejakú tému zareaguje, otvorí sa „zranenie“ alebo problémová téma v živote daného dieťaťa. Vtedy je dôležité správne zareagovať, proces ukončiť tak, aby dieťa nezostalo v negatívnom zážitku a ďalej dieťa odporučiť (v prípade odborného pracovníka neskôr realizovať) na cieleňú intervenciu s využitím výtvarného prejavu (arteterapiu), ktorej bude predchádzať alebo ju bude súbežne dopĺňať (arteterapeutická) diagnostika.

Diagnostika pomocou výtvarného prejavu/znázornenia, vyjadrenia

Z pohľadu arteterapie, ktorá využíva výtvarný prejav ako jeden z nástrojov (alebo jednej z možností) diagnostiky dieťaťa, má v zásade dve základné možnosti diagnostiky s pomocou výtvarného prejavu/vyjadrenia. Diagnostikuje pomocou (projektívnych) kresebných testov a vyhodnocuje jednotlivé znaky, ktoré sa posudzujú. Diagnostika môže vychádzať aj zo série kresieb, ktoré vytvorí dané dieťa v rámci nejakého časového úseku a vyhodnocuje jeho opakujúci sa symbolický obsah, ktorý môže byť projekciou napr. problémového správania sa dieťaťa či projekciou príčin nevhodného správania sa dieťaťa a pod.. Táto séria obrázkov môže byť tvorená spontánnymi kresbami dieťaťa, bez zadávania témy, alebo ide o sériu obrázkov, ktoré sú výtvarným spracovaním zadanej témy. Často je v rámci arteterapeutickej diagnostiky problémom samotná interpretácia výtvarného produktu. Výtvarný prejav či obraz je symbolickým alebo grafickým jazykom jeho autora. Autor sa vyjadruje pomocou línie, farby, fantázie, tvarov, symbolov. Pomocou nich vyjadruje svoje aktuálne prežívanie, emócie. Výhodou vyjadrovania sa v symbolickom jazyku je fakt, že ho človek

považuje za bezpečnejšiu formu vyjadrenia (môže tomu rozumieť iba autor, či obmedzená skupina ľudí, ktorým dôveruje), vyjadrenie nepodlieha autocenzúre ako v prípade verbálnej komunikácie (Ľulák Krčmáriková, 2017 In Lessner Lištiaková). Dieťa tu odhaľuje obsahy, o ktorých by sa mu inak nevypovedalo ľahko alebo preto, že sa mu ešte nedostáva slov. Obsahy mysle sú, podobne ako v sne, zastreté do podoby, ktorá ani jemu samému nie je zrejímá – používa obrazy a symboly, ktoré tlmia surovosť a naliehavosť obsahov prežívania (Davidová, 2001).

Okrem samotného výsledku výtvarného vyjadrenia je pre arteterapeuta dôležité i pozorovanie toho, ako dieťa (človek, autor) pracuje. Sledujeme, či dieťa pracuje samostatne, či je neposedné, neisté, či používa gumu (kritickosť), ako pristupuje k samotnej tvorbe, ako zaobchádza s výtvarným materiálom, ako komunikuje s inými, ako (a či) komentuje vlastný proces tvorby alebo výsledný obraz, ako využíva plochu, ktorú má k dispozícii, ako počas tvorby narába so svojím telom, aké farby si volí, či svoj výtvar konfrontuje (porovnáva) s ostatnými, sledujeme s akou energiou a rýchlosťou pracuje, či je rýchlo unaviteľné, vytrvalé, aký materiál a techniku preferuje a pod. To, čo je pre arteterapeuta i dieťa dôležité, je samotný proces tvorby – čo sa deje. Pozorovaním procesu tvorby získavame kvalitatívne informácie (údaje) o dieťati.

Výtvarný prejav (kresba) dieťaťa je súčasťou hodnotenia jeho psychickej zrelosti pred nástupom do školy. Konkrétne hodnotenia zrelosti poznávacích a rozumových funkcií a schopností. V tomto období by kresba dieťaťa mala už vernejšie odrážať skutočnosť. Dieťa by malo byť schopné obkresliť jednoduchšiu predlohu, nakresliť veku primeranú ľudskú postavu a pod.

Ako sme už spomínali, pri diagnostike sa zameriavame na celkový proces výtvarnej tvorby dieťaťa. Všímame si línie (výrazné, nevýrazné, roztrásené, trhané..), farebnosť (výber farieb - tmavé,

svetlé, jasné, tlmené, špinavé; preferencia farieb; farebné kombinácie), tvary (preferencia tvarov, opakovanie tvarov, zvládanie tvarov, používanie tvarov a ich kombinácií, absencia tvarov), symboly (opakujúce sa symboly; témy-vycerené zuby, zbrane, nahnevané výrazy tvárí, postáv; agresívne scény; agresívne zvieratá a pod.).

Spôsobov, akými sa dieťa dostáva do procesu diagnostiky alebo starostlivosti odborníka (liečebný pedagóg, psychológ...), ktorý pracuje s výtvarným vyjadrením/umením (arteterapia), môže byť niekoľko. Môže vychádzať z podozrenia na problém (napr. vychádzajúci z kresieb vytvorených počas preventívneho programu), dieťa sa na základe problémového správania, na ktoré môže upozorniť škola, rodina, lekár či iná osoba dostáva do odbornej ambulancie psychológa, špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga či (pedo)psychiatra (môže to byť i v rámci jednej inštitúcie). Každý z odborníkov urobí vlastnú diagnostiku. Liečebný pedagóg pomocou arteterapeutických diagnostických metód môže diagnózu iných odborníkov doplniť, potvrdiť ale i spochybníť. Často sa však dieťa dostáva k liečebnému pedagógovi (arteterapeutovi) ako k odborníkovi na aplikáciu techník, ktoré sú zdrojom materiálu k samotnej diagnostike až v prípadoch, kedy všetky štandardné spôsoby a postupy zlyhávajú.

Najdôležitejším prvkom pri diagnostike pomocou výtvarného umenia je detská kresba. **Detskú kresbu (detský výtvarný prejav)** popísal Hanus (1975) ako jeden z výrazových prostriedkov dieťaťa, ktoré veľmi úzko súvisí s jeho psychickým životom. Prostredníctvom neho vyjadruje svoje záujmy, želania, skúsenosti, postoje k okoliu i k sebe samému, vzťah k tomu, čo zobrazuje, ako i možné konflikty, ktoré vznikajú z týchto záujmov, želaní, skúseností, postojov a vzťahov. Porozumel tomu, že vývin a osobitosti detského výtvarného prejavu nie sú podmienené iba vekom dieťaťa, jeho psychickými osobitosťami, ale závisia aj od vonkajších podmienok (ekono-

mických, sociálnych, výchovných i kultúrnych), v ktorých dieťa vyrastá (čo platí i v súčasnosti). Výtvarný prejav je pre dieťa jednou z foriem hry a určitou formou komunikácie a sebarealizácie.

Skúmanie detskej kresby, jej obsahu, procesu tvorby a získaných informácií, sa stalo základom pre prijatie detského výtvarného prejavu ako diagnostickej metódy. V súčasnosti je pre arteterapeuta základným diagnostickým nástrojom u dieťaťa spontánna kresba dieťaťa. Na to, aby sme kresbu vôbec mohli posudzovať, je podstatné poznať zdravý (normálny) vývoj detskej kresby.

Detská kresba má svoj počiatok v napodobňovaní. Táto činnosť sa začína objavovať s veľkými výkyvmi medzi 2.-4. rokom dieťaťa. Najskôr sú to len nesúvislé čiary, iba pohyb, ceruza sa chvíľu dotýka papiera, chvíľu nie. Potom sa objavuje záľuba v čmáraní. Dieťa v tomto období pomenúva, ale týka sa to iba kreslenia ako činnosti, nie jej výsledku. V ďalšom prechodnom štádiu dieťa poznáva, že sa mu pri čmáraní podarilo čosi, čo pripomína nejakú formu. Kreslenie začína nadobúdať zmysel. Stáva sa to najskôr na začiatku tretieho roka, keď čmáranie začalo vo veku 1a1/2 roka. Rozličné útvary, ktoré vynikli, začínajú sa označovať rozličnými trvalými menami. Podobnosť so skutočnosťou je minimálna. Nápadné je delenie nakresleného na časti. Je to štádium miestneho usporiadania.

Fázy detskej kresby

Baker, Kellogová (1967, podľa Šupšáková, 2013) rozdeľujú štádiá detskej kresby nasledovne:

- 1. rok** – môže robiť znaky na papier, je to prirodzená aktivita.
- 2. rok** – 20 základných čmáraníc, základných tvarov; znaky kreslia izolovane i v kombináciách.
- 3. rok** – začína používať formy, ktoré vychádzajú zo základných znakov – **diagramy**. Je ich šesť – kruh alebo ovál, štvorec alebo pravouholník, jednoduchý tvar, grécky kríž a diagonálny kríž. Dieťa kreslí iba tieto formy alebo ich môže ozdobiť čmáranicami. Ak dieťa

spojí **dva diagramy**, vzniká **kombinácia**. **Tri** spojené **diagramy** sa označuje ako **zoskupenie**. Deti majú favorizované zoskupenia.

4. rok – dieťa má skúsenosti s čmáranicami, diagramami, kombináciami a zoskupeniami. Dospelý v tom spoznáva detské kresby. Záujem dieťaťa o obrázkové štádium sa môže prejaviť vo veku 3 a pol roka. Začína sa kresbou ľudskej postavy, potom nasledujú kvety, zvieratá, lode, domy a vozidlá. Často ide o adaptácie ich skorších kresieb. Podľa Bühlerovej sú najobľúbenejšími objektmi detskej kresby človek a zvieratá. Potom nasledujú dopravné prostriedky a až neskôr stromy, kvety a iné predmety. Objavujú sa i obrazy scén.

Cyril Burton (1932 citovaný podľa Šickovej-Fabrics, 2002) popisuje vývojové štádiá detskej kresby takto:

Čmáranice – 2-4 roky:

- nezámerne, náhodné čmáranie, čisto svalové pohyby ramena, obyčajne sprava doľava;
- zámerne čmáranie – niekedy ho dieťa aj pomenuje;
- napodobňované čmáranie – pohyby celej paže sú vystriedané pohybmi zápästia,
- neskôr prstov, snaha napodobniť pohyby dospelého;
- lokalizované čmáranie, snaha o znázornenie význačných častí objektu;
- centrálnym symbolom je kruh, začínajú sa objavovať body, krúžky, cik-cak čiary.

Línia – 4 roky: rozvíja sa zrková kontrola, prvé tvary – kruh, hlavonožce; neskôr sa objavujú zvieratá, domy, dopravné prostriedky, kvety.

Opisný symbolizmus – 5-6 rokov: prvá postava ako schéma - hlava, trup, končatiny; neskôr detaily v podobe vlasov a oblečenia.

Opisný realizmus – 7-8 rokov: kresby sú skôr logické ako vizuálne (dieťa kreslí to, čo o predmete vie a nie ako ho vidí); absencia perspektívy, transparentnosť, objavenie sa profilu; spresnenie proporcií, náznak krku.

Vizuálny realizmus – 9-10 rokov: od kreslenia spamäti ku kresleniu podľa predlohy; pokus o znázornenie perspektívy, prelínanie, tieňovanie, skratky, pohybu.

Potlačenie – 11-14 rokov: rozčarovanie, väčší dôraz na verbálny prejav, strata odvahy.

Umelecké oživenie – 15 rokov.

Šupšáková (2013 s.21) uvádza štyri štádiá vývoja detskej kresby podľa Piageta:

- „**Obdobie čmáraníc** (od 2 rokov veku dieťaťa). Niekedy sa toto obdobie popisuje ako obdobie bezobsahových čmáraníc (ohraničené vekom 3 rokov).
- **Obdobie spontánnej obsahovej detskej kresby** (2-7 resp. 8 rokov veku dieťaťa), nazývané aj obdobím detského naivného realizmu (vek 3-9 resp. 10 rokov).
- **Obrat k napodobňovaniu optickej podoby**, staršej odbornej literatúre uvádzaný ako vizuálny realizmus (7-12 rokov).
- **Obdobie straty záujmu o výtvarný prejav** (po 12 roku)“.

Kerschensteiner (1905, podľa Hanusa, 1975) rozlíšil v detskom výtvarnom vývine štyri štádiá: štádium schémy, štádium tvarového cítenia, štádium zobrazenia javov a štádium prirodzeného zobrazenia.

Kresba dieťaťa ako diagnostický nástroj

Kresbu by sme mohli definovať ako záznam kresliacim nástrojom (ceruzkou, pastelkami, fixkami) na dvojrozmerné médium, pričom sa zvyčajne používa papier alebo tiež textil, stena či iný materiál. Do tejto kategórie zaraďujeme všetky techniky, pri ktorých sú vytvárané

obrazy, pričom môže ísť o stváranie konkrétnej témy či voľnú produkciu autora (dieťa, dospelý), podľa Šupšáková (2013).

V kresbe alebo maľbe si podľa Ganttovej (2000 citovaná podľa Šickovej-Fabrici, 2002, s. 102) všímame nasledujúce kritériá:

- „*Integrácia kresby*
- *Využitie priestoru na papieri*
- *Úroveň kresby ľudskej postavy (ak je v kresbe prítomná)*
- *Adekvátnosť farieb*
- *Prítomnosť stereotypov*
- *Prítomnosť perseverácie*
- *Kvalitu línie*
- *Logika kresby*
- *Sklon postavy*
- *Vloženú energiu*
- *Množstvo detailov*
- *Pozadie kresby*“.

Vágnerová (1997 citovaná podľa Říčana, Krejčířovej et al., 1997, s. 298) rozdeľuje možnosti použitia detskej kresby do troch okruhov:

- „*Kresba môže poskytnúť **orientačný odhad** úrovne vývoja rozumových schopností dieťaťa.*
- *Okrem posudzovania úrovne inteligencie, musia byť splnené niektoré základné predpoklady, primerane rozvinuté určité čiastkové funkcie, bez ktorých sa komplexnejšia schopnosť kresliť nemôže vyvinúť. Zlyhanie v kresbe môže znamenať poruchy v oblasti **zrakového vnímania, senzomotorickej koordinácie, jemnej motoriky a integrácie týchto funkcií.***
- *V kresbe dieťaťa sa odrážajú niektoré jeho **osobnostné charakteristiky**, najmä emocionálne ladenie, kvalita sebahodnotenia ale i postoje k iným ľuďom.*
- *Tieto okruhy by sme doplnili ešte o jeden. V kresbe dieťaťa sa môže prejaviť aj **organická porucha** či poškodenie“.*

S detskou kresbou sa dnes pracuje v mnohých oblastiach. Využívajú sa:

- pri testovaní mentálnej úrovne (podľa kresby sa môžeme hodnotiť IQ);
- ako komunikačný prostriedok v prípade, že dieťa dostatočne neovláda jazyk, nevie sa slovne vyjadriť;
- ako prostriedok skúmania afektivity;
- ako prostriedok k vyjadreniu znalostí o svojom tele a situovaní v priestore;
- ako pomoc pri diagnostikovaní a liečbe.

Základným kameňom diagnostiky výtvarného prejavu u detí je spontánna kresba/spontánny výtvarný prejav.

Spontánny výtvarný prejav dieťaťa ako diagnostický nástroj

Kresba je najspontánnejšie výtvarné médium, vyjadrenie. Reflektuje aktuálne rozpoloženie kresliaceho, pretože je časovo i materiálovo nenáročné. Kresba je považovaná za projekciu psychomotorických možností jej autora. Odkrýva povahové črty či hyperaktivitu, agresivitu, nízke sebavedomie. Diagnosticky môžeme hodnotiť spontánnu kresbu, spontánny výtvarný prejav dieťaťa, či dospelého. Nezadáваме tému, dieťa či dospelý má nakresliť ľubovoľný obraz/obrázok. Vychádzame z poznatkov o zdravom vývine detskej kresby. Spontánny výtvarný prejav obsahuje v sebe i nevedomý obsah, materiál. Nezabúdame však na fakt, že nemôžeme hodnotiť len jeden obraz (artefakt, výtvor), ale sériu obrazov od jedného autora a všimame si nielen obsah a formu nakresleného, ale i proces tvorby. Je dôležité robiť si záznamy o tom, či dieťa pracuje samostatne alebo je neposedné, neisté, príliš gumuje.

Robenie si záznamov z tvorivého procesu nám prinesie jasnejší celkový obraz o autorovi a o jeho problémoch i potrebách. Získame prehľad o tom, ako sa daný problém u dieťaťa vyvíja, v akej fáze sa

nachádza, nakoľko charakter výtvarného prejavu sa v priebehu poruchy (choroby) môže meniť, podľa druhu a vývoja poruchy. Kresby a obrazy prinášajú podľa Orla (2012) nový a bohatý materiál pre ďalšiu (psycho)terapiu. Kresba môže byť prostriedkom na spresnenie či doplnenie už existujúcej diagnózy, rovnako však môže byť pre odborníka prvým upozorňujúcim znakom naznačujúcim problém, ktorému je potrebné venovať pozornosť. Řičan, Krejčířová et al. (1997) považujú spontánne výtvarné výtvory za jeden zo zdrojov informácií o dieťati. Keďže je kreslenie pre dieťa prirodzená aktivita, ktorú dieťa vykonáva i doma, môžeme získať od rodičov veľa kresieb (výtvarného materiálu), ktoré dieťa nakreslilo za väčšie časové

obdobie. Takto môžeme získať veľa informácií o tom, ako sa dieťa vyvíja, prípadne kedy nastala nejaká významná zmena vo výtvarnom prejave dieťaťa a pod. Řičan, Krejčířová et al. (1997) ďalej uvádzajú, že analýza týchto výtvorov býva niekedy prínosnejšia ako testy. Spontánna detská kresba býva často spájaná s pravdivosťou, úprimnosťou a sviežosťou detstva (Cognet, 2013).

Za skutočne spontánnu kresbu dieťaťa môžeme podľa Cogneta považovať takú kresbu, ktorú dieťa vytvorilo samé od seba, v prirodzených podmienkach, bez vyzvania či povzbudzovania rodiča či terapeuta (inej osoby) a zvolilo si slobodne i nástroje a materiál pre tvorbu (teda nebolo obmedzené ani priestorom, ani nedostatkom prostriedkov k vytvoreniu kresby). Takýto výtvarný prejav môžeme chápať ako najvernejšie zobrazenie vnútorného sveta dieťaťa a jeho prežívania. Arnheim (citovaný podľa Šupšákovéj, 2013) tvrdí, že dieťa sa už od samého začiatku pokúša vo svojom výtvarnom prejave dať formu tomu, čo zažíva. V ambulancii terapeuta alebo v prostredí inštitúcie dieťa nemá slobodu pri výbere podmienok svojho prejavu, často je ku kresleniu vyzvaný. V tomto prípade sloboda (voľnosť) prejavu dieťaťa spočíva vo voľbe témy, farieb, postupov, spracovania. Cognet (2013) chápe kresbu, označovanú za voľnú

kresbu, ako výstup či namáhavý výsledok série kompromisov. Voľná kresba by mala byť, podľa neho, ovocím stretnutia jedinečného tvorca (dieťaťa, ovplyvneného svojou vlastnou históriou) a pozorovateľa. Dieťa sa vo svojej kresbe vyjadruje v symboloch, ktorým potrebujeme porozumieť, aby sme vedeli dešifrovať obsah, ktorý dieťa do nich vložilo. O kresbe sa s dieťaťom rozprávame, kladieme mu otázky, nadväzujúc na to, čo o obraze hovorí. K ilustrácii obrazu z jeho života

doplňame príbeh. S dieťaťom môžeme zdieľať naše pocity z obrazu, z atmosféry vyžarujúcej z obrázka. Takáto interpretácia podľa Doltovej (citovaná podľa Cognet, 2013) obohacuje ďalšiu tvorbu dieťaťa. Keď dospelý interpretuje dieťaťu jeho obrázky, dieťa mu okamžite preukazuje svoju vďačnosť tým, že mu prináša stále bohatší materiál.

Doltová (citovaná podľa Cognet, 2013) zdefinovala tri oblasti, ktoré si treba v kresbe všimnúť a podrobiť ich analýze. Autorka ich spája aj s interpretáciami.

1. Kompozícia:

- Sú vykreslené základy obrázku?
- Má kresba jednu rovinu alebo je vedená podľa niekoľkých rôznych osí?
- Má kresba nejaké ohraničenie?
- Aký veľký je obrázok?

2. Téma:

- Chýbajú pravidelne na obrázku postavy?
- Aké zvieratá sú vyobrazené na obrázku a aký môže byť ich význam?
- Má autor v oblúbe rastliny? Sú stromy a kvety pevne zakorenené, useknuté, usadené v zemi?

3. Grafika a farby:

- Sú čiary (línie) silné alebo slabé?
- Sú farby tmavé či svetlé, tlmené alebo jasné?

Okrem spontánneho detského prejavu sa využívajú rôzne kresebné testy.

Arteterapeutická diagnostika s využitím kresebných testov

V arteterapeutickej diagnostike sa využívajú možnosti psychologickéj diagnostiky pomocou **kresebných testov**. Kresebné testy nám dávajú prvé informácie o osobnosti o dieťaťa. Zisťujú úroveň intelektových schopností, povahové a charakterové črty, typ osobnosti, úroveň sebavedomia, postavenie dieťaťa v sociálnych skupinách, jeho vzťah k svojmu okoliu, emocionálne prejavy, citovú zrelosť, sociálnu adaptáciu. Poznanie, že kresebný prejav (podobne ako i ostatné správanie človeka) podáva informácie o emocionálnom prežívaní, osobnosti a vzťahoch dieťaťa venuje sa jeho analyzovaniu v posledných šesťdesiatich až sedemdesiatich rokoch väčšia pozornosť. Kresebné testy, ktoré môžeme v rámci arteterapeutickej diagnostiky použiť rozdeľujeme do dvoch základných skupín. Prvú skupinu tvoria **projektívne kresebné techniky** alebo **semiprojektívne** (poloprojektívne), ktoré sú zamerané na zistenie aktuálneho citového ladenia alebo na poznanie vzťahov a postojov, ktoré dieťa nedokáže inak vyjadriť alebo o nich rozprávať.

Patria sem: Kresba postavy podľa Machoverovej, Baum test od Kocha, Kresba rodiny, Kresba začarovanej rodiny, Blochov viacdimenzionálny test, Johanssonova technika kruhu, Tylov test čiary života, Maľovanie všeobecne. Druhú skupinu tvoria neprojektívne kresebné techniky.

Kresebné testy, ktoré boli vyvinuté, odporúčajú testujúcim všímať si nielen celkový výsledok kresby, ale i tempo, spontánne komentáre, správanie sa počas kreslenia. Po dokončení kresby sa odporúča rozhovor, interview, kedy sa kladú štandardizované otázky. Odpovede prinášajú pohľad do rôznych aspektov kresby ako napr. interpretácie objektov a detailov. Veľkosť objektu, postavy hrá dôležitú úlohu v meraní sebahodnotenia a sebavedomia kresliaceho.

Ak je figúra príliš veľká, môže naznačovať agresivitu, kompenzáciu obrany alebo mohutnosť a vznešenosť. Ak je figúra naopak malá, môže signalizovať malé ego, nízke sebavedomie, depresiu, anxiózu (Wohl, Kaufman, 1985 citovaní podľa Šickovej, 2016).

Pod termínom **projektívne techniky** rozumieme „metódu odhaľujúcu vnútorné stavy človeka tým, že do určitých situácií alebo na určité podnety prenáša vlastné motívy, želania, emócie“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 619). Projektívnymi diagnostickými technikami označujeme také metódy, ktoré konfrontujú subjekt s mnohovýznamovou, málo štruktúrovanou situáciou, na ktorú môže subjekt odpovedať rozsiahlym počtom reakcií (Svoboda ed., 2001, podľa Šicková-Fabrici, 2016). Základom je predpoklad, že osoba ktorej projektívny test predkladáme, reaguje na určité podnety obsiahnuté v zadaní a do svojich reakcií premieta svoje dojmy zo sveta a vlastnej osobnosti. Význam kresebných testov zdôrazňuje Pogády a kol. (1993) v diagnostickom procese psychiatrických porúch detí. Určenie diagnózy je v pedopsychiatrii oveľa zložitejšie než v prípade dospelých, pretože osobnostné štruktúry detí a mladistvých ešte nie sú stabilné, sú v procese nepretržitého vývinu a predchádzajú rôznymi zmenami. Diagnostický proces sťažuje aj nedostatočne diferencovaná verbálna komunikácia. Preto pokladá Pogády a kol.(1993) detskú kresbu za užitočný prostriedok odhaľovania príčin a priebehu poruchy. Rozbor formálnej a obsahovej stránky kresby používa ako materiál na podloženie diagnózy hlavne pri neurózach a rôznych formách vývojových porúch. Kreslenie umožňuje deťom súčasne vymaniť sa z vplyvov traumatizujúceho prostredia produktívnou činnosťou, ktorá poskytuje povzbudenie a upokojenie (Pogády a kol., 1993).

Preferenčné techniky – Luscherov test farieb, Szondiho test, Farebná pyramída, Zazzov test zvierat. Ku kresebným projektívnym

technikám, u nás najrozšírenejším resp. v našej literatúre spracovaným a v praxi zavedeným, patria:

- pri práci s deťmi – kresba postavy, rodiny, začarovanej rodiny; test stromu; kresba troch stromov; dom, strom, človek; test hviezd a vln;
- pri práci s dospelými – kresba postavy, stromu.

Diagnostické kresebné testy, či už v podobe voľnej kresby, alebo kresebných testov môžu byť zároveň aj intervenciou. I keď vďaka kresebným testom získavame dôležité informácie, i tu môže byť proces a následný dialóg o danom obrázku i intervenciou, liečivým procesom, pretože aj tu sa dieťa „zbavuje“ nepríjemných pocitov, negatívnych myšlienok a pomenováva svoje ťažkosti, obavy, myšlienky, názory, skúsenosti.

Intervencia cez výtvarný prejav dieťaťa

Intervencia s využitím výtvarného prejavu u detí v predškolskom veku môže mať podobnú formu ako pri preventívnych aktivitách, ktoré sú spojené s učením sa a poznávaním, nadobúdaním skúseností a pod. Je to forma, ktorú môže používať napr. i učiteľka v materskej škôlke. Nejde primárne o terapiu ale o proces učenia s využitím výtvarného umenia/prejavu - artefietiku. Môže prebiehať v prostredí škôlky. Dieťa/deti nie je vyčlenené z kolektívu, ale učiteľka si modeluje plán výtvarných aktivít tak, aby sa každé dieťa mohlo v rámci svojich možností zdokonaľovať. Je to vlastne tréning jednotlivých funkcií cez výtvarnú činnosť, ktorú dieťa vníma ako hru. Aktivita kopíruje jednotlivé vývinové štádiá, ktoré má dieťa dosiahnuť. Ak sa objavia u niektorého dieťaťa ťažkosti, môže sa k danej aktivite v rôznych obmenách vracieť a opakovane trénovať v rámci celého kolektívu, nakoľko artefietika je skupinová aktivita. Kolektív a kolektívne aktivity pomáhajú jednotlivcom v lepšom chápaní, zvládaní a porozumení atď. I keď nejde o liečbu môže to

mať na dieťa s rôznymi ťažkosťami pozitívny dopad. Využitie artefietiky v prostredí materskej školy je široké. Dobrým príkladom využitia artefietického prístupu v praxi v materskej škole a základnej škole je práca Rochovskej a Krupovej (2016). Vytvorili program pre deti v materskej škole (v malotriedke), ktorý má svoj koncept, myšlienku a následnosť. Najskôr ho aplikovali ako pilotný projekt, kde si overovali uplatnenie výtvarného umenia v kontexte učenia sa. Deti vo veku od 3 do 7 rokov, pracovali na témach komplexne od vnímania, cez vlastné výtvarné vyjadrenie, dramatizáciu až po reflektovanie. V rámci tohto procesu sa učili vnímať výtvarné umenie (obraz iného autora), chápať čo je na obraze (napr. Autoportrét), seba (vytváranie vlastného autopotrétu) a svoje pocity i pocity autora (dramatizácia obrazu) - učiteľky napodobnili pozadie obrazu, pred pozadie nainštalovali rám obrazu. Každé dieťa “zahralo” výraz na autopotréte vybraného autora a učiteľky každé dieťa takto odfotovali. Proces učenia zahŕňal učenie o výtvarnom umení, spoznávanie autora (vybrali lokálneho umelca) a obdobia v ktorom tvoril, ale i porozumeniu iným. V rámci reflektovania zdieľali svoje zážitky, pocity, postrehy, uvedomenia a pod. Zároveň to bola pre nich prirodzená aktivita, ktorá nikoho nelimitovala, bola realizovaná hrovou formou s prvkami dramatizácie pre lepšie ukotvenie naučeného. Vychádzajú z pojmov výtvarné videnie, výtvarné prežívanie a výtvarné myslenie. Výtvarné videnie sa vyvíja spoločne s vnímaním, ktoré je, pokiaľ ide o výtvarnú výchovu, jednou z najdôležitejších stránok psychiky a v detskom veku býva najvýraznejšie prepojená s hrou (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000). Podľa Belka (2009, podľa Rochovská, Krupová, 2016) je “výtvarné videnie vysoko subjektívnou vizuálno-haptickou formou estetického vnímania poskytujúceho senzuálny estetický zážitok vnímanej skutočnosti. Je úzko prepojené s pozorovacími schopnosťami a estetickými preferenciami jednotlivca, schopností výtvarnej empatie, ideovo-estetickej analýzy a zážitkovej

syntézy. Je predpokladom výtvarnej tvorivosti jedinca”. Výtvarné prežívanie Belko (2009, podľa Rochovská, Krupová, 2016) chápe ako sprevádzajúcu súčasť výtvarnej tvorby jedinca, ktorá je neoddeliteľne prepojená s výtvarným videním, cítením a myslením. Výtvarné myslenie je definované ako schopnosť pomenovať zložky vizuálneho zážitku. Podľa Kožuškovej a kol. (2006) sa výtvarné myslenie najlepšie rozvíja vo výtvarnej aktivite, spojené s rozhovorom o nej. Deti by sa mali učiť poznávať nielen vlastnosti vecí a javov, ale aj jej podstatu, ktorá nie je postrehnuteľná zmyslami, ale k jej odhaleniu je nevyhnutne nutné výtvarné myslenie. U dieťaťa sa prejavuje tým, že je schopné pomenovať veci, situácie, časti vizuálneho zážitku, je schopné používať výtvarné prvky, vyberať ich a rozhodovať o ich estetických účinkoch.

Iným typom intervencie s využitím výtvarného umenia, ktoré je už zamerané na cieľnú terapiu nejakých ťažkostí je arteterapia, ktorú vykonáva školený odborník. Takáto intervencia u detí v predškolskom veku môže mať podobu rozvíjania tém, ktoré dieťa potrebuje riešiť, pomenovávať a zvládať. Vychádzame z jeho problémovej situácie, prejavov, diagnostiky, znevýhodnenia a pod. Ak dieťa zaostáva v niektorej oblasti, môžeme mu pomôcť a podporiť ho cieľnými výtvarnými aktivitami v ich zvládaní. Ak má dieťa napríklad problém v senzorickej integrácii, volíme také techniky, ktoré ju budú stimulovať. Senzorické spracovanie zahŕňa spracovanie vizuálnych, hmatových a zvukových informácií. (Arte)terapeut sa v rámci výtvarného procesu snaží o vytvorenie bezpečného prostredia pre experimentovanie s rôznymi materiálmi, ktoré môžu pomôcť vybudovať toleranciu k rôznym senzorickým materiálom. Výtvarné vyjadrenie a tvorba a cieľné výtvarné techniky a postupy, môže byť vynikajúcim nástrojom na pomoc pri kombinovaní využívania všetkých zmyslov zábavným, pútavým, prirodzeným a kreatívnym spôsobom (Tulák Krčmáriková, 2019). Výtvarné vyjadrenie sa a hra s výtvarným materiálom je u detí v

predškolskom veku zväčša príjemnou aktivitou, ktorá má svoje miesto v procese (senzorického) učenia sa. Výtvarné činnosti v tomto prípade využívajú a podporujú najmä zrak, hmat a sluch.

Intervencia môže byť individuálna, skupinová, alebo i rodinná. Prebiehať má v bezpečnom prostredí a má byť zvolená tak, aby bola primeraná veku dieťaťa, zodpovedala úrovni chápania, myslenia a schopnosti porozumenia dieťaťa. Najdôležitejším faktorom je však vytvorenie vzťahu medzi dieťaťom a osobou, ktorá intervenciu (výtvarnú aktivitu) vedie.

Záver

Výtvarný prejav je pre dieťa v predškolskom veku veľmi dôležitý. Nielen z hľadiska vývinu ale i formovania osobnosti dieťaťa. Predškolský vek je časť obdobia, v rámci ktorého sa dieťaťo najviac učí a neskôr z týchto skúseností čerpá v ďalšom živote. V dobe, keď sa náš svet scvrkol na jedného displeja s virtuálnou realitou, je o to dôležitejšie vrátiť sa k "hmatateľnému" svetu a jeho objavovaniu cez všetky zmysly. Výtvarný prejav dieťaťa nie je len prostriedkom učenia sa, pomocou ktorého môžeme pozitívne dieťa ovplyvňovať a formovať jeho myslenie, prežívanie, skúsenosti a pod., ale je dôležitým prostriedkom komunikácie, (seba)vyjadrenia sa a následného porozumenia súvislostiam, dopadom, formovania a uvedomovania vlastnej identity. Či sa zameriavame na prevenciu, diagnostiku či intervenciu, vždy sa nakoniec vzájomne prelínajú a prebiehajú všetky súbežne, každá obsahuje potenciál zvyšných dvoch. Ak má byť pre dieťa proces výtvarnej tvorby prospešný, musíme zachovať autenticitu a originalitu vlastného zobrazovania toho, ktorého dieťaťo. V praxi sa stretávame s tým, že deti už na základnej škole dnes nekreslia, ale obkresľujú a kopírujú výtvarné zobrazenie niekoho iného. A práve toto zistenie je znepokojivé.

Zoznam bibliografických odkazov

- BAKER, H., KELLOGG, R. 2013. A developmental study of childrens scribbings. In: Pediatrics, 1667. In: ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detský výtvarný prejav : od čmáraníc k obrazom a ich významom*. Bratislava: Dolis, 2013. 186 s. ISBN 978-80-970419-1-5
- BARTON, G. 2015. *Arts-based educational research in the early years*. [elektronický zdroj]. International Research in Early Childhood Education, 6(1), 62-78. online [cit.13.01.2021]. Dostupné na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150205.pdf>
- COGNET, G. 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. 204 s. ISBN 978-80-262-0499-2.
- BELKO, J. 2016. Rozvoj osobnosti dieťaťa v prostredí súčasnej výtvarnej výchovy : od výtvarného videnia, cez prežívanie a myslenie k výtvarnej expresii. In: ROCHOVSKÁ, I., KRUPOVÁ, D. *Umělci v mateřské škole : Aktivita zaměřená na impregnaci výtvarného umění*. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-1120-4.
- CHANG, N. & CRESS, S. 2014. *Conversations about visual arts: Facilitating oral language*. Early Childhood Education Journal, [elektronický zdroj] 42(6), 415-422. online [cit.13.01.2021]. Dostupné na <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=a2814ea6-f934-44fd-8191-399236224556%40sessionmgr4007>
- DANKO-McGHEE, K., & SLUTSKY, R. 2007. *Floating experiences: Empowering early childhood educators to encourage critical thinking in young children through the visual arts*. Art Education, 60(2), 13-16. [elektronický zdroj] online [cit.13.01.2021]. Dostupné na <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7452b11e-7ef8-4098-a728-7b95ecbe32d0%40sessionmgr101>
- DAVIDOVÁ, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1
- DUH, M. 2016. Art appreciation for developing communication skills among preschool children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 71-94. online [cit.13.01.2021]. Dostupné na internete <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3ea83632-e429-4b5a-85f2-3113b7795b91%40sessionmgr120>
- GRIERSON, E. 2011. *Art and creativity in the global economies of education*. Educational Philosophy and Theory. [elektronický zdroj] 43(4), 336–350. online [cit.13.01.2021]. Dostupné na Art and Creativity in the Global Economies of Education - GRIERSON - 2011 - Educational Philosophy and Theory - Wiley Online Library

- HARTLOVÁ, H., HARTL, P. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- KOŽUŠKOVÁ, J., LUCINKIEWICZOVÁ, K., SOKOLOVÁ, K., UHEL, J. 2006. *Výtvarná výchova v edukácii asistentov učiteľov 1. časť*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2006.
- HANUS, R. Dizertačná práca, 1975.
- MACKO, A. 1973. *Detská tvorba*. Bratislava: SPN, 1973. 112 s. ISBN 67-249-73.
- McWILLIAMS, S., BRAILSFORD VAUGHNS, A., O'HARA, A., NOVOTNY, L., & KYLE, T. 2014. *Art play: Stories of engaging families, inspiring learning, and exploring emotions*. Young Children. [elektronický zdroj] 69(2), 32-39. online [cit.13.01.2021]. Dostupné na <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=b9c29dfa-5ce6-4487-a7f0-4b58a18e3724%40sessionmgr101>
- OREL, M. et al. 2012. *Psychopatologie*. Praha: Grada, 2012. 264 s. ISBN 978-80-247-3737-9.
- POGÁDY, J., NOCIAR, A., MEČÍŘ, JANOTOVÁ, D. 1993. *Detská kresba v diagnostike liečbe*. Bratislava: SAP, 1993. 200s. ISBN 80-85 665-07-7.
- ROCHOVSKÁ, I., KRUPOVÁ, D. 2016. *Umělci v mateřské škole : Aktivita zaměřené na impregnaci výtvarného umění*. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-1120-4.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. et al, 1997. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997. 456 s. ISBN 80-7169-512-2.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. 2015. *Dívej se, tvoř a povídej! – artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál: Praha, 2015. 200 s. ISBN 978-80-262-0876-1.
- SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. In: ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2016. 304 s. ISBN 978-80-262-1043-6
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2016. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2016. 304 s. ISBN 978-80-262-1043-6
- ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M. 1982. *Kresba lidské postavy*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1982.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2013. *Dětský výtvarný projev : od čmáranic k obrazem a ich významom*. Bratislava: Dolis, 2013. 186 s. ISBN 978-80-970419-1-5.

- TERRENI, L. 2010. *A history of visual art education in early childhood in New Zealand: Looking backwards to go forwards*. [elektronický zdroj] International Art in Early Childhood Research Journal, 2(1), 1-11. online [cit.13.01.2021]. Dostupné na <https://www.artinearlychildhood.org/artec/images/>.
- ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2017. Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v arteterapii. In: LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. ed. 2017. *Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní*. [elektronický zdroj] Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. ISBN 978-80-223-4427-2. online [cit.20.09.2020]. Dostupné na www.poruchyspravania.sk
- ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2019. *Senzorická integrácia v kontexte arteterapie*. In: Fábry Lucká, Z. Ed. (2019). *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Multisenzorické prostredie ako priestor pre intervenciu konanej dňa 11.10.2019 v Bratislave*. [elektronický zdroj] Univerzita Komenského v Bratislave, 2019. ISBN978-80-223-4865-2. online [cit.13.01.2021]. Dostupné na Konferencia 2019 – Multisenzorické prístupy (wordpress.com)
- VÁGNEROVÁ, M. 2017. *Vývoj detskej kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017. 218 s. ISBN 978-80-7496-333-9.

Kontaktné údaje:

Mgr. Ťulák Krčmáriková, Zuzana, PhD.
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta
Katedra liečebnej pedagogiky,
Šoltésovej 4, Bratislava
E-mail: tulak@fedu.uniba.sk

**LUDOVÁ SLOVESNOSŤ
AKO STRATÉGIA ROZVOJA DIEŤAŤA
SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI
POTREBAMI V PREDŠKOLSKOM VEKU**

**FOLK LITERATURE
AS A STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT
OF A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN PRESCHOOL AGE**

Božena Švábová

Abstrakt

Aktívne začleňovanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolskom veku je problematika, ktorá v poslednom období rezonuje v spoločnosti. Cieľom príspevku je poukázať na dôležitosť zapájania detí do vzdelávacieho procesu v predškolskom období, v ktorom má možnosť v prostredí materskej školy v pozitívnej atmosfére prežiť pocit úspešnosti a sebarealizácie. Poukazuje na variabilnosť implementácie ľudovej slovesnosti do edukačného zážitkového procesu, ktorá ukrýva v sebe nesmierne hodnoty a vytvára neohraničené možnosti práce s deťmi.

Kľúčové slová:

Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Predškolský vek. Inklúzia. Materská škola, Ľudová slovesnosť. Tvorivá dramatika.

Abstract

Active inclusion of children with special educational needs in preschool age is an issue that has recently resonated in society. The aim of the paper is to point out the importance of involving children in the educational process in the preschool period, in which he has the opportunity to experience a feeling of success and self-realization in a positive atmosphere in a kindergarten environment. It points out the variability of the implementation of folk literature into the educational experiential process, which reveals immense values and creates unlimited possibilities for working with children.

Key words:

Child with special educational needs. Preschool age. Inclusion. Kindergarten. Folk literature. Creative drama.

Úvod

Ľudová slovesnosť je významným fenoménom pri práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolskom veku. Detstvo je vzácnym obdobím v živote človeka. Každé dieťa prichádzajúce z rodinného prostredia do prostredia materskej školy je prijímané také, aké je, má sa tešiť zo stretnutia s rovesníkmi, má možnosť v podnetnom prostredí sa aktívne realizovať, tvoriť, komunikovať, prežívať úspechy a neúspechy, spolupracovať s učiteľom a so svojím okolím.

V súčasnosti je sústredená pozornosť výchove a vzdelávaniu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zabezpečeniu podmienok inkluzívneho vzdelávania. Poukazuje na to *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, v ktorom sa zdôrazňuje, že každá materská škola má byť schopná poskytovať podmienky pre inkluzívne vzdelávanie. *Idea inklúzie sa dotýka najmä prístupu k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s cieľom začlenenia čo najväčšieho počtu týchto detí do bežných škôl a tried. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú deti so zdravotným znevýhodnením, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale aj deti s nadaním. Materské školy majú byť pripravené na poskytnutie komplexného servisu, uvedomujúc si, že miera komplexnosti a modifikácie servisu a starostlivosti je závislá od špecifickej podoby výchovno-vzdelávacích potrieb konkrétnych detí* (Štátny vzdelávací program, 2016, s. 102).

Každé dieťa má právo na rovnakú kvalitu vzdelávania a v inkluzívnej materskej škole sa vytvárajú podmienky, aby všetky deti mali možnosť napredovať, k čomu prispieva dobrá spolupráca školy, rodiny a ďalších odborníkov nielen v oblasti prevencie, ale aj

pri riešení problémov (Švábová, 2018). Dôvera a spolupráca celého tímu a dobrá komunikácia s rodičmi prinášajú pozitívne výsledky v rozvíjaní rozvoja osobnosti dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Inklúzia predstavuje vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu. Podľa Horňákovvej (2014) inklúzia je prijatie odlišnosti, ktorá je súčasťou reality každej populácie a jej súčasťou je prijať zodpovednosť za každé dieťa. Inklúzia dáva nádej, že si viac škola začne všímať individuálne špecifiká životných situácií detí a bude ich prijímať s ich možnosťami a hľadať cesty, ako zvýšiť ich rezilienciu a podporiť kompetencie učiť sa.

V inkluzívnej materskej škole je dôležité:

- odstrániť normatívny prístup v posudzovaní detí,
- podporovať individualizovaný rozvoj dieťaťa v podmienkach skupiny,
- spájať deti rôznych rás, národov, pohlaví, náboženských vyznaní, zdravotného stavu, rôznych schopností, potrieb a záujmov v edukačnom prostredí,
- naučiť dieťa aktívne žiť a spolupracovať s ostatnými (Lipnická, 2012).

Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prichádzajúce do prostredia materskej školy sa musí cítiť dobre, musí byť kolektívom prijímané, podporované, vnímané s jeho silnými a slabými stránkami, uznané v jeho individualite, učiť sa spolupráci a vzájomnej komunikácii, učiť sa riešiť konflikty prijateľným spôsobom, dôverovať si. Ako uvádzajú Gáborová a Gáborová (2005), jednou z najdôležitejších úloh ranej socializácie je pomôcť dieťaťu, aby sa naučilo zmierňovať s frustráciou a konfliktami, dokázalo ich úspešne prekonávať, pestovať zmysel pre vzájomné rešpektovanie, cítenie. Úlohou rodičov i pedagógov je vzbudiť u detí

úprimný záujem o okolie a dopomôť mu k úspechu, aby sa v ňom upevňovala sebadôvera a sebahodnotenie.

Inkluzívna materská škola podľa Kováčovej (2019) je miestom, kde deti s odlišnosťou majú možnosť získavať skúsenosti spoločne spolu s ostatnými deťmi, ktoré môžu využívať vo svojom živote. Veľakrát sú to prvotné skúsenosti so sociálnou skupinou.

Dôležitým kritériom zabezpečovania inkluzívneho vzdelávania je:

- *Spravodlivosť a rovnosť v poskytovaní výchovy a vzdelávania.*
- *Koordinované ciele a spolupráca.*
- *Pripravenosť pedagogických zamestnancov materských škôl na inkluzívne vzdelávanie.*
- *Inkluzívne prostredie materskej školy (Štátny vzdelávací program, 2016, s. 103).*

V inkluzívnej materskej škole sa vopred počíta s deťmi s odlišnosťou, preto sa musí výchovno-vzdelávací proces prispôbiť tak, aby sa v ňom každé dieťa malo možnosť aktívne zapájať a v príjemnom a podnetnom prostredí naučiť s dospelými i s vrstovníkmi komunikovať, nebáť sa povedať svoj názor, vyjadriť, spolupracovať, zažiť pocit šťastia a úspechu bez rozdielu.

Pre výchovu a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami materské školy vytvárajú individuálne podmienky v školských vzdelávacích programoch:

- vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu,
- úprava organizácie výchovy a vzdelávania,
- úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje,
- využitie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania.

Premena školy na inkluzívnu je náročný a dlhotrvajúci proces. Vyžaduje si to učiteľov, ktorí dokážu so záujmom a s láskou

prijímať každé dieťa, budú ochotní pre ne vytvárať čo najkvalitnejšie podmienky pre učenie sa, pomáhať spoznávať seba a svoje okolie, vyznať sa vo svete, pochopiť, počúvať, tvoriť, neustále sa v rámci svojich možností posúvať dopredu. Na to poukazujú Kušnírová, Rochovská, Šilonová (2018) a zdôrazňujú aby učitelia absolvovali kontinuálne vzdelávanie, školenia, kurzy, workshopy, ktoré ich čo najlepšie pripraví a motivujú na kvalitnú prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolskom veku.

V edukačnom procese v materskej škole sa v rámci výchovy a vzdelávania sústreďujú pozornosť dosiahnuť ciele, ktoré sa prispôbujú individuálnym osobitostiam každého dieťaťa a napomáhajú sa začleniť do života v spoločnosti. Podľa Kollárovej (2005) v školskom prostredí rozvíjame v deťoch to prirodzené, čo v nich je a nerozvíjame to, čo v nich nie je. V tvorivom procese naučme deti vnímať seba, prostredie, v ktorom sa nachádzajú, naučme ich vnímať, hľadať rozdiely, rozumieť a rešpektovať iných ľudí, ich emócie.

Edukačný proces sa v inkluzívnom školskom prostredí vyznačuje inovatívnym prístupom učiteľa, do značnej miery môže ovplyvniť prácu dieťaťa v kolektíve, vychádza z poznania sociálneho a kultúrneho prostredia, z ktorého pochádza dieťa a prihliada na jeho individualitu. Je otvorený novým zmenám a preferuje interaktívne zážitkové učenie.

Ľudová slovesnosť

Pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami výrazne a motivujúco pôsobí ľudová slovesnosť. Jej pestrá škála predstavujú rôzne žánrové formy ako sú:

- riekanky,
- uspávanky,

- vyčítanky,
- hádanky,
- piesne, uspávanky,
- detské hry so spevom,
- detské hry s riekankou,
- detské hry s dialógom,
- hry s dramatickými prvkami,
- príslovia a porekadlá,
- rozprávky, povesti, bájky (Švábová, 2015).

Ľudová slovesnosť je odrazom radosti a krásy života, ale aj útrap a starostí, významne pôsobí na rozvoj slovnej zásoby, podnecuje rečovú aktivitu, výslovnosť hlások a hláskových skupín, zlepšuje artikuláciu, rozvíja tvorivosť, fantáziu, predstavivosť, myslenie. Dieťa v hrových tvorivých aktivitách, ktorých základným prvkom je pohyb, chôdza v kruhu a vzájomný kontakt, rozvíja nové sociálne vzťahy, interakciu, empatické a sociálne cítenie. Má možnosť napodobniť a stvárniť pracovné činnosti, svet zvierat, rozprávkových postáv, hrou v role spoznávať cenné ľudské vlastnosti, cit pre dobro a spravodlivosť (Švábová, 2012; Švábová, 2015).

Je označovaná aj ako folklór a práve detský folklór sprevádza dieťa od útleho veku. Prvé kontakty dieťa získava v rodinnom prostredí, v ktorom cez uspávanky, riekanky pozitívne vníma melódiu, intonáciu a tie vyvolávajú príjemné emócie v prvom percepčnom období. V podnetnom prostredí sa postupne z pasívneho poslucháča stáva aktívny účastník, ktorému sa otvára možnosť spontánneho prejavu, sebarealizácie a prežívanie z vlastnej činnosti.

Detský spôsob vnímania ľudovej slovesnosti vo veľkej miere závisí v materskej škole od učiteľa, ktorý citlivo pristupuje k výberu a k práci s textom. Je dôležité, aby vedel čo najefektívnejšie aplikovať literárne texty do edukačného procesu. Okrem pedagogického cieľa zohrávajú dôležitú úlohu:

- získané skúsenosti a poznatky detí práce s textom,
- zrozumiteľnosť a pútavosť textu,
- pôsobenie na emócie,
- možnosť sa prejavit' a zapájať,
- slobodne tvoriť a sa seberealizovať,
- spolupracovať s kolektívom,
- možnosť získavať nové poznatky, skúsenosti a zážitky.

Podľa Kováčovej (2010) od raného veku má byť deklarované, že každé dieťa má:

- mať pocit, že je vítané a prijímané, nielen akceptované,
- nárok na slušný prístup, zaobchádzanie a rešpekt,
- nárok na názor v podobe nápadu, či kritiky.

Ľudové slovesné umenie v predškolskom období zohráva významnú úlohu a je súčasťou rôznych činností v prostredí materskej školy. Úlohou učiteľa je vytvárať priaznivú výchovno – vzdelávaciu klímu, rešpektovať individuálny prístup, klaásť dôraz na vlastnú aktivitu a prejav detí, aby sa bez zábran zapájali v prostredí materskej školy do edukačného procesu a odnášali si príjemné pocity a zážitky.

Tvorivá práca s ľudovou slovesnosťou umožňuje deťom rozvíjať komunikáciu, v navodených modelových situáciách vstúpiť do rôznych vzťahov so svojimi rovesníkmi, prežiť radosť a zaujímavou a hravou formou sa lepšie pripraviť na život.

Tvorivá dramatika

Úspešná realizácia ľudovej slovesnosti si vyžaduje zo strany učiteľa dobrú prípravu a adekvátny výber metód, prostriedkov a foriem práce s deťmi, aby zmobilizoval ich pozornosť, zvýšil záujem detí spolupracovať a aktívne sa prejavit' v skupine. K aktivizujúcim a stimulujúcim metódam sa v súčasnosti zaraďuje tvorivá dramatika. Podľa Machkovej (2007) je tvorivá dramatika riadená určitými

princípmi a pravidlami, vyžaduje si dodržiavať zásady aktivity, primeranosti, individuálneho prístupu, uvedomelosti, názornosti a trvácnosti.

Tvorivá dramatika v predprimárnom podporuje u dieťaťa v tvorivom procese rozvoj takých schopností a zručností, ktoré vedú k sebauvedomeniu, sebadôvere, k sebaovládaniu, zlepšujú sa jeho komunikačné zručnosti a sociálne kompetencie.

K najfrekvencovanejším metódam tvorivej dramatiky sa zaraďujú improvizácia, interpretácia, hra v role, dramatická hra, dramatizácia, pantomíma, hry s predmetom a bábkou (Švábová, 2017, 2018). Je v rukách učiteľa, ktoré metódy aplikuje v priebehu práce s deťmi. Ich výber prispôsobuje obsahu a cieľu učiva, možnostiam a úrovni skupiny tak, aby dieťa malo možnosť zažiť úspech, prejsť svoju individualitu a vlastnou aktivitou získalo nové poznatky a skúsenosti. Ako uvádzajú Kováčová (2019), Hornáková (2014), Janoško a Neslušalová (2014), škola má vytvárať príjemnú klímu. Dôležité je, aby sa v kolektíve a v škole každý dobre cítil, bolo podporené učenie a spolupráca zohľadňujúc individuálne odlišnosti detí.

Učiteľ hľadá a objavuje v každom dieťati prirodzené schopnosti, nadanie, dokáže pripraviť aktivity, ktoré umožňujú deťom so záujmom sa zapájať, hrou v role vnímať seba a svoje okolie, prežívať nezabudnuteľné dramatické situácie, odkrývať ich jedinečnosť a originalitu.

Praktické ukážky práce s ľudovou slovesnosťou s využitím riekaniek a ľudových hier.

Čarovný les.

Integrácia vzdelávacích oblastí: *Jazyk a komunikácia a Umenie a kultúra* (Štátny vzdelávací program, 2016, s. 27, 30)

Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia

Podoblasť: Písaná reč; Porozumenie implicitného významu textu

Výkonový štandard: Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje v dramatických a hudobno – pohybových činnostiach

Výchovno-vzdelávací cieľ: Pohybom vyjadriť pocity a zážitky obsahy textov v dramatických a rolových hrách.

Výchovno-vzdelávací cieľ: Vyjadriť a znázorniť pocity a zážitky z obsahu textov.

Vzdelávacia oblasť: *Umenie a kultúra – Hudobná výchova* (Štátny vzdelávací program, 2016, s. 76, 80).

Podoblasť: Hudobno-pohybové činnosti

Výkonový štandard: Imituje pohyb v hudobno-pohybových hrách

Výchovno-vzdelávací cieľ: V hudobno - pohybovej hre *Ide vlčík okolo* imitovať pohyby. Reagovať dramaticky pohybom, vyjadriť a stvárniť situácie dramatickými výrazovými prostriedkami.

Realizácia práce s riekankou, vyčítankou, ľudovou detskou hrou

Motivácia: Deti sedia v kruhu na koberci, učiteľka začne rozprávať príbeh: „*Za mostom a za veľkou lúkou bol jeden les, v ktorom žili zvieratká. Vždy sa spoločne hrali a navzájom si pomáhali. Vranka Danku rada zvolávala zvieratká. Vždy preletela celým lesom a krákala. To znamenalo, že sa idú zvieratká hrať. Teraz sa staneme vranami, rozbehneme sa po celej ploche a rukami stvárňujeme let vranky Danky. Aké zvuky vrana vydáva? Krá, krá, krá.*“ (deti spontánne sa rozbehnú po priestore a vydávajú zvuk vrany)

Učiteľka: „*Zaspievame si našu známu riekanku o vrane.*“

Riekanka: Vrana letí

„*Vrana letí, nemá deti* (napodobniť let vrany a pohyb po celej ploche)

a my máme, nepredáme, (napodobniť lietanie vrany)
do komory zatvárame.“ (pomaly prechádzať do drepu)

Učiteľka: „*Deti, veľmi pekne ste to zvládli. Prichádza liška, ktorá počula spev vrany. Ostávame v drepe a tá nás spočíta, koľko nás je a chceme sa hrať.*“

Vyčítanka: Sekerečka, sekerka

„*Sekerečka, sekerka, nasekala šestnásť,* (chôdza pomedzi deti a prstom v rytme vyčítanky ukazuje na spoluhráčov a odriekava text)
kto neverí, nech počíta, či je nás tu šestnásť.“ (pri poslednom zdôrazní koniec)

Učiteľka: „*Koľko nás je dnes v skupine? Po jednom vstávajúte a hovorte čísla.*“

„*Jeden, dva, tri, štyri, päť, šesť,* (povedať číslo a postaviť sa)
Sedem, osem, deväť, desať. Nie je nás tu šestnásť/je nás viac ako šestnásť!“

Učiteľka: „*Pozrite sa, cez most prechádzajú barany. Prišli sa hrať. Meníme sa na barany. Čo majú na hlave barany? Rukami napodobníme rohy. Podťe za mnou a spoločne v rade za sebou prejdeme cez most.*“

Riekanka s dialógom: Na barana

„*Ide baran po moste, nesie kuru na chvoste.* (kráčať v rade za sebou a stvárniť barana)

Ide baran po moste, nesie kuru na chvoste.“ (opakuje sa to)

Učiteľka: „*A kde ideš, barane?*“

Druhá skupina: „*Do Podhradia, môj pane.*“

Prvá skupina: „*Čo tam robíš, barane?*“

Druhá skupina: „*Nakupujem, môj pane.*“

Prvá skupina: „*A čo nakupuješ?*“

Druhá skupina: „*Kvietky, môj pane!*“

Učiteľka: „Pozrite sa tam, prichádza vlčík. Zahráme sa na vlčka. Vyčítankou si vyberieme spomedzi seba vlčka. Postavte sa do polkruhu a jeden z vás vyčíta. Na koho padne pri prednášaní vyčítanky posledná slabika, stáva sa vlčkom.“

„*Hore líku, dole hora, utiekla nám sliepka z dvora.*

A po ceste na kraj mosta, stratila tri pierka z chvosta,

Jedno biele, druhé čierne a to tretie bolo bledé.

Cupa-rupa chren, ideš z kola ven!“

Učiteľka: „*Vybrali sme si vlčka a všetci sa postavíme do kruhu.*“

Hudobno-pohybová hra: Ide vlčík okolo

Metodický postup: Deti stoja v kruhu čelom do stredu, ruky majú za chrbtom. Mierne sa predklonia, aby nevideli dieťa v role vlčika, ktoré obchádza okolo kruhu so šatkou v ruke. Všetky deti spievajú pieseň. Na slovo „udrie“ dá vlčík šatku niekomu z kruhu. Po dospievaní dieťa, ktoré dostalo šatku, beží za vlčkom, ktorý beží na uvoľnené miesto. Dieťa so šatkou je novým vlčkom. Hra sa niekoľkokrát opakuje.

„*Ide vlčík okolo, nepozrie na nikoho,* (vlčík chodí okolo detí)

kto sa naňho pozrie,

toho vlčík udrie.“ (po dospievaní vlčík vloží šatku hráčovi do rúk a beží po obvode kruhu a postaví sa do kruhu medzi spoluhráčov na uvoľnené miesto)

Reflexia

Po každej zrealizovanej činnosti je dôležitá reflexia, pri ktorej má učiteľ možnosť kladením otázok zistiť, ako sa deti vedeli vcítiť do konania v navodenej situácii. Čo si uvedomili, ako sa vžili do roly,

ktorú napodobňovali, stvárňovali a hrali. Do akej miery mali radosť pri plnení a riešení úloh, aké skúsenosti získali, čo pochopili. Podľa Kováčovej (2018), je dôležité dieťa v priebehu a v závere povzbudiť, oceňovať a pochváliť za aktivitu primeraným s dôrazom na akceptovanie jeho individuálnych možností vzhľadom na jeho znevýhodnenie.

Záver

Je nevyhnutné, aby sa deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami od raného veku vytvárali podmienky k prijímaniu odlišnosti ako bežnej súčasti kolektívu. Daná skutočnosť by mala platiť pri každej činnosti, aby sa každé dieťa (bez rozdielov) cítilo príjemne a bezpečne. Možným riešením tohto problému je pri práci s deťmi variabilná práca s ľudovou slovesnosťou, ktorá vedie k seberealizácii a k prirodzenej radosť z aktivít a umožňuje prepojenie školy so životom.

Je dôležité, aby si učiteľ vytváral zásobník ľudovej slovesnosti a v edukácii vytváral priestor na aktívny prejav každého dieťaťa, ktoré sa so záujmom bude zapájať, vyjadrovať bez zábran a záležití mu na tom, aby každý deň bol príjemným prežívaním života detí v prostredí materskej školy.

Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolskom veku má možnosť v pestrých a rozmanitých činnostiach s ľudovou slovesnosťou získať nové skúsenosti a poznatky, ktoré mu pomáhajú v jeho rozvoji a získavať kompetencie potrebné pre čo najlepšie začlenenie do života v spoločnosti.

Zoznam bibliografických odkazov

- GÁBOROVÁ, L., GÁBOROVÁ, Z. 2005. *Človek v sociálnom kontexte*. Prešov : Lana, 2005. 173 s. ISBN 80-969053-8-4.
- HORNÁKOVÁ, M. 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2014. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.
- JANOŠKO, P., NESLUŠANOVÁ, S. 2014. Faktory ovplyvňujúce úspešnú inklúziu v materských školách na Slovensku. In: HORNÁKOVÁ, M. – JANOŠKO, P. *Proinkluzívna klíma školy*. Zborník vedeckých štúdií. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2014. S. 53 – 62. ISBN 978-80-561-0175-9.
- KOLLÁROVÁ, D. 2005. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava : Renesans, 2005. 90 s. ISBN 80-968427-6-5.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Inkluzívny proces v materských školách: začlenenie dieťaťa s odlišnosťou do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava : Musica Liturgia, 99 s. ISBN 978-80-970418-0-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2018. Expresivita ako súčasť východísk ranej biblioterapeutickej intervencie. In: *Expresivita vo výchove II*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2018. S. 116-124 [CD ROM]. ISBN 978-80- 557-1506-3.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom : Reziliencia, 2019. 100 s. ISBN 978-80-972277-5-3.
- KUŠNÍROVÁ, V. – ROCHOVSKÁ, I. – ŠILONOVÁ, V. 2018. Vzdelávacie potreby učiteľov materských škôl pre úspešné zavádzanie inklúzie. In: ROCHOVSKÁ, I., ŠILONOVÁ, V. Eds. *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2018. S. 52 – 69. ISBN 978-80-561-06-08-2.
- LIPNICKÁ, M. 2012. *Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2012. 55 s. ISBN 978-80-8052-460-9.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2014. Variabilná a tvorivá práca s drámou v inkluzívnom školskom prostredí. In: HORNÁKOVÁ, M. – JANOŠKO, P. *Proinkluzívna klíma školy*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2014. S. 152 – 168. ISBN 978-80-561-0175-9.

- ŠVÁBOVÁ, B. 2012. *Riekanky a detské hry v predprimárnom období*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2012. 89 s. ISBN 978-80-8084-858-3.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2015. Detský folklór v edukácii regionálnej výchovy v predprimárnom a primárnom vzdelávaní In: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov XI*. Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. S. 62 – 79. ISBN 978-80-561-0243-5.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2017. *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2017. 141 s. ISBN 978-80-561-0494-1.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2018. *Tvorivá dramatika v inkluzívnej materskej škole*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2018. 136 s. ISBN 978-80-561-0596-2.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Kontaktné údaje

PaedDr. Božena Švábová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín

Bottova 15, 054 01 Levoča

E- mail: bozena.svabova@ku.sk

Afiliácia:

Príspevok vychádza ako súčasť projektu KEGA č. 004KU-4/2019 „Umelci v materskej škole – interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní.“

POSUDZOVANIE VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA V OBLASTI GRAFOMOTORICKEJ EXPRESIE

ASSESSMENT OF DEVELOPMENTAL LEARNING DISORDERS IN THE FIELD OF GRAPHOMOTOR EXPRESSION

Blanka Kožík Lehotayová

Abstrakt

Príspevok prezentuje možnosti diagnostikovania vývinových porúch učenia v súvislosti s grafomotorikou v období predškolského veku. Včasná diagnostika je aktuálne výrazne diskutovaná najmä vzhľadom k prevencii a včasnej intervencii vývinových porúch učenia.

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 002UK-4/2020 Podpora dieťaťa s poruchou senzorického spracovania prostredníctvom multisenzorického prostredia.

Kľúčové slová

Vývinová porucha učenia. Problémy v grafomotorike, psychodiagnostika, pedagogická diagnostika, neuropsychologické faktory.

Abstract

The paper presents the possibilities of diagnosing developmental learning disorders in connection with graphomotor skills in the period of preschool age. Early diagnosis is currently much discussed, especially with regard to the prevention and early intervention of developmental learning disorders.

This contribution is a partial output of the project Kega č. 002UK-4/2020 Supporting a Child with Impaired Sensory Processing Through Multisensory Environment.

Key words

Developmental learning disorder. Problems in graphomotor skills, psychodiagnostics. Pedagogical diagnostics. Neuropsychological factors.

Vstup do problematiky

Úroveň rozvoja detskej kresby a písma priamo súvisí s grafomotorickou vyspelosťou dieťaťa. Grafomotorika je spoluvytváraná komplexom psychomotorických činností ovplyvňovaných úrovňou senzomotoriky, hrubej aj jemnej motoriky a ich celkovej koordinácie. V kreslení a písaní je nielen žiadúca, ale najmä nevyhnutná súhra medzi fyziologickými a psychickými funkciami. Problémy v kreslení, či počiatočnom písaní môžu mať rozmanité príčiny a dôsledky, ktoré súvisia s poruchami psychického vývinu, podliehajúce prirodzeným zmenám kvalitatívneho i kvantitatívneho charakteru. Rozmanitosť prejavov dysfunkcií v grafomotorike, ktoré predstavujú neúplne vyvinutú konkrétnu funkciu, či nesprávnu, nedostatočnú úroveň vývinu danej schopnosti, primárne súvisia s vekom. Typické sú podľa Altmana (2016, In Gabarík et. al. 2017) problémy s plynulosťou pohybu pri zaznamenávaní čiar, ťažkopádnou, obťahovanou, trasľavou líniou, celkovo nekoordinovane vedenými líniami. Častým býva aj regres v kreslení, celková nezrelosť v kresbe ľudskej postavy (disproporcia, asymetria, vynechanie dôležitých častí, napájanie častí tela na nesprávnom mieste, deformácie tvarov, vyčmáranie detailov, mechanické opakovanie detailov, stereotypy, nevyužitie plochy papiera, zlá koordinácia, nakláňanie postavy). Výrazný podiel na ťažkostiach v grafomotorickej expresii sa často spája aj so zníženou alebo limitnou koordináciou pohybov tela a artikulačných orgánov, ako dôsledok vzťahu motorických funkcií s psychikou dieťaťa a zrením jeho nervového systému (porovn. Jucovičová, Žáčková 2008; Zelinková 2009; Bartoňová 2012; Capáková, Kováčová 2014; Chung, Patel, 2015 a i.).

Pre učiteľa je nevyhnutným faktorom orientačného určovania vývinových porúch učenia, vrátane vývinových porúch učenia súvisiacich s grafomotorickým prejavom (dysgrafie, dyspinxie, dyspraxie), ich odlišenie od iných porúch. Iné poruchy, či deficity sa môžu vyskytovať o i. na základe zníženej úrovne intelektových schopností, zmyslového postihnutia, nízkej úrovne motivácie v učení sa, prípadne v dôsledku nepodnetného sociálneho prostredia. Vývinová porucha písania (dysgrafia) je vývinovou poruchou grafomotorického prejavu, kedy dieťa nemá žiadnu závažnejšiu zmyslovú ani pohybovú poruchu, avšak nedokáže adekvátne napodobniť tvary písmen a číslíc, nepamätá si ich, zrkadlovo ich zaznamenáva, zamieňa si ich (porov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2009; Bartoňová, 2012 a i.). Vývinová porucha motorickej funkcie (dyspraxia) predstavuje grafomotorické ťažkosti, ktoré sa spájajú v nezosúladených a nekoordinovaných vôľou riadených pohyboch ruky. Dieťa má problém nielen v hrubej, ale aj jemnej motorike a ich koordinácii, ktorá súvisí s ťažkosťami celkového pohybu, nielen grafomotorických činnostiach (Kirbyová, 2000). Vývinová porucha kreslenia (dyspinxia) je charakteristická neschopnosťou dieťaťa kresliť primerane svojmu veku, čo sa prejavuje primitívnym kresbovým prejavom, neschopnosťou organizovať plochu (Swierkoszová, 2005). Príčinou tejto poruchy býva motorická neobratnosť, ktorá sa prejavuje nesprávnym úchopom, nedostatočnou senzomotorickou koordináciou a nízkou úrovňou jemnej motoriky (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2013). Gabarík et. al. (2017, s. 30) vymedzuje diagnostické kritériá súvisiace s vývinovou poruchou písania nasledovne:

- „špecifický a výrazne zhoršený vývin schopnosti písania (o i. tvar písmen, tempo písania, vrátane zrkadlovej zámeny),
- neprítomnosť telesného postihnutia, či inej motorickej a psychomotorickej retardácie,

- *preukázateľná prítomnosť niektorého zo špecifických deficitov a ich kombinácií (oblasť jemnej motoriky, grafomotoriky, vizuo-priestorovej orientácii),*
- *ťažkosti od počiatočného písania v škole“.*

V charakterizovaní vývinových porúch učenia existuje množstvo zdôvodnení vzniku porúch, no za pozornosť určite stojí zadefinovanie systému perцепčných a kognitívnych funkcií, z ktorého vychádza teoretické zdôvodnenie deficitov čiastkových funkcií. Lurija (1989, In Pokorná, 2010) zostavil model, ktorého zloženie určujú tri funkčné jednotky v podobe systému vstupu ako prijatie informácie, jeho analýza a uchovanie; systému výstupu v podobe vytvárania programovania, regulácie a vykonávanie činnosti; systému aktivácie, ktorý zabezpečuje vedomý priebeh všetkých procesov. Samotný proces písania a kreslenia je komplexom činností mechanizmov, ktoré súvisia s viacerými neuropsychologickými ukazovateľmi. V prípade identifikovania minimálneho deficitu niektorého z ukazovateľov, je nevyhnutný globálny prístup v diagnostikovaní všetkých vzájomne súvisiacich psychických funkcií. V predprimárnom vzdelávaní sa rozvíjaniu psychických funkcií v koordinácii hrubej i jemnej motoriky centruje dôraz na rozvoj zmyslového vnímania (zrakové, sluchové, hmatové, ale tiež aj vnímanie tela), diferenciálnych schopností (zrakové, sluchové, hmatové, fonemický sluch), orientácie v čase, priestorovej orientácie a predstavivosti, zrakovej a sluchovej pamäte, zrakových a sluchových analyticko-syntetických činností, rytmického cítenia. Diagnostikovanie možných príčin ťažkostí pri grafomotorických činnostiach by na základe uvedeného malo vychádzať z diferenciálnej diagnostiky, ktorá je podľa Zelinkovej (2009) špecifickým druhom pedagogického diagnostikovania. Učiteľ by mal na základe uvedeného centrovať pozornosť na každý prejav a jeho príčiny, aby čo najobjektívnejšie zhodnotil úroveň

jednotlivých funkcií každého dieťaťa. Cieľom diagnostickej činnosti učiteľa je poznať úroveň rozvoja dieťaťa, a na základe tohto poznania plánovať a organizovať pedagogický proces tak, aby bol zabezpečený progres každého dieťaťa (Varcholová, et.al. 2003) o i. zameraný na vývinové deficity v rôznych oblastiach. Z toho dôvodu je nutné, aby sa učiteľ vyvaroval akejkolvek nivelizácie diagnostikovaných subjektov.

Možnosti pedagogického diagnostikovania

K predikovaní vývinových porúch učenia súvisiacich s grafomotorickou expresiou majú učitelia predprimárneho vzdelávania k dispozícii **Test pripravenosti 5-6 ročných detí na písanie** (Lipnická, 2009). Uvedený nástroj sa odporúča využívať k testovaniu detí predškolského veku pred vstupom do základnej školy, ale aj deti s odloženým nástupom na povinnú školskú dochádzku k depistážnemu diagnostikovaniu vývinovej poruchy učenia súvisiacou s grafickou expresiou. Test je tvorený položkami:

- kresba ľudskej postavy (výberom ženská alebo mužská),
- počiatočné písanie,
- grafická reprodukcia tvarov a prvkov písma.

Test obsahuje jednoznačne zadefinované inštrukcie testovania a kritériá kvalitatívneho hodnotenia jednotlivých položiek odstupňovaných do piatich rozvojových úrovní. Celkový výsledok tvorí súčet pridelených bodov vo všetkých troch úlohách, pričom vysoké skóre predstavuje vysoko rizikový ukazovateľ toho, že dieťa má výrazné deficity v dielčích funkciách súvisiacich s vývinovou poruchou grafickej expresie.

Okrem uvedeného nástroja k predikovaní vývinových porúch učenia súvisiacich s grafomotorickou učiteľia predprimárneho vzdelávania majú možnosť využívať vlastné diagnostické nástroje a techniky. Pri tvorbe diagnostických nástrojov na sledovanie a hodnotenie prejavov grafomotorických ukazovateľov ako možnej

eliminácie vývinovej poruchy učenia v grafomotorike je nutné diagnostikovať komplex ukazovateľov, nie iba jednotlivé elementy. Informácie získané z pedagogického diagnostikovania sú pre učiteľa orientačné, no zároveň vytvárajú významné podklady k diagnostike vývinových porúch učenia kompetentnými odborníkmi. Odbornú depistáž vývinových porúch učenia detí predškolského veku sú oprávnení realizovať špeciálni pedagógovia a psychológovia štandardizovanými skríningovými nástrojmi s možnosťou následného pretestovania rizika vývinových porúch učenia (Gabarík et al., 2017).

Deskripcia vybraných psychodidaktických testov

Výskum vývinových porúch učenia je v súčasnosti u nás a najmä v zahraničí veľmi intenzívny a výsledky sú aplikovateľné vo viacerých oblastiach medicíny, psychológie, špeciálnej pedagogiky. V spôsoboch diagnostikovania sa využívajú rozmanité hodnotiace nástroje a techniky. Najčastejšie aplikovaným diagnostickým nástrojom vývinových porúch učenia v poradenskej a špeciálno-pedagogickej praxi u nás aj v zahraničí, predstavujú štandardizované testy. Súčasťou štandardizovaných testov je manuál a štandard, čiže testová norma s často obsahujúcimi populačnými normami, ktoré umožňujú porovnávanie výkonu jednotlivca s populačnou normou pre daný vek.

Testy, ktoré využívajú v praxi výhradne psychológia, špeciálni pedagógovia a logopédi, nie sú určené k diagnostikovaniu učiteľmi. Napriek tomu, že do kompetenčného rámca učiteľov prináleží primárne pedagogická diagnostika, nie oblasť psychodiagnostiky, považujeme za prínosné, ak učitelia poznajú zameranie najfrekventovanejšie využívaných testov v poradenskej a špeciálno-pedagogickej praxi.

Jedným z najčastejšie využívaným je test **Kresba postavy** (Šturma, Vágnerová, 1992, T-76). Test je považovaný za cenný nástroj

diferenciálnej psychodiagnostiky, pretože kresba ľudskej postavy v interpretácii detí je považovaná za všeobecný indikátor ich vývinovej úrovne. Normy testu sú uvedené pre vek od 3 ½ až 11 ročné deti, osobitne pre chlapcov a dievčatá. Úlohou diagnostikovaného dieťaťa je nakresliť človeka, konkrétne mužskú postavu. Hodnotenie položiek sleduje dve hľadiská a to obsahové spracovanie kresby (celkovo je hodnotených 15 položiek, napr. či má postava trup, končatiny, časti tváre a odevu) a formálne spracovanie kresby (celkovo je hodnotených 20 položiek, napr. či sú časti znázornené jednodimenzionálne, alebo dvojdimenzionálne, aké majú proporcie). Z hľadiska predikcie vývinových porúch učenia súvisiacich s grafomotorikou je podlimitná najmä formálna realizácia kresby, čo poukazuje na to, že ťažkosti v učení sa spájajú s mozgovou dysfunkciou (Mikulajová, 2009).

Test obkresľovania (Matějček, Strnadová, 1974, T-32) patrí do kategórie testov kresby podľa predlohy, na základe ktorej sa hodnotí úroveň vizuálnej perciepcie, senzomotorickej koordinácie a jemnej motoriky. Dieťa kreslí podľa 12 predlôh, ktoré má nepretržite k dispozícii. Test obkresľovania sa využíva k posúdeniu celkovej vývinovej úrovne, ale aj pri diferenciálnej diagnostike o i. aj v prípade detí s vývinovou poruchou učenia, najmä s podozrením na dysgrafiú.

Orientačný test školskej zrelosti (Jirásek, 1970, T-33) je zameraný na posúdenie úrovne vizuomotorických a grafomotorických schopností a jemnej motoriky detí vo veku 5 až 7 rokov. Test obsahuje tri úlohy a to nakreslenie postavy, kopírovanie troch pseudoslov napísaných písaným písmom a prekreslenie skupiny bodov. Výkon v každej úlohe sa hodnotí na 5-stupňovej stupnici. Okrem testov, ktoré sa primárne zameriavajú na posúdenie celkovej vývinovej úrovne detí s dôrazom na zhodnotenie grafomotoriky,

môže mať na ťažkosti v kresbe a písme vplyv aj celková úroveň rozvoja hrubej a jemnej motoriky. Na základe toho má význam identifikovať mozgové dysfunkcie súvisiace s vývinovými poruchami učenia v grafomotorike aj diagnostikovaním aspektov učenia, ktoré vyžadujú motorickú odozvu, uvádza Mikulajová (2009). Nástrojom, ktorý sa zameriava na hodnotenie takých aspektov učenia, v ktorých sa očakáva motorická odpoveď s dodržiavaním istých pravidiel pri realizácii úloh predstavuje **Orientačný test dynamickej praxie** (Míka, 1982, T-50). Neuropsychologická batéria skúšok je skríningovým vyšetrením pre deti vo veku od 2 ½ až 6 ½ roka. Zámerom uvedeného diagnostického nástroja je zachytiť deti s mozgovými dysfunkciami pred vstupom do základnej školy, keďže sa u nich o i. môžu očakávať aj ťažkosti v učení. Test má osem subtestov, ktoré zisťujú relatívne stálu neurofyziologickú dispozíciu ovplyvňujúcu motorickú koordináciu, bezprostredné napodobňovanie pohybov a motorické učenie. Dieťa má za úlohu zopakovať po vyšetrujúcom sériu striedavých pohybov, viac či menej zložitých (striedanie pohybov päť – dľaň ľavou, potom pravou rukou, opakovane a rýchlo sa dotýkať palca prstami ľavou, potom pravou rukou, vykonávať pohyby päta – špička – chodidlo najprv ľavou, potom pravou nohou, rýchle kmitanie jazykom medzi kútikmi úst, súčasné opačné striedavé pohyby dľaň – päť pravou a ľavou rukou), pričom úloha je predvedená jedenkrát. Hodnotí sa rýchlosť, plynulosť a presnosť pohybov a ich sekvencií.

Výber prezentovaných testov sa viaže na konkrétne kritériá, ktoré predstavuje vekové hľadisko t. z. určené pre deti predškolského veku a obsahové hľadisko t. z. primárne sa testovaním zisťuje úroveň zrakového vnímania, vizuomotorickej koordinácie a exekutívnych funkcií, ktoré súvisia s grafomotorikou. Prezentované testy sa v oblasti psychodiagnostiky využívajú k posudzovaniu školskej pripravenosti detí, no rovnako tvoria aj súčasť diagnostických

nástrojov predikujúcich vývinové poruchy učenia súvisiacich s grafickou expresiou.

Záver

Opodstatnenosť interdisciplinárneho prístupu a včasnej diagnostiky vývinových porúch učenia s čo najskoršou intervenciou sa tímy odborníkov z radov psychológov, lekárov, špeciálnych pedagógov u nás i zahraničí názorovo zjednocujú (porovn. Klicpera et al., 2010; Pokorná, 2010; Mikulajová et al., 2012; Bartoňová, 2012; Sindelárová, 2013; Chung a Patel 2015; Magová, 2020 a i.). Práve učitelia predprimárneho vzdelávania sú prvými diagnostikmi, ktorí na základe teoretickej erudovanosti majú potenciál rozlišovať deficity súvisiace s vývinovými poruchami učenia. Na základe toho, že vývinové poruchy učenia sa neviažu výhradne na vývinové zmeny, ale aj na zmeny navodené cieľnou intervenciou v podobe preventívnych, rozvíjajúcich, stimulačných, či korekčných programov, predstavuje adekvátna diagnostika základ pre vytvorenie adresnej individuálnej intervencie pre dieťa s deficitnými funkciami v grafomotorike.

Zoznam bibliografických odkazov

- BARTOŇOVÁ, M. 2012. *Špecifické poruchy učenia*. Brno: Paido, 2012. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
- CAPÁKOVÁ, L., KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Problematika vizuálneho vnímania v liečebnej pedagogike: diagnostika a intervencia v rannom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. 72 s. ISBN 978-80-223-3580-5.
- GABARÍK, M., KOLLÁROVÁ, M., KUNCOVÁ, Z., OLÍKOVÁ, J., PÚČALÍKOVÁ, S., SOMOROVÁ, K. & ŽOVINEC, E. 2017. *Návrh minimálnych diagnostických štandardov pre vývinové poruchy učenia, poruchy aktivity a pozornosti a narušení komunikačnú schopnosť*. Interný materiál pre odborných zamestnancov ČŠPP a CPPP a Bratislava: ŠPÚ Bratislava, 2017. 74 s.

- CHUNG, P., PATEL, D.R. 2015. *Dysgraphia*. Int J Child Adolesc Health. Nova Science Publishers, Inc. 2015, 8(1) p. 27-36. ISSN 1939-5930.
- JIRÁSEK, J. 1970. *Orientační test školní zralosti. T-33*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1970.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008, 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KIRBYOVÁ, A. 2000. *Nešikovné dítě. Dyspraxia a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000. 206 s. ISBN 80-7178-424-9.
- 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.
- LIPNICKÁ, M. 2009. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009. 120 s. ISBN 978-80-89055-81-4.
- MAGOVÁ, M. 2020. Podpora rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v kontexte poskytovania včasnej intervencie In Hudecová, A. (ed) *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej intervencii*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2020. 33-55 s. ISBN 978-80-561-0782-9.
- MATĚJČEK, Z., STRNADOVÁ, M. 1974. *Test obkresľovania T-32*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974.
- MIKULAJOVÁ, M. 2009. *Metódy diagnostiky dyslexie*. Bratislava: Mabag, 2009. 60 s. ISBN 978-89113-73-6.
- MIKULAJOVÁ, M., CARAVOLAS, M., VÁRYOVÁ, B., VENCELOVÁ, L., ŠKRABÁKOVÁ, G. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia (s testami a normami)*. Bratislava: SAL, 2012. 296 s. ISBN 978-80-89113-94-1.
- MÍKA, J. 1982. *Orientační test dynamické praxe. T-50*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982.
- POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-77-32.
- SINDELAROVÁ, B. 2013. *Předcházíme poruchám učení*. 5 vyd. Praha: Portál, 2013. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.

- SWIERKOSZOVÁ, J. 2005. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. 2. vyd. Ostrava: Repronis. 2005. 78 s. ISBN 80-7368-084-X.
- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. 2013. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada, 2013. 248 s. ISBN 978-80-2474-369-1.
- ŠTRUMA, J., VÁGNEROVÁ, M. 1992. *Kresba postavy. T-76*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1992.
- VARCHOLOVÁ, M., MALIŇÁKOVÁ, M., MIŇOVÁ, M. 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003. 68 s. ISBN 80-89055-34-6.
- ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení*. 11. vydanie Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky,
Račianska 59, 813 34 Bratislava
E-mail: lehotayova@fedu.uniba.sk

III. MULTIDISCIPLINARITA V PORADENSTVE

DIEŤA SO STATUSOM CUDZINEC S POTREBOU INTERDISCIPLINÁRNEJ PODPORY V MATERSKEJ ŠKOLE

A CHILD WITH STATUS OF A FOREIGNER WITH A NEED OF INTERDISCIPLINARY SUPPORT IN KINDERGARTEN

Barbora Vodičková

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike detí so statusom cudzinec, ktoré majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby alebo iné ťažkosti vyžadujúce si široké spektrum interdisciplinárnej podpory. Opisuje dve prípadové štúdie a tiež načrtáva stratégie riešenia ťažkostí detí.

Kľúčové slová

*Interdisciplinárna podpora. Dieťa so statusom cudzinec.
Multikulturalizmus. Materská škola.*

Abstract

The article deals with the issue of children with status of a foreigner with special educational needs or other difficulties that require a wide range of interdisciplinary support. It describes two case studies and also outlines strategies for dealing with children's difficulties.

Key words

*Interdisciplinary support. A child with status of a foreigner.
Multiculturalism. Kindergarten.*

Úvod

Žijeme v dobe, ktorá je charakteristická výrazným prienikom kultúr Šenselová (2014). Mladí ľudia cestujú po celom svete a majú rôzne skúsenosti zo zahraničia. Takisto aj na Slovensko prichádza stále viac cudzincov, ktorí tu pracujú, študujú, alebo sa zastavia len ako turisti, i keď v čase pandémie sa cestovanie výrazne obmedzilo. Aj napriek tomu si myslíme, že je len otázkou času, že v materských školách budú pribúdať deti cudzincov, hlavne vo väčších mestách a materské školy sa budú musieť na túto situáciu pripraviť. Svet už je multikulturálny a je potrebné s týmto faktom vo výchove a vzdelávaní rátať (Vodičková, 2017). Už predškolské dieťa by sa malo učiť vnímať, že jeho kultúra, ktorá je v danej krajine dominantná, nie je jediná a že iný človek môže pochádzať z inej kultúry, kde sú iné zvyky, iný jazyk. Takisto by malo byť hlavne vďaka tolerantnému a prijímaúcemu dospelému prostrediu, ktoré ho obklopuje, tolerantné voči inému dieťaťu, ktoré možno inak vyzerá, alebo rozpráva iným jazykom. Vplyv rodiny, školy, masových médií hrá kľúčovú rolu vo vývine postojov a správania k odlišnostiam. Dôležité je, aby sme ich podchytili skoro bez predsudkov, stereotypii a negatívnych postojov (Abdullah, 2007). Slovensko má ešte rezervy, oproti iným demokratickým krajinám, ktoré sú zvyknuté žiť s cudzincami dlhý čas.

Multikulturálnej výchove v predškolskom veku sa venovali vo svojich publikáciách Šenselová (2014), Vančíková (2019).

Dieťa so statusom cudzinec v materskej škole

Dieťa so statusom cudzinec prichádza do prostredia materskej školy z odlišnej krajiny, s odlišným jazykom, často aj s odlišným výzorom a zvykmi. Jeho situácia nie je vôbec jednoduchá a je veľmi dôležité empaticky vnímať jeho prežívanie a chápať jeho diskomfort zo situácie, v ktorej sa ocitlo. Často nemá ani čas na prechodné

adaptačné obdobie, čo ešte jeho situáciu sťažuje. Cieľom prostredia materskej školy je mu dať, čo najväčšiu podporu, aby sa dokázalo čo najrýchlejšie do jej prostredia integrovať (Vodičková, 2017).

Čo ale, keď dieťa okrem jazykovej bariéry, vyžaduje zvýšenú pozornosť zo strany učiteliek vzhľadom na svoje ťažkosti alebo špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby? Čo keď vyžaduje včasnú intervenciu alebo inú formu interdisciplinárnej podpory v prostredí materskej školy, ale aj mimo neho? Vieme takémuto dieťaťu tento servis zabezpečiť?

Prípadové štúdie

V nasledujúcom texte opíšeme problematiku dvoch konkrétnych detí so statusom cudzinec v slovenských materských školách. Rodičia sa s deťmi hlavne z pracovných dôvodov presťahovali na Slovensko s cieľom dlhodobého pobytu na našom území. Logickým krokom vo vzťahu k deťom bolo, že ich rodičia prihlásili do materskej školy, a tak sa deti ocitli v tomto prostredí bez znalosti jazyka. Postupom veľmi krátkeho času sa u nich začali manifestovať ťažkosti vyžadujúce si odbornú intervenciu a interdisciplinárnu podporu. Načrtujeme tiež stratégie odbornej interdisciplinárnej podpory, ktorá bola nevyhnutná, aby deti dokázali fungovať v prostredí materskej školy.

Káťa

Rodičia triapolročnej Káti sa presťahovali z Ukrajiny na Slovensko z pracovných aj bezpečnostných dôvodov. Zapísali ju do materskej školy s vyučovacím jazykom anglickým patriacej k veľkej medzinárodnej škole vo veľkom meste. U dieťaťa sa začal prejavovať mutizmus. Po pár mesiacoch prestalo úplne rozprávať aj v rodnom jazyku. Ustarostení rodičia dieťa vybrali z tohto pre neho náročného prostredia a hľadali menšiu materskú školu s láskavým

prístupom a s angličtinou. Tiež si uvedomovali, že potrebujú primárne riešiť ťažkosti dieťaťa. Vzhľadom na ťažkosti dieťaťa, nechceli pridávať dieťaťu ďalší tretí jazyk, a to slovenčinu. Podarilo sa im nájsť menšiu materskú školu s vyučovacím jazykom anglickým.

Z anamnézy a z rozhovoru s rodičmi: Rodičia sa na začiatku školskej dochádzky v novej materskej škole stretli s liečebným pedagógom, ktorý bol interným odborným zamestnancom MŠ. Obmedzenou slovenčinou aj anglicky vysvetlili ťažkosti dieťaťa a svoje obavy z Kátinej reakcie na medzinárodné prostredie vo veľkej škole. Vysvetlili, že dieťa nerozpráva ani doma, že je „závislé“ na svojich plyšových hračkách, ktoré všade so sebou nosí. Tiež komunikovali, že predtým sa dieťa vyvíjalo primerane a tento zvrat v jeho vývine nastal veľmi rýchlo po započatí dochádzky vo veľkej škole. Matka tiež komunikovala, že psychomotorický vývin a tehotenstvo prebehli v norme a bez pozoruhodností.

Z pozorovania a zápiskov liečebného pedagóga: Na prvom stretnutí bolo dieťaťko veľmi trpezlivé, sedelo na kolenách rodičov, objímalo veľkú plyšovú hračku. Nekomunikovalo. Liečebný pedagóg sa s rodičmi dohodol na postupnej adaptácii, prvé dni aj za prítomnosti matky s cieľom postupného odpútavania a predlžovania času bez matky. Výhodou bolo, že materská škola mala k dispozícii liečebného pedagóga, ktorý koordinoval adaptáciu dieťaťa s učiteľkami, komunikáciu s rodičmi a tiež ďalšiu intervenciu s logopédom. Matka plne rešpektovala jeho pokyny a spoločnými silami, postupnými krokmi sa dieťa podarilo adaptovať na nové prostredie.

Dieťa chodilo do materskej školy vždy so svojimi plyšovými hračkami. Malo k dispozícii liečebného pedagóga, ktorý prvé dva mesiace participoval v triede ako jeho osobný asistent, čím odbremenil učiteľky, ktoré sa mohli plne venovať ostatným deťom

v triede. Učiteľky boli poučené, že je potrebné u dieťaťa akceptovať jeho prejavy, pokiaľ sa nechce zapájať, rešpektovať jeho voľbu. Dieťa väčšinou sedelo na tulivaku so svojimi hračkami a pozorovalo okolie a dianie v detskej skupine. Neplakalo, ani neprejavovalo negatívne emócie navonok. Po dvoch mesiacoch sa dieťa upokojilo a začalo nadväzovať vzťahy s učiteľkami, čo sa prejavovalo častým vyhľadávaním ich prítomnosti, až potrebou prítulenia sa k nim. Dieťa začalo používať jednotlivé anglické slovíčka a dorozumievať sa s okolím, čo učiteľky aj rodičia vyhodnotili ako veľký pokrok. Postupne sa obnovila jeho komunikačná schopnosť aj v rodnom jazyku. Nápomocná bola odborná intervencia školského logopéda a tiež bola k spolupráci prizvaná ukrajinská študentka, ktorá za dieťaťom dochádzala do materskej školy raz týždenne a realizovala s ním v rámci hry jazykovú podporu v jeho rodnom jazyku. Tiež, v čase jeho mutizmu sa liečebný pedagóg s dieťaťom dohováral na úrovni jednoduchých kontextových gest, ktoré používali aj učiteľky (napr. sadneme si - ruka dole, ideme jesť - napodobňovanie jedenia, ideme von - ukazovaním na okno a pod.). Po roku a pol dieťa stále navštevovalo materskú školu a plynulo rozprávalo ukrajinsky, anglicky a začínalo používať v rámci voľných hier so slovenskými deťmi slovenčinu. V predškolskom veku si našlo v materskej škole kamarátky a bezproblémovo participovalo na všetkých aktivitách primerane veku.

Toho času: Dnes dieťa navštevuje medzinárodnú školu v Bratislave, na ktorej prostredie sa bez problémov už adaptovalo.

Sumár intervenčných stratégií a interdisciplinárnej podpory:

- Interný odborný zamestnanec (liečebný pedagóg) MŠ ako koordinátor interdisciplinárnej pomoci a podpory
- Kontinuálna podporná komunikácia s rodičmi
- Kontinuálna komunikácia a podpora učiteliek v akceptácii a uplatňovaní osobitného režimu poskytovanom dieťaťu
- Zabezpečenie osobnej asistencie dieťaťu na dobu dvoch mesiacov
- Logopedická intervencia
- Jazyková podpora v rodnom jazyku prostredníctvom študentky
- Uplatňovanie akceptujúcej neverbálnej komunikácie s dieťaťom prostredníctvom gest
- Prijímajúce prostredie materskej školy

Josef

Šesťročný Josef sa presťahoval s matkou a trojročnou sestrou a starými rodičmi na Slovensko z Nemecka tesne pred koronakrízou. Hneď po presťahovaní začal navštevovať súkromnú materskú školu. Potom však musel zostať doma. Po uvoľnení opatrení, pokračoval v lete v dochádzke do materskej školy. Pre jeho neprispôsobivé správanie potreboval v materskej škole asistenta, na čo sa podujala interná pani učiteľka. Dieťa však aj napriek snahe materskej školy bolo v lete vylúčené z jej prostredia pre nezvládnutie jeho správania.

Z anamnézy a z rozhovoru s matkou: Matka vyhľadala odbornú pomoc v terapeutickom centre. Pri rozhovore deklarovala svoje obavy, nakoľko dieťa bolo vylúčené z materskej školy. Pripustila, že chlapec je aj doma menej prispôsobivý a výchovne náročný. Je veľmi dynamický. Má problém s rešpektovaním pravidiel a dohôd. Tiež komunikovala, že dieťa má ťažkosti v odklonení od digitálnych

médií, hlavne pri počítačových hrách. Pripustila aj, že zmena prostredia a pobyt v novej materskej škole v novej krajine, jazyková bariéra mohli zhoršiť jeho prejavy správania. Matka tiež komunikovala, že raný psychomotorický vývin a tehotenstvo, pôrod aj popôrodná adaptácia prebehli v norme a bez pozoruhodností. Na otázku, čo chce pre svoje dieťa? Odpovedala, že hlavne zlepšenie jeho správania nakoľko o rok ide do školy, prípravu na školu a tiež zlepšenie jeho komunikačných zručností v slovenskom jazyku. Tiež matka komunikovala, že sa dieťaťu podarilo nájsť inú materskú školu, kde má k dispozícii svojho asistenta, jazykovú a psychologickú podporu. Dieťa tiež zaradili do predškolskej triedy s rovesníkmi. V predchádzajúcej materskej škole bol najstarší v zmiešanej skupine s prevažne menšími deťmi.

Z pozorovania a zápisov liečebného pedagóga: Prvé stretnutie s chlapcom v terapeutickom centre prebehlo spolu s rozhovorom s matkou, nakoľko nemala chlapca kde nechať. Prišiel s ňou vysoký silný chlapec. Počas rozhovoru sa hral vo vedľajšej miestnosti, kde sa nachádzali náradie a pomôcky na cvičenie. Dieťa bolo veľmi dynamické a hlučné. Podchvíľou prichádzalo za matkou, aby sa uistilo, že tam je. Matka sa mu láskyplne prihovárala. Po skončení rozhovoru s matkou, bola miestnosť v úplnom neporiadku. Po zemi sa váľali pomôcky, stôl s farbičkami bol počmáraný, farbičky polámané. Pred odchodom sa liečebný pedagóg dohodol s matkou, že začnú s nastavovaním pravidiel v rámci intervencie, ktoré bude treba jasne dodržiavať. Matka súhlasila. Na druhé stretnutie prišiel chlapec s mamou. Liečebný pedagóg rozdelil intervenčné stretnutie na dynamickú a pokojnú časť. V rámci dynamickej časti išlo o aplikáciu psychomotorickej terapie s využitím rôznych senzorických pomôcok, kde v rámci hry dieťa bolo nútené počúvať inštrukcie, nasledovať ich, dodržiavať pravidlá a previesť pripravené zostavy čo najlepšie. Dieťa bolo veľmi dynamické a veľmi rýchlo sa pohybovalo, preto liečebný pedagóg zaradil za sebou viac rôznych

aktivít s pomôckami (rôzne psychomotorické zostavy so zapájaním úloh na podporu koncentrácie a pozornosti). V rámci pokojnej časti chlapec pracoval za stolíkom. Mal za úlohu nakresliť ľudskú postavu a vypracovať niekoľko úloh v rámci grafomotoriky a logického myslenia. Kresba postavy bola prevedená veľmi rýchlo, bez detailov a vypracovania, takisto aj grafomotorická úloha. Pri logických a matematických úlohách chlapec pracoval rýchlo, ale bez chyby. Dieťa začalo navštevovať liečebného pedagóga v terapeutickom centre raz týždenne. Napriek počiatočným obavám, či bude dieťa ochotné spolupracovať a ako sa dorozumejú, začalo veľmi dobre spolupracovať. V rámci stretnutí zohrávala matka veľmi dobrú a podpornú úlohu pre dieťa. Stretnutí bola prítomná a zasahovala len vtedy, keď bola potreba chlapcovi preložiť (matka komunikovala s liečebným pedagógom anglicky), čo sa od neho žiadalo.

Toho času: Dieťa navštevuje novú materskú školu, ktorú matka vyhodnocuje ako dobrú voľbu a je mu poskytovaná liečebnopedagogická intervencia raz týždenne v terapeutickom centre, kde sú jasne zadefinované hlavné ciele, a to: príprava dieťaťa na školu, podpora správnych vzorcov správania a sebaregulácie.

Sumár intervenčných stratégií a interdisciplinárnej podpory:

- Vyhľadanie novej materskej školy
- Psychologická a jazyková podpora pre dieťa v rámci MŠ
- Predškolská príprava v rámci MŠ
- Osobný asistent dieťaťa v rámci MŠ
- Dlhodobá liečnopedagogická intervencia v terapeutickom centre

V rámci liečnopedagogickej intervencie sa liečebný pedagóg zameriaval na stratégie:

1. Uplatňovanie psychomotorickej terapie so zapojením senzorických stratégií, pohybu a hry - práca s pravidlami,

hranicami, pozornosťou, sebareguláciou, telesnou schémou, pracovnou pamäťou, s vnímaním dieťaťa (sluchové vnímanie-nácvik aktívneho počúvania a sluhovej pozornosti, sústredenie sa na zachytenie a správne prevedenie inštrukcií, zrakové vnímanie-zraková diferenciácia, postrehovanie, zraková pamäť, hmatové, propioceptívne vnímanie, práca s rovnováhou dieťaťa so zapojením celého tela prostredníctvom pomôcok a pohybu)

2. Jazyková podpora - prostredníctvom jednoduchých pokynov spojených s kontextovým gestom, akciou, prípadne obrázkom, podpora dieťaťa v komunikácii v slovenskom jazyku.
3. Tréning pracovného návyku za stolíkom - grafomotorika, kresba, pracovné listy pre predškolákov
4. Práca s témami dieťaťa (ide hlavne o futbal, loptové hry a pod.)
5. Kontinuálna podporná komunikácia s matkou, v prípade potreby spolupráca s MŠ

Podmienky dieťaťa so statusom cudzinca s potrebou interdisciplinárnej podpory v materskej škole

Uvedené prípadové štúdie ukazujú, že každé dieťa prežíva svoju situáciu jedinečne a svojím spôsobom, a že je potrebné rátať aj so situáciami, kedy dieťa potrebuje odbornú podporu a starostlivosť v širšom spektre interdisciplinarity. Na základe jazykovej bariéry, či už s dieťaťom, alebo rodičmi a tiež aj na základe kultúrnej odlišnosti, je to veľká výzva pre materské školy, ktoré sa o tieto deti starajú.

Z nášho pohľadu je v rámci odborného interdisciplinárneho servisu pre tieto deti dôležité:

- **Odborná spôsobilosť zo strany materskej školy**

Učitelia sa musia naučiť brať do úvahy rozdielne kultúrne zázemie detí a ich rodín, s ktorými pracujú. Nemôžeme pracovať s deťmi cudzincov bez toho, aby sme nebrali do úvahy ich kultúrne korene. Multikulturálna výchova a prostredie kladie veľké nároky na odbornú spôsobilosť učiteľov. Podľa Abdullah (2007) to vyžaduje veľmi komplexnú osobnosť, aby bola schopná citlivo pracovať s témou multikulturalizmu. Učiteľ by mal chápať teoretické pozadie odlišností a multikulturalizmu, mal by mať praktické zručnosti, ako pracovať s multikulturálnou resp. rôznorodou triedou, ako individualizovať edukačný proces, ako si poradiť s praktickými ťažkosťami, ktoré sa môžu u detí so statusom cudzinca vyskytnúť (napr. ťažkosti v správaní, emocionálnom prežívaní, v existujúcej rečovej bariére a pod). Tiež je dôležité otvorené prijímajúce prostredie a vôľa zo strany materskej školy.

- **Interdisciplinárna podpora**

Je dôležité, aby materská škola a rodičia mali v blízkosti odborníkov, ktorí zastrešia odborné intervencie. Tiež pomôžu dieťaťu integrovať sa do prostredia materskej školy, či už v rámci interného odborného zamestnanca priamo v MŠ alebo prostredníctvom externého odborníka, ktorý problematike rozumie a tiež sa dokáže dohovoriť s rodičmi a koordinovať spoluprácu v záujme dieťaťa.

- **Komunikácia s rodičmi**

Správna a dôverná komunikácia s rodičmi je tiež veľmi dôležitá vo vzťahu k podpore dieťaťa. Samozrejme nie každý je schopný sa s rodičmi dorozumieť, ale pokiaľ je to možné, treba nájsť cestu, ako nadviazať kontakt/komunikáciu v rámci prostredia MŠ. Niekedy

stačí pár jednoduchých viet a uistenie rodiča, že sa s dieťaťom pracuje, alebo len priateľské gesto, úsmev. Postupom času, keď rodič získa dôveru, sa aj komunikácia zlepšuje. Vychádzame z našich skúseností z medzinárodnej materskej školy, kde bola široká škála rodičov detí, s ktorými sme pracovali z rôznych kútov sveta a nie každý sa vedel dohovoriť.

- **Jazyková podpora dieťaťa**

Kľúčom k dobrému vzdelaniu a k zdarnej integrácii je jazyková podpora detí. Ako učiteľky narábajú s vyučovacím jazykom a tiež rodným jazykom dieťaťa, rozhoduje o tom, ako sa dieťa cíti v prostredí materskej školy a tiež ako bude pripravené na školu. Dr. Karin Jambert-diplomovaná pedagogička, ďalej zdôrazňuje, že deti majú v každodennom režime materskej školy, pri hre, spievaní, experimentovaní a rôznych iných aktivitách veľa príležitostí rozprávať sa spolu a tiež s učiteľkami. Dôležitými odbornými kompetenciami učiteliek je: rozprávať korektným jazykom zodpovedajúcim vývinovej úrovni reči daného dieťaťa a dať dieťaťu príležitosť opakovať jednoduché vety a pojmy (dostupné na: www.eltern.de).

Čo to z nášho pohľadu znamená? Je veľmi dôležité hovoriť s deťmi cudzincov veľmi jednoduchým jazykom, nezaplavovať ich dlhými vetami, prílišnými informáciami. Komunikáciu je dobré vždy zastrešiť kontextovými gestami. Snažíme sa, aby dieťa chápalo kontext toho, čo sa deje, čo hovoríme alebo robíme, zo začiatku aspoň na elementárnej úrovni. Postupne sa jeho schopnosť komunikácie bude zlepšovať. Z našich skúseností vieme že, zahraničné deti zo začiatku nerozprávajú, avšak postupom času sa osmelujú a postupne začínajú komunikovať a zapájať sa. Dôležité je proces neurýchľovať a zbytočne na dieťa nevyvíjať tlak, tolerovať jeho prejavy a podporovať ho.

- **Reziliencia dieťaťa**

Reziliencia je pojem, ktorý je často okrem iného spomínaný vo vzťahu s rôznymi nepriaznivými podmienkami, ktorým bol alebo je človek vystavený. Aj napriek týmto nepriaznivým podmienkam, má dieťa určitú výbavu a vnútorné zdroje ako sa s nepohodou vysporiadať. Komárik et al. (2011) chápe rezilienciu ako odolnosť, adaptívne správanie a tiež ako dynamický proces pozitívnej adaptácie v kontexte značného protivenstva. V rámci zaradenia dieťaťa so statusom cudzinca do materskej školy, môžeme rezilienciu chápať ako schopnosť dieťaťa, pokiaľ má svoje vnútorné zdroje a zachytnú sieť zo strany dospelých, vysporiadať sa s počiatočnými negatívnymi skúsenosťami z cudzieho prostredia (Vodičková, 2017).

Záver

V texte sme sa venovali problematike detí so statusom cudzinec s potrebou interdisciplinárnej podpory, pokiaľ sa u nich vyskytnú ťažkosti alebo špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Načrtli sme prípadové štúdie dvoch konkrétnych detí s rôznorodými ťažkosťami. Zamýšľali sme sa vo všeobecnej rovine nad vhodnými podmienkami pre takéto deti v materskej škole. Uvedomujeme si, že táto problematika je na Slovensku relatívne nová, i keď kolegovia pracujúci s deťmi z národnostných menšín majú isto podobné skúsenosti. Veríme, že aj deťom z odlišného kultúrneho, etnického prostredia budeme vedieť na Slovensku poskytnúť takú mieru interdisciplinárnej podpory, akú potrebujú.

Zoznam bibliografických odkazov

- ABDULLAH, A, CH. 2009. Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. CICE Hiroshima University, In : *Journal of Interntional Cooperation in Education*, 2009, roč.12, č.1, s. 159-175.
- KOMÁRIK, E., JENČOVÁ, A., KRAJČOVIČOVÁ, K., LAMOŠOVÁ, J., REPČÍK, R., ŠANDOROVÁ, D., HEČEKOVÁ, D. 2011. *Kontexty reziliencie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2011. 111 s. ISBN 978-80-89264-53-9.
- ŠENSELOVÁ, I. 2014. *Multikulturálna výchova v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : MPC, 2014. 46 s. ISBN 978-80-8052-8638.
- VANČÍKOVÁ, K. 2019. *Multikulturálna výchova v materskej škole-námety a aktivity*. Bratislava : RAABE, 2019. 144 s. ISBN 978-80-8140-3620.
- VODIČKOVÁ, B. 2017. Zaradenie detí z iného kultúrneho prostredia do materskej školy. In MATEAŠÍKOVÁ, A., ŠUPOVÁ, E. *Problémové dieťa v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : Raabe, 2017, s. 1-18. ISBN 978-80-8140-075-9.

Internetový zdroj

Chance auf Vielfalt und Toleranz. Multikulti im Kindergarten? [cit. 2020-30-12]. Dostupné na: www.eltern.de

Kontaktné údaje:

Mgr. Barbora Vodičková, Ph.D.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta

Katedra liečebnej pedagogiky

Šoltésovej 4, 831 34 Bratislava

E-mail: vodicikova@fedu.uniba.sk

ŠTANDARDIZÁCIA SYSTÉMU VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA A PREVENIE ORIENTOVANÁ NA MULTIDISCIPLINÁRNU PODPORU DIEŤAŤA VO VZDELÁVANÍ A STAROSTLIVOSTI POČAS RANÉHO DETSTVA

STANDARDISATION OF THE BEHAVIORAL COUNSELING AND PREVENTION ORIENTED ON MULTIDISCIPLINARITY IN THE SUPPORT OF THE CHILD'S EDUCATION AND CARE DURING EARLY CHILDHOOD

Ol'ga Okálová

Abstrakt

Národný projekt „Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce“ spustil proces zvyšovania a garancie kvality služieb a činností systému výchovného poradenstva a prevencie (VPaP). Výsledkom projektu je tiež štandardizácia systémovej multidisciplinárnej podpory vzdelávania a starostlivosti o dieťa raného veku (VSRD). Príspevok prináša prepojenia VSRD a tvorených štandardov, odborné východiská a návrh konceptu multidisciplinárnej podpory systému VPaP u VSRD.

Kľúčové slová:

Multidisciplinarita. Systém výchovného poradenstva a prevencie. Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve. Koncept multidisciplinárnej podpory.

Abstract

The national project „Standardisation of the behavioural counseling system and prevention to inclusion and success on the labour market“ started the process of increasing and guarantee of quality of the services and systematic actions of the behavioural counseling and prevention (VPaP). The outcome of the project is also standardisation of system

multidisciplinary support of education and care of an early age child (VSRD). This brings about connections of VSRD and created standards, expert outcomes and the proposal of the concept of multidisciplinary support for the systems VPap in VSRD.

Key words

Multidisciplinary. System of behavioural counseling and prevention. Education and care in the early childhood. Concept of multidisciplinary support.

Multidisciplinárna podpora v systéme výchovného poradenstva a prevencie

Multidisciplinarita je v slovenskom školstve čerstvo zadefinová. Viacerí autori prinášajú multi sektorový prierez definícií, pojmov a charakteristík multidisciplinárneho prístupu (ďalej ako MDP) a zjednocujú ho do nového, inkluzívnejšieho poradenského rámca. Podľa nás je multidisciplinárna podpora prístup, ktorý v sebe integruje nielen pojmy ako „multisektorová spolupráca“, „multidisciplinárny prístup“, „medzirezortná spolupráca“, „multidisciplinárna starostlivosť“, „multiinštitucionálna intervencia“, „intervenčný tím“ a „multidisciplinárny tím“, ale i služby a zručnosti jednotlivcov, či ich sietí, spolupracovať tak, aby bolo do sociálnej zmeny zapojených čo najviac hlasov.

Pri charakteristike pojmu podpory vychádzame aj z hlavných cieľov Vlády SR, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, Výskumného ústavu psychológie a patopsychológie (ďalej ako VUDPaP), Štátneho pedagogického ústavu (ďalej aj ŠPÚ), Metodicko-poradenského centra (ďalej aj MPC) ako aj iniciatívy *To dá rozum*, ktoré deklarujú vytvorenie podmienok na koordinovanú multidisciplinárnu spoluprácu v oblasti vzdelávania a výchovy.

Podľa autorov príručky *Multidisciplinárny prístup – Základné myšlienky a rámce* (Krnáčová, Čerešník, Ugordová, Hambálek, 2020) je multidisciplinárny prístup (MDP) založený na úzkej spolupráci, ktorá stavia na odbornosti, skúsenosti, dôvere a zdieľaní rôznych ľudí. Prospešnosť a uplatniteľnosť multidisciplinárneho prístupu v systéme výchovného poradenstva a prevencie ponúka komplexnú starostlivosť. Identifikuje a odpovedá na potreby dieťaťa a jeho rodiny alebo skupiny, poskytuje im koordinovanú podporu a umožňuje participovať na rozhodnutiach v dosiahnutí zlepšenia ich situácie. Multidisciplinárna podpora MŠVVaŠ SR je štandardom odbornej práce, ktorý zaručí, že koordinácia spolupráce prinesie dieťaťu, rodine najlepšiu starostlivosť v rezorte. Tento štandard (Hall, Drál', Fridrichová, Hapalová, Lukáč, Miškolci, Vančíková, 2020 & MŠVVaŠ SR, 2020) úzko súvisí s inkluzívnym nastavením jednotlivcov, autorít, spoločnosti a následne i so vzdelávaním. A to vo všetkých úrovniach. Rezort školstva chce vytvoriť silnú sieť poskytovateľov včasnej podpory pre rodiny a deti so zdravotným znevýhodnením a rodiny a deti ohrozené chudobou. Dnes má systém včasnej starostlivosti viac súkromný charakter. Jednoznačne sa zameriava na deti zo strednej triedy a ich potreby, pretože sú najbežnejšími príjemcami týchto služieb. Ide tak o začarovaný kruh dopytu a ponuky služieb. Dôsledkom toho je, že deti zo segregovaných lokalít, chudobné deti či deti s postihnutím sú často vylúčené z formálneho VSRD (Farkas, Melikantová, Miňová, Mušinka, 2020).

Pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania ministerstvo podporuje implementáciu multidisciplinárnej podpory cez inkluzívne tímy zložené z pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (MŠVVaŠ SR, 2020). Databáza „Formulárov dobrej praxe“ vo VUDPaP (2020) dnes disponuje viac ako 500 kazuistikami

zo systému výchovného poradenstva a prevencie, vo viac ako 50 témach duševného zdravia, kde bol doteraz praktikmi uplatnení multidisciplinárny prístup a intervencie. Tiež podpora implementácie štandardov prináša nie jeden, ale niekoľko multidisciplinárnych prístupov a inovácií, vrátane zvyšovania kvality tímovej spolupráce (VUDPaP, 2020). MPC (2020) a ŠPÚ (2020) v rámci NP „Profesijný rozvoj učiteľov (TEACHERS)“ a projektu „Spolu s Rómami dosiahneme viac“ spoločne integrujú multidisciplinárnu podporu do vybraných podaktivít projektu. Príkladom podpory na pomedzí dvoch rezortov školstva a sociálnych vecí je takisto vzdelávací koncept školských podporných tímov Inklucentra (2020). School Education Gateway (2020) multidisciplinárnu podporu vo vzdelávaní charakterizuje ako združovanie odborníkov v rámci školy aj mimo nej, napríklad psychológov, sociálnych pracovníkov a zdravotníkov. Multidisciplinárne tímy majú potenciál ponúknuť škálu služieb na podporu detí, ktorým hrozí znevýhodnenie v procese vzdelávania. Patrí sem napríklad zameranie na jazykový vývin, podpora duševného zdravia, emocionálna podpora, zručnosti na prevenciu šikanovania, práca v teréne s marginalizovanými rodinami a podpora pri rozvíjaní rodičovských zručností (School Education Gateway, 2020).

Dokument „*Inkluzívne vzdelávanie v ranom detstve - Nové pohľady a nástroje*“, ktorý vytvorila Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania upozorňuje, že zariadenia inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve dokážu uspokojiť dodatočné potreby všetkých detí, ak tvorcovia politiky zaistia prepojenie miestnej komunity do „Ekosystémového modelu inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve“. Ideálne tak, aby bolo

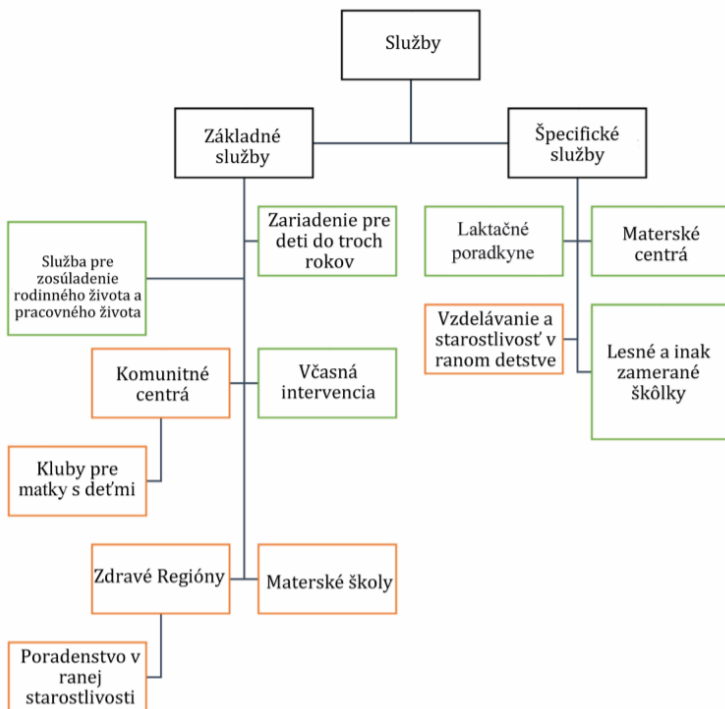
dieťa jeho aktívnou súčasťou a zapájalo sa do vzdelávacích a sociálnych aktivít s celou rodinou. Odporúčania agentúry pre multidisciplinaritu tiež hovoria o podpore spolupráce medzi všetkými sektormi a disciplínami spolu s pracovníkmi z praxe, rodinami a miestnymi komunitami s cieľom zvýšiť angažovanosť, kvalitu príslušnosti, zapojenia a vzdelávania všetkých detí (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

Orientácia poradenského systému na komplexnosť služieb a rozmanitosť potrieb u raného vývinu detí v multidisciplinárnej sieti VSRD

Štúdia ponuky služieb a programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve s názvom „Aby žiadne dieťa nezaostávalo“ (Farkas, Melikantová, Miňová, Mušinka, 2020), Karpatskej nadácie zachytáva dáta z analýzy súčasnej situácie v oblasti zapojenia multidisciplinárnej siete okolo dieťaťa do služieb a programov podpory vývinu v ranom detstve (VRD) a vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (VSRD) dostupných v SR. Analýza ponúka konkrétnejšie definície a interpretácie VRD a VSRD v medzinárodnom kontexte, koncepcii, prístupe a premise WHO. To deklaruje, že „prvé roky života sú kritické, pretože v tomto období sa mozog vyvíja najrýchlejšie a má veľkú kapacitu na zmenu, pričom práve v tomto období sa formujú základy dobrého zdravia a prosperovania v neskoršom živote. Autori štúdie uvádzajú podporujúcu starostlivosť, ako „...starostlivosť poskytovanú v stabilnom prostredí vnímavom k potrebám dieťaťa v oblasti zdravia a výživy, v ktorom je dieťa chránené pred ohrozením, má možnosť učiť sa a byť súčasťou citlivých, emocionálne rozvíjajúcich interakcií podporujúcich vývoj dieťaťa.“ (Farkas, Melikantová, Miňová, Mušinka, 2020, str. 7)

Takáto starostlivosť je základom rozvojového potenciálu dieťaťa, kde sa vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (VSRD) môže stať uceleným regulovaným mechanizmom intervencií zo strany verejných a iných inštitúcií, služieb a programov zameraných na malé deti s ambíciou naplniť ciele VRD, ktorým sa poskytuje vzdelávanie a starostlivosť pre deti od narodenia až do veku povinnej školskej dochádzky.

Obrázok 1 *Schéma služieb VSRD*



Zdroj: Farkas, Melikantová, Miňová, Mušinka, 2020, str. 346

Spolu s iniciatívou *To dá rozum* (2020) sa do školstva dostáva jasnejšia kontúra multidisciplinárneho včlenenia, nárokovosti i inštitucionalizácie VSRD. Do siete multidisciplinárnej podpory vstupuje nielen MŠVVaŠ SR (2020) ale i samotná Vláda SR (2020), ktorá v rámci úloh Útvary hodnoty za peniaze (ÚHP) Ministerstva financií SR (2020) zvyšuje efektivitu verejných politík a hodnotu, ktorú za svoje peniaze verejnosť dostáva. Legislatívne Vláda SR pripája okrem materských škôl aj zariadenia starostlivosti o deti a jasle/škôlky rodinného typu, súkromné a verejne financované poskytovanie služieb, ako aj inkluzívnejšie poskytovanie predškolského a predprimárneho vzdelávania a starostlivosti.

Ich kvalitné služby môžu položiť základ neskorších úspechov detí vo vzdelávaní, rastu plnej sociálnej integrácie. VSRD sa vďaka zásadám Európskeho piliera sociálnych práv tiež stáva v EÚ základným právom občanov, predovšetkým detí v ranom detstve, osobitne u detí zo znevýhodneného prostredia, v rámci jedinečných opatrení na podporu rovnosti príležitostí (Farkas, Melikantová, Miňová, Mušínska, 2020).

V rámci poradenského systému vo vzdelávaní a výchove (Hall, Drál', Fridrichová, Hapalová, Lukáč, Miškolci, Vančíková, 2020) ide predovšetkým o vytvorenie prístupného, otvoreného a flexibilného modelu odborných činností pre vzdelávanie a výchovu i v ranom detstve, kde bude v kontexte VSRD umožnené:

- integrovať dostupný systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve,
- vytvoriť legislatívny rámec integrovaného systému vzdelávania a starostlivosti o deti od 0 do 6 rokov,
- vytvoriť integrované kurikulum vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve s dôrazom na celostný rozvoj detí a kontinuitu

kurikula pre deti do 3 rokov (ISCED 01) a deti od 3 rokov (ISCED 02),

- vytvoriť príležitosť pre deti navštevovať materskú školu od pol roka,
- transformovať tzv. detské jasle v sociálnych službách na materské školy,
- vytvoriť silnú sieť poskytovateľov včasnej podpory pre rodiny a deti so zdravotným znevýhodnením a rodiny a deti ohrozené chudobou,
- zaviesť do legislatívy právny nárok na miesto v programe VSRD pre všetky deti vo veku od 3 rokov,
- zvýšiť požadovaný stupeň vzdelania pre kvalifikáciu učiteľ/učiteľka materských škôl,
- prispôbiť prípravu učiteľov a učiteľiek MŠ novým podmienkam a rozšíriť ich prípravu aj na prácu s deťmi do 3 rokov a ich rodinami,
- vytvoriť priestor na kvalitatívnu zmenu výchovno-vzdelávacej praxe materských škôl,
- posilniť variabilitu pedagogických prístupov vytvorením legislatívnej možnosti zriadenia a prevádzkovania lesnej materskej školy
- zachovať možnosť absolvovať povinné predprimárne vzdelávanie prostredníctvom individuálneho vzdelávania
- zabezpečiť, aby boli materské školy otvorené všetkým deťom a dokázali reagovať na ich rozmanité potreby
- zvýšiť dostupnosť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve pre deti z rodín ohrozených chudobou

- a podporiť poskytovanie služby raného poradenstva školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie (Hall, Dráľ, Fridrichová, Hapalová, Lukáč, Miškolci, Vančíková, 2020).

Štandardizácia systému výchovného poradenstva a prevencie v rámci Národného projektu „Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce“

V rámci tém a cieľov Národného projektu „Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce“ (NP Štandardy) je orientovaná podpora poskytovania služieb na medzisektorovú spoluprácu v oblasti podpory duševného zdravia detí. V záujme rozšírenia siete poskytovateľov včasnej podpory pre rodiny a deti so zdravotným znevýhodnením a rodiny a deti ohrozené chudobou je v projekte umožnené rozsiahle a koncepčné definovanie štandardov raného poradenstva v systéme VPaP a tiež ďalších procesov k posilneniu poskytovania komplexných inkluzívnych služieb v poradenských zariadeniach. (Hall, Dráľ, Fridrichová, Hapalová, Lukáč, Miškolci, Vančíková, 2020 & VUDPaP, 2020)

Súčasťou štandardov by malo byť významné posilnenie terénneho aspektu, mobility a kvality poradenských služieb s cieľom zvýšenia ich dostupnosti pre deti a ich rodiny prostredníctvom štandardného paušálneho financovania u centier, vrátane ich personálneho zabezpečenia.

Pri implementácii štandardov kvality je výhodou tvorba procesných, obsahových a výkonových štandardov poradenského systému i v oblasti služieb na území škôl. Štandardy viazané na odborných pracovníkov v školách spolu so štandardom: *Koordinácia činnosti multidisciplinárneho tímu, Rané poradenstvo a Odborné konzílium* podporujú jednosmernosť a efektivitu tvorby oporného bodu vo

výchovnom poradenstve a prevencii, VSRD i teréne. Štandardy majú viesť k záruke, že deti s rozmanitými potrebami a ich rodiny dostanú na celom Slovensku rovnako kvalitnú starostlivosť. Sú tvorené v záujme detí a ich rodín, kde nositeľom žiadanej zmeny sú všetci odborní a pedagogickí zamestnanci v školách a školských zariadeniach. „Štandardy sú výsledkom práce interných a externých odborníkov a odborníčok z oblastí manažmentu škôl a školských zariadení, psychológie, školskej psychológie, klinickej psychológie, špeciálnej a sociálnej pedagogiky, logopédie, raného poradenstva, či prevencie (VUDPaP, 2020).“ Okrem odborných a pedagogických zamestnancov z rezortu školstva sa štandardy spracovávajú spoločne s platformami rodičov, zástupcami akademickej sféry, kolegami i širokej verejnosti z iných rezortov (VUDPaP, 2020). Očakávania zavedenia štandardizácie odborných činností dávajú príslub, že budú vhodne previazané na štandardy iných rezortov, dnes najmä s MZ SR a MPSVaR SR, i prepojenosť poradenského systému na integrovanú sieť služieb ranej starostlivosti. To umožní spustiť multidisciplinárne procesy školských zariadení, ktoré ovplyvňujú výchovno-vzdelávacie úspechy dieťaťa s rozmanitými potrebami.

Pestrosť potrieb detí v materských školách rastie a ich kontext je vhodné prepojiť tiež s medzinárodnou platformou EURLYAID – špecializovanou na včasnú intervenciu, ktorá spolupracuje na tvorbe národných systémov včasnej intervencie, vrátane rezortu školstva, v celosvetovom merítku (EAECI, 2020) i tématickými projektmi ako je napríklad projekt „Welcome Idea“ (2019) alebo „Katalog podpůrných opatření“ (UPOL, 2015-2021).

Návrh konceptu multidisciplinárnej podpory systému VPaP u VSRD

V rámci príspevku prispievame k formovaniu VSRD návrhom možného konceptu multidisciplinárnej podpory ranej starostlivosti systému výchovného poradenstva a prevencie (VPaP).

Raná starostlivosť systému VPaP predstavuje súbor včasne a komplexne poskytovaných multidisciplinárnych poradenských činností, smerujúcich k inklúzii dieťaťa so zdravotným, či sociokultúrne podmieneným vývinovým znevýhodnením, od pol roka do veku 6 - 7 rokov, v sieti výchovno-vzdelávacích zariadení. Služby ranej starostlivosti sú v rezorte MŠVVaŠ SR integrované prepojením interdisciplinárnych tímov odborných a pedagogických zamestnancov školských zariadení do tímov komunitných – medzirezortných, či multidisciplinárnych.

Multidisciplinarita výchovno-poradenského systému je garantovaná nielen v jednotlivých štandardoch, ale i v jej základných rámcoch a súvislostiach koordinácie viacerých služieb ranej starostlivosti pre dieťa a rodinu. Z procesných štandardov VUDPaP sa javí doplnenie chýbajúcich činností a služieb integrovaného medzirezortného systému ranej starostlivosti, bez nákladnej duplicity. Jeho piliere sú prezentované:

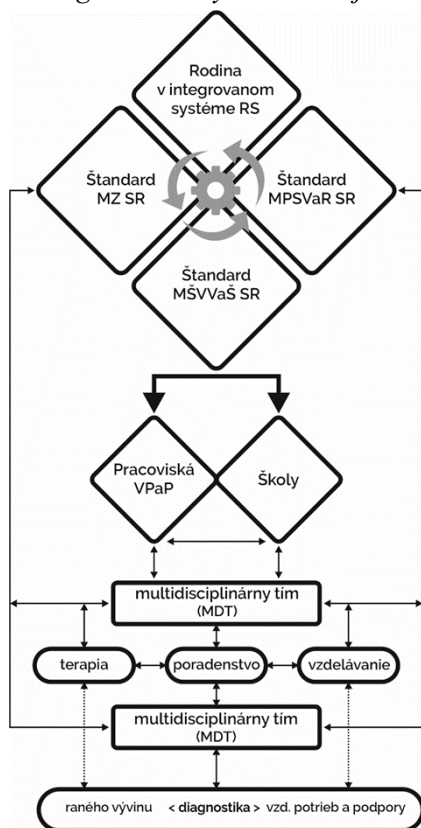
- multidisciplinaritou ako zdrojom spolupráce a komunitnej prosperity;
- horizontálnou rovnosťou rodičov v multidisciplinárnom tíme;
- komunitou školských zariadení ako inkluzívneho prostredia;

Koncept vnímame aj ako princíp integrovanej komunitnej starostlivosti zameraný na mapovanie potrieb a tvorbu širšieho ako vzdelávacieho rámca cieľov dieťaťa a rodiny; princíp horizontálnej rovnosti dieťaťa, rodiny a tímu pri mapovaní potrieb a definovaní cieľov v kontexte vzdelávania a výchovy; princíp včasnej

*ŠTANDARDIZÁCIA SYSTÉMU VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA
A PREVENČIE ORIENTOVANÁ NA MULTIDISCIPLINÁRNU PODPORU
DIEŤAŤA VO VZDELÁVANÍ A STAROSTLIVOSTI
POČAS RANÉHO DETSTVA*

komunitnej inklúzie rodín a detí – otvorenej a flexibilnej, i keď sa mení tradičné prostredie dieťaťa v systéme školstva;

Obrázok 2 Grafické znázornenie multidisciplinárneho prepojenia rezor-tu školstva v integrovanom systéme ranej starostlivosti



Identifikácia prijímateľa služby

Identifikácia prijímateľa služby súvisí s uplatnením podmienok multidisciplinárnej spolupráce a distribúcie v zmysle štandardu MZ SR (2019) „Štandard vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2.-11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti“ a tiež podmienok a distribúcie v zmysle štandardu MPSVaR SR a MŠV a Š SR. Predovšetkým ide o deti, ktoré indikujú: 1. zmeny vo funkciách alebo štruktúrach tela, ktoré obmedzujú normálny vývin a účasť na typických činnostiach, berúc do úvahy príslušné referenčné hodnoty rozvoja, pre príslušný vek a sociálny kontext; 2. vážne riziko oneskorenia vývinu v dôsledku existencie biologických, psychoafektívnych alebo environmentálnych podmienok, z ktorých vyplýva vysoká pravdepodobnosť výrazného oneskorenia vo vývoji dieťaťa (DIREÇÃO-GERAL DA SAÚDE, 2020).

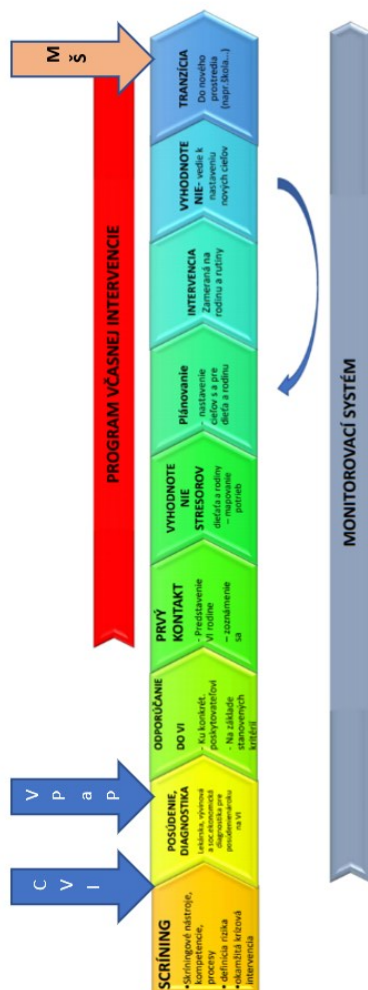
Prístup k VSRD by mali mať všetky deti v 1. i 2 skupine, ktoré skórujú v 4 alebo viac biologických a / alebo environmentálnych rizikových faktoroch. Ako bolo empiricky preukázané, tento údaj predstavuje zlomový bod pre podstatné zvýšenie účinku rizika (kumulatívny účinok rizika)(SNPI, 2010).

Štruktúra služieb, odborníkov - národná, regionálna a lokálna úroveň poskytovateľov VSRD

Štruktúra by mala mať nadrezortnú koordináciu, multidisciplinárne prepojenie odborných činností tiež na systém včasnej intervencie. Podrobnejšie uvádza Fričová, M., 2019, s doplnením (Obr. 3).

*ŠTANDARDIZÁCIA SYSTÉMU VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA
A PREVENČIE ORIENTOVANÁ NA MULTIDISCIPLINÁRNU PODPORU
DIEŤAŤA VO VZDELÁVANÍ A STAROSTLIVOSTI
POČAS RANÉHO DETSTVA*

Obrázok 3 Grafické znázornenie multidisciplinárneho prepojenia včasnej intervencie v rezorte práce a sociálnych vecí na rezort školstva v integrovanom systéme ranej starostlivosti



Monika Fričová - rodič, 2019, Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie, upravené na základe Guralnick (2001)

Zdroj: Fričová, M., 2019, APPVI

Nárokovateľnosť služby

Nárokovateľnosť vzniká na základe prijatého legislatívneho rámca, usmernenia, nariadenia, vyhlášky, odporúčania – štandardu a podpísanej, inštitúciou školského systému (vrátane VPpP) akceptovanej žiadosti zákonného zástupcu. Rozsah služby je ovplyvnený uplatnením, v prvom rade komunitných (multidisciplinárnych) prístupov, v druhom rade kapacitou interdisciplinárneho tímu školského zariadenia;

Odoslanie klienta

Koordinácia klienta je riadená na základe stanoviska multidisciplinárneho tímu, kde je rodič/rodina jeho rovnocenným členom;

Predpokladaný dopad konceptu

A. pre dieťa

- *optimálna záťaž v diagnostickom, terapeutickom a poradenskom procese v kontexte individuálneho načasovania nástupu vývinového oneskorenia – etiologicky exponovaného, či sociálne rizikového základu;*
- *dieťa a jeho potreby v centre pozornosti MDT tímu;*
- *komplexnosť prístupu s presahom do komunity;*
- *diagnostika, prognostika zameraná na preferovanú budúcnosť a pozitívnu zmenu;*
- *klient partnerom MDT, podporujúcim vlastnú zmenu – ak je to možné, cez motiváciu sa stáva spolutvorcom intervencií;*

B. rodinu

- *optimálna záťaž v celom procese poskytovania služieb ranej starostlivosti;*
- *rodina a jej potreby v centre pozornosti MDT tímu – zákonný zástupca rovnocenný člen MDT tímu;*
- *rodičia partnerom MDT, podporujúci vlastnú zmenu – ak je to možné, stávajú sa spolutvorcom intervencií;*
- *zlepšovanie kvality života rodiny - terapeutické rozhodnutia prijaté multidisciplinárnymi tímami sú oveľa viac v súlade so spokojnosťou prijímateľa starostlivosti;*
- *včasná prevencia patológie a transgeneračného prenosu – v chudobe a sociálnej nestabilite je vývin často spojený s ťažkou rodinnou dysfunkciou, ktorá spôsobuje komplikácie zanedbávania a / alebo zneužívania, vrátane priameho poškodenia dieťaťa, ako aj vystavenie abnormálnym a nevhodným modelom správania a rodičovských štýlov.*

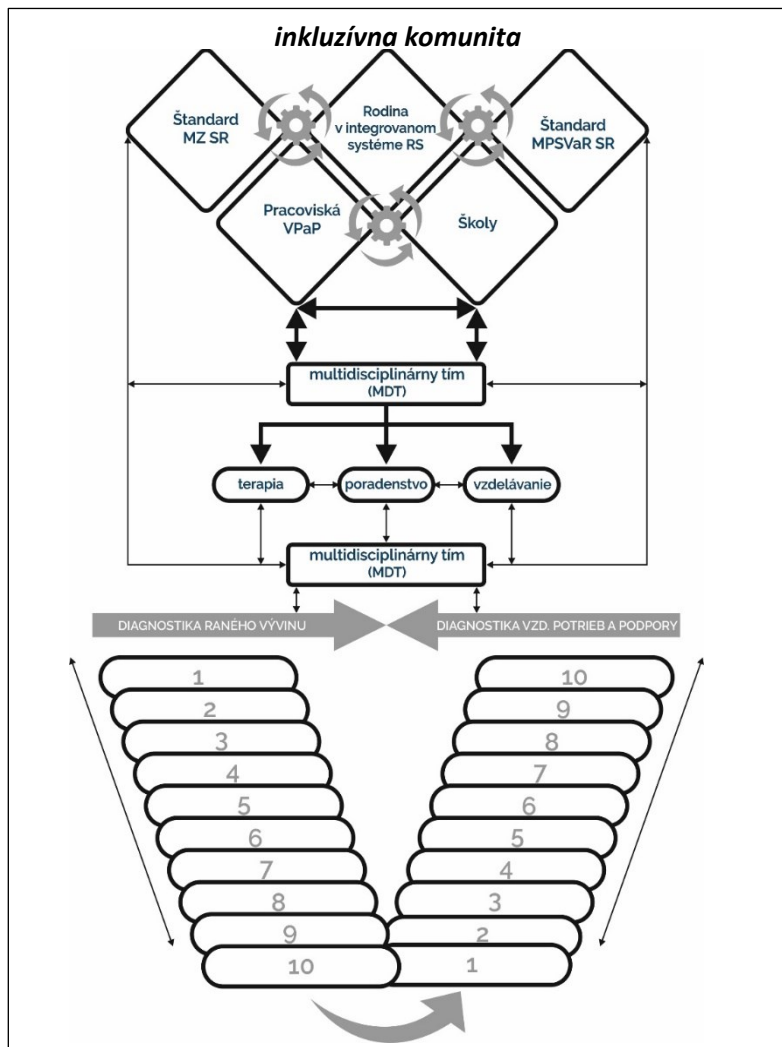
C. pre inštitúciu

- *zefektívnenie (redukcia) odborných činností v prevencii, diagnostike, poradenstve, terapii a rehabilitácii – kompetenčne, časovo, materiálno-technicky a in.;*
- *manažérsky presnejšie zacielenie prevencie, diagnostiky, poradenstva a ponuky terapií na potreby klienta;*
- *vhodný výber intervencií dostupných v komunite – nie izolovane (iba v poradenských pracoviskách), ale prepojené napr.: v komunitných a materských centrách, nízkoprahoch, CVI, terénnej práci, Centier pre deti a rodiny a ďalšie.*
- *profesionalizácia profesijných zručností – napr.: neuropsychologické prístupy v diagnostike, neurodidaktické*

prognostiky a intervencie, tvorba flexibilných komunitných plánov inkluzívnej podpory klienta, multidisciplinárne zručnosti a in.;

- *etablovanie multidisciplinárneho tímu a prístupu, prenositeľného na akýkoľvek typ diagnostiky, poradenstva, či procesu inklúzie;*
- *inovácia v riadení prípadov – „case manažment“ ako integrované riadenie prípadov - vzhľadom na širokú škálu variability k jednotlivým prípadom a kontextom príbehov detí. Plán riadenia prípadu úplne závisí od potrieb, ktoré sa u tohto jednotlivca vyskytujú v kontexte štandardov starostlivosti a dostupných zdrojov v komunite. Pre väčšinu detí by mala byť výsledkom rýchla séria riešení, ktoré sa časom menia, pokiaľ ide o počet, typ a prioritu.*
- *zdroj úspešnejšej adaptácie väčšiny detí so závažnými oslabeniami, integrované riadenie prípadov / komunitná koordinácia starostlivosti, v ideálnom prípade ju poskytuje niekto, kto má skúsenosti s case manažmentom a sám pozná vplyv emocionálnej traumy.*
- *MDT výrazne znižujúci priemer dĺžky a periodicitu starostlivosti počas života prijímateľa - merateľný pozitívny vplyv komplexného, multidisciplinárneho a tímového prístupu.*

Obrázok 4 Grafické znázornenie multidisciplinárneho prepojenia rodiny v integrovanom systéme ranej starostlivosti a VPaP a škôl



Diskusia

Dnes je badateľné, že je nevyhnutné budovanie komunít multidisciplinárnych tímov, aby poskytovatelia a prijímatelia starostlivosti v SR mali možnosť z inklúzie systému VP a P čerpať nie stigma, ale smerodajné informácie pre možný pozitívny rozvoj detí raného veku. Štandardizovaný proces poskytovania výchovného poradenstva a prevencie by mal byť citlivý na potreby rodín. V každej komunite by sa mali multidisciplinárne vyhodnotiť odporúčania a stanoviť ich úroveň priorít do poradenskej praxe. A to nielen v rezorte školstva, ale naprieč systémami verejných politík. Rodiny a opatrovníci by mali byť súčasťou intervenčných tímov a súhlasiť s postupmi odborných zamestnancov. Tiež by mali byť dôsledne a pravidelne oboznamovaní s možnými psychosociálnymi dôsledkami, ktoré vo vývine dieťaťa všetci vnímavo reflektujú. Predpokladom je aj štátna a systémová pomoc pri kooperatívnom a bezpečnom uplatnení VSRD, ktorá môže zahŕňať určité prípravné multidisciplinárne vzdelávania všetkých aktérov ako i ich prepojenie do komunitných tímov. Komplexné hodnotenie v tímoch poskytuje ucelené informácie o jedinečných prístupoch k potrebách a silným stránkam malých detí. Nami predstavená štandardizovaná multidisciplinárna podpora a koncept podpory v ranej starostlivosti by tak mali garantovať a zachytiť nielen anamnézu, ale i včasné a možné rozvojové rámce dieťaťa.

Zoznam bibliografických odkazov

DIREÇÃO-GERAL DA SAÚDE. 2020. *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, Critérios de elegibilidade* [elektronický zdroj]. Lisabon, [2020], online. 4 s. [cit. 06.01.2020]. Dostupné na <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia/documentos/criterios-de-elegibilidade-pdf.aspx>

ŠTANDARDIZÁCIA SYSTÉMU VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA
A PREVENIE ORIENTOVANÁ NA MULTIDISCIPLINÁRNU PODPORU
DIEŤAŤA VO VZDELÁVANÍ A STAROSTLIVOSTI
POČAS RANÉHO DETSTVA

- EURLY AID — THE EUROPEAN ASSOCIATION ON EARLY CHILDHOOD INTERVENTION (EAEI). 2020. *Guidebook — Recommended Practices in Early Childhood Intervention: A Guidebook for Professionals* [elektronický zdroj]. Luxembur, [2019], online. 320 s. [cit. 06.01.2020]. Dostupné na <https://indd.adobe.com/view/ce456704-8e75-46a4-a7e6-700b024ed409>
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. 2020. *Inkluzívne vzdelávanie v ranom detstve, Nové pohľady a nástroje, Záverečná súhrnná správa* [elektronický zdroj]. Brusel, [2017], online. 20 s. [cit. 06.01.2020]. Dostupné na https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-sk_0.pdf
- FARKAS, Z. – MELIKANTOVÁ, P. – MIŇOVÁ MELIKANTOVÁ, M. – MUŠINKA, A. 2020. *Aby žiadne dieťa nezaostávalo, Štúdia ponuky služieb a programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve so špeciálnym zameraním na maďarsko-slovenské pohraničie* [elektronický zdroj]. Košice, [2020], online. 122 s. [cit. 29.10.2020]. Dostupné na <https://karpatskanadacia.sk/wp-content/uploads/2020/10/Aby-z%CC%8Ciadne-diet%CC%8C-nezaosta%CC%81valo-FINAL-SKK-10.pdf>
- FRIČOVÁ, M. 2019. Interný dokument Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie. Bratislava. 2019.
- HALL, R. – DRÁL, P. – FRIDRICHOVÁ, P. – HAPALOVÁ, M. – LUKÁČ, S. – MIŠKOLCI, J. – VANČÍKOVÁ, K. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. 267 s. [cit. 12.01.2020]. Dostupné na https://todarozum.sk/admin/files/file_879_1587651772.pdf
- INKLUCENTRUM. 2020. *ŠKOLSKÝ PODPORNÝ TÍM - akreditovaný program inovačného vzdelávania* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. 9 s. [cit. 06.01.2020]. Dostupné na <https://inklucentrum.sk/wp-content/uploads/2020/09/Skolsky-podporny-tim.pdf>
- KRNÁČOVÁ, Z. – ČEREŠNÍK, M. – UGOROVÁ, B. – HAMBÁLEK, Vsnpi. 2020: *Multidisciplinárny prístup - Základné myšlienky a rámce* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. 20 s. [cit. 12.01.2020]. Dostupné na: https://vudpap.sk/multidisciplinarny-pristup-2020/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=campaign&utm_content=campaign

- MF SR. 2020. Bratislava, [2020], online. [cit. 10.01.2020]. Dostupné na <https://www.mfsr.sk/sk/financie/hodnota-za-peniaz/>
- MPC. 2020. *Národný projekt Profesijný rozvoj učiteľov (TEACHERS)* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. [cit. 12.09.2020]. Dostupné na <https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers>
- MŠVVaŠ SR. 2020. *Inkluzívne vzdelávanie ako „cesta možného“* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. [cit. 16.12.2020]. Dostupné na <https://www.minedu.sk/inkluzivne-vzdelavanie-ako-cesta-mozneho/>
- MŠVVaŠ SR. 2020. *Sprievodca školským rokom 2020/2021* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. 39 s. [cit. 06.01.2020]. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/16787.pdf>
- MZ SR. 2019. *Štandard vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2.-11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. 33 s. [cit. 29.11.2019]. Dostupné na <https://www.health.gov.sk/Hladat?q=%c5%a0tandard+vy%c5%a1etren%c3%ad+psychomotorick%c3%a9ho+v%c3%bdvinu+det%c3%ad+pri+2.-11.+prevent%c3%advnej+prehliadke+v+prim%c3%a1rnej+starostlivosti>
- SCHOOL EDUCATION GATEWAY. 2020. *5. Zapojenie zainteresovaných strán* [elektronický zdroj]. Erasmus+, [2020], online. [cit. 06.01.2020]. Dostupné na <https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/resources/toolkitsforschools/area.cfm?a=5>
- ŠPÚ. 2020. *Spolu s Rómami dosiahneme viac* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. [cit. 06.01.2020]. Dostupné na <https://www.statpedu.sk/sk/o-organizacii/projekty/spolu-romami-dosiahneme-viac-ii/>
- UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. 2020. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [elektronický zdroj]. Olomouc, [2015 - 2021], online. [cit. 06.01.2020]. Dostupné na <http://katalogpo.upol.cz/>
- VLÁDA SR. 2020. *Návrh Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. 121 s. [cit. 12.01.2020]. Dostupné na: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/24756/1>
- VUDPAP. 2020. *Národný projekt Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce („NP Štandardy“)*

ŠTANDARDIZÁCIA SYSTÉMU VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA
A PREVENIE ORIENTOVANÁ NA MULTIDISCIPLINÁRNU PODPORU
DIEŤAŤA VO VZDELÁVANÍ A STAROSTLIVOSTI
POČAS RANÉHO DETSTVA

- [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. [cit. 06.01.2020].
Dostupné na <https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/>
- VUDPAP. 2020. *Národný projekt Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce („NP Štandardy“)* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. [cit. 06.01.2020].
Dostupné na <https://vudpap.sk/zostrih-z-online-webinara-multidisciplinarny-pristup-zakladne-myslienky-a-ramce/>
- VUDPAP. 2020. *Národný projekt Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce („NP Štandardy“)* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. [cit. 06.01.2020].
Dostupné na <https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/podpora-a-implementacia-standardov-v-systeme-vpap/>
- VUDPAP. 2020. *Národný projekt Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce („NP Štandardy“)* [elektronický zdroj]. Bratislava, [2020], online. [cit. 06.01.2020].
Dostupné na <https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov-pre-system-vpap/>
- WELCOME IDEA. 2019. [elektronický zdroj]. Erasmus+, [2019], online. [cit. 06.01.2020]. Dostupné na <https://www.welcome-idea.eu/#/home>

Kontaktné údaje

PhDr. Oľga Okálová, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

E-mail: olga.okalova@gmail.com

ZÁVER

Hlavným cieľom špeciálnopedagogického poradenstva je začleniť jednotlivcov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do spoločnosti. K najdôležitejším oblastiam v špeciálnopedagogickom poradenstve zaradíme: depistáž, prevenciu, diagnostiku a rehabilitáciu. V poradenstve je dôležité zamerať sa už na deti v predškolskom období, nakoľko včasné podchytenie problémov môže viesť k ich úplnému odstráneniu, alebo môže viesť aspoň k ich eliminácii. Preto je veľmi dôležité v rámci multidisciplinárneho prístupu zapojiť do poradenského procesu čo najviac odborníkov, lebo len tak môže byť dieťaťu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami poskytnutá cielená pomoc a podpora.

editorka

KONTAKTNÉ ÚDAJE NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

autor príspevku	kontaktná adresa/pracovisko	e-mailový kontakt
Zuzana Ľulák Krčmáriková, Mgr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava	<i>tulak@fedu.uniba.sk</i>
Blanka Kožík Lehotayová, PaedDr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Račianska 59, Bratislava	<i>lehotayova@fedu.uniba.sk</i>
Zuzana Fábry Lucká, Mgr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava	<i>lucka@fedu.uniba.sk</i>
Martina Magová, PaedDr. Ph.D.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok	<i>martina.magova@ku.sk</i>
Petra Mitašíková, Mgr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava	<i>petra.mitasikova@gmail.com</i>

Ol'ga Okálová, PhDr., PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok	<i>olga.okalova@gmail.com</i>
Helena Oriščiková, PaedDr., PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok	<i>helena.oriescikova@ku.sk</i>
Božena Švábová, PaedDr., PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Bottova 15, Levoča	<i>bozena.svabova@ku.sk</i>
Daniela Valachová, prof. PaedDr., PhD.	Univerzita Komenského, v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava	<i>valachova1@uniba.sk</i>
Barbora Vodičková, Mgr., Ph.D.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava	<i>vodickova@fedu.uniba.sk</i>

Martina Magová (ed.)

**Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi
výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole**

Recenzenti

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

PaedDr. Anna Skokanová, PhD.

Rok vydania 2020

Prvé vydanie

VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-0799-7



ISBN 978-80-561-0799-7



9 788056 107997