

Zuzana Brčiaková
Marcela Čarnická (Eds.)

**EXPRESÍVNE TERAPIE
A TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY
PRE VÝNIMOČNÉHO ČLOVEKA 2025**



Ružomberok 2025

Expresívne terapie a terapeutické prístupy pre výnimočného človeka 2025
Konferenčný vedecký zborník s medzinárodnou účasťou

Editorský tím:

Brčiaková, Zuzana, *Katolícka univerzita v Ružomberku*

Čarnická, Marcela, *Katolícka univerzita v Ružomberku*

Vedeckí garanti konferencie:

prof. Viktor Hladush, DrSc., *Žitomírska štátna univerzita I. Franka*

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD., *Katolícka univerzita v Ružomberku*

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., *Olomoucká univerzita v Olomouci*

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., *Univerzita Komenského v Bratislave*

prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD., *Paneurópska vysoká škola, Bratislava*

doc. dr. hab. Mieczysław Dudek, *Katolícka univerzita v Ružomberku*

doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD., *Katolícka univerzita v Ružomberku*

doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD., *Univerzita Komenského v Bratislave*

doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., *Katolícka univerzita v Ružomberku*

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD., *Katolícka univerzita v Ružomberku*

doc. Mgr. Michal Ružička, Ph.D., *Olomoucká univerzita v Olomouci*

PaedDr. Martina Magová, Ph.D., *Katolícka univerzita v Ružomberku*

Recenzenti:

prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.

Mgr. Ing. Daniel Kučerka, PhD.

Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú autori jednotlivých kapitol.

Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hraboská cesta 5512/1a, 034 01 Ružomberok

ISBN 978-80-561-1178-9

OBSAH

ÚVOD	6
------------	---

Arteterapia

ARTETERAPIA AKO CESTA, NA KTOREJ (SA) OBJAVUJEME, (SA) UČÍME, (SA) MENÍME A (SA) UZDRAVUJEME	8
--	---

Monika Piliarová, Gabriela Hvizdošová - Bartková,
Erika Martínková

OD TLAKU K SEBAMOTIVÁCII	18
--------------------------------	----

Zuzana Ťulák Krčmáriková

ZMYSEL AUTOPORTRÉTU – SEBAIDENTITA, REPREZENTÁCIA A SUBJEKTIVITA	30
---	----

Miroslava Repiská

KRESBA AKO TERAPIA	38
--------------------------	----

Daniela Valachová

POROVNÁVACIA ANALÝZA PRIPRAVENOSTI BUDÚCICH VZDELÁVATEĽOV A UČITEĽOV NA VYUŽÍVANIE ARTETERAPIE V PRÁCI S DEŤMI SO ŠPECIÁLNYMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI	47
---	----

Svitlana Dmytrieva

VYUŽITIE ARTETERAPIE S PREDŠKOLÁKMI S PORUCHAMI REČI	64
---	----

Larysa Butuzova

Biblioterapia a muzikoterapia

VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE V PEDAGOGICKÉ PRAXI	77
---	----

Petra Bubeníčková

HODNOTENIE SPÄTNEJ VÄZBY RESPONDENTOV NA PILOTNÚ VERZIU MUZIKOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU ZAMERANÉHO NA REČ PRE ĽUDÍ S PARKINSONOVOU CHOROBOU	91
--	----

Mária Habalová, Zuzana Fábry Lucká

MUZIKOTERAPIA PRI PRÁCI S DEŤMI SO ŠPECIÁLNYMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI	103
--	-----

Svitlana Maksymets, Natalija Roščenko

PREKONANIE PRÍZNAKOV MOTORICKEJ DYSPRAXIE POMOCO MUZIKOTERAPIE.....	110
--	-----

Viktor Hladush, Ludmyla Batanova

Terapeutické prístupy

„TÁ SPRÁVNA VÝZVA“ V EDUKÁCII A INTERVENCIÍ DIEŤAŤA S NEUROVÝVINOVOU PORUCHOU.....	120
---	-----

Jana Hrčová

PSYCHODYNAMICKÉ TEÓRIE A ICH VYUŽITIE V SOCIÁLNEJ PRÁCI	133
--	-----

Mária Čulenová

SYSTÉMOVÉ A SYSTEMICKÉ TERAPIE SOCIÁLNEJ PRÁCE	143
---	-----

Tomáš Planka

Ergoterapia

STVÁRNENIE ROZPRÁVKY POMOCOU PRÍRODNÉHO MATERIÁLU	156
---	-----

Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická

MODELOVANIE AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA JEMNEJ MOTORIKY A REČI U PREDŠKOLÁKOV S DYSPRAXIOU ...	165
--	-----

Viktor Hladush

PODPORA STATICKEJ ROVNOVÁHY U DETÍ S DYSPRAXIOU PROSTREDNÍCTVOM RANEJ ERGOTERAPIE	183
---	-----

Barbora Kováčová

Inkluzívne prístupy

ANALÝZA TVORIVEJ AKTIVITY PRE PRÁCU S DEŤMI V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ	194
---	-----

Barbora Vodičková

REALIZÁCIA PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA PRI ŽIAKOVI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI	206
---	-----

Peter Tokoš

ZÁVER.....	223
------------	-----

Pozvánka na konferenciu.....	224
------------------------------	-----

Program konferencie	225
---------------------------	-----

Kontakty na autorov príspevkov.....	227
-------------------------------------	-----

ÚVOD

Už v poradí desiatu medzinárodná vedecká konferencia s názvom *Expresívne terapie a terapeutické prístupy pre výnimočného človeka 2025* sa uskutočnila 15. januára 2025 v priestoroch Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Vedecká konferencia sa konala v spolupráci s Ústavom speciálnopedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Na vedeckej konferencii sa stretli odborníci z akademickej sféry a odborníci z praxe, aby si vzájomne vymenili poznatky a skúsenosti, ktoré súvisia s rôznorodou podporou jednotlivca so zdravotným znevýhodnením v prostredí školy, rodiny a aj v rámci poradenstva. Cieľom konferencie bolo zdieľať nielen teoretické poznatky, ale aj praktické skúsenosti, ktoré môžu prispieť k efektívnejšiemu prístupu k pomoci a podpore ľudí so zdravotných znevýhodnením v rôznych fázach ich života.

Účastníci konferencie mali príležitosť získať nové poznatky prostredníctvom referátov a príspevkov z oblastí muzikoterapie, bilbioterapie, dramaterapie, arteterapie či o terapiách sociálnej práce. Okrem teoretických prednášok sa súčasťou konferencie stali aj tvorivé dielne, ktoré boli realizované zážitkovou formou. Tieto dielne umožnili účastníkom objavovať svoje kresliarske schopnosti, vyskúšať si Jacobsonovu relaxáciu, skazkoterapiu, biblioterapiu, dramaterapiu či rôzne techniky v egroterapii, ktoré využívajú farby a tvary. Ďalej sa účastníci mohli zapojiť do tvorivých aktivít, ako bola tvorba „Ostrovov“, stvárnenie rozprávky pomocou prírodného materiálu, expresívnej kreativity v rôznych dejových a multižánrových líniách alebo vyskúšať si hru na djembe. Tieto praktické aktivity ponúkli príležitosť zažiť rôzne terapeutické prístupy v praxi a obohatiť svoje profesionálne zručnosti.

Príspevky v tomto konferenčnom vedeckom zborníku sú bohaté a rôznorodé, a to predovšetkým z hľadiska spracovania témy expresívnych terapií a terapeutických prístupov. Ponúkajú rozmanité pohľady na túto problematiku, a to nielen v teoretickej rovine, ale aj v praktickom a výskumnom kontexte. Z nášho pohľadu nemožno tento konferenčný zborník, ktorý je rozsiahly a plný informácií považovať za vyčerpaný. Predstavuje skôr inšpiráciu na ďalšie

hľadanie nových prístupov, pohľadov a riešení na rôzne výzvy, ktoré súvisia s individuálnymi problémami, ale aj širšími sociálnymi a rodinnými kontextami. Odborníci z rôznych oblastí, ktorí sa zaoberajú expresívnymi terapiami, môžu v zborníku nájsť cenné podnety na ďalšiu prácu, a to nielen v oblasti terapií, ale aj v širšom sociálnom a profesijnom rámci.

Veríme, že tento konferenčný zborník si nájde uplatnenie aj mimo pomáhajúcich profesií, a to medzi odborníkmi, pedagógmi, výskumníkmi, ktorí majú záujem o obohatenie svojho pohľadu na problematiku podpory jednotlivca v rôznych životných situáciách.

feburár 2025

editorky

ARTETERAPIA

ARTETERAPIA AKO CESTA, NA KTOREJ (SA) OBJAVUJEME, (SA) UČÍME, (SA) MENÍME A (SA) UZDRAVUJEME

ART THERAPY AS A PATH ON WHICH WE DISCOVER,
LEARN, CHANGE AND HEAL

*Monika Piliarová, Gabriela Hvizdošová - Bartková,
Erika Martínková*

Abstrakt

Súčasný trendy v arteterapii reflektujú interdisciplinárny prístup, pričom ciele expresívnych techník sa orientujú na rekonštrukciu psychických procesov, integráciu identitných aspektov a podporu zodpovednosti za vlastný život a jeho plánovanie. Zážitkové stretnutie s arteterapeutickými technikami umožňuje komplexnú reorganizáciu myšlienkových vzorcov prostredníctvom vizuálneho vyjadrenia. Arteterapia funguje ako symbolický nástroj na exploráciu a percepciu seba samého a okolitého sveta prostredníctvom umeleckých zážitkov, ktoré sú založené na individuálnom kreatívnom prejave. Tento terapeutický prístup obohacuje kreativitu, posilňuje interpersonálne vzťahy a zlepšuje porozumenie environmentálnym faktorom, ktorých sme súčasťou. Príspevok sa zaoberá prístupom, ktorý konfrontuje naše vlastné predstavy o spokojnosti v kontraste s externými normami týkajúcimi sa života.

Kľúčové slová

Arteterapia. Kreativita. Interpersonálne vzťahy. Sebapoznanie.

Abstract

Current trends in art therapy reflect an interdisciplinary approach, while the goals of expressive techniques are oriented towards the reconstruction of psychological processes, the integration of identity aspects and the support of responsibility for one's own life and its planning. An experiential encounter with art therapy techniques enable a complex reorganization of thought patterns through visual expression. Art therapy works as a symbolic tool for exploration and perception of one self and the surrounding world through artistic experiences, which are based on individual creative expression. This

therapeutic approach enriches creativity, strengthens interpersonal relationships and improves understanding of environmental factors of which we are a part. A paper deals with an approach that confronts our own concepts about satisfaction in contrast to external norms regarding life.

Keywords

Art therapy. Creativity. Interpersonal relationships. Self-knowledge.

Úvod

Ak by sme chceli lepšie pochopiť a porozumieť prístupu detí a dospievajúcich k tvorbe, je potrebné uvažovať o tom, čo ich motivuje a aké sú zdroje ich spontánnych prejavov. Kreativita môže byť cestou, ktorá im dáva možnosť vyjadriť svoje emócie, vnútorné prežívanie, preto je kľúčové porozumieť tomu, čo ich poháňa a inšpiruje. Tvorba artefaktov u detí často vychádza z troch hlavných zdrojov: pamäť, ktorej obsahom sú minulé skúsenosti a zážitky, predstavivosť, ktorá im umožňuje vytvárať nové svety a samotný život, ktorý ich neustále formuje a ponúka nové podnety. Arteterapia poskytuje priestor, v ktorom sa za pomoci metafor a symbolov, otvárajú témy identity, úzkosti zo spolupatričnosti, pripútania a opustenia. V bezpečnom priestore je umožnené preskúmať emocionálne stavy z náročných životných skúseností, kde neverbálnou komunikáciou prostredníctvom umenia dokážeme komunikovať v situáciách, keď je dôvera a závislosť na slovách náročná alebo obmedzená. Hlavnou úlohou dospievania je úspešné budovanie vlastnej identity a plynulý prechod do sveta dospelosti, zameraného na produktivitu. Rovnováha medzi tvorivosťou a logickým myslením je úzko spojená so spokojným a vyváženým životom. Sústredenie sa len na verbálnu komunikáciu môže viesť k mysleniu plnému stereotypov, chýbám v uvažovaní a pevne zakoreneným názorom. Cez umenie sa v komunikácii podporuje kreativita. Umenie má liečivý aspekt, pomocou ktorého pomáha znižovať negatívne projekcie, zvyšovať seba súcitu a odolnosť. Nenáročné aktivity zážitkovou formou a podpora skupiny má pozitívny vplyv na sociálne vzťahy, empatiu, ohľaduplnosť voči druhým, motiváciu a podporu.

Arteterapia

V arteterapeutickej praxi dochádza k prepojeniu poznávania sveta s poznávaním seba samého, rozvíja sa tvorivý potenciál, ktorý je možné aplikovať aj na iné než umelecké oblasti, napr. na kreatívne riešenie problémov. Cez výtvarný zážitok (Bednář, 2014) môže dochádzať k uvedomeniu si seba samého v kontexte svojho sociálneho prostredia. V arteterapii (Šicková-Fabrice 2002; Liebman 2010; Kantor et al. 2016) sa využívajú individuálne a skupinové prístupy. Skupinová arteterapia zahŕňa aj terapiu pre rodiny a páry, ktoré prinášajú rôzne benefity. Jednou z hlavných výhod skupinovej arteterapie je, že viacerí účastníci môžu pracovať na rovnakej téme vlastným tempom, čím sa podporuje rýchle sociálne učenie. Zadaná téma sa odráža vo výtvarnej tvorbe a arteterapeut môže súčasne reagovať na prácu viacerých ľudí. Skupinová tvorba umožňuje prejaviť autenticitu a jedinečný prístup každého účastníka. Tento prístup sa zameriava na jednu tému riešenú viacerými účastníkmi, pričom skupina môže byť homogénna alebo rôznorodá. Výhodou je možnosť skúmať tému z rôznych uhlov pohľadu, pričom je potrebné dodržiavať zásady dôvernosti a rešpektu. V rámci skupiny sa vytvára vzájomná spätná väzba, kde si účastníci poskytujú emocionálnu podporu. (Liebmann, 2010).

Obrazy

Obrazy odrážajú jedinečný spôsob, akým vnímame sami seba. Podporujú našu schopnosť orientovať sa vo svete, sledovať ciele ovplyvnené minulosťou a spomienkami a poskytujú riešenia pre budúce situácie. Epizodické spomienky zahŕňajú komplexné vizuálne záznamy zážitkov, ktoré sú prepojené s konceptuálnym rámcom a tvoria základ pre autobiografické spomienky (Conway, Pleydell-Pearce, 2000; Nelson, Fivush, 2004). Zložité psychoneurologické spracovanie týchto spomienok sa nazýva pamäť/obraz, čo tvorí teoretický základ pre pochopenie formovania a modulácie pamäte a obrazov. V odborných štúdiách je pamäť/obraz charakterizovaná svojou flexibilitou a otvorenosťou k zmene a reštrukturalizácii (Conway, 2009; Holmes, Mathews, 2010). Tieto vlastnosti pamäti sú zvlášť dôležité pri terapeutickom spracovaní - transformácii. Je to jedna varianta arteterapie - Umenia ako terapie. Ak sa obrázky analyzujú podľa prvkov, tvaru, sémantického obsahu alebo

emocionálneho významu, ktorý jednotlivci obrazu prikladajú ide o druhú variantu Umenia ako diagnostického nástroja (Silver, 2005). Neurobiologické štúdie naznačujú, že vizuálne obrazy sa vytvárajú a ukladajú postupne (Torralba, Oliva, 2003). Obraz sa najprv reprezentuje a kóduje ako línie a hrany (Atick, Redlich, 1992). Zložitejšie funkcie, ako obrysy kriviek, trojrozmerná orientácia a vyplnené tvary, sa kódujú počas ďalších fáz spracovania. Celkovo je to zložitý proces, ktorý prebieha v niekoľkých fázach, od sietnice oka až po procesy integrované do reprezentácie v oblasti parahipokampálnej kôry, ktorá finalizuje pamäť/obraz.

Multisenzorická bohatosť, ako sú obrazy a zvuky spojené s udalosťou, je úzko prepojená s emocionálnym významom spojeným so spomienkou alebo obrazom. Pamäť/obraz obsahuje intenzívne obrazy, ktoré sú pre jednotlivca relevantné, pretože myseľ interpretuje to, čo vidí, na základe minulých skúseností (Haijiang a kol. 2005). Štúdie prispievajú k pochopeniu klinického aspektu toho, ako je pamäť/obraz formovaná, vyvolávaná a transformovaná, čo umožňuje arteterapeutom pracovať s obrazmi. Tieto procesy sa odohrávajú aj v prípadoch, keď sú prvky objektu predstavené alebo vytvorené mozgom, napríklad pri vizuálnych ilúziách či imagináciách.

Pamäť a obrazy sa spracúvajú na základe viacerých princípov vnímania, ktoré pomáhajú zamerať pozornosť. Z evolučného hľadiska nám rýchle vnímanie, ktoré umožňuje rozpoznať potravu či predátorov od pozadia, pomáha okamžite reagovať a zvyšuje šance na prežitie (Barrett, 2005). Reakcie na podnety, ktoré naznačujú odmenu alebo hrozbu, stimulujú rýchle spracovanie informácií a pripravujú telo na riešenie tejto situácie. Opakované skúsenosti so zmyslovými podnetmi sú nevyhnutné pre správne pochopenie budúcich situácií. (Lang, Bradley, 2010)

V každej generácii a kultúre existujú diela, ktoré inšpirujú predstavivosť a vyvolávajú obavy z dospelosti. Napríklad diela Stephena Kinga, Edgara Allena Poea či filmy ako Matrix. Hoci sa trendy menia, často majú spoločný prvok – násilie. Adolescentov priťahujú archetypálne a hororové obrazy v umení, filmoch či literatúre. Násilné obrazy vyvolávajú silné vnútorné reakcie, čo môže byť dôvodom ich obľuby medzi mladými a odmietania dospelými. Pretože násilné obrazy vytvárajú ako „normálni“ dospelávajúci, tak aj tí ohrození násilným správaním, je ťažké určiť, či sú tieto snímky

prediktorom násilia. Niektorí terapeuti spájajú násilné umenie s traumami z minulosti alebo súčasnosti, často udržiavanými v dysfunkčných rodinách. V detských umeleckých dielach, najmä u detí z násilných domovov, môže byť prítomná túžba zaútočiť alebo pocit, že sú napadnutí. (Malchiodi, 1998)

Práca s násilným obsahom a obrazom

V terapeutickej práci s násilným obsahom a obrazmi je dôležité rozlišovať medzi sublimáciou, fantáziou a skutočným testovaním hraníc. Prvým krokom arteterapeuta by malo byť najprv preskúmanie svojej vlastnej tolerancii voči týmto témam, pretože nie každý dokáže ľahko spracovať zobrazenia nenávisti, bolesti či zla, ktoré niektorí dospievajúci vyjadrujú vo svojich artefaktoch. Pri posudzovaní násilných obrazov je kľúčové zohľadniť kontext, namiesto toho, aby sa okamžite zasiahlo cenzúrou alebo trestom. (Dankulicová a kol., 2020)

Nie je vhodné na násilné obrázky reagovať hneď znechutením strachom alebo extrémnym šokom. Rýchle reakcie na násilné obrazy často u dospievajúcich vedú k dvom výsledkom: buď vytvoria ešte viac podobných diel, alebo sa uzavru a vnímajú terapeuta ako nepochopeného. Je dôležité uznať šokujúci obsah bez toho, aby sme odmietali ďalšiu komunikáciu. Napríklad, povedať „najskôr ma tvoj obraz znepokojil, ale rád by som mu lepšie porozumel,“ môže otvoriť terapeutický dialóg. Taktiež je možné oceniť umelecké vyjadrenie, aj keď jeho obsah je znepokojujúci: „Som rád, že mi ukazuješ svoje umenie, hoci témy v ňom ma dosť znepokojujú.“ (Mitchell a kol., 2019)

Dovoľte a podporte, a občas aj motivujte vyjadrenie sily, pretože obdobie dospievania je plné emócií, ktoré potrebujú byť vyjadrené (Dankulicová a kol., 2020). Kreatívne činnosti ako hudba, poézia či výtvarné umenie môžu pomôcť vyrovnať pocity nespravodlivosti či hrozby. Vytvorte priestor na úctivý dialóg s autorom o jeho diele, pýtajte sa, prečo si vybral túto tému a čo pre neho znamená. Ak nevie odpovedať, skúste sa opýtať, akú správu by jeho obraz mohol poslať ostatným. Týmto spôsobom podporíte zamyslenie nad významom diela, aj keď si autor nie je vedomý jeho plného významu. Význam môžeme skúmať buď verbálne, alebo prostredníctvom umeleckého diela ako reakcie na klientovu tvorbu. Napríklad, ako odpoveď na

kresbu násilnej smrti je možné zobrazit' smútiacu rodinu. Vizuálna spätná väzba je často účinnejšia než verbálna pri hľadaní významu a je známa ako "responzívna umelecká tvorba." Napriek tomu, že násilné predstavy môžu byť dôvodom, prečo dospievajúci prichádza na terapiu, pozornosť by nemala byť sústredená len na tento problém. Je dôležité podporiť aj iné formy vyjadrenia, napríklad inšpirovanie sa umením od slávnych umelcov ako M. C. Escher alebo Goya, ktorí vyjadrovali silné emócie a pocity cez svoje diela. (Strauss a kol., 2008; Mitchell a kol., 2019; Malchiodi, Crenshaw, 2015; Malchiodi, Perry, 2021)

Je dôležité oceniť umeleckú zručnosť, aj keď obsah nie je hodnotený. Speltz (1990) v prípade práce so satanskými obrazmi zdôrazňuje, že je užitočné oddeliť dielo od osobných presvedčení. Rozdielne názory by mali byť podporované, pričom arteterapia by mala byť bezpečným priestorom na experimentovanie a vyjadrenie aj neprijemných nápadov. Hľadajte kreatívne spôsoby na vyjadrenie násilných obrazov a spojených pocitov. Umelecké programy môžu pomôcť sublimovať a spracovať tieto pocity, zároveň poskytujú spravodlivosť, ktorú dospievajúci často postrádajú. Nenechať sa vystrašiť násilnými obrazmi znamená čeliť väčším existenčným otázkam adolescentov. Má život zmysel? Čo je zmysel života? (Strauss a kol., 2008; Mitchell a kol., 2019).

Spoločné problémy mladých

Moon (1998) identifikoval problémy, ktorým sa arteterapeuti venujú, a ktoré sú dôležité na pochopenie v kontexte skúseností dospievajúcich vyjadrených cez ich tvorbu. Tieto problémy zahŕňajú:

- Zmätenosť identity,
- Riskovanie,
- Pokusy o samovraždu,
- Sebanenávisť,
- Intenzívny hnev,
- Strach z opustenia.

Adolescenti neustále hľadajú odpovede na otázky: „Kto som?“, „Kam patrí?“, „Ako zapadnem?“ a „Čo zastávam?“. Tieto otázky týkajúce sa individuality versus konformity, ako aj sociálnych vzorcov, ovplyvňujú ich vnímanie seba a osobnosti. Výtvarné intervencie, ktoré podporujú sebauvedomenie, dávajú dospievajúcim príležitosť

experimentovať a objavovať svoje hodnoty, sny, prania, obavy, presvedčenia a vzťahy.

Je dôležité rozlíšiť symptómy a správanie depresie od bežných, zosilnených prejavov tínedžerskej náladowosti a emocionálneho nepokoja. Akútna depresia sa prejavuje pervazívnymi a chronickými znakmi, ako sú pokusy o samovraždu, sebapoškodzovanie, predchádzajúce hospitalizácie a silné pocity beznádeje, prázdnoty a smútku. V arteterapii môžu dospievajúci skúmať nové možnosti, zapojiť sa do umeleckej tvorby, ktorá im pomáha pri riešení problémov, vyjadrovaní sa a riskovaní. Tieto nápady môžu testovať, hrať rolu, meniť a posilňovať prostredníctvom umeleckého vyjadrenia s istým odstupom a kontrolou. Maľovanie, kreslenie alebo modelovanie sopiek môžu slúžiť ako katarzné prostriedky na vyjadrenie a zvládnutie hnevu. Popis spúšťača sopečnej erupcie a toho, čo je potrebné na jej „vychladenie“, umožňuje dospievajúcim používať symbolické metafory na bezpečné vyjadrenie emócií, ktoré môžu byť ťažké alebo nepríjemné na verbálne vyjadrenie.

Podľa Moona (1998) je strach z opustenia základom mnohých ďalších obáv a negatívnych pocitov, ktoré dospievajúci vyjadrujú, a kvôli svojej intenzite sa táto téma často prejavuje prostredníctvom symbolov a obrazov.

Umelecká tvorba a tvorivý proces

Výtvarný prejav, tvorivý proces a terapeutický vzťah umožňujú dospievajúcim bezpečne a neverbálne komunikovať silné pocity, pričom sa zameriavajú na témy ako väzba, pripútanosť a zodpovednosť. Pri výbere techník, aktivít a médií sa prispôbujeme individuálnym potrebám jednotlivca, skupiny alebo prostredia, pretože neexistuje „univerzálny“ prístup pri práci s dospievajúcimi. Rovnako ako pri iných vekových kategóriách v arteterapii ponúkame rozmanité materiály a aktivity, pričom umožňujeme výber. Zahrňujeme tradičné výtvarné materiály aj trojrozmerné techniky, ako sú práca s hlinou, výroba masiek, modelovanie a sochárske práce, ako aj materiály ako drevo, pena a sádra.

Vhodnými technikami pri práci s témami adolescentov je koláž. Koláž je pre dospievajúcich neohrozujúcim spôsobom vyjadrenia, ktorý im umožňuje bez tlaku na dokonalosť ukázať svoje pocity. Pomocou pracovného listu si identifikujú rôzne emócie ako hnev, smútok,

radosť, osamelosť či znepokojenie. Potom vyberú farby papiera, ktoré reprezentujú ich pocity, a roztrhajú ich podľa intenzity. S lepidlom vytvárajú koláž, ktorá zobrazuje ich emocionálny stav. Túto techniku môžu využiť aj na tvorbu masiek, ktoré symbolizujú ich vnútorný a vonkajší svet.

Maska umožňuje skúmať vnútorné a vonkajšie aspekty sebauvedomenia, identity a pocitov v trojrozmernej podobe. Na vonkajšej strane masky sú zobrazené pocity, s ktorými sa cítia „príjemne“ a ktoré chcú ukázať iným, zatiaľ čo vo vnútri sú skryté pocity, ktoré často zakrývajú alebo sa necítia ohrozené. Tento proces pomáha lepšie pochopiť vzťah medzi vnútornými emóciami a tým, ako sa prejavujú v správaní a interakciách s ostatnými.

Vhodné je keď dospelávajúci pracuje s predkreslenou postavou ľudského tela, používajúc rôzne materiály ako sú farebné ceruzky, fixky, olejové pastely alebo maliarske médiá. Je vyzvaný, aby využíval línie, farby a tvary na zobrazenie toho, ako by jeho telo vyzeralo vo vnútri, ak by mal röntgenové videnie a mohol „vidieť“ skryté emócie. Alternatívne môže zobraziť, ako jeho telo fyzicky reaguje na tieto emocionálne stavy a kde ich v tele cíti.

Záver

Arteterapia umožňuje dospelávajúcim externalizovať svoje problémy, čím získajú odstup a nový pohľad na situáciu. Tvorba hmatateľného umeleckého diela im poskytuje príležitosť experimentovať so zmenami, ktoré by si inak možno neodvážili vykonať v reálnom živote. Tento terapeutický prístup je prispôsobený psychologickým potrebám adolescentov, poskytujúc im spôsob, ako komunikovať zložité emócie, najmä v prípade depresie. Aktivita samotná pôsobí ako antidepresívum a motivuje dospelávajúcich k hľadaniu riešení. Arteterapia tak ponúka efektívny spôsob, ako zvládať emócie a problémy v tomto citlivom období života.

Bibliografia

- ATICK, J. J., A. N. REDLICH. *What Does the Retina Know about Natural Scenes?* Neural Computation 4, 196-210 (1992). Massachusetts Institute of Technology.
- BARRETT, L. F. *Feeling Is Perceiving: Core Affect and Conceptualization in the Experience of Emotion*. In L. F. Barrett, P. M. Niedenthal, & P.

- Winkielman (Eds.), *Emotion and consciousness*, The Guilford Press, 2005, pp. 255–284. [cit. 2024-11-07]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2005-08637-011>
- BEDNÁŘ, O., 2014. Ven z obrazu – techniky vtahující do hry tělo v práci se školní artefietickou skupinou. In: *Arteterpie, 2014*, 34. CONWAY, M. A., C.W. PLEYDELL-PEARCE. *The construction of autobiographical memories in the self-memory system* Psychol Rev. 2000, 107(2), 261-88. [cit. 2024-10-07]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10789197/>
- CONWAY, M. A. Episodic Memories. *Neuropsychologia*, 2009, 47, 2305-2313. [cit. 2024-12-07]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.02.003>
- DANKULINCOVÁ, Z. a kol. *Cesta labyrintom Dospievajúci s emocionálnymi problémami a problémami v správaní v systéme starostlivosti*. Košice: UPJŠ Košice, Lekárska fakulta, 2020. HAIJANG, Q. a kol. Demonstration of cue recruitment: Change in visual appearance by means of Pavlovian conditioning, 2005. [online]. [cit. 2024-12-07]. Dostupné z: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0506728103>
- HOLMES, E. A., A. MATHEWS. Mental imagery in emotion and emotional disorders. *Clin Psychol Rev.* 2010, 30(3), 349-62. KANTOR, J. et al. 2016. *Společné a rozdílné v uměleckých kreativních terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5121-4.
- LANG, P.J., BRADLEY, M. M. Emotion and the Motivational Brain. In *Biological Psychology*, 2010, 84, 437-450. [cit. 2024-11-02]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2009.10.007>
- LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha : Portál, s. r. o., 2010. ISBN 978-80- 7367-729-9.
- MALCHIODI, C. A. *Understanding children's drawings* Published by The Guilford Press, 1998. 252 s. ISBN 9784-57230-351-5
- MALCHIODI, C. A, D.A. CRENSCHAW. *Creative arts and play therapy for attachment problems*, 2015. 303 s. ISBN 978-1-4625-1270-6
- MALCHIODI, C. A., B.D. PERRY. *Creative interventions with traumatized children*. Published by The Guilford Press, 2021. 364 s. ISBN-13: 978-1-59385-615-1
- MITCHELL, J. et al. *The Handbook of Therapeutic Care for Children. Evidence-Informed Approaches to Working with Traumatized Children and Adolescents*. London. Jessica Kingsley Publishers, 2019. 344 s. ISBN 978 1 78592 751 5
- MOON B.L. The Tears Make Me Paint: The Role of Responsive Artmaking in Adolescent Art Therapy Pages, 1998, 78-82

- NELSON, K., R. FIVUSCH. The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 2004, 111(2), 486–511. [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.2.486>
- SILVER, E., B. TEASDALE. 2005. Mental Disorder and Violence: An Examination of Stressful Life Events and Impaired Social Support. In *Social Problems*, 52(1), 62–78. <https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.1.62>
- SPELTZ M. L. Attachment in preschoolers with disruptive behavior: A comparison of clinic-referred and nonproblem children. In *Development and Psychopathology*, 1990, 2(1), 31–46. <https://doi.org/10.1017/S0954579400000572>
- STRAUSS, M., P. et al. *Understanding Children's Drawings: Tracing the Path of Incarnation Hardcover*. Press: Rudolf Steiner, 2008. 96 s. ISBN 978-1855841994.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- TORRALBA, A. A. OLIVA. *Statistics of natural image categories*. Network: Computation in Neural Systems, 2003, 14(3) [cit. 2024-12-15]. Dostupné z: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/0954-898X/14/3/302/meta>

Kontaktné údaje

PhDr. Monika Piliarová, PhD.

FACILITAS n.o. , Spišské námestie 4, Košice

E-mail: facilitasjazero@gmail.com

Mgr. Gabriela Hvizdošová-Bartková

FACILITAS n.o. , Spišské námestie 4, Košice

E-mail: facilitasjazero@gmail.com

Mgr. Erika Martínková

FACILITAS n.o. , Spišské námestie 4, Košice

E-mail: facilitasjazero@gmail.com

OD TLAKU K SEBAMOTIVÁCI

FROM PRESSURE TO SELF-MOTIVATION

Zuzana Ľulák Krčmariková

Abstrakt

V súčasnej spoločnosti deti čelí rôznym formám tlaku, ktorý môže spôsobiť vážne psychické problémy, ako sú úzkosť, stres, sebadeštruktívne správanie a poruchy príjmu potravy. V článku sa skúma vplyv tlaku, ktorý deti zažívajú v školskom prostredí, od rodičov a rovesníkov, a jeho následky na ich emocionálny a psychický vývoj. Zvlášť sa zameriavame na dôležitosť rozvoja sebariadenia a sebamotivácie ako spôsobov, ako deťom pomôcť lepšie zvládať stres a rozvíjať nezávislosť. Arteterapia, ako terapeutický nástroj, sa ukazuje ako efektívna pri podpore emocionálnej regulácie, zlepšení sebadôvery a motivácie. Prostredníctvom výtvarnej tvorby môžu deti vyjadriť a spracovať svoje emócie, čo pomáha zmierniť úzkosť a podporiť ich celkový psychický vývoj.

Kľúčové slová

Detský vek. Stres. Úzkosť. Sebadeštruktívne správanie. Sebamotivácia. Sebariadenie. Arteterapia. Emocionálna regulácia. Sebadôvera. Poruchy príjmu potravy.

Abstract

In today's society, children face various forms of pressure that can lead to serious psychological issues such as anxiety, stress, self-destructive behavior, and eating disorders. This article examines the impact of pressure that children experience in the school environment, from parents and peers, and its consequences on their emotional and psychological development. Special attention is given to the importance of developing self-regulation and self-motivation as ways to help children better manage stress and develop independence. Art therapy, as a therapeutic tool, proves to be effective in supporting emotional regulation, enhancing self-confidence, and motivation. Through creative expression, children can articulate and process their emotions, helping to reduce anxiety and promote their overall psychological development.

Keywords

Childhood. Stress. Anxiety. Self-destructive behavior, Self-motivation. Self-regulation. Art therapy. Emotional regulation. Self-confidence. Eating disorders.

Úvod

Žijeme v dobe, kde od útleho veku až po seniorský vek čelíme mnohým formám tlaku. Konkrétnejšie sa zameriame na detský vek a dospievanie, kde tlak môže spôsobiť mnohé škody. Je to obdobie, kedy sa formuje naša (ne)schopnosť zvládať záťaž, učíme sa niest zodpovednosť za svoje rozhodnutia, prístup, konanie (akcia vyvoláva reakciu, konanie a následok). Deti a mladí ľudia sa stretávajú s tlakom, ktorý vytvárajúnajmä – školské požiadavky, očakávania rodičov alebo iných dospelých (pedagógovia, tréneri, vedúci záujmových krúžkov, duchovní a pod.), tlak zo strany rovesníkov, ale aj médiá a sociálne siete, ktoré zvyšujú očakávania ohľadom výkonu a vytvárajú priestor na porovnávanie sa. Tento tlak môže viesť k nadmernému stresu, úzkosti a sebadeštruktívnemu správaniu (sebapoškodzovanie, rôzne druhy závislostí, poruchy príjmu potravy apod.). Vzhľadom na tieto výzvy sa čoraz viac ukazuje dôležitosť rozvoja sebariadenia a sebamotivácie u detí ako spôsobu, ako im pomôcť efektívne zvládať stres a zlepšiť ich schopnosť fungovať nezávisle. Arteterapia, ako terapeutický nástroj, ponúka efektívne techniky na podporu emocionálneho vyjadrenia a regulácie, čím umožňuje deťom vysporiadať sa s negatívnymi pocitmi a zlepšiť ich sebadôveru, sebahodnotu a motiváciu.

Význam tlaku na deti

Tlak, ktorému sú deti vystavené, môže mať rôzne formy. Mnohé deti pociťujú silný tlak v škole, kde sa očakáva, že budú dosahovať vynikajúce výsledky, zodpovedať očakávaniam rodičov alebo učiteľov a zároveň sa zapájať do rôznych mimoškolských aktivít. Tento tlak môže spôsobiť, že deti sa začnú cítiť neadekvátne alebo neúspešne, čo môže viesť k úzkosti a sebadeštruktívnemu správaniu. Výskumy ukazujú, že nadmerný stres a tlak znižujú schopnosť dieťaťa reagovať adaptívne na problémy a môžu viesť k emocionálnym poruchám (Herman et al., 2016). Známká je vnímaná ako faktor určujúci hodnotu dieťaťa. Žiak dosahujúci výborné výsledky je

vnímaný pozitívnejšie, priemerný žiak či žiak, ktorý dosahuje slabšie výsledky je často konfrontovaný s negatívnymi reakciami (nepripravoval sa, neberúc do úvahy ich možnosti a skutočný čas strávený pri učení s minimálnym dosahom na ich skutočné výsledky), negatívnymi hodnotiacimi súdmi, ktoré často prechádzajú do verbálneho ponižovania a zdôrazňovania neschopnosti dieťaťa (ktoré niektorí pedagógovia chápu ako motivačné), vystaveniu situáciám porovnávania - hovorenie známok z písomiek a odpovedí nahlas pred všetkými, čo je častokrát živnou pôdou pre výsmech zo strany spolužiakov a má priamy vplyv na negatívne sebavnímanie, sebahodnotenie, sebaúctu, ktoré vedú k negatívnym myšlienkam o sebe a vôbec o zmysle ich bytia na svete, čo následne môže viesť (a často i vedie) k sebadeštruktívnemu správaniu, úzkostiam, psychosomatickým prejavom, depresiám, samovražedným myšlienkam, panickým atakom a pod. Tlaku nie sú vystavované len deti, ktoré sú v škole menej úspešné, ale i deti dosahujúce výborné výsledky, ktoré sú zo strany rodičov i učiteľov brané ako samozrejmosť. Dieťa chce tieto očakávania naplniť (chcú byť dosť dobré, videné, majúce pozornosť...) a napriek vnútornému odporu, plnia úlohy (i keď by chceli mať aj svoj život), za ktoré sú odmenené dobrou známkou, výhrou v predmetovej olympiáde a pod. Úlohy plnia mechanicky, stráca sa radosť z dosiahnutých výsledkov a nahrádza ich úzkosť z obavy, že zlyhajú. Tlak na seba vytvárajú už samé. Majú pocit, že svoj život nemajú pod kontrolou, preto sa často uchýľujú k poruchám príjmu potravy (mám aspoň niečo pod kontrolou-jedlo), ale i tu sú konfrontované s pocitom zlyhania (porušia vlastné pravidlo a zjedia čo nemali apod.).

Úzkosť a sebadeštruktívne správanie

Úzkosť sa stáva jedným z najčastejších problémov, ktorému čelí množstvo detí a mladých ľudí (i dospelých). Ak sa úzkosť neadekvátne spracováva, môže viesť k rozvoju sebadeštruktívneho správania, ako sú napríklad problémy s jedlom (prílišné jedenie alebo naopak jeho odmietanie), problémy s agresivitou alebo dokonca pokusy o samovraždu (González et al., 2018). Zníženie úzkosti je preto kľúčovým aspektom pri podpore detí v ich psychickom a emocionálnom vývoji. Úzkosť a depresiú často spúšťa kombinácia nadmerného stresu a nadmernej únavy trvajúcej dlhšie obdobie.

Moravčík Debrecká (2024) popisuje chronickú úzkosť ako rovnicu: nadhodnocovanie nebezpečenstva + podhodnocovanie schopnosti zvládnuť ju = úzkosť. Teda stres z obáv čo všetko sa môže stať (často nám katastrofické scenáre predkladajú rodičia/vychovávateľia s úmyslom chrániť nás pred nebezpečenstvom, neuvedomujúc si dopady hyperprotektívnej či príliš kritickej výchovy na ich život), v spojení s neistotou či som schopný/dokážem nejakú úlohu splniť, vedie k pochybnostiam o sebe, až paralýze v motivácii a kompetencii žiť svoj život. Táto pochybnosť spúšťa negatívne myšlienky o vlastnej neschopnosti a zbytočnosti, ktoré môžu viesť k deštruktívnym myšlienkam o sebe (načo som tu, bezo mňa by sa mali ostatní lepšie, radšej som sa nemal/a narodiť....) a deštruktívnemu konaniu (sebapoškodzovanie, sebatrestanie, sebatrýznenie). Takéto myšlienky sa objavujú aj v obsahoch ich spontánnych kresieb (obesenci, krvácajúce postavy, smrť/smrtky, deštruktívne symboly...), prípadne píšu texty a básne vyjadrujúce ich pocity a prežívanie samých seba vo svete.

Sebamotivácia, sebahodnota a sebariadenie

Sebamotivácia je schopnosť jednotlivca riadiť svoje správanie a činnosti na základe vnútorných podnetov, bez neustáleho vonkajšieho zásahu. U detí je sebamotivácia dôležitá, pretože im umožňuje samostatne riešiť problémy a prevziať zodpovednosť za svoje činy, čo je základom pre ich rozvoj v dospelosti (Ryan & Deci, 2000). Úlohou dospelých je sprevádzať ich na ceste k sebamotivácii. Je to náročná úloha, nakoľko mnoho dospelých má problémy s vlastnou sebamotiváciou a trpezlivosťou pri podpore samostatnosti. Je to proces, neudeje sa zo dňa na deň a vyžaduje si svoj čas. Mühlfeit, Novotná (2018) považujú trpezlivosť za dôležitú súčasť rodičovstva. Netreba zametať cestičku, zjednodušovať a hľadať skratky. A najmä neporovnávať naše dieťa s inými deťmi. Dieťa treba podporovať aby sa dokázalo učiť samé a učilo sa samostatnosti. Prekonávaním prekážok sa učí mentálnej odolnosti. No pri nárokoch na čas a činnosti, ktoré majú zvládnuť vytvárame na ne i na seba tlak (časový, výkonnostný, vizuálny...). Ocítame sa v slučke, kedy naháňame svoj vlastný chvost. Soukup (2014) sa zaoberá aj témou podpory nádeje a dôvery vo vlastné schopnosti. Upozorňuje na častý výrok, ktoré dieťa počuje od okolia „stačí len chcieť“. Len chcieť

nestačí, použitie takéhoto vyjadrenia svedčí skôr o tom, že ten, kto ho používa, rezignuje na spoločnú snahu, zbavuje sa prípadnej spoluzodpovednosti a chráni sa pred zranením, ktoré neúspech druhého (v našom prípade dieťaťa a mladého človeka) môže priniesť (pocity sklamaní, bezmocnosti či vlastnej neschopnosti). Dieťa sa aj snaží, no z nejakého dôvodu sa mu nedarí a následne je demoralizované, cíti neistotu, neverí si. Nejde teda o to, že by málo chceli, ale to, že z hĺbky narušenej sebahodnoty, sebaúcty a sebadôvery nevidia svetlo nádeje. Nepustia sa do plnenia úloh a cieľov, ak necítia aspoň malú šancu, že ich dosiahnu. Potrebujú podporiť dôveru v seba samých, vo svoje schopnosti a nádej. Podľa Kotlera (2021) potrebuje naša motivácia hnaciu silu alebo inak zdroje energie. Fyzická energia je dobíjaná spánkom, pohybom, zdravou životosprávou apod., duševná energia je dobíjaná zvedavosťou, nadšením, vedomím zmyslu, zámerom a majstrovstvom. Motivácia potrebuje odmenu. Motivačný systém je centrum odmien v našom mozgu uvoľňujúci neurotransmitter dopamín. Všetko, čo človeku prináša pocit naplnenia, vedie k zvýšeniu úrovne dopamínu. Nízka hladina dopamínu sa spája s nízkou motiváciou, slabým úsilím a nudou (Stixrud, Johnson, 2019).

Sebahodnota sa týka toho, ako si dieťa vníma svoju hodnotu a schopnosti. Na druhej strane, sebadôvera je úzko spojená s dôverou vo vlastné schopnosti. Obidve tieto zložky zohrávajú zásadnú úlohu pri formovaní sebamotivácie. Deti, ktoré veria vo svoje schopnosti a majú pozitívne sebahodnotenie, sú schopné efektívne čeliť výzvam a lepšie zvládať stresové situácie (Bandura, 1997). Ak je dieťa opakovane vystavené neúspechu a zlyhaniu, napriek snahe a úsiliu, sebahodnota výrazne klesá a s ňou i motivácia pokračovať v úsilí. Najmä ak sa stretáva s negatívnymi výrokmi a hodnoteniami, keď sa vníma iba neúspech a chyba, nerešpektujú sa jeho schopnosti, danosti, zručnosti, možnosti a talent, snaha a pokrok sú prehliadané či bagatelizované. Dieťa ktoré je konfrontované s tým, že so svojimi spolužiakmi/rovesníkmi nevie držať krok, postupne stráca motiváciu a záujem, utieka sa k činnostiam, pri ktorých „zabúda“ na nepríjemné pocity (hľadajú únik z nepríjemnej situácie). Môže sa prejavovať apaticky alebo naopak agresívne. Naš súčasný školský systém je vo väčšine nastavený tak, že sa viac pozornosti venuje snahe podporiť dieťa v snahe zlepšovať sa v tom, čo mu nejde a nie podpore toho čo

mu ide. Núti dieťa tráviť čas učením sa niečoho, v čom nikdy naplno neuspeje. Zameriava sa na slabiny a ich naprávanie a nie na podporu silných stránok (Mühlfeit, Novotná 2018). Ak chceme podporiť sebadôveru dieťaťa, je dôležité aby sa dieťa cítilo bezpečne a milované, nebolo posudzované (nálepkované), zahlcované porovnávané s inými, bolo rešpektované, mohlo vyjadriť svoj názor a prezentovať svoj uhol pohľadu. So (seba)motiváciu súvisí i sebaurčenie, ktoré podľa Deciho a Ryana (2009) rozoznáva tri základné potreby:

- Pocit autonómie – posilňovanie pocitu kontroly. Ak vysvetlíme, prečo je daná úloha dôležitá a poskytneme čo najviac osobnej slobody pri jej realizácii, stimulujeme motiváciu omnoho viac než odmena a trest. Podpora autonómie vedie posilneniu vnútornej motivácie a túžbe uspieť.
- Pocit kompetencie – schopnosť v určitej oblasti. V tomto ponímaní však viac závisí na presvedčení, že situáciu zvládneme, než na našich reálnych schopnostiach.
- Pocit sociálneho začlenenia – pocit, že niekam patríme, že na nás niekomu záleží.

Sebariadenie je schopnosť kontrolovať vlastné emócie, myšlienky a správanie v rôznych situáciách. U detí, ktoré majú rozvinuté sebariadenie, je väčšia pravdepodobnosť, že sa budú úspešne vysporiadať s ťažkosťami, ako sú úzkosť, frustrácia alebo neúspech. Tento proces zahŕňa schopnosť stanoviť si ciele, regulovať impulzy a rozhodovať sa v náročných situáciách (Zimmerman, 2002). Pocit kontroly (presvedčenie, že môžeme vlastným úsilím ovplyvniť smer svojho života) súvisí s lepším telesným zdravím, nižším užívaním návykových látok, dosiahnutím vyššieho veku a tiež s nižšou mierou stresu, emocionálnou pohodou, väčšou vnútornou motiváciou a schopnosťou kontrolovať svoje správanie, lepším školským prospechom a pracovnou kariérou (Stixrud, Johnson, 2019).

Sebavedomie

Sebavedomie znamená zreteľné vnímanie sebasamého a svojej ceny (hodnoty). Prijatie svojich slabých stránok a ocenenie tých silných. Vedomie vlastnej hodnoty vedie k prijatiu hodnoty iných ľudí. Podľa

Schabovej (2022) ľudia so zdravým sebavedomím obvykle k sebe prechovávajú pozitívne myšlienky a city. Sú si istý tým, že sú si rovný s ostatnými, dokážu si pripustiť vlastné chyby bez toho, aby cítili zahanbenie, užívajú si svoje silné stránky bez toho, aby znižovali ostatných. Ich sebahodnota nezávisí od toho či vyhrajú alebo prehrávajú.

Stres

Stres je reakcia na neznáme, nechcené či obávané. V jemnejšej forme môže mať podobu pocitu nevyrovnanosti a v silnej forme i podobu boja o život. Protijedom na stres je kontrola nad vlastným životom. Chronický stres znižuje hladinu dopamínu a pre človeka je následne ťažšie niečo chcieť a vo výsledku stratí motiváciu, môže vyvolať pocity bezmocnosti, môže viesť k poruchám spánku, prejedanie, prokrastinácii či zníženej ochoty starať sa o seba. Deti a adolescenti majú nižšiu odolnosť voči stresu a môžu sa u nich objaviť somatické ťažkosti. (Stixrud, Johnson, 2019).

Arteterapia ako nástroj na podporu sebariadenia

Arteterapia je terapeutický prístup, ktorý využíva kreativitu a umenie na podporu emocionálneho a psychického zdravia. Prostredníctvom výtvarnej tvorby – maľovania, kreslenia, sochárstva či ďalších tvorivých aktivít – majú deti možnosť vyjadriť svoje pocity, emócie a myšlienky. Arteterapia pomáha deťom prekonať bariéry, ktoré by inak mohli brániť ich schopnosti komunikovať o svojich problémoch a potrebách (Malchiodi, 2015).

Arteterapia sa ukazuje ako účinná pri zmiernovaní úzkosti u detí, pretože umožňuje vizualizáciu vnútorných pocitov, ktoré môžu byť pre dieťa príliš ťažké na vyjadrenie slovami. Tým, že deti pracujú s materiálmi a technikami, ktoré im umožňujú prácu s emóciami, majú možnosť vyjadriť strach, frustráciu alebo stres bez toho, aby sa cítili ohrozené (McNiff, 1992). Ako veľmi efektívna sa u detí aj mládeže osvedčilo jednoduché čmáranie. V praxi pozorujeme fenomén čmárania. Zatiaľ čo v predchádzajúcich rokoch pri ponuke voľne čmárať, trvalo aktívne čmáranie pár minút, v súčasnosti sa stretávame s tým, že sa deti nevedia dočmárať. Dokážu energicky čmárať i počas celej vyučovacej hodiny a zvládli by aj dlhšie /na prvom i na druhom stupni). Pri pozorovaní detí pri tejto aktivite, zhodnotila tento proces jedna z učiteliek, že takýchto ich nepozná. Jednoduché voľné

čmáranie, uvoľňuje napätie a pomáha vyjadriť svoje emócie spôsobom, ktorý je pre ne veľmi bezpečný. Tým, že nejde o konkrétny obraz, neprehrádzajú o sebe viac ako by chceli, no zároveň majú dostatočný priestor pre ventiláciu ich pocitov, aktuálneho prežívania a pod.. Ďalej sa osvedčili tematické spoločné práce, kedy má arteterapeut už zámer a postupne ho odkrýva tak, aby na to sami prichádzali a chápali, v niektorých prípadoch i prinášali riešenia. Keďže sa úzkosť spája s tlakom a stresom (obavou urobiť chybu) sú vhodné i techniky, ktoré pracujú s pozitívnym významom práce s chybou. Pri práci s chybou existujú dva spôsoby, ako človek môže reagovať, keď urobí chybu:

- zrúti sa a neobstojí, prípadne prehrá
- povie si, že „chyba je most k tomu, ako to nabudúce urobiť lepšie – poučiť sa z nej“, a vráti sa do prítomného okamihu, aby mohol pokračovať (Mühlfeit, Novotná, 2018).

Arteterapia a sebariadenie

Arteterapia podporuje rozvoj sebariadenia tým, že dieťa sa učí regulovať svoje pocity a emócie počas tvorivého procesu. Proces tvorby umenia vyžaduje koncentráciu, sebareflexiu a schopnosť vyjadriť sa v rámci bezpečného terapeutického prostredia. Okrem toho arteterapia poskytuje dieťaťu príležitosť na osobné objavovanie a formovanie identity, čo môže výrazne posilniť jeho sebavedomie a sebadôveru (Lusebrink, 2004).

Sloboda voľby – v živote neovplyvníme to, čo je okolo nás, čo sa s nami deje (stimul). Čo však môžeme výrazne ovplyvniť, je naša reakcia na stimul. Človek nie je definovaný podmienkami (tým, čo sa okolo neho deje), ale rozhodnutiami a činnosťami, ktoré robí. Naše myslenie je okrem genetických predispozícií výrazne ovplyvnené prostredím, v ktorom žijeme, tým, čo okolo seba vidíme a počúvame, a tiež tým, aký vedieme vnútorný dialóg. Navonok sa často riadime (najmä v detstve, ale i neskôr) tým, čo nám povedia iní (autority), vnútorne však môžeme byť v konflikte a viesť vnútorný dialóg, v ktorom sa bránime i keď navonok vykonávame, čo sa od nás žiada. Na tento fenomén (pocit/konflikt) sa zameriava i technika, ktorú sme vybrali ako konfrontáciu s týmto procesom.

Od moci k sebamotivácii

Technika sa zameriava na zážitok a následné uvedomenie si dvoch pólov vykonávania určitej činnosti, v našom prípade výtvarného znázornenia. V prvom znázornení dostali jasné požiadavky, ktoré boli prednesené direktívnym, strohým spôsobom. V druhom prípade dostali absolútnu slobodu v znázornení svojho výtvarného vyjadrenia. Po realizácii oboch prác nasledovala diskusia/reflexia na proces a zvedomenie (mali možnosť svoj vnútorný dialóg a prežívané pocity povedať nahlas).

Na úvod si účastníci vybrali jednu z ponúkaných kariet. Následne dostali inštrukciu, ktorá bola prezentovaná direktívnym spôsobom.

Musíte použiť len dve farby na znázornenie pocitu z obrázku. **Očakávam**, že využijete celú plochu papiera a **chcem** aby bol zmysluplný. Účastníci mali na základe týchto inštrukcií vytvoriť obraz a sledovať pri tom svoje pocity. Keď mali práce hotové, dostali ďalšiu inštrukciu. Teraz môžete nakresliť buď opätovne pôvodný pocit z obrázku, ale tak ako vy chcete, s využitím farebnej škály, ktorá sa vám páči alebo môžete výtvarne znázorniť pocit, ktorý ste prežívali pri tvorení prvého obrazu. Keď mali oba obrázky hotové nasledovala diskusia/reflexia na ich pocity. Rozprávali sme sa o tom, ako sa cítili pri prvom a ako pri druhom, ako na nich pôsobili inštrukcie, či rozpoznali direktívne výrazy a či si ich spojili so svojimi pocitmi. Kedy sa im tvorilo lepšie, keď cítili z mojej strany tlak alebo mohli slobodne tvoriť a byť autentický? Ako to majú vo svojom živote, či to rozpoznávajú a ak áno, či tlak pasívne prijímajú aj napriek nepríjemným pocitom, ktoré v nich vyvoláva alebo sa vedia vzbúriť? Prejavuje sa ich vzburá len v ich vnútri a pretaví sa napríklad do hnevu, pocitu viny, hanby, zlyhania alebo sa tlaku vzopru navonok a dajú najavo svoje hranice? Čo je pre nich motiváciou? Očakávania zvonku a ich plnenie (chcem si zaslúžiť, chcem dokázať, že som dosť dobrý...) alebo hľadanie vlastného naplnenia cez prekonávanie prekážok, po dobrý pocit zo seba samého z toho, že som zvládol náročnú úlohu len vďaka svojmu vlastnému úsiliu a prístupu k úlohe či práci?

Praktické prístupy a metódy v arteterapii v kontexte práce s emóciami, prežívaním obáv, úzkosti, vyrovnávania sa so stresom/tlakom, ktorý je na ne vyvíjaný.

Kreslenie a maľovanie: Kreslenie a maľovanie umožňuje deťom vyjadriť svoje pocity a myšlienky, čo pomáha zlepšiť ich schopnosť regulovať emócie. Rôzne techniky, ako je abstraktné maľovanie alebo kreslenie postáv, môžu pomôcť deťom lepšie sa orientovať vo svojich emóciách. Ak je tematicky vedené, môžu prežívať a pozorovať svoje pocity pri samotnom tvorení a následne pri reflexii s ostatnými im lepšie porozumieť.

Modelovanie: Modelovanie s hlinou alebo inými materiálmi podporuje deti v zlepšovaní motorických zručností a koncentrácie. Tento proces môže byť veľmi terapeutický, pretože deti môžu vytvárať objekty, ktoré symbolizujú ich vnútorné pocity alebo problémy, čím získavajú väčší odstup od stresových faktorov. Už i samotné narábanie s hlinou pomáha vyjadriť naplno svoje pocity a prežívanie, pretože hlina „znesie“. Môžu ju krájať, hádzať o podložku, udierať a bodat' do tej. Z našej skúsenosti vieme, že po takejto možnosti deštrukcie prichádza úľava a dieťa je potom pripravené a schopné s daným materiálom pracovať efektívne a tvorivo.

Vytváranie príbehov a dramatizácia: Dramatizácia a vytváranie príbehov umožňuje deťom pracovať s rôznymi scénami a postavami, čo im pomáha vysporiadať sa s konkrétnymi situáciami alebo emóciami. Týmto spôsobom môžu deti objavovať alternatívne spôsoby, ako reagovať na problémy, a podporuje ich kreativitu a flexibilitu v riešení problémov. Spája akoby dva typy animácie (vystupovanie cez tretiu osobu). Ďalšími vhodnými technikami sú koláž, land-art, 3D objekty, inštalácie a i.

Záver

Tlak, ktorý deti zažívajú v rôznych oblastiach svojho života, môže viesť k vážnym psychickým problémom, ak nie je riadne spracovaný. Rozvoj sebariadenia a sebamotivácie je kľúčovým nástrojom na podporu detí v ich emocionálnom a psychickom vývoji. Arteterapia sa ukazuje ako veľmi účinný prístup na zmiernenie úzkosti a podporu sebavedomia, sebadôvery a schopnosti zvládať stres. Prostredníctvom kreatívnej činnosti môžu deti bezpečne vyjadriť svoje pocity, čo prispieva k ich psychickej pohode a lepšiemu vyrovnávaniu sa so životnými výzvami podpory schopnosti fungovať nezávisle a sebavedome.

Bibliografia

- BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, 1997. ISBN 0-7167-2882-4
- GONZÁLEZ, M. Á., et al. "Stress, Anxiety, and Depression in Children and Adolescents." *Psychology in Schools*, 2018, 55(3), 234–247.
- HERMAN, J. L., et al. "The Impact of Trauma on Child Development." *Childhood Education*, 2016, 92(4), 280–290.
- KOTLER, S. *Dosiachni nemožné: prekonajte svoje limity a zmeňte vnímanie nemožného*. Bratislava: Motýľ, 2021. ISBN 978-80-8164-262-3.
- LUSEBRINK, V. B. *Art Therapy and Clinical Neuroscience*. Jessica Kingsley Publishers, 2004. ISBN 1-84310-129-X
- MALCHIODI, C. A. *Creative Interventions with Traumatized Children*. Guilford Press, 2015. ISBN 978-1-4625-1510-6
- MCNIFF, S. *Art as Medicine: Creating a Therapy of the Imagination*. Shambhala, 1992. ISBN 1-57062-295-3
- MORAVČÍK DEBRECKÁ, D. *Moderná psychológia: Rýchlokurz duševného zdravia*. Bratislava: Centrum výživy s.r.o., 2024. ISBN 978-80-8253-014-1.
- MÜHLFEIT, J., & NOVOTNÁ, K. *Odomykanie detského potenciálu: Každé dieťa je originál*. Brno: BizBooks, 2018. ISBN 978-80-265-0804-5.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. "Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being." *American Psychologist*, 2000, 55(1), 68-78.
- SCHAB, L. M. *Začni si věřit: Rádce pro teenagery pro rozvoj sebedůvěry*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1933-0.
- SOUKUP, J. *Motivační rozhovory v praxi*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0607-1.
- STIXRUD, W., & JOHNSON, N. *Dítě na vlastní pohon: proč svěřit svým potomkům více kontroly nad životem*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2019. ISBN 978-80-7555-065-1.
- ZIMMERMAN, B. J. "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview." *Theory into Practice*, 2002, 41(2), 64–70.

Afiliácia

Predmetný príspevok je parciálnym výstupom v súvislosti s riešením projektu KEGA 002UK-4/2024 Expozé v múzeu a galérii: umenie-expresia-zážitok

Kontaktné údaje

Mgr. **Zuzana Ťulák Krčmáriková**, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Pracovisko: Šoltésovej 4, Bratislava

Tel: +421 2 9015 9214

E-mail: tulak@fedu.uniba.sk

ZMYSEL AUTOPORTRÉTU – SEBAIDENTITA, REPREZENTÁCIA A SUBJEKTIVITA

THE MEANING OF THE SELF-PORTRAIT – SELF-IDENTITY, REPRESENTATION AND SUBJECTIVITY

Miroslava Repiská

Abstrakt

Autoportrét ako umelecký žáner prešiel výraznou transformáciou od renesancie po súčasnosť, pričom jeho význam osciluje medzi osobnou introspekciou a spoločenskou reprezentáciou. Tento príspevok skúma jeho vývoj a premeny, analyzujúc psychologickú dimenziu autoportrétov a postmodernú dekonstrukciu identity. Príspevok sa zaoberá otázkou, či autoportrét v dnešnej dobe stále slúži ako prostriedok introspekcie, alebo je skôr súčasťou digitálnej kultúry a sebareprezentácie v online priestore.

Kľúčové slová

Autoportrét. Transformácia autoportrétu. Identita.

Abstract

Self-portraiture as an artistic genre has undergone a significant transformation from the Renaissance to the present, with its meaning oscillating between personal introspection and social representation. This paper explores its evolution and transformations, analyzing the psychological dimension of self-portraits and the postmodern deconstruction of identity. The paper addresses the question of whether the self-portrait today still serves as a means of introspection, or whether it is rather a part of digital culture and self-presentation in the online space.

Keywords

Self-portrait. Self-portrait transformation. Identity.

Vývoj autoportrétu v dejinách umenia

Autoportrét patrí medzi najvýraznejšie umelecké žánre, ktorý reflektuje nielen individuálnu identitu umelca, ale aj dobové estetické, filozofické a technické premisy. Od renesancie po súčasnosť sa jeho funkcia výrazne menila – od prezentácie spoločenského statusu, cez psychologickú introspekciu až po dekonštrukciu identity v postmodernej ére.

Prvé významné autoportréty sa objavili v období renesancie, keď sa vďaka humanistickému mysleniu začalo zdôrazňovať postavenie jednotlivca. Umelec už nebol len anonymným remeselníkom, ale stal sa tvorcom hodným uznania. Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer či Raffael vytvorili ikonické autoportréty, v ktorých prezentovali nielen svoje technické majstrovstvo, ale aj osobnú identitu. Podľa Halla (2024, s. 6) je Dürer „najsilnejší, najplodnejší a najvynaliezavejší tvorba autoportrétov v období renesancie.“ Spolu vytvoril približne 16 autoportrétov v rôznych technikách. Keďže renesančný autoportrét bol predovšetkým deklaráciou postavenia umelca, autoportréty zobrazovali sebauvedomelého tvorca, ktorý si je vedomý svojej výnimočnosti a spoločenskej hodnoty. Táto tendencia pokračovala aj v baroku, kde autoportréty často zdôrazňovali dramatickosť, emócie a dynamiku svetla. V období baroka sa autoportrét stal ešte expresívnejším, pričom často zobrazoval umelca v dramatickej póze či v procese tvorby. Rembrandt van Rijn (1606 – 1669) sa vďaka svojej sérii autoportrétov stal jedným z najvýznamnejších umelcov, ktorí použili autoportrét na introspektívne skúmanie vlastnej psychológie. Jeho autoportréty sa vyznačujú intenzívnym využitím svetla a tieňa, čím vytvára hlboký emocionálny efekt. Na rozdiel od barokovej dramatizácie rokoka prinieslo jemnejší, uhladenejší štýl autoportrétu. Umelecké diela v tomto období zdôrazňovali eleganciu a hravosť, pričom autoportréty, ako napríklad tie od Élisabeth Vigée Le Brun, často prezentovali idealizovanú podobu umelca. S príchodom modernizmu v 19. a 20. storočí sa autoportrét oslobodil od tradičných pravidiel reprezentácie. Van Goghove (1853 – 1890) autoportréty boli nielen výrazne expresívne, ale aj psychologicky hlboké. Vďaka hrubým ťahom štetca a intenzívnym farbám dokázal van Gogh zachytiť emocionálne rozpoloženie, ktoré je v autoportréte jedinečné. Expresionizmus a surrealizmus ďalej experimentovali so zobrazením identity, čím autoportrét nadobudol nové dimenzie introspekcie a subjektívnej percepcie reality. Autoportrét bol v dejinách umenia často viac než len verné zobrazenie fyzickej podoby umelca – stal sa prostriedkom introspekcie, psychologického sebaopoznania a sebavyjadrenia. Medzi významných maliarov, ktorí autoportrét využili na skúmanie vlastnej identity a vnútorného sveta, patria Rembrandt van Rijn a Vincent van Gogh. Obaja umelci sa svojím dielom snažili nielen zachytiť svoj vonkajší

vzhľad, ale aj vyjadriť emocionálny a duševný stav, čím autoportrét získal nový význam – stal sa zrkadlom umelcovej duše.

Rembrandt: Autoportrét ako výpoveď o čase a skúsenosti

Rembrandt van Rijn (1606 – 1669) je jedným z najvýznamnejších predstaviteľov barokového maliarstva, pričom jeho séria viac než 40 autoportrétov predstavuje unikátny vizuálny denník jeho života. Na rozdiel od mnohých iných maliarov svojej doby, ktorí sa v autoportrétoch snažili idealizovať svoj vzhľad, Rembrandt zobrazoval sám seba s neobvyklou úprimnosťou – zdôrazňoval vrásky, unavené oči a prejavy starnutia. V jeho raných autoportrétoch dominuje hra svetla a tieňa, pričom sa Rembrandt často zobrazoval v bohatom odeve alebo s dramatickým výrazom, čím reflektoval dobové predstavy o umeleckej dôstojnosti. V neskorších dielach jeho maľba nadobúda introspektívny charakter. Postupne sa vytráca idealizácia a umelcova tvár začína rozprávať príbeh skúseností, neúspechov a plynutia času.

Zaujímavá je empirická analýza (Bettehlein E. a kol., 2024) skúmajúca zmeny v umeleckom štýle Rembrandtových obrazov, ktorá prispela k pochopeniu fyzického a duševného zdravia umelca. Mnohí špekulovali, že udalosti osobnej a finančnej straty spôsobili v jeho živote depresiu, a zároveň jeho údajné zhoršenie zraku mohlo ovplyvniť jeho náladu a prácu. V štúdii sa zamerali na zmeny kontrastu, farby a fraktálny rozmer v celom korpuse Rembrandtových maľovaných autoportrétov a portrétov, aby sa zistilo, či zmeny štýlu naznačujú depresiu alebo chorobu. Z výskumu sa zdá, že zažil obdobia nízkej nálady, ktoré možno charakterizovať ako normálny smútok a reakciu na nepriazeň osudu, ale tieto obdobia boli krátke, neovplyvnili ho v žiadnej funkčnej oblasti a viedli k zvýšenej kreativite a produktivite. Taktiež z výskumu vyplýva, že zostarol normálne s inak nepoškodeným zrakom (okrem podmienenej degenerácii makuly, ale jej účinky sú minimálne). Z uvedeného nám vyplýva, že jeho maľba je autentická, minimálne poznačená chorobami, úprimná a pokiaľ sa v jeho živote objavili rôzne vplyvy, nadobudol schopnosť vyjadriť v maľbe plynutie života, čo robí jeho autoportréty nadčasovými.

Van Gogh: Emocionálny autoportrét ako expresia duševného stavu

Vincent van Gogh (1853 – 1890) je známy svojím unikátnym expresívnym štýlom, v ktorom využíval intenzívne farby a dynamické ťahy štetcom na vyjadrenie silných emócií. Jeho autoportréty sú často chápané ako zrkadlo jeho psychického stavu, pričom v nich možno vidieť napätie, úzkosť, ale aj túžbu po sebauvoľnení. Van Gogh vytvoril viac než 30 autoportrétov, pričom sa nimi nielen snažil zachytiť svoju podobu, ale aj pochopiť vlastnú identitu. V autoportréte *Autoportrét s obviazaným uchom* (1889) reflektuje bolestivý moment po sebapoškodení, pričom jeho pohľad vyjadruje zmes vyčerpania, melanchólie a introspekcie. Ako píše Naifeh a Smith van Goghove autoportréty sú denníkom duševného boja, v ktorom každý ťah štetcom odráža jeho vnútorný nepokoj. Táto publikácia vychádza aj z autentických listov bratovi Teovi, pričom ukazuje na to, že van Gogh prežíval vo všetkom neutíchajúce vášne (či už maľoval, chytal chrobáky alebo “nahnevane” čítal noviny), sám o sebe povedal, že “*Som fanatik!*” (r. 1881). “*Cítim v sebe silu...oheň, ktorý nemôžem uhasiť, ale musí ďalej horieť.*” Tieto búrky horlivosti premenili chlapca nevysvetliteľnej dravosti na svojvoľnú, ubitú dušu, cudzinca vo svete, vyhnanca vo vlastnej rodine a nepriateľa samého seba. (2011, s. 4) Táto psychologická dimenzia autoportrétu robí jeho diela mimoriadne silnými a osobnými.

Rembrandt a van Gogh pristupovali k autoportrétu z odlišných perspektív, ktoré odrážali nielen ich umelecké štýly, ale aj spôsob, akým vnímali seba samých a vlastnú existenciu. Rembrandt sa vo svojich autoportrétoch postupne vyrovnával so starnutím a životnými skúsenosťami – jeho autoportréty sú introspektívne, často melancholické, ale zároveň pôsobia dôstojne. Naproti tomu van Gogh sa vo svojich autoportrétoch nikdy nezobrazoval ako „ustálená“ postava – jeho tvár sa mení podľa duševného rozpoloženia, pričom niekedy vyžaruje úzkosť, inokedy odhodlanie či nádej. Výrazný rozdiel vidíme aj v kompozícii. Rembrandt sa v autoportrétoch často umiestňuje do priestoru so zachovaním klasických portrétnych proporcií, čím vytvára dojem, že sa pozerá priamo na diváka a komunikuje s ním. Naopak, van Goghove autoportréty sú často namaľované z mierne skloneného či neobvyklého uhla, čím umocňujú pocit vnútorného nepokoja a napätia. Obaja umelci využívali

autoportrét na skúmanie vlastnej identity, avšak kým Rembrandt cez neho reflektoval čas, van Gogh cez neho zachytával emóciu v danom okamihu.

Cindy Sherman a dekonštrukcia identity

Kým Rembrandt a van Gogh využívali autoportrét ako introspektívny nástroj, v postmodernej ére sa význam autoportréту posunul k otázkam identity, spoločenskej konštrukcie a performativity. Jednou z najvýznamnejších umelkýň, ktorá tento posun reprezentuje, je **Cindy Sherman** (1954 – *súčasnosť*). Cindy Sherman je známa tým, že v svojich fotografiách vystupuje ako vlastný objekt, no zároveň sa v nich nikdy nezobrazuje ako skutočná „ona“. Na rozdiel od Rembrandta či van Gogha, ktorí sa snažili autoportrétom reflektovať vlastnú identitu, Sherman autoportrét využíva na dekonštrukciu pojmu „ja“. Jej ikonická séria *Untitled Film Stills* (1977 – 1980) pozostáva z inscenovaných autoportrétov, v ktorých sa Sherman premieňa na rôzne stereotypné ženské postavy z popkultúry – femefatale, osamelú gazdinú, tajomnú cudzinku. Týmto spôsobom poukazuje na to, že identita nie je pevná a stabilná, ale neustále konštruovaná spoločenskými očakávaniami a vizuálnymi kódmi. Ako uvádza Krauss (1993), Shermanin tvorba je plná protirečení, hoci každá fotografia je autoportrétom, neexistuje v nej žiadne skutočné „ja“. Jej tvorba vychádzala z jej reality života, objavovala sa v spoločnosti v rôznych prevlekoch a kostýmoch, táto je rola v spoločnosti nebola úplne neutrálna, išlo o formu maskovania, ktorú ženy používali na verejnosti a pre ňu osobne to bola akási platónska slepá ulička, z ktorej mohla utiecť jej zdanlivo nevyčerpatelná obrazová fantázia (Eklund, 2009). Čo nám vlastne dáva dôkaz, že ako maskovala fotografie, maskovala aj sebe, bolo jej to prirodzené a bolo to niečo, čo „potrebovala“ k sebaujadeniu.

V oblasti umenia sa jednotlivci často ocitajú v dynamických situáciách, hlbší prieskum odhalil, že tieto štruktúry sú hlboko ovplyvnené osobnými skúsenosťami diváka, jeho pozadím a rôznymi interakciami s prostredím a ostatnými (Valachová, 2024). Tak ako tvorca, tak aj divák vstupuje do umeleckého diela so svojimi vlastnými skúsenosťami, predstavami a interpretáciami, čím sa každý akt vnímania stáva jedinečným dialógom medzi umením a jeho pozorovateľom. Shermanina tvorba kladie otázku, či autoportrét v

postmodernej ére ešte stále predstavuje umelcovu pravú identitu. Ak je každá identita len výsledkom spoločenských konvencií a vizuálnych znakov, môže existovať „pravý autoportrét“? V postmodernej estetike dominuje fragmentácia, irónia a hra s identitou. Sherman vo svojich neskorších sériách, ako *History Portraits* (1988 – 1990), deformuje klasické umelecké autoportréty a paroduje ich vznešenosť, čím spochybňuje tradičné vnímanie portréту ako pravdivého zobrazenia subjektu. V tomto kontexte Sherman posúva autoportrét k performativite – autoportrét sa nestáva záznamom identity, ale inscenáciou rôznych identít. „Kreatívna práca charakterizuje svojho autora, je premietnutím jeho záujmovej výbavy, naznačuje rozdielnosť i spojitosť diel“ (Sládek, 2024).

Aké miesto má autoportrét dnes?

Autoportrét prešiel dlhým vývojom, dnes sa však nachádzame v úplne novej ére vizuálnej kultúry, kde autoportrét nadobudol masový charakter a prekročil hranice umeleckého média. Vďaka rozvoju digitálnych technológií, smartfónov a sociálnych sietí sa autoportrét stal každodenným javom. Bergerová (2024) poznamenáva, že v dnešnej realite nás umelecké dielo uchváti predovšetkým svojimi vonkajšími črtami a inherentnou originalitou, pričom kľúčovú úlohu zohrávajú nové médiá a technologický pokrok.

V digitálnej ére autoportrét prestáva byť len umeleckým žánrom – stáva sa spôsobom komunikácie, sebaaprezentácie a redefinície identity. Lehner sa venuje téme selfie, ktoré ponúkajú nové spôsoby sebazobrazovania, pokrokovú estetiku a spochybňujú zavedené metódy, čo dokazuje, že ako vedci a zároveň tvorcovia obrázkov sa musíme prispôbiť a inovovať, aby sme mohli zápasit' s najaktuálnejšou formou sebaaprezentácie. (Lehner, 2021) Selfie, ktoré dnes dominujú online priestoru, môžeme chápať ako pokračovanie umeleckého autoportréту, no zároveň sa od neho líšia – často nejde o introspekciu či umeleckú výpoveď, ale o sebaaprezentáciu a konštruovanie imidžu v očiach ostatných. Napriek tomu si aj v súčasnosti zachováva autoportrét svoju umeleckú hodnotu. Súčasní výtvarní umelci, ako Cindy Sherman, pokračujú v skúmaní identity cez autoportrét, pričom reflektujú vplyv médií a spoločenských očakávaní. Na druhej strane, umelci ako Zanele Muholi využívajú autoportrét na tematizovanie politických a sociálnych otázok, čím

autoportrét znovu nadobúda silný výpovedný charakter. Študenti umenia po vlastnej skúsenosti zhodnotili, že krása alebo estetická spokojivosť nie je pre nich kritériom umenia, ako dôležitejšiu vnímali myšlienku alebo koncept (Repiská, Weissová, 2024). Už aj deti medzi 8 a 10 rokom, podľa analýzy Kováčovej a Kuhejdovej (2024, s. 20), svoje preconcepty k tvorbe *získavajú na základe vlastných skúseností, zážitkov a emocionálneho prežívania prostredníctvom ktorých skúmajú a hodnotia svet, ktorý ich obklopuje*. Taktiež naprieč životom, aj v seniorskom veku umenie, a zážitky, ktoré vyvoláva, pomáha spojiť sa so svojim vnútorným ja a s ostatnými, čím vyvolávajú radosť a naplnenie v ich živote (Kováčová a kol., 2024). Otázka, ktorú autoportrét v dnešnej dobe kladie, preto nie je len „Kto som?“, ale skôr „Ako chcem byť vnímaný a prečo?“ V tejto dynamike sa autoportrét neustále mení, pričom sa pohybuje na hranici medzi autenticitou a konštrukciou, medzi umením a populárnou vizuálnou kultúrou. Autoportrét teda pretrváva – mení sa len spôsob, akým ho vnímame a používame.

Bibliografia

- BERGEROVÁ X. The Impacts of New Technical and Technological Possibilities on Contemporary Artists and Forms of Painting. In: *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary research*, 2024, 14(2). ISSN 1804-7890.
- BETTELHEIM, E., LIU, J.; DAZZAN, P.; TURKHEIMER, F. *SelfImages: An Empirical Enquiry in to Rembrandt's Self-portraits and Portraits*. 2024. Doi: 10.20944/preprints202406.1621.v1
- EKLUND, D. *The pictures generation 1974 – 1984*. The Metropolitan Museum of Art, New York, 2009. ISBN 978-1-58839-314-2.
- HALL, J. *James Hall on the Self-Portrait*. London: Thames & Hudson, 2024. ISBN 978-0-500-02727-1.
- KOVÁČOVÁ, B. a kol. Activating Seniors With in the Action Art Space. In: *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary research*, 2024, 14(2), ISSN 1804-7890.
- KRAUSS, E. R. *Cindy Sherman: 1975–1993*. New York: Rizzoli, 1993. ISBN 978-0-8478-1756-6.
- LEHNER, A. *Self-Representation in an Expanded Field: From Self-Portraiture to Selfie, Contemporary Art in the Social Media Age*. 2021. ISBN 978-3-03897-564-9.
- NAIFEH, S., SMITH, G.W. *Van Gogh: The Life*. New York: Random House, 2011. ISBN 978-0-375-50748-9.

- REPISKÁ, M., WEISSOVÁ, D. Hľadanie prepojení medzi konceptuálnym umením a umením landartu. In *CREA-AE*. PdF UK: Bratislava, 2024. 285 s. ISBN 978-80-223-5915-3.
- SLÁDEK, A. Rizomatické interpretácie vizuálnych prístupov študentov výtvarnej edukácie prostredníctvom témy digitálne univerzum v médiu digitálnej grafiky a manipulovanej fotografie. In *CREA-AE* PdF UK: Bratislava, 2024. 285 s. ISBN 978-80-223-5915-3.
- VALACHOVÁ, D. Gallery as an Inclusive Space of Human Interaction with Art in Upbringing and Education. In: *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary research*, 2024, 14(2). ISSN 1804-7890.

Afiliácia

Text vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 001/KU-2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. - proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku

Kontaktné údaje

Mgr. **Miroslava Repiská**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Katedra umenia a kultúry, oddelenie výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava

E-mail: repiska2@uniba.sk

KRESBA AKO TERAPIA

DRAWING AS THERAPY

Daniela Valachová

Abstrakt

Kresba patrí nielen k najstarším výtvarným prejavom človeka vôbec, ale je taktiež jednou z najčastejšie využívanou technikou v pedagogickej praxi vôbec. V minulosti sa kresba skôr vnímala ako pomocný prostriedok pre ďalšie výtvarné techniky. Je základom takmer každej výtvarnej činnosti. Príspevok okrem teoretickej koncepcie uvádza aj výsledky výskumu, ktorý bol zameraný na možnosti využitia kresby v procese sebarealizácie a expresívnej terapie v pedagogickom procese.

Kľúčové slová

Kresba, sebavyjadrenie, kresbové techniky, umelecké terapie, expresivita.

Abstract

Drawing is not only one of the oldest artistic expressions of man in general, but it is also one of the most frequently used techniques in pedagogical practice in general. In the past, drawing was rather perceived as an auxiliary means for other artistic techniques. It is the basis of almost every artistic activity. In addition to the theoretical conception, the paper also presents the results of a research that focused on the possibilities of using drawing in the process of self-realization and expressive therapy in the pedagogical process.

Keywords

Drawing, self-expression, drawing techniques, art therapy, expressivity.

Úvod

Umenie ako súčasť nášho života predstavuje množstvo podnetov, cieľov ale aj aktérov, ktoré je vhodné počas života človeka vnímať a rozvíjať. Súčasťou procesu sebarealizácie v rámci umeleckej expresie sú rôzne výtvarné techniky a postupy (Kováčová, 2021). Tie poskytujú možnosti využitia nielen v rámci sebarealizácie, ale aj terapie

Kresba

Patrí nielen k najstarším výtvarným prejavom človeka vôbec, ale je taktiež jednou z najčastejšie využívanou technikou v pedagogickej praxi vôbec (Hejný, 1990). V minulosti sa kresba skôr vnímala ako pomocný prostriedok pre ďalšie výtvarné techniky. Málokedy hrala samostatnú úlohu. Až neskôr v histórii bola docenená jej úloha a začala byť vnímaná aj ako samostatná výtvarná technika a spôsob výtvarného vyjadrenia. Prešla dlhým vývojom od skalných kresieb a rytín a po skutočné ponímanie a spôsoby podania. Je základom takmer každej výtvarnej činnosti.

Kresbou – rozumieme zobrazenie na ploche pomocou línií a iných kresbových stôp, ktorými môžu byť body, rozpité, rozmazané alebo ryté línie, škvrny a pod. (Teissig, 1986). Kresbové účinky umocňuje nepokreslená plocha, farby a štruktúra podkladu na ktorom je kresba prevedená. Kresba býva väčšinou jednofarebná a prevádza trojrozmerný svet do dvojrozsmernej plochy. 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. Hlavným vyjadrovacím prostriedkom kresby je línia – čiara, ktorá môže mať rôznou silu a tvar (Krizeková, 2013). Kresba môže byť čiernobiela alebo farebná, kolorovaná a vzniká vždy nejakým

Málokedy hrala samostatnú úlohu. Až neskôr v histórii bola docenená jej úloha a začala byť vnímaná aj ako samostatná výtvarná technika a spôsob výtvarného vyjadrenia. Prešla dlhým vývojom od skalných kresieb a rytín a po skutočné ponímanie a spôsoby podania, podobne ako maľba (Bergerová, 2023).

Tab. č. 1 Základné druhy kresby

náčrt a skica	skratkovité, poznámkovité, rýchle a zjednodušené voľne zachycujú prvý nápad, pocit alebo vnem. Slúžia v prvej fáze pred definitívnou kresbou alebo grafikou. Realizujú sa v malých formátoch s jednoduchou kompozíciou a tvarmi, bez tieňovania a šrafovania.
študijné kresby	zmyslom je spresniť si zamýšľanú kompozíciu, predstavu o výslednom celku s dôrazom na detail.

prípravné kresby	riešia sa v mierke k výslednému dielu alebo v pomere 1:1. vo svojom výsledku sú dokončené a definitívne.
kresba ako definitívny prejav	sú konečným výtvarným dielom. Môže byť lavírovaní a kolorovaná. Hotové kresby sa fixujú, paspartujú a rámujú. Medzi hotové kresby patrí aj ilustrácia, karikatúra a comics.

Zdroj: Valachová (2014)

V rámci rozvoja osobnosti a vývoja výtvarného prejavu detí a mládeže je taktiež kresba veľmi dôležitým predpokladom k ďalšej výtvarnej činnosti a rozvoju osobnosti. Je spôsobom sebavyjadrenia.

Sebavyjadrenie

Sebavyjadrenie v diele je proces, v ktorom jedinec, vyjadruje svoje emócie, idey a fantáziu prostredníctvom umeleckých vyjadrovacích prostriedkov. Spravidla nie je spontánnym gestom, ale vzájomným stretom a prispôbovaním sveta emócií a sveta vyjadrovacích prostriedkov. Emócie si jedinec člení, ujasňuje a prispôbuje vybraným prostriedkom a súčasne si vyberá prostriedky vhodné pre vyjadrenie jeho vnútorného sveta. Mnohokrát prispôbuje umelec sebavyjadrenie aj potencionálnemu recipientovi (Mistrík, 2013).

Sebavyjadrenie – teda otvorenosť či autenticita v prejavovaní pocitov, názorov, postojov – pomáha deťom aj dospelým orientovať sa v správaní, poznávať hranice aj cesty jeho pôsobenia. Dôležitá je však forma autentických prejavov. Vzhľadom na to, že deti pozorujú a zrkadlia správanie dospelých vzorov a modelov, myslíme si, že ak sa konfrontujú s primeranou formou sebavyjadrovania dospelého, aj ony budú regulovať spôsob svojho pravdivého vyjadrovania do vhodných, prijateľných a komunikačne správnych foriem.

Kresba ako prostriedok sebavyjadrenia

Kresba patrí medzi základné výtvarné vyjadrovacie prostriedky už aj pre deti. Už v minulosti sa človek snažil zopakovať obraz v hmotnej podobe. O tom, že sa to dialo v ranom veku, svedčia modely z hliny a vosku. Ľudí bavilo odtláčať, robiť ornamenty, meniť tvary a farby na povrchoch predmetov. Vynájdenie novších spôsobov zaznamenania kresby do hodvábnych tabuliek, bronzu či papiera prinieslo zvýšené

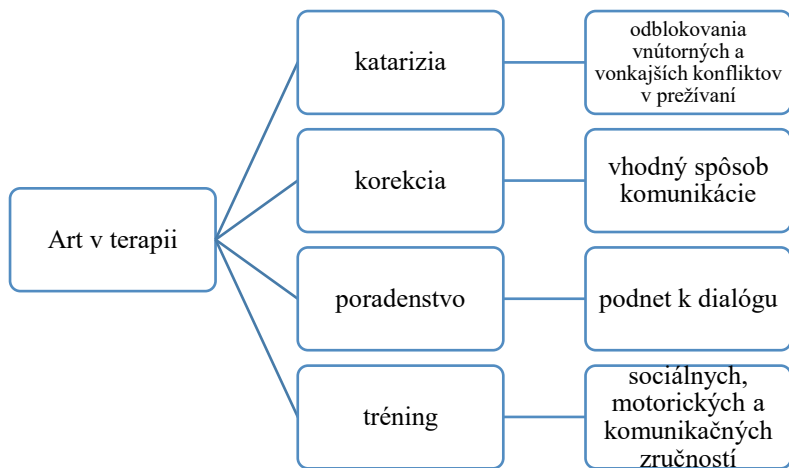
možnosti dorozumievania a samotnej kresby. Začiatky detského grafického prejavu spájajú Chlup (1925), Pogády a kol. (1993) a aj Sobotová (2013) s radosťou z pohybu ruky po papieri a z nakreslených čiar. Vlastnou zvedavosťou a experimentovaním pribúdajú v detskom repertoári nové formálne znaky.

Kresba ako terapia

Umenie vo všeobecnom kontexte možno chápať aj ako proces neverbálnej komunikácie, stojaci na metaforách obsiahnutých v diele (Kulka, 2008).

Umelecké terapie sú *kreatívnym využitím umeleckých prostriedkov ako nástrojov pre neverbálnu a/nebo symbolickú komunikáciu v podpornému prostredí a za predpokladu jasne vymedzeného vzťahu medzi klientom a terapeutom, jeho účelom je dosiahnuť osobných a/nebo sociálnych terapeutických cieľu, ktoré sú vhodné pro jedincov* (Karkou & Sandersonová, 2006, s. 46). Podľa Karkou a Sandersonové (2006) nie je cieľom zámerom terapeutických umení dosiahnutie terapeutickej zmeny, ale umelecká tvorba a vznik umeleckých produktov. Terapeutické umenie na rozdiel od umeleckých terapií neaspirujú na zaradenie medzi zdravotnícke disciplíny a nevyžadujú terapeutický výcvik, to však neznamená, že nevyžadujú odbornú prípravu. **Terapia** ako pojem zahŕňa celý komplex špecifických terapií, ktorých objektom je človek. Využiť umenie a jeho účinok v terapii je jedným z možných spôsobov ako sa priblížiť k človeku: pomôcť jemu aj jeho najbližším a zároveň ho obohatiť o nové zážitky a vyjadrenia (Kováčová, Guillaume, 2010).

Schéma č. 1 Možnosti art v terapii



Spracované podľa Kováčová, Guillaume, 2010

Výskumné zistenia

Predmetom nášho výskumu bolo využitie kresby v rôznych podobách terapie. Hlavný cieľ vychádzal z predpokladu, že kresba ako základný výtvarný vyjadrovací prostriedok poskytuje priestor na uvoľnenie a odstránenie zábran k výtvarnému vyjadreniu.

Ako výskumnú metódu sme využili voľné asociácie (Urban, 2020). Voľné asociácie majú možnosť sledovať a reflektovať témy, ktoré majú rozličné príčiny. Výskumné zistenia sme analyzovali prostredníctvom pozorovania a obsahovej analýzy (Gavora, 2001).

Výskumnú vzorku tvorili študenti denného štúdia vysokoškolského štúdia v odbore primárna pedagogika. V skupine bolo celkom 25 študentov. V úvode respondenti komunikovali strach a neistotu z kreslenia. Medzi najčastejšie dôvody uvádzali nasledovné.

Tab. č. 2 Dôvody odmietania kresby

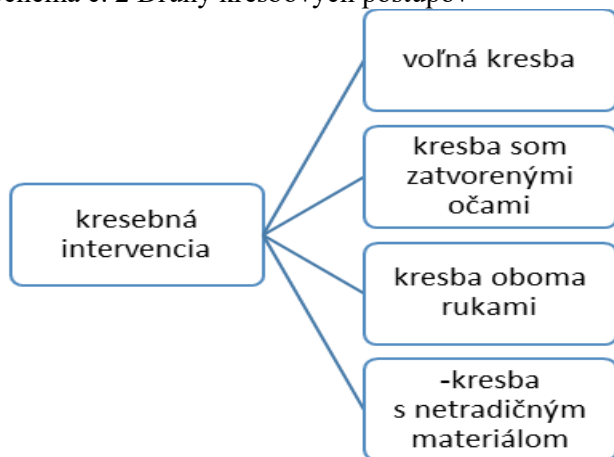
osobné dôvody	predchádzajúci neúspech
	neskúsenosť s technikou
školské dôvody	nevhodný učiteľ/ka

	nezaujímavá výtvarná činnosť
	hodnotenie výsledných produktov známkou

Zdroj: vlastné spracovanie

Počas výskumu sme využili niekoľko výtvarných postupov s využitím kresby.

Schéma č. 2 Druhy kresbových postupov



Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov výskumu uvádzame na ukážku dva intervenčné postupy, zachytené prostredníctvom fotografie (Homolová, 2024).

Voľná kresba a kresba so zatvorenými očami predstavovala prvotné uvoľnenie a odstránenie strachu a neistoty. Čokoľvek respondenti nakreslili, bolo dobré, neboli hodnotení, ale boli povzbudzovaní aby sa nebáli. Počas kresby sa vymieňali na svojich miestach tak, aby mali možnosť kresliť z viacerých miest a pohľadov. Po ukončení nasledovala krátka reflexia a hľadanie konkrétnych tvaroch v náhodných líniách. Nasledovalo dokresľovanie a dotváranie. V tejto fáze už boli respondenti uvoľnenejší a hľadanie tvorov v náhodných líniách im pripadalo zábavné.

Obr. 1., 2. Kresba voľná a so zatvorenými očami



Zdroj: archív autorky

Druhá ukážka je s kresby netradičným materiálom, ktorým môže byť čokoľvek aj potraviny. Využívanie aj prírodného materiálu môže byť vhodný materiálom na tvorbu s rôznym netradičným materiálom (Brčiaková, Čarnická, 2024). Zvolili sme kresbu kávou, čo bolo pre respondentov zaujímavé, nakoľko viacerí komunikovali obľubu v pití kávy.

Z dôvodu neskúsenosti respondentov s materiálom išlo skôr o výtvarnú hru a hľadanie možností s materiálom.

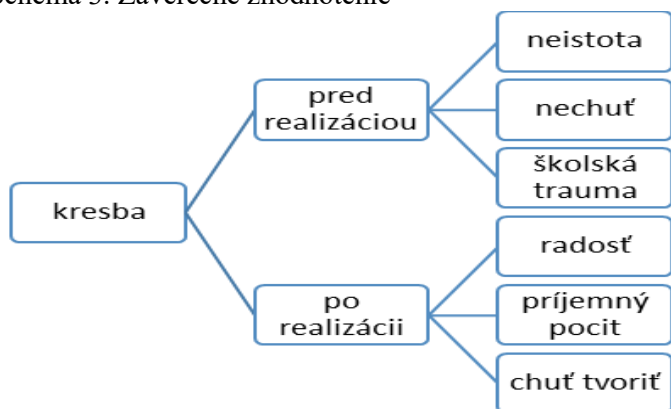
Obr. 2 Kresba netradičným materiálom - káva



Zdroj: archív autorky

Po realizácii výtvarných kresbových aktivít sa uskutočnil reflexívny rozhovor v skupine respondentov. Respondenti jednoznačne komunikovali zlepšenie svojho pocitu bezpečia a istoty v kresbe.

Schéma 3. Záverečné zhodnotenie



Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Realizácia výskumu nám potvrdila, že aj v súčasnosti sú respondenti, ktorí v školskom prostredí zažili pre výtvarnej tvorbe negatívne zážitky, ktoré ich môžu ovplyvňovať aj v ďalšom živote (Valachová, 2021). Uvedené postupy, ktoré sme využili vo výskume nám ukázali cestu, ako je možné využiť kresbu ako terapiu a riešiť negatívne zážitky a priviesť respondentov späť k vnímaniu umenia ako súčasť života.

Bibliografia

- BERGEROVÁ, X. *Oko, obraz a farba. Eye, Picture and Color*. Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok 3/2023, ISSN 1336-2232.
- BRČIAKOVÁ, Z., ČARNICKÁ, M. *Využitie prírodného materiálu v pracovnom vyučovaní v špeciálnej základnej škole. Use of natural materials in work-based teaching in a special primary school*. In: Práca v živote človeka: vo výchove, vzdelávaní a v terapii I. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024. ISBN 978-80-561-1113-0.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK, 2001. ISBN 80-223-1628-8.
- HOMOLOVÁ, M. *Katarzia udalostí zlomu prostredníctvom fotografie. Catharsis of breaking events through photography*. In: CREA-AE 2024 Creative reflexive emotional alternative art education. Univerzita Komenského v Bratislave, 2024. ISBN 978-80-223-5915-3.

- HEJNÝ, J. *Kresba malba grafika. Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ*. Olomouc: PF UP, 1990. ISBN 80-7067-492-x.
- CHLUP, O. *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. Brno. 1925.
- KARKOU, V., & SANDERSON, P. *Arts therapies: A research-based map of the field*. Edinburgh: Elsevier. 2006.
- KOVÁČOVÁ, B., GUILLAUME, M. *Art vo vzdelávaní*. Pf, Trnavská univerzita v Trnave, 2010. ISBN 978 -80-8082-401-3.
- KOVÁČOVÁ, B. *Expresia vo výchove*. In: *Expresivita vo výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. ISBN 978-80-223-5265-9.
- KRIZEKOVÁ, D. *Techniky kresby*. Zoner Press, 2013. ISBN 978-80-7413-243-8.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- MISTRÍK, E. *Estetický slovník*. Bratislava: Album, 2013. ISBN 978-80-971533-4-2.
- POGÁDY, J. a kol. *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava: SAP, 1993. ISBN 80-85665-07-7.
- SOBOTOVÁ, J. a kol. *Predškolská príprava detí v materskej škole a v rodine*. Púchov : Montanex, 2013. ISBN 978-80-7225-386-7.
- TEISSIG, K. *Technika kresby*. Artia, 1986.
- URBAN, M. *Kvalitatívny výskum vo svete umenia*. Bratislava: Veda, 2020, ISBN 978-80-224-1854-6.
- VALACHOVÁ, D. *Výtvarná tvorba detí v materskej škole*. Infra Slovakia, s.r.o. 2014. ISBN 978-80-86666-50-1.
- VALACHOVÁ, D. *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 3*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU. 2021. ISBN 978-80-561-0922-9.

Afiliácia

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 002UK-4/2024 Expozé v múzeu a galérii: umenie-expresia-zážitok.

Kontaktné údaje

prof. PaedDr. **Daniela Valachová**, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Katedra umenia a kultúry,
Račianska 59, 813 34 Bratislava
E-mail: valachova1@uniba.sk

POROVNÁVACIA ANALÝZA PRIPRAVENOSTI BUDÚCICH VZDELÁVATEĽOV A UČITEĽOV NA VYUŽÍVANIE ARTETERAPIE V PRÁCI S DEŤMI SO ŠPECIÁLNYMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ТА УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-
ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ**

Svitlana Dmytrieva

Abstrakt

Článok odhaľuje problémy prípravy budúcich učiteľov predškolského veku a budúcich učiteľov základných škôl na používanie arteterapeutických technológií pri práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; Prezentuje sa komparatívna analýza výsledkov empirickej psychologickéj štúdie hlavných štruktúrnych komponentov pripravenosti študentov odborov "Predškolská výchova" a "Primárna výchova" na arteterapeutickú prácu s touto kategóriou detí: motivačná a personálna; zmysluplný; kreatívne a operatívne.

Kľúčové slová

Arteterapia. Arteterapeutické stratégie. Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Анотація

У статті розкрито проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти та майбутніх учителів початкових класів до використання арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами; представлено порівняльний аналіз результатів емпіричного психологічного дослідження основних структурних компонентів готовності студентів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» до арт-терапевтичної роботи з даною категорією дітей: мотиваційно-особистісний; змістовний; творчий та операційно-дієвий.

Ключовї слова

Арт-терапія. Арт-терапевтична технологія. Дитина з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. Концепція спеціальної освіти України передбачає створення таких умов, за яких особи з обмеженими можливостями могли б успішно реалізувати свої загальнолюдські права, стати корисними громадянами своєї держави, освіченість і соціальний статус яких задовольнятиме потреби суспільства. Питання навчання, виховання, лікування, соціалізації дітей з обмеженими можливостями, яких називають дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), стають дедалі актуальнішими. Проблема набуває окремого наукового статусу насамперед тому, що в Україні система соціальної та психолого-педагогічної реабілітації дітей із обмеженими можливостями здійснюється недостатньо послідовно і професійно. Іноді задіюються екстенсивні й рутинні форми роботи, засновані на культивуванні байдужого, формального й авторитарного ставлення до знедолених дітей [5].

Для успішної соціалізації дітей з ООП, їх навчання, виховання та лікування в Україні повинна бути сформована ефективна система соціальної та психолого-педагогічної реабілітації такої категорії дітей, яка передбачає застосування інноваційних технологій.

Однією із таких технологій є арт-терапія – технологія створення й використання різних видів мистецтва для передачі почуттів та емоцій, що виходить за межі традиційної мистецької освіти і покликана забезпечити гармонійний і всебічний розвиток особистості дитини через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію. Арт-терапія створює умови для розкриття внутрішнього потенціалу і збагачення соціокультурного досвіду дітей різних вікових категорій через активне залучення їх до різних видів творчої діяльності – музики, танцю, театру, гри. Арт-терапія дає змогу реалізовувати всі компоненти корекційно-розвивального процесу в освіті (навчання, виховання, розвиток і корекцію) засобами мистецтва, сприяє стабілізації емоційної сфери дитини, успішній адаптації до нових умов. У спеціально створеному арт-терапевтичному

процесі відбувається поглиблене самопізнання, самоприйняття й особистісний ріст кожної дитини [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що в сучасній психолого-педагогічній науці існують об'єктивні передумови для дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти (ЗДО) та майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій у роботі з дошкільниками та молодшими школярами з особливими освітніми проблемами.

Роль мистецтва та ефективність застосування арттехнологій як засобів психокорекційної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, визначаються у дослідженнях багатьох науковців. Досліджувались психологічні (Бурковський, Бурно, Карвасарський, Копитін, Рудестам, Хайкін та ін.) і педагогічні (Аметова, Грішина, Кісельова, Лебедєва та ін.) аспекти арт-терапії. Суттєво поглиблюють розуміння досліджуваного феномена ідеї зарубіжних арт-терапевтів – Бетенські, Крамер, Наумбург, Ферса, Хіла, Чамперноун та ін. [6].

Значна кількість робіт присвячена впливу арт-терапії на дітей із особливими потребами (Биков, Бех, Бондар, Болтівець, Бондаренко, Данилова, Ілляшенко, Іващенко, Кондрашин, Кігічак, Обухова, Одинченко, Панов, Садова, Синьов, Сорока, Хохліна, Шульга, Чебикіна, Щибрик та ін.). Заслужують на увагу роботи, які розглядають альтернативні підходи до організації реабілітаційної роботи через методи арт-терапії (Алексєєва, Зінкевич-Євстігнєєва, Копитін, Панова, Шапіро, Холстова, Різник, Шаповал) [5].

Зростає кількість вітчизняних досліджень у психології і соціальній роботі, предметом наукового пошуку яких є арт-терапевтичні засоби (Андрейчин, Кратінова, Крижановська, Підлипна, Ставицька, Тіунова, Фірсова та ін.) [6].

Проблеми арт-терапії у професійній підготовці фахівців різного профілю є об'єктом дослідження ряду вітчизняних вчених. Так, У. Дутчак зосереджує увагу на підготовці майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії; З. Ленів вивчає корекцію порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії; Лисенкова

аналізує арт-терапію як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку; Л. Полторак досліджує професійну підготовку соціальних працівників до використання методів арт-терапії; Сорока зосереджує увагу на теоретичних і методичних засадах підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій. Чернуха вивчає психокорекцію особистості засобами арт-терапії [там же].

Метою нашої статті є порівняльний аналіз ступеня готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти (ЗДО) та майбутніх учителів початкових класів до використання арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП).

Виклад основного матеріалу

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури із досліджуваної проблеми ми дійшли висновку, що готовність обох груп майбутніх фахівців (І групи - майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти (ЗДО) та ІІ групи - майбутніх учителів початкових класів) до арт-терапевтичної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами має схожу структуру, в якій можна виокремити наступні компоненти: мотиваційно-особистісний, змістовний, творчий та операційно-дієвий [1, 3]. Кожний компонент готовності майбутніх педагогів до арт-терапевтичної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) характеризується рядом показників [3]. На основі даних критеріїв нами було проведено емпіричне дослідження, яке включало чотири етапи. На першому етапі визначалась наявність у майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти (ЗДО) (І група) та майбутніх учителів початкових класів (ІІ група) мотивації до арт-терапевтичної діяльності в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Під час другого етапу дослідження визначався рівень арт-терапевтичних знань студентів обох груп. Третій етап досліджував питання наявності творчого мислення, оригінальності та унікальності у майбутніх педагогів. На четвертому етапі виявляли самооцінку арт-терапевтичних умінь майбутніх педагогів І та ІІ груп. На кожному з етапів дослідження проводився порівняльний якісний

та кількісний аналіз отриманих результатів обох груп здобувачів вищої освіти.

Експериментальну вибірку склали 47 студентів спеціальності «Початкова освіта» та 43 студенти спеціальності «Дошкільна освіта» ННІ педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Для зручності представлення порівняльного аналізу отриманих результатів дослідження ми поділили досліджуваних на дві групи за їхньою спеціальністю: І група – майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, П група – майбутні вчителі початкових класів. З метою виявлення особливостей мотивації обох груп здобувачів вищої освіти до застосування арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми з ООП була проведена методика діагностики навчальної мотивації студентів Реана, Якуніна (у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої).

За методикою Реана, Якуніна «Діагностика навчальної мотивації студентів» (у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої) досліджуванням пропонувалось оцінити значимість окремих мотивів у їхній навчальній діяльності за 5-бальною шкалою. Результати проведеного дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Середнє значення мотивів навчання за методикою Реана, Якуніна (у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої)

Мотиви навчання													
Комунікативні мотиви		Мотиви уникнення невдач		Мотиви престижу		Професійні мотиви		Мотиви творчої самореалізації		Навчально-пізнавальні мотиви		Соціальні мотиви	
І гр.	П гр.	І гр.	П гр.	І гр.	П гр.	І гр.	П гр.	І гр.	П гр.	І гр.	П гр.	І гр.	П гр.
4,1	4,0	2,0	2,8	2,7	2,2	2,1	3,0	3,0	3,8	4,4	3,5	3,9	3,1

Порівняльний кількісний аналіз отриманих даних дозволяє констатувати існування відмінностей провідних мотивів навчання досліджуваних груп студентів. Виявлено, що домінуючими мотивами навчання майбутніх учителів початкових класів виступають комунікативні мотиви та мотиви творчої самореалізації. Для майбутніх вихователів дошкільних

закладів освіти (ЗДО) провідними мотивами навчання виявились навчально-пізнавальні, комунікативні та соціальні мотиви.

Спільними домінуючими мотивами навчання для обох груп студентів виявились комунікативні мотиви. Це можна пояснити усвідомленням здобувачами вищої освіти обох груп того, що педагогічне спілкування, пов'язане зі специфікою професійної діяльності, належить до тих різновидів спілкування, які виконують провідну професійно-значущу роль і для вихователів ЗДО, які працюють з дошкільниками, і для вчителів початкових класів, які організовують навчально-виховний процес з молодшими школярами. Незважаючи на різні вікові категорії дітей та різну специфіку роботи вихователя у ЗДО і вчителя початкових класів у ЗОШ, здійснюване ними педагогічне спілкування у навчанні та вихованні виступає інструментом впливу дорослого на особистість дитини. Педагогічне спілкування виконує педагогічні функції і спрямоване на інтелектуально-особистісне зростання дітей різних вікових категорій. Від рівня комунікативної компетентності вихователя чи вчителя значною мірою залежить їх професійна компетентність і педагогічна майстерність.

Для майбутніх учителів початкових класів важливою є також орієнтація на пошук творчих, інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу у початкових класах, оскільки лише вчитель із розвинутою творчою індивідуальністю здатен створити сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу своїх учнів. Про цю тенденцію свідчить домінування у навчальній мотивації досліджуваних мотивів творчої самореалізації. На відміну від майбутніх учителів майбутні вихователі ЗДО суттєво недооцінюють значимість мотивів творчої самореалізації при оволодінні професією, недостатньо усвідомлюють необхідність розвитку власних професійно-творчих здібностей, що може негативно вплинути на формування у них власного творчого стилю педагогічної діяльності. Ця група студентів надає перевагу навчально-пізнавальним мотивам учіння, прагнучи сформувати у себе глибокі, міцні знання, проте не розуміючи у повній мірі, що без розвитку у себе якостей творчої особистості неможливо сформувати творчу особистість майбутніх вихованців. Сучасний освітній процес вимагає від

закладів дошкільної освіти нового підходу до своєї діяльності, новітніх форм, методів, технологій виховання, розвитку й навчання дітей дошкільного віку. Сьогодні зміст освіти ускладнюється, акцентується увага на розвитку творчих та інтелектуальних здібностей дітей, корекції емоційно-вольової та рухової сфер, на зміну традиційним приходять інноваційні методи навчання й виховання, що передбачають активізацію пізнавального розвитку дитини [4]. Ще однією відмінністю провідних мотивів навчання досліджуваних груп студентів є домінування у навчальній мотивації майбутніх вихователів ЗДО соціальних мотивів, тоді як майбутні учителі початкових класів недооцінюють дану групу мотивів навчання.

Досить низький рівень представленості в ієрархічній системі мотивів навчання досліджуваних обох груп мають професійні мотиви, що свідчить про недостатньо сформовану мотиваційну готовність майбутніх педагогів до використання арт-терапевтичних технологій у роботі зі своїми вихованцями чи учнями загалом і у роботі з дітьми з ООП зокрема.

Для більш детального дослідження мотиваційно-особистісного компоненту студентам обох груп була запропонована методика діагностики рівня емпатії за Юсуповим.

Результати емпіричного дослідження майбутніх учителів початкових класів за даною методикою розподілилися наступним чином (див. Табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл опитуваних за рівнем емпатії (%)

Рівень емпатійності	% досліджуваних	
	І група	ІІ група
Дуже високий	6	-
Високий	18	12
Достатній	49	39
Низький	27	35
Дуже низький	-	14

Рівень емпатійності педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, повинен бути високим, оскільки лише такий дорослий здатний глибоко співпереживати та співчувати дітям з обмеженими можливостями, надавати їм

психологїчну пїдтрїмку, поважати їхню гїднїсть і право на повноцїнне жїття. Роль дорослїх, якї органїзовують виховання та навчання дїтей з ООП, часто є визначальною в їх подальшїй долї, і саме від якостї педагогїчного впливу залежить їмовїрнїсть компенсацї наявного у дитини порушення або його поглиблення. Порївняльнїй аналіз результатїв дослїдження І та ІІ груп здобувачїв вищої освїти виявив відмїнностї у рївнях емпатїйностї цих двох груп. Показники рївня емпатїйностї виявились вищими у майбутнїх вихователїв ЗДО. У данїй групї дослїджуваних виявлено дуже високий і високий рївнї емпатїйностї (відповїдно 6% та 18%), тодї як у групї майбутнїх учителїв початкових класїв високий рївень емпатїї продемонстрували лише 12% опитаних, що становить зовсїм незначну частину дослїджуваної вибїрки. У І групї на 10% бїльше студентїв з достатнїм рївнем емпатїї у порївняннї з ІІ групою (відповїдно 49% і 39%). Серед майбутнїх вихователїв ЗДО взагалї не виявлено рєцїпїєнтїв з дуже низьким рївнем емпатїйностї, тодї як у 14% майбутнїх учителїв початкових класїв цей рївень емпатїї спостерїгається, що свїдчить про неготовнїсть таких студентїв до роботи з дїтьми з ООП.

На другому етапї дослїдження вивчався змїстовнїй компонент, а саме розумїння представниками обох груп, якї дїти і за якими критерїями входять у групу дїтей з особливими освїтнїми потребами і в чому полягає змїст арт-терапевтичної роботи з такими дїтьми.

Дїагностика проводилася за авторською тестовою анкетою, розробленою Колбїною [3]. Анкета складається з 10 запитань відкритого та закритого типїв. Аналіз проводився по кожному питанню. Кїлькїсна обробка результатїв анкетування дозволила виявити наступне.

Бїльшїсть рєспондентїв І та ІІ груп (відповїдно 59% та 48%) у цїлому знайомї з такими поняттями, як «арт-терапїя» та «дїти з особливими освїтнїми потребами», 32% майбутнїх вихователїв закладїв дошкїльної освїти (І група) та 30% майбутнїх вчителїв початкових класїв (ІІ група) «щось чули» про вказанї поняття, тобто мають дуже поверхове, недиференцїйоване уявлення про данї феномени, 9% майбутнїх вихователїв ЗДО та 22 % майбутнїх вчителїв взагалї не знайомї з цими поняттями. Порївняльнїй

кїлькїсний аналїз цих даних дозволяє констатувати, що у цїлому майбутнї вихователї ЗДО (І група) мають бїльш глибоке та диференцїйоване уявлення про вказанї поняття у порївняннї з майбутнїми вчителями початкових класїв (ІІ група).

Лише 18 % опитаних студентїв ІІ групи мають уявлення про арт-терапевтичнї методики та форми арт-терапевтичної роботи, оскїльки були ознайомленї з ними, тодї як у ІІ групї цей вїдсоток дорївнює 26. 49% майбутнїх вихователїв ЗДО та 61% майбутнїх учителїв початкових класїв мають мїнїмальнї знання про змїст арт-терапевтичної роботи. Загалом бїльшїсть студентїв обох груп знайомї з арт-терапїєю та можливостями її застосування в освїтньому просторї, значно менша частина ознайомлена саме з методами арт-терапїї загалом і арт-терапїї в роботї з дїтьми із особливими потребами зокрема. І тїльки 25% представникїв І групи та 18 % респондентїв ІІ групи мали досвїд роботи з методами арт-терапїї у навчальнїй дїяльностї. Це свїдчить про недостатнїй рївень розвитку показникїв змїстовного компоненту в обох груп здобувачїв вищої освїти.

Третїй етап дослїдження визначав рївень готовностї студентїв до використання арт-терапїї в роботї з дїтьми з особливими освїтнїми потребами за творчим критерїєм. З цїєю метою нами було проведене дослїдження за методикою «Тип мислення» (модифїкацїя Г. Резапкїної). Метою даної методики є визначення типу мислення студентїв саме педагогїчних спецїальностей.

У І та ІІ групах студентїв за методикою «Тип мислення» (модифїкацїя Резапкїної) нами були отриманї наступнї результати (Табл.3).

Таблиця 3.

Розподїл опитуваних за типом мислення (%)

Тип мислення	% досліджуваних	
	І група	ІІ група
Предметно-дієве мислення	12	9
Абстрактно-символічне мислення	30	32
Словесно-логічне мислення	15	12
Наочно-образне мислення	34	27
Креативне мислення	9	20

За результатами дослідження виявлено, що переважаючими типами мислення у обох груп досліджуваних є абстрактно-символічне мислення (відповідно 30% та 32%) та наочно-образне (відповідно 34% та 27%). Схожі результати показали представники І та ІІ груп щодо словесно-логічного типу мислення (відповідно 15% та 12%). На останньому місці у ІІ групі (майбутніх учителів початкових класів) знаходиться предметно-дієве мислення, а у І групі (майбутніх вихователів ЗДО) цей тип мислення знаходиться на передостанньому місці, хоча кількісні показники даного типу мислення у обох груп дуже схожі (відповідно 9% та 12%). Певна відмінність у результатах обох груп спостерігається лише щодо творчого (креативного) мислення. У І групі лише у 9% досліджуваних домінує даний тип мислення, тоді як для ІІ групи цей показник дорівнює 20%.

Порівняльний аналіз одержаних результатів свідчить, що лише 9% майбутніх вихователів ЗДО та п'ята частина (20%) всіх майбутніх учителів початкових класів продемонстрували наявність творчого, креативного мислення, тобто володіють творчим потенціалом для організації арт-терапевтичних занять з дітьми з ООП, мають достатню сформованість особистісних та професійно-значущих якостей, які впливають на результат арт-терапевтичної діяльності з даною категорією дітей.

Для визначення заключного операційно-дієвого критерію була використана методика «Самооцінювання професійно-педагогічних і арт-терапевтичних умінь» О. Сороки [6].

Методика складається із комплексу професійно-педагогічних умінь і комплексу визначень арт-терапевтичних умінь, які респондентам потрібно було оцінити за 5-тибальною шкалою.

За результатами опитування студентів І групи (майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти) професійно-педагогічні уміння можна представити у такій послідовності:

- уміння вивчати та оцінювати особливості діяльності й розвитку дітей – 31,5% досліджуваних;
- уміння добирати форми, методи та прийоми роботи з дітьми з особливими потребами – 27,2% опитаних;
- уміння розвивати конкретні вольові, інтелектуальні, емоційні та фізичні якості дітей з особливими освітніми потребами – 19,6% опитаних;
- уміння організовувати довірливі відносини з дитиною з особливими освітніми потребами – 18,5% респондентів;
- уміння розвивати в дітей творчу ініціативу – 14,6 % респондентів;
- уміння приймати оригінальні рішення, використовуючи новаторські форми і методи роботи – 11,8% студентів;
- уміння добирати оптимальний діагностичний інструментарій в роботі з особливими дітьми - 5,2% респондентів;
- уміння розвивати потенційні можливості таких дітей (з нетиповим рівнем розвитку) – 4,5% досліджуваних;

За результатами опитування студентів ІІ групи (майбутніх учителів початкових класів) отриманий наступний розподіл професійно-педагогічних умінь:

- уміння організовувати довірливі відносини з дитиною з особливими освітніми потребами – 26,5% респондентів;
- уміння вивчати та оцінювати особливості діяльності й розвитку дітей - 21,2% опитаних;
- уміння розвивати конкретні вольові, інтелектуальні, емоційні та фізичні якості дітей з особливими освітніми потребами – 18,4% опитаних;
- уміння розвивати потенційні можливості таких дітей (з нетиповим рівнем розвитку) – 11,3% досліджуваних;
- уміння розвивати в дітей творчу ініціативу – 10,3 % респондентів;

- уміння добирати форми, методи та прийоми роботи з дітьми з особливими потребами – 7,6% досліджуваних;
- уміння добирати оптимальний діагностичний інструментарій в роботі з особливими дітьми - 6,2% респондентів;
- уміння приймати оригінальні рішення, використовуючи новаторські форми і методи роботи - 5% студентів.

Порівняльний аналіз результатів самооцінювання студентами І та ІІ груп рівня розвитку професійно-педагогічних умінь виявив певні відмінності між цими групами респондентів.

Студенти І групи (майбутні вихователі ЗДО) вважають, що у них краще розвинені уміння вивчати та оцінювати особливості діяльності й розвитку дітей, добирати форми, методи та прийоми роботи з дітьми з особливими потребами, уміння розвивати конкретні вольові, інтелектуальні, емоційні та фізичні якості цих дітей. Дещо нижчий рівень розвитку, на думку студентів І групи, у них мають уміння створювати емоційно-довірливу атмосферу на заняттях та розвивати у дітей творчу ініціативу. Майже 12% опитаних вважають, що здатні здійснювати творчу навчально-професійну діяльність, демонструючи новаторський підхід до справи. На найнижчому рівні, на думку представників І групи, у них розвинені уміння орієнтуватися при організації навчально-виховного процесу з дітьми з ООП на їхню «зону найближчого розвитку» (за Л.С. Виготським) та демонструвати діагностичну компетентність при роботі з даною категорією дітей.

За результатами самооцінювання студентів ІІ групи (майбутніх учителів початкових класів) можна стверджувати, що найкраще у майбутніх педагогів, на їхню думку, розвинені вміння створювати емоційно-довірливу атмосферу на заняттях та вивчати індивідуально-психологічні особливості дітей з ООП. Значно менший рівень розвитку мають уміння орієнтуватися при організації навчально-виховного процесу з дітьми з ООП на їхню «зону найближчого розвитку» і розвивати у них творчу ініціативу. Найнижчі рівні розвитку у даної групи отримали методичні та діагностичні вміння і здатність до новаторського підходу до організації навчально-виховного процесу.

На жаль, доводиться констатувати, що обидві групи майбутніх фахівців недостатньо усвідомлюють, що арт-терапія в діяльності

вихователя ЗДО та вчителя початкових класів може і повинна використовуватися в діагностичних цілях, тому що за допомогою творчого самовираження своїх внутрішніх проблем на папері, за допомогою виконаних з пластиліну фігур тощо дитина доносить педагогу інформацію про існуючу проблему, яку не наважилася б озвучити за допомогою словесного контакту. Тому для дітей, нездатних розповісти про свої проблеми, арт-терапія часто є єдиним методом діалогу між нею і педагогом, тому що висловити свої емоції за допомогою творчості їм набагато простіше, ніж розповісти про них. Для інших дітей, які втратили довіру до дорослих, закрились у власному внутрішньому світі і не хочуть йти на контакт з педагогом, методи арт-терапії допомагають перевести відносини між дитиною і вихователем чи вчителем в більш довірчу площину [4].

У цілому істотних відмінностей у самооцінюванні обома групами майбутніх фахівців рівня розвитку професійно-педагогічних умінь не виявлено, проте звертає на себе увагу той факт, що лише 5% майбутніх учителів початкових класів здатні приймати нешаблонні, нестереотипні рішення, використовуючи новаторський підхід до роботи, тоді як 12% майбутніх вихователів ЗДО вважають себе здатними до педагогічної творчості.

Аналіз результатів самооцінювання студентами І групи (майбутніми вихователями ЗДО) наявності у них арт-терапевтичних вмінь показав наступний розподіл:

- уміння брати участь у створенні та обговоренні дитячих малюнків - 58,6% опитаних;
- уміння проводити діагностику мотиваційної сфери дітей, використовуючи проєктивні графічні тести - 19,6 % респондентів;
- уміння проводити індивідуальні та групові арт-терапевтичні заняття - 10,4% досліджуваних;
- уміння використовувати арт-терапію у поєднанні з танцетерапією, казкотерапією, ігротерапією, драмотерапією, фототерапією та музикотерапією – 7,4% майбутніх вихователів;

- умїння розробляти та апробувати корекцїйні та тренїнговї арт-терапевтичнї програми – 6,7% студентїв.

За результатами опитування студентїв П групи (майбутнїх учителїв початкових класїв) отриманий наступний розподїл арт-терапевтичних умїнь:

- умїння брати участь у створеннї та обговореннї дитячих малюнкїв - 38,1% опитаних;
- умїння проводити діагностику мотивацїйної сфери дїтей, використовуючи проєктивні графїчні тести - 17,5 % респондентїв;
- умїння розробляти та апробувати корекцїйні та тренїнговї арт-терапевтичнї програми - 9,4% досліджуваних;
- умїння проводити індивїдуальнї та груповї арт-терапевтичнї заняття - 6,7% майбутнїх педагогїв;
- умїння використовувати арт-терапію у поєднаннї з танцетерапією, казкотерапією, їротерапією, драмотерапією, фототерапією та музикотерапією – 5,7% студентїв.

Порівняльний аналіз результатїв самооцїнювання студентами І та П груп рївня розвитку арт-терапевтичних вмїнь показав схожї результати у обох груп респондентїв. Обидвї групи респондентїв вважають, що найкраще у них розвиненї вмїння до проведення їзотерапїї, тобто умїння брати участь у створеннї та обговореннї дитячих малюнкїв (вїдповїдно 58,6% та 38,1%). Значно бїльший вїдсоток (на 20,5%) майбутнїх вихователїв ЗДО, якї вважають себе здатними до органїзацїї їзотерапїї, можна пояснити специфїкою роботи вихователїв, оскїльки малювання є одним з найбільш цїкавих занять та найдоступнїшим видом дїяльностї для дїтей дошкїльного вїку і вихователї постїйно створюють сприятливі для дошкїльнят умови малювання. Вчителї ж початкових класїв свою основну увагу зосереджують на органїзацїї навчально-виховного процесу з молодшими школярами, тому при органїзацїї образотворчої дїяльностї вїдчувають себе менш впевненими у своїй силі у порівняннї з вихователями ЗДО.

Останнї три арт-терапевтичнї вмїння у наведеному списку арт-терапевтичних умїнь розвиненї у обох груп здобувачїв вищої освїти на дуже слабкому рївнї, що потребує серйозної роботи по

формуванню таких умінь у системі підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти до використання арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку взагалі і з дітьми з ООП зокрема.

Узагальнюючи одержані результати, можна констатувати, що рівень професійно-педагогічних умінь у обох опитаних груп студентів є середнім, а рівень арт-терапевтичних умінь є нижче середнього.

Додатково ми запропонували студентам I та II груп розкрити специфіку застосування арт-терапевтичних технологій в залежності від віку дітей, з якими вони будуть працювати. Змістовний аналіз відповідей респондентів дає підстави констатувати, що студенти I групи (майбутні вихователі ЗДО) краще усвідомлюють особливості використання арт-терапії при роботі із дошкільниками взагалі та дітьми даної вікової категорії з ООП у порівнянні зі студентами II групи (майбутніми учителями початкових класів), які гірше розуміють специфіку застосування арт-терапевтичних технологій у роботі з молодшими школярами.

Висновки. Порівняльний якісний та кількісний аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження структурних компонентів готовності обох груп майбутніх фахівців (I групи - майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти (ЗДО) та II групи - майбутніх учителів початкових класів) до арт-терапевтичної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами не виявив істотних відмінностей між даними двома групами. Представники обох груп досліджуваних продемонстрували середні показники сформованості мотиваційно-особистісного компоненту готовності до арт-терапевтичної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами. Студенти обох груп у цілому мають інтерес до арт-терапії, відрізняються позитивним ставленням до арт-терапевтичних технологій, що свідчить про наявність позитивної мотивації до здійснення арт-терапевтичної діяльності у роботі з дошкільниками та молодшими школярами з ООП.

Що ж стосується змістовного, творчого та операційно-дієвого компонентів готовності до арт-терапевтичної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, то більшість студентів обох

груп, які брали участь у дослідженні, мають невисокі кількісні показники, тобто у них недостатньо сформовані необхідні якості, знання та вміння для використання арт-терапії у роботі з даною категорією дітей.

Це означає, що майбутні фахівці спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» не оволоділи на достатньому рівні арт-терапевтичними знаннями, у них поки ще не сформоване цілісне уявлення про феномен арт-терапії, її можливості та специфіку впровадження у освітній процес закладу дошкільної освіти чи початкової школи. У них також несформований комплекс професійно-педагогічних і спеціальних арт-терапевтичних умінь, спостерігається недостатній рівень володіння арт-терапевтичними техніками та здатності використовувати дані техніки у роботі з дітьми дошкільного чи молодшого шкільного віку.

У більшості студентів обох груп досліджуваної вибірки виявлено недостатню сформованість особистісних та професійно значущих якостей, які впливають на результат арт-терапевтичної діяльності та досить низький рівень творчого мислення.

Перспективи подальшого наукового дослідження вбачаємо у розробці та апробації експериментальної програми, спрямованої на формування компонентів готовності майбутніх фахівців до здійснення арт-терапевтичної діяльності у роботі з дітьми дошкільного чи молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Bibliografia

- СВТУШИНА М. П. *Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з дітьми із особливими потребами*. Формування особистості фахівців соціономічної сфери: стратегія і тактика: монографія. Редкол. : В. В. Корнешук, З. Н. Курлянд, Г. Х. Яворська та [ін.]. Одеса, 2017. С. 97-112.
- КАЛЬКА Н., КОВАЛЬЧУК З. *Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник*. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
- КОЛБІНА Л.А. *Діагностика готовності студентів педагогічних ЗВО до використання арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами*. Сучасні методи та форми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти: збірник матеріалів

Всеукраїнської науково-методичної конференції. Одеса : Університет Ушинського, 2022. С. 92-96.

КОШЕЛЬ А.П., КУЛЬБАКО Н.П. *Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», методистів, вихователів закладів дошкільної освіти та батьків дітей дошкільного віку*. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 2020. 90 с.

САДОВА І. *Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2017, № 1 (65). С. 270-279.

СОРОКА О. В. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій*. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Тернопіль, 2016. 43 с.

Kontaktné údaje

Svitlana Dmytrieva, Associate Professor (PhD Psychology)

Zhytomyr Ivan Franko State University, Social and Psychological Faculty,

Department of Psychology, Speech Therapy and Inclusive Education

40 Velyka Berdychivska Street, Zhytomyr, Ukraine

E-mail: dmitrievasveta49@gmail.com

VYUŽITIE ARTETERAPIE S PREDŠKOLÁKMI S PORUCHAMI REČI

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

USING ART THERAPY IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Larysa Butuzova

Анотація

У статті розкрито особливості використання вчителем-логопедом засобів арт-терапії у роботі з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями; представлено результати впровадження експериментальної формувальної програми розвитку мовлення у дошкільників з мовленнєвими порушеннями з використанням арт-терапевтичних технологій в ході казкотерапії, ігротерапії та драматизації; охарактеризовано специфіку розвитку різних мовленнєвих компетенцій дошкільників (діалогічної, монологічної, дискурсивної та соціально-психологічної спрямованості) в результаті впливу формувальної інтервенції з використанням арт-терапевтичних засобів.

Ключові слова

Арт-терапія. Арт-терапевтична технологія. Засоби арт-терапії. Дошкільники із мовленнєвими порушеннями (МП). Діалогічна компетентність. Монологічна компетентність. Дискурсивна компетентність. Компетенція соціально-психологічної спрямованості комунікації.

Abstract

The article reveals the peculiarities of the use of art-therapeutic tools by a speech therapist in work with preschool children with speech disorders; presents the results of the implementation of an experimental formative programme for the development of speech in preschool children with speech disorders using art-therapeutic technologies in the course of fairy tale therapy, play therapy and dramatization; delineates the developmental

trajectories of various speech competencies in preschool children, including dialogic, monologic, discursive, and socio-psychological orientation. These competencies are examined as a consequence of formative intervention facilitated by art therapy tools.

Key words

Art therapy. Art therapy technology. Art therapy tools. Preschool children with speech and language disorders (SLD). Dialogical competence. Monological competence. Discursive competence. Competence of social and psychological orientation of communication.

Постановка проблеми. Корекція недоліків зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями (МП) є актуальною проблемою сучасної логопедії. Сучасна педагогічна практика веде пошук оптимальних шляхів, стратегій, методів та засобів для успішної корекції МП у дошкільників відповідно до їх психологічних та вікових особливостей, інтересів, здібностей та можливостей. До числа таких засобів впевнено можна віднести арт-терапевтичні, які містять потужний розвивальний та протитривожний потенціал [0]. Арт-терапія дозволяє дітям дошкільного віку виражати та вивільняти негативні емоції, розповідати про свої почуття та переживання в оптимально прийнятний спосіб: через арт-терапевтичні матеріали (фарби, глину, пластилін, папір тощо), гру, драматизацію, вправи на артикуляцію звуків, роботу в пісочниці, активну імагінацію в ході роботи тощо.

Попри великий інтерес до арт-терапії як засобу логопедичної роботи з дітьми, які мають МП, деякі аспекти її використання залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, це стосується доказовості ефективності впливу арт-терапевтичних методів на розвиток зв'язного мовлення дітей із МП. Більшість наукових праць зосереджуються на загальному психологічному впливі арт-терапії або її ролі у подоланні тривожності та підвищенні самооцінки, тоді як специфічне використання різних засобів арт-терапії для стимуляції зв'язного мовлення у дошкільників із МП досліджене недостатньо.

Нам близький підхід розуміння арт-терапії як виду психокорекції різноманітних порушень (мовленнєвих, інтелектуальних,

емоційних тощо) засобами мистецтва і творчої діяльності [0]. Аналізуючи підходи до використовуваних у роботі з дошкільниками терапевтичних арт-технологій, чітко окреслюються такі: терапія творчим самовираженням, музикотерапія, ігрова терапія, бібліотерапія, казкотерапія, танцювальна, тілесно-рухова та сенд-плей терапія, використання метафоричних асоціативних карт та арт-терапія [0], [0]. Водночас арт-терапія презентована у таких своїх видах: ізотерапія (малюнкова), візуальна терапія (образами), медитативне малювання та мультимедійна (інтегративна терапія). До основних форм арт-терапії відносять: живопис, графіку, фотографію, малювання та ліплення [0].

Арт-терапія – це технологія, що дозволяє створювати та використовувати різні види мистецтва за межами традиційної мистецької освіти. Засоби та технології арт-терапії дозволяють вирішувати не лише виховні, соціалізаційні, психокорекційні та розвивальні завдання, але й можуть бути надійними помічниками у логопедичній роботі. В корекційно-розвитковій роботі логопеда з дошкільниками з МП доцільним вбачаємо використання поєднання різних технологій, видів, методів та засобів арт-терапії: ізотерапії, бібліотерапії, казкотерапії, музикотерапії (зокрема вокалотерапії – співу), драматерапії, пісочної терапії та лялькотерапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що досліджувана проблема концептуалізується у двох площинах: аналізі підходів до загального розвитку мовлення дошкільників із МП та використанні засобів арт-терапії у логопедичній та розвитковій роботі з дітьми дошкільного віку.

Проблема розвитку мовлення дошкільників досліджувалася як класиками педагогічної думки, так і сучасними науковцями й практиками у різних її аспектах: психологічному, педагогічному та дидактичному (Білан, Богуш, Валеса, Поніманська, Руденко та ін.); психолінгвістичному (Богуш, Гавриш, Сак та ін.); корекційно-розвитковому, логопедичному (Луцан, Тарасун та ін.).

Важливість та необхідність використання засобів арт-терапії у корекційно-виховній роботі з дітьми з ПМ окреслено також

у значній кількості методичних робіт (Бур'яновська, Гольцева, . Водолага, Гавриш, Козич, Коваль, Міщенко, Г. Постоян Руденко, Тараріна, Тарасун, Юрченко та ін.). В сучасних умовах дошкільняцтва окреслилася тенденція посилення інтересу до арт-терапії як засобу корекції у психології та соціальній роботі (Андрейчин, Крижановська, Ставицька, Тиунова, Фірсова та ін.). Акцент сучасних науково-практичних розвідок зроблено на педагогічні прийоми, засоби та методику використання окремих арт-терапевтичних технологій, їх методичну реалізацію в роботі з дітьми різного віку та вплив арт-терапії на психічний розвиток дітей дошкільного віку (Ставицька), їх мовленнєве самовираження та психологічне подолання комунікативних бар'єрів (Гольцева, Козич).

Метою нашої статті є визначення ефективності використання засобі арт-терапії та арт-терапевтичних технологій у корекційно-розвитковій роботі вчителя-логопеда з дітьми з МП.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на труднощі та проблеми в опануванні зв'язного мовлення дітьми старшого дошкільного віку із МП, нашим основним завданням було зробити цей процес простішим, доступним, але цікавим та насиченим. На формуальному етапі дослідження була розроблена і реалізована програма розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення із використанням засобів арт-терапії. Програма арт-терапевтичної корекції мовленнєвих порушень дошкільників перед її впровадженням була узгоджена із методистами, педагогами, психологом ЗДО та батьками дітей експериментальної групи. Дослідження проводилось на базі Житомирського закладу дошкільної освіти №54 упродовж 2024 року [0]. Вибірку для експериментального дослідження та апробації корекційної програми склали 14 дітей старшого дошкільного віку (5–6 років) із загальним недорозвитком мовлення. Контрольну групи склали 15 дошкільників із МП іншої логопедичної групи, які мали корекційно-розвиткові заняття баз використання арт-терапевтичних засобів.

Методична реалізація програми [0] передбачала поєднання як різних арт-терапевтичних засобів (пальчикових фарб, олівців,

гуаші, акварелі, гумок, іграшок, кінетичного піску, ляльок, пластиліну глини), так і традиційних дидактичних (наочного роздаткового матеріалу, сюжетних картинок, ілюстрацій (на комунікативно-діяльнісному етапі занять), геометричних фігур, схем, моделей(на моделюючому етапі занять). Основні методичні прийоми з використанням арт-технологій (драматизації, казкотерапії, санд-плей терапії та ігротерапії) були спрямовані на створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, словесних доручень та звітування дитини про виконання завдань, дослідження та створення предметів відповідно до заданих сюжетів. Використання засобів арт-терапії вже на початку роботи спрощувало процес включення дітей в роботу, активізувало мовлення та прояв творчих здібностей. Використання предметно-ігрового середовища (лялькового театру та декорацій до казок) та потенціал зображувальної терапії (малювання дітьми героїв улюблених творів, ліплення їх з пластиліну, глини), драматерапії (можливість дітей із порушеннями мовлення відчувати себе у ролі улюблених персонажів, відтворивши напам'ять їхні висловлювання, збагатити при цьому свій словниковий запас новою лексикою). Це дозволило дітям вільно почуватися та проявляти фантазію у висловлюваннях, долаючи комунікативні бар'єри, пов'язані з МП. За допомогою лялькового театру діти мали змогу покращити навички діалогічного мовлення, розігруючи різноманітні діалоги за власним бажанням та на запропоновану тему. Вагомою перевагою залученості до діяльності лялькового театру була різноманітність персонажів та сюжетів, які нашоували та заохочували дітей вступати у словесний контакт. Це, створювало можливість різнобічного бачення сенсу переживань героїв казки чи оповідання, уможлиблювало зміну ходу дій, активуючи творче нешаблонне мислення дошкільників у процесі мовленнєвої діяльності.

Одним із важливих акцентів застосування ігротерапії було навчання дітей самостійному опису малюнків, виробів, іграшок та предметів. Відповідно до вікових норм, старші дошкільники мають вміти логічно, послідовно, відповідно до запитань плану будувати свою розповідь. При описі предметів, іграшок, зображень дітей мотивували виділяти їх характерні ознаки, шукати для опису точні слова і вислови, порівнювати предмети

та зображення. Це сприяло розвитку таких розумових операцій дошкільників, як: аналіз, синтез узагальнення, класифікація та систематизація. Ігри сприяли налагодженню взаємодії у спільній грі, побудові рольових діалогів, комунікативній активності в ході вигадування нових сюжетів, формуванню соціально мотиваційної спрямованості комунікації. Серед найбільш використовуваних на заняттях арт-терапевтичних прийомів були: продовження дітьми сюжету розповіді на свій лад з використанням самостійно виготовлених персонажів із пластиліну, складання усних розповідей або коротких віршиків по серії символічних малюнків, робота з розмальовками (малювання), ліплення та конструювання з паперу тощо.

Окремий блок програми складали заняття з розвитку монологічного мовлення, що містили завдання зі складання сюжетної розповіді за серією зроблених дітьми малюнків. Вони формували у дітей вміння цілісно бачити та розуміти картину, самостійно відтворювати зміст зображеного у зв'язній мові. В основі творчих розповідей дітей лежали мотиви улюблених казок, що супроводжувалися використанням серії картинок. Ефективним виявився прийом «передбачення», коли за початком розповіді, оповідання чи казки діти відгадували події, які слідували за та передували цьому. В ході такого передбачення дітям пропонувалося за допомогою художніх засобів зобразити цю послідовність у вигляді маршруту подій. Особливу увагу було приділено творчим вправам, спрямованим на корекцію у дошкільників з МП порушеннями послідовності та логічності зв'язного мовлення засобами казкотерапії. Для цього дітям пропонувалися завдання на формування коректного внутрішнього і зовнішнього плану послідовного монологічного висловлювання, як «Переплутані рядки» (визначення та виправлення деформованого тексту), «Малюнки за порядком» (самостійне розкладання серії сюжетних картин та складання за ними оповідання), «Перекажи» (складання переказу по мнемотаблиці), «Розкажи про улюблену ягоду» (складання оповідання за допомогою мнемотаблиці), «Вгадай сюжет (продовження) казки самостійно» (творче завдання).

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури із досліджуваної проблеми дозволив дійти висновку,

що ефективність використання арт-терапії у корекції мовлення дошкільників із МП доцільно аналізувати за динамікою розвитку окремих компонентів розвитку мовлення (компетентностей) дошкільників: діалогічної, монологічної, дискурсивної та соціально-мотиваційної мовленнєвої спрямованості.

Діалогічна компетенція мовлення дошкільників із ПМ передбачає: вміння вступати у спілкування (ініціативність) та підтримувати його; змістовність діалогового спілкування (володіння знаннями та інформацією відповідно до тематики розмови); вміння будувати діалог, трилог, полілог, формулювати запитання та відповідати на запитання співрозмовника; здатність використовувати діалогічні єдності, функціональні типи діалогу, виражальні засоби мовлення; уміння виконувати словесні доручення та звітувати про їх виконання.

Монологічна компетенція дітей виражається у: вмінні будувати різні типи розповідей (повідомлення, пояснення; інструкції), самостійно розповідати про події із власного життя; кількості речень у тексті розповіді, типах використовуваних речень (простих, поширених, складних), наявності образних виразів у тексті розповіді: вмінні переказувати зміст знайомих художніх текстів, мультфільмів, кінофільмів одноліткам і дорослим (самостійно та стимульовано).

Дискурсивна компетенція дошкільників із МП знаходить вияв у: обізнаності у формулах мовленнєвого етикету; наявності формул мовленнєвого етикету в спонтанному розмовному мовленні дітей; представленості мовних засобів виразності в спонтанному розмовному мовленні; застосуванні та доцільності немовних засобів виразності.

Серед критеріїв *соціально мотиваційної спрямованості мовлення* дошкільників виділялися такі: наявність бажання вступати в словесний контакт, підтримувати його; рівень зацікавленості співрозмовником, бажання уважно його слухати; прагнення продовжувати подальше спілкування та активну діяльність.

Для скринінгу кожного критерію мовлення дошкільників із МП до та після формувального експерименту, було розроблено діагностичний комплекс, який містив кілька методик: для виявлення рівня розвитку навичок діалогічного спілкування (методика М. Алексєєвої, В. Яшиної); для визначення рівня

розвитку монологїчної компетенції (методику “Розповідь за серією сюжетних картинок”, “Переказ знайомого оповідання” Т. Фотекової, Т. Ахутїної); для оцїнки рївня розвитку дискурсивної мовленнєвої компетенції (методику “Мовні ситуації” М. Алексєєвої, В. Яшиної); для вивчєння соціальної мотиваційної спрямованостї мовлення (метод спостереження).

Про ефективність розробленої програми свїдчили результати констатувальних діагностичних зрізів показників мовлення дїтей до та після впровадження експериментальної програми з розвитку мовлення з використанням арт-терапевтичних технологїй. На основї проведєних діагностичних зрізів, що старшого дошкільного віку. Результати діагностики представлєні нами у таблицї 1 та рис. 1 - 3.

Таблиця 1 Результати діагностики рївнів розвитку зв'язного мовлення дїтей старшого дошкільного віку із МП контрольної та експериментальної груп до формувального експерименту (%)

Критерії	Рівні розвитку зв'язного мовлення					
	Високий		Середній		Низький	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Діалогїчна компетенція	0	6,67 (1)	35,71 (5)	33,33 (5)	64,29 (9)	60,00 (9)
Монологїчна компетенція	7,14 (1)	6,67 (1)	35,71 (5)	33,33 (5)	57,14 (8)	60,00 (9)
Дискурсивна компетенція	0	6,67 (1)	28,57 (4)	33,33 (5)	71,43 (10)	60,00 (9)
Соціальна мотиваційна спрямованість	7,14 (1)	0	42,85 (6)	40,00 (6)	50,00 (7)	60,00 (9)
Середні результати (загальний рівень розвитку)	3,58	5,00	35,71	35,00	60,71	60,00

Як бачимо з результатів, наведених у таблиці 1, контрольна та експериментальна групи дошкільників із МП до проведення формувальних інтервенцій із застосуванням арт-терапевтичних технологій, є практично ідентичними з рівнем прояву мовленнєвих компетенцій. Загальною тенденцією прояву розвитку мовленнєвих компетенцій дошкільників із МП є кількісне (відсоткове) переважання низького та середнього рівня їх вияву. Результати діагностики дозволили дійти висновку, що найважчими для дітей старшого дошкільного віку із ПМ були завдання на самостійне складання продовження розповіді або діалогу за сюжетом картинки (без підказок дорослого), складання розповідей та переказів. Ці труднощі, на нашу думку, пов'язані як з прагненням дітей уникати емоційного дискомфорту під час висловлювань, так і з важкістю тривалої зосередженості уваги на мисленнєвій діяльності. Завдання на діагностику усного мовлення далися дітям дещо легше, однак у чималій кількості дітей також виникали певні труднощі.

Повторну діагностику рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей обох груп з метою перевірки ефективності розробленої та реалізованої нами програми із використанням арт-технологій провели відразу після її завершення. Загалом, програма тривала 6 місяців. Дітям було запропоновано ті ж завдання, що проводились на констатувальному етапі дослідження.

Результати повторної діагностики рівнів розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення із експериментальної групи представлені на рисунку 1.

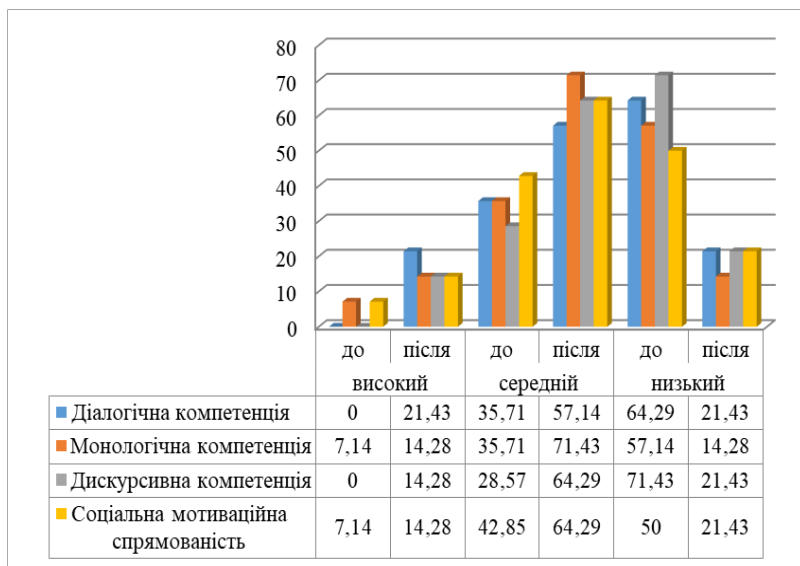


Рис.1. Рівні прояву мовленнєвих компетенцій дошкільників із МП експериментальної групи до та після формувального експерименту (%)

Аналізуючи результати, представлені на графіку, можна констатувати, що у всіх дітей із порушенням мовлення експериментальної групи відзначається позитивна динаміка зростання рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей за всіма критеріями. Зокрема, за даними контрольного зрізу, кількість дітей експериментальної групи, які мають високий рівень розвитку діалогічної компетенції зросла на 21,43%%. Середній рівень діалогічної компетенції було виявлено у 57,14% респондентів, що також проявило тенденцію до зростання на 21,23%. Водночас дітей з низьким рівнем цієї компетенції, відповідно, зменшилося втричі (див.рис.1.). Аналогічні тенденції виявлені і у змінах інших компетентностей дошкільників із ПМ. Так, у переважній більшості дітей вони проявлені на середньому рівні: монологічна компетенція - 71,43%, дискурсивна та соціально-мотиваційної спрямованості – по 64,29%.

В показниках середніх значень рівнів розвитку зв'язного мовлення дошкільників із МП також чітко окреслилася тенденція до стійкого зростання середніх та високих значень відповідних маркерів мовленнєвих компетенцій (рис. 2).

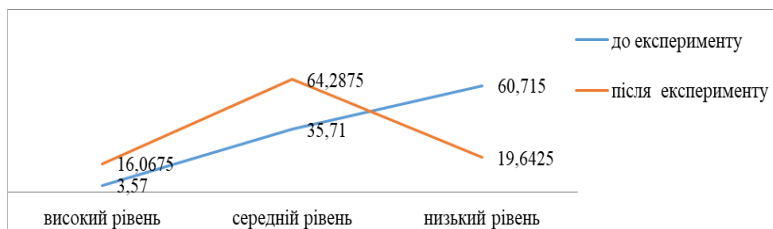


Рис.2. Рівні розвитку зв'язного мовлення дошкільників із МП експериментальної групи до та після формульовального експерименту (%)

Водночас показники дітей контрольної групи під впливом інших логопедичних інтервенцій (без застосування арт-терапевтичних технологій) також змінилися, але не так вагомо. Відзначаються лише поодинокі випадки підвищення рівня розвитку кожного з критеріїв. На рис.3 представлено порівняльні дані щодо зміни мовленнєвих компетенцій дошкільників із ПМ експериментальної та контрольної груп.

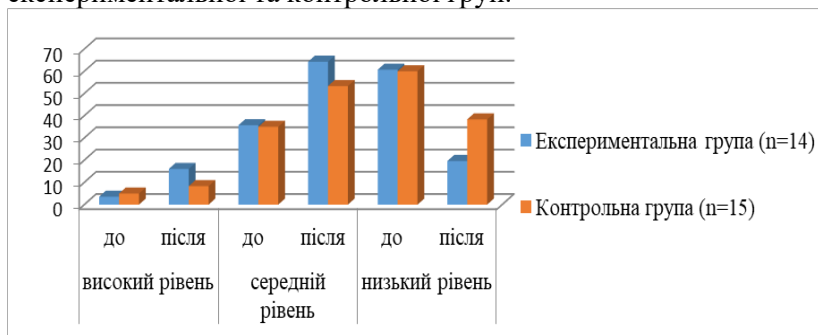


Рис. 3.3. Порівняльні дані рівня розвитку зв'язного мовлення у дошкільників із МП експериментальної та контрольної груп до та після впровадження арт-терапевтичної програми.

Ці дані є свідченням того, що арт-терапевтичні технології та використання арт-терапевтичних засобів значно покращують

ефективність логопедичної роботи з розвитку мовлення у дошкільників із МП.

Висновки. Аналіз результатів проведеного дослідження дає підстави стверджувати, що використання арт-технологій та засобів арт-терапії у роботі вчителя-логопеда із дітьми старшого дошкільного з мовленнєвими порушеннями віку має доведену ефективність. В ході такої роботи розвиваються різні мовленнєві компетентності: діалогічна, монологічна, дискурсивна та соціально-мотиваційна мовленнєва спрямованість. Гармонійне поєднання традиційних форм розвиткової-корекційної роботи (дидактичні ігри, артикуляційні вправи тощо) та арт-терапевтичних технологій (ігротерапії, казкотерапії, драматерапії, музикотерапії, лялькотерапії, ізотерапії, сенд-плей терапії тощо) та ін. ефективно сприяє розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями. Програма розвитку мовлення дошкільників із МП з використанням засобів арт-терапії має реалізовуватися на засадах посиленості, системності, свідомості, міцності знань, принципів індивідуалізації та диференціації, гуманізму у контексті взаємодії із дітьми, що мають мовленнєві порушення.

Перспективи подальшого наукового дослідження вбачаємо у розробці та апробації експериментальної програми, спрямованої порівняльний диференційний аналіз ефективності окремих арт-технологій та методів у корекції різних мовленнєвих порушень.

Bibliografia

- Арт-терапія і війна: контексти і досвід практичної роботи. заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. Колективна монографія. Львів: ЛьвДУВС, 2023. 283с.
- Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології / під ред. О. Тіунової. Випуск 6. Київ–Львів–Тернопіль: ЕЕАТА, 2019. 224 с.
- ГРИДКОВЕЦЬ Л. Долаймо труднощі разом з дитиною. Казкотерапія дитячих проблем. Львів : Скриня : Монастир Редemptористів, 2013. 66 с.
- ДЯЧЕНКО, М., БУТУЗОВА Л. Використання арт-терапії у корекційній роботі з дошкільниками, які мають мовленнєві порушення. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки*

фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць ; укладач Петровська К. В. Запоріжжя : БДПУ. 2024. С.2328. <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/09/Zbirnyk-naukovykh-statey-do-druku-1.pdf>

- ДЯЧЕНКО, М. А., БУТУЗОВА, Л. П. Потенціал арт-терапії як засобу корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. *Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference. Copenhagen, Denmark. 2024. Pp. 177-180. URL: <https://isg-konf.com/modern-challenges-trends-problems-and-prospects-development/> (Дата звернення: 12.10.2024)*
- КАЛЬКА, Н., КОВАЛЬЧУК, З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
- КАЛЬКА, Н., КОВАЛЬЧУК, З., ОДИНЦОВА Г. Практикум з арт-терапії: навчально-методичний посібник. Ч. 2. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 148 с.
- ЛЮТОВА, Л. Застосування казки як ефективного засобу логопедичної корекції зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ. URL: <https://rozrobka.in.ua/zastosuvannya-kazki-yak-efektivnogo-zasobulogopedichnoyi-kore-v2.html>
- МІЩЕНКО, Ю. В. Логоказка як засіб підвищення мовленнєвої активності дітей із дислалією. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. 86с.
- ХАРЧЕНКО, Т. Г., МАТРУНИЧ, Н. А. Значення казкотерапії в роботі з дітьми із порушеннями мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 185-187.

Kontaktné údaje

Larysa Butuzova, candidate of psychological sciences, associate professor

Zhytomyr Ivan Franko State University, Social and Psychological Faculty, Department of Psychology, Speech Therapy and Special Education

E-mail: lorabutuzova@gmail.com

BIBLIOTERAPIA A MUZIKOTERAPIA

VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE V PEDAGOGICKÉ PRAXI

BIBLIOTHERAPY IN EDUCATIONAL PRACTICE

Petra Bubeníčková

Abstrakt

Systematická práce s texty s biblioterapeutickou složkou ve výuce podporuje seberozvoj žáků a žákyň. Přestože bývá formativní funkce literatury opomíjena, četba literatury spojená s aplikací vhodné metodiky je vnímána jako účinný nástroj pro formování kognitivní i emocionální struktury osobnosti jedince. Přednáška se bude zabývat možnostmi využití vývojové biblioterapie v praxi učitele. Budou popsány některé metody a techniky pro školní praxi. Na příkladech ukázány možnosti práce s textem v hodinách literární výchovy.

Klíčové slová

Vývojová biblioterapie. Pedagogická praxe. Literární výchova. Seberozvoj. Vyprávěcí karty Kouzelná cesta

Abstract

Systematic work with texts with a bibliotherapeutic component in teaching supports the self-development of pupils. Although the formative function of literature is often neglected, the reading of literature combined with the application of appropriate methodology is perceived as an effective tool for the formation of the cognitive and emotional structure of an individual's personality. This presentation will explore the possibilities of using developmental bibliotherapy in teacher practice. Some methods and techniques for school practice will be described. Examples will be used to show the possibilities of working with the text in literary education classes.

Keywords

Bibliotherapy. Pedagogical practice. Literary education. Self-development. Magic Journey story cards.

Úvod

Literatura slouží jako prostředek k předávání znalostí, hodnot a kulturních tradic. Její role ve vzdělávacím procesu je nezastupitelná, neboť mimo jiné přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti, kritického myšlení a v neposlední řadě estetického cítění. Bohužel je méně často zdůrazňována její formativní funkce, která hraje zásadní roli v kognitivním a emocionálním rozvoji každého jedince. Literatura nepřináší čtenářům jen nové poznatky, ale posiluje schopnost empatie, sebepoznání a citového prožívání. Z toho jednoznačně vyplývá, že systematická a dobře promyšlená práce s literárními texty, zejména s využitím biblioterapeutických prvků, může pozitivně ovlivnit rozvoj sociálních dovedností a duševní pohody. Biblioterapie jako metoda využívající literaturu k terapeutickým a edukativním účelům nachází uplatnění nejen ve školním prostředí, ale i v psychologické a sociální praxi.

V pedagogickém kontextu lze biblioterapii vnímat jako efektivní nástroj pro rozvoj emoční inteligence, prevenci rizikového chování a podporu psychické odolnosti (resilience) u dětí a dospívajících. Umožňuje žákům a žákyním identifikovat se s literárními postavami, reflektovat vlastní prožitky a hledat konstruktivní způsoby řešení problémů. Práce s literárními texty se tak může stát nejen prostředkem vzdělávání, ale i cestou k hlubšímu sebepoznání a duševnímu růstu.

Tato studie se podrobně zabývá možnostmi implementace vývojové biblioterapie do školní praxe, přičemž zkoumá její přínosy pro rozvoj čtenářských dovedností, emocionální inteligence a sociálních kompetencí žáků. Zaměřuje se na vybrané techniky a metody, které jsou vhodné pro pedagogické využití. Zároveň reflektuje pedagogické a psychologické aspekty biblioterapie a nabízí doporučení pro efektivní zapojení do výuky. V neposlední řadě odkazuje na vybraná nakladatelství a konkrétní knižní tituly, které jsou vhodné pro práci ve školním prostředí a lze je bezpečně využít při podpoře osobního rozvoje žáků.

Teoretická východiska

Biblioterapie představuje specifickou terapeutickou a pedagogickou metodu, která využívá četbu literárních děl a jejich následnou reflexi k podpoře duševního zdraví, osobnostního růstu a rozvoje sociálních dovedností. Tato metoda staví na předpokladu, že literatura může

prostřednictvím identifikace s literárními postavami, prožitku emočně nabitých situací a kognitivního zpracování textu přispět k lepšímu sebepoznání, porozumění vlastním emocím i emocím druhých a ke zkvalitnění mezilidských vztahů.

V praxi identifikujeme dvě základní formy, a to klinickou biblioterapii a vývojovou biblioterapii (Kováčová, 2018, Bubeníčková, 2024). *Klinická biblioterapie* je využívána v psychoterapeutické či psychiatrické praxi a jejím cílem je terapeutická intervence zaměřená na léčbu konkrétních psychických obtíží, jako jsou úzkostné poruchy, deprese či posttraumatické stresové reakce. Tento přístup je obvykle aplikován ve spolupráci s odborníky na duševní zdraví, například psychology, psychiatry či psychoterapeuty, kteří volí literární texty odpovídající individuálním potřebám klienta. Tato forma biblioterapie však není určena pro implementaci do školního prostředí, neboť vyučující nejsou dostatečně vzděláváni a proškolení v jednooborové psychologii a expresivních terapiích. Jejich odbornost jim neumožňuje terapeuticky působit na žáky a žákyně.

Nicméně, *vývojová biblioterapie* má potenciál využití v pedagogickém a výchovném kontextu. Ve školním prostředí může sloužit jako nástroj pro podporu emočního a sociálního vývoje žáků. Jejím cílem není terapeutická léčba, ale spíše prevence, rozvoj empatie, podpora sebepoznání a posilování prosociálního chování. Učitelé a vychovatelé mohou prostřednictvím pečlivě vybraných literárních děl zprostředkovat dětem a dospívajícím bezpečný prostor pro reflexi etických a emocionálních témat, jako jsou přátelství, odvaha, tolerance, řešení konfliktů či překonávání životních výzev.

Vývojová biblioterapie nachází uplatnění nejen v hodinách literární výchovy, ale také v rámci prevence sociálně patologických jevů, například šikany, diskriminace či výchovy k duševnímu zdraví i v předmětech jako je etická výchova, případně občanská výchova. V tomto kontextu se často využívají knihy tematizující složité životní situace, jejichž analýza a následná diskuse mohou žákům pomoci lépe porozumět sobě i druhým. Zároveň práce s literárními texty, zejména s těmi, které obsahují pozitivní *biblio* témata, může podpořit osobní růst, posílit sebevědomí, a také pomoci odhalit talenty, případně individuální potenciál každého žáka nebo žákyně.

S rozvojem interdisciplinárního přístupu k výchově a vzdělávání se biblioterapie stále více propojuje s oblastmi jako psychologie,

speciální pedagogika či sociální práce. Roste rovněž zájem o empirické zkoumání její efektivity, zejména pokud jde o vliv na emoční inteligenci, psychickou odolnost a schopnost kritického myšlení žáků.

Vzhledem k její široké využitelnosti představuje biblioterapie cenný nástroj nejen v pedagogické, ale i v terapeutické a preventivní praxi, přičemž její účinnost je podmíněna pečlivým výběrem literárních děl odpovídajících věku, individuálním potřebám a životním zkušenostem čtenářů.

Formativní funkce literatury a její využití při práci s uměleckými texty ve školách

Současná školní praxe klade důraz především na výchovu ke kvalitativně hodnotnému čtenářství, čímž se práce s uměleckým textem často redukuje na rozvoj čtenářských dovedností, interpretaci a analýzu textu v rámci literární výchovy. Tento přístup však mnohdy opomíjí širší formativní funkci literatury, která může sehrávat zásadní roli při utváření kognitivních a emocionálních struktur osobnosti žáků. Přestože je četba narativní literatury obecně vnímána jako efektivní nástroj pro podporu morálního a sociálního uvědomění, empatie či sebepoznání, její využití ve vzdělávacím procesu bývá často omezeno na rozvoj technických aspektů čtení, literární analýzy a interpretace.

Formativní funkce literatury spočívá v její schopnosti aktivně ovlivňovat myšlení, cítění a chování čtenáře. Při identifikaci s literárními postavami a prožívání jejich osudů se u žáků otevírá prostor pro hlubší reflexi vlastních zkušeností, hodnot a postojů. Tento proces významně přispívá nejen k rozvoji emoční inteligence a morálního úsudku, ale také k posilování sociálních dovedností a schopnosti kritického myšlení. Literatura umožňuje bezpečné prožití i těch situací, které by mohly být v reálném životě obtížně uchopitelné, a tím poskytuje jedinečnou příležitost k sebereflexi a osobnímu růstu. Navzdory těmto přínosům je ve školním vzdělávání formativní potenciál literatury často upozaděn. Literatura se primárně vyučuje jako objekt analytického zkoumání, přičemž didaktické postupy zaměřené na interpretaci textu mnohdy opomíjejí emocionální a hodnotovou rovinu četby. Tento přístup nevyužívá plně možnosti, které literatura nabízí pro rozvoj žákovy osobnosti a jeho schopnosti porozumět nejen textu, ale i sobě samému a světu kolem něj.

Začlenění formativní funkce literatury do školní výuky by proto mělo být cíleným a systematickým procesem, který by doplňoval klasickou čtenářskou výchovu. Tento přístup by mohl zahrnovat metody rozvíjející emocionální a hodnotovou reflexi literárních děl, například diskuse nad etickými dilematy postav, řízené introspektivní psaní či propojení literárních témat s reálnými životními situacemi žáků. Využití narativní literatury jako nástroje formování osobnosti by mohlo zásadně obohatit nejen výuku literatury, ale i širší vzdělávací proces zaměřený na komplexní rozvoj žáka jako celistvé osobnosti. Biblioterapie jako metoda podpory duševního zdraví a osobnostního rozvoje s formativní funkcí literatury úzce souvisí. Literatura má jedinečný potenciál podněcovat emocionální prožitek, posilovat empatii a umožňovat čtenářům identifikovat se s literárními postavami, což jim napomáhá reflektovat vlastní zkušenosti, hodnoty a postoje. Tento proces, který je jádrem biblioterapeutického přístupu, přispívá k rozvoji emoční inteligence, morálního úsudku a sociálního uvědomění.

Z tohoto hlediska lze biblioterapii vnímat jako nástroj, který využívá literaturu nejen jako prostředek zábavy či vzdělávání, ale také jako cestu k osobnostnímu růstu a sebepoznání. Zvláště ve vývojové biblioterapii, aplikované v pedagogickém kontextu, dochází k cílenému rozvoji těchto kompetencí prostřednictvím řízené reflexe textů. Učitelé mohou volbou vhodných literárních děl a následnou diskusí podnítit žáky k přemýšlení o etických dilematech, mezilidských vztazích a emočních reakcích.

Stejný mechanismus funguje i v klinické biblioterapii, kde literatura slouží jako terapeutický prostředek pro práci s emocemi a psychickými obtížemi. Čtenář, konfrontovaný s příběhy postav, které čelí podobným problémům, může získat nové perspektivy, pocit porozumění a podporu při zvládání vlastních životních výzev. Tento terapeutický efekt se opírá o schopnost literatury vyvolávat silné emocionální odezvy a stimulovat introspektivní procesy, což vede k posilování psychické odolnosti.

Z uvedeného vyplývá, že biblioterapie a formativní funkce literatury jsou úzce propojené. Literatura poskytuje jedinečný prostor pro emocionální a kognitivní rozvoj, zatímco biblioterapie tuto její schopnost systematicky využívá k dosažení konkrétních terapeutických nebo výchovných cílů. V důsledku toho může být čtení

nejen zdrojem poučení a inspirace, ale také účinným prostředkem pro podporu duševního zdraví, rozvoj sociálních dovedností a kultivaci morálního úsudku.

Komunikativní koncepce literárněvýchovného vzdělávání v současné české škole

Literárněvýchovné vzdělávání v současné škole prochází zásadní proměnou, která reflektuje změny v didaktických přístupech i širší pedagogické koncepci. Doposud preferovaný *naukový přístup*, dominující ve výuce literatury, se zaměřoval především na literárněhistorický výklad a systematické poznávání vývoje literárních směrů, autorů a děl. Tento model, kritizovaný řadou odborníků (Lederbuchová, 1995, 2004, Hník, 2014, Sladová, 2015, Tlapa, 2016 aj.), často vedl k mechanickému osvojování literárněvědných faktů, přičemž samotná interpretace textu byla učitelem předkládána jako objektivní a neměnná. Takový přístup minimalizoval prostor pro individuální čtenářskou zkušenost žáka a omezoval možnost rozvíjení jeho vlastní interpretace textu.

S rostoucím důrazem na kompetenční vzdělávání a osobnostní rozvoj žáků dochází k odklonu od naukového přístupu ve prospěch uměleckovýchovného přístupu (Hník, 2014, Kusá in Cibáková, 2015), který aktivně zapojuje žáky do procesu interpretace literárních děl. Tento přístup maximalizuje práci s emocionálním a estetickým potenciálem textu, čímž umožňuje žákům nejen analyzovat jazykové a kompoziční prostředky literárního díla, ale také reflektovat vlastní prožitky, hodnotové postoje a zkušenosti. Žáci se tak stávají spolutvárci významu textu, přičemž učitel zde vystupuje spíše jako facilitátor diskuse než jako autoritativní zdroj výkladu.

Jedním z klíčových přínosů uměleckovýchovného přístupu je také možnost využití biblioterapeutického potenciálu literatury. Četba literárních textů umožňuje žákům konfrontovat se s emočně silnými tématy, přemýšlet o etických otázkách a rozvíjet svou empatickou a sociální inteligenci. Tento přístup je v souladu s inovovanými rámcovými vzdělávacími programy, které kladou důraz na kompetenční učení a zároveň zavádějí průřezové téma wellbeingu. Literatura se tak stává nejen prostředkem estetického vzdělávání, ale i nástrojem pro podporu duševní pohody a psychosociálního rozvoje žáků.

Vzhľadom k týmto trendům lze očekávat, že uměleckovýchovný přístup bude ve školní praxi nadále posilován. Jeho systematická integrace do výuky však vyžaduje změnu didaktických strategií, posun v metodice práce s literárním textem a zároveň podporu učitelů v oblasti kreativního a reflexivního přístupu k literární edukaci.

Literární výchova jako tvořivě expresivní vzdělávací předmět

Literární výchova se v současném pedagogickém diskurzu profiluje nejen jako prostředek interpretace uměleckého textu, ale také jako tvořivě expresivní vzdělávací předmět (Hník 2014), který podporuje aktivní zapojení žáků do literárního procesu. Tento přístup vychází z předpokladu, že literatura není pouze objektem analytického zkoumání, ale také inspirací pro osobní vyjádření, reflexi a vlastní literární tvorbu. Literární výchova tak nabývá charakteru estetickovýchovného předmětu, ve kterém se žáci učí porozumět literárním textům, aktivně pracovat s jazykem a vyjadřovat své myšlenky, emoce a zkušenosti prostřednictvím různých kreativních technik.

Mezi základní metody podporující tvořivost a expresivitu žáků patří například doplňování slov v básni, které rozvíjí jazykovou citlivost a porozumění poetickým strukturám, či převyprávění přečteného textu, jež posiluje schopnost práce s narací a zároveň umožňuje interpretovat text v kontextu osobních zkušeností. Dalšími efektivními technikami jsou skládání textu v chronologické posloupnosti, které rozvíjí narativní dovednosti a logické myšlení, a tvůrčí psaní, které podporuje originální vyjádření a hlubší propojení žáků s literárními tématy.

Zvlášť významným aspektem tohoto přístupu je možnost projektovat vlastní zkušenosti a postoje do literárních textů, například formou dokončování příběhu, což poskytuje učiteli cenný vhled do jejich individuálního myšlenkového a emocionálního světa. Tato forma práce s textem zároveň vytváří prostor pro hlubší diskusi o hodnotových a sociálních otázkách.

Tvořivě expresivní přístup k literární výchově tedy rozvíjí nejen estetické vnímání a jazykové dovednosti, ale také osobnostní a emocionální složku vzdělávání. V kontextu moderní pedagogiky se tak literatura stává prostředkem nejen k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale i k podpoře individuálního sebevyjádření a kritického myšlení, což

reflektujú i súčasné vzdelávacie trendy smerujúci k rozvoji kreatívnych a sociálnych kompetencií žiakov.

Didaktické aspekty biblioterapeutického čtení ve škole

Čtení knih s biblioterapeutickým potenciálem ve školním prostředí představuje efektivní pedagogický nástroj, který propojuje práci s literárním textem s podporou duševního zdraví a osobnostního rozvoje žiakov. Využití biblioterapie ve vzdelávacím kontextu umožňuje pracovat s tématy, která mohou být pro žáky obtížně verbalizovatelná, a zároveň nabízí bezpečný prostor pro jejich zpracování skrze identifikaci s literárními postavami a prožívání jejich příběhů.

Účinnost biblioterapeutického čtení závisí na pečlivém výběru literárních textů, což klade vysoké nároky na učitele. Klíčovými faktory při volbě textu jsou:

- Obeznamenosť se čtenárskými preferenciami a zájmy žiakov. Výběr knih musí odpovídat vekovej skupine, jazykovým schopnostem a osobným preferenciám žiakov, aby je čítba oslovila a umožnila jim aktívny zapojenie do procesu reflexie.
- Znalosť problémových témata cieľovej skupiny. Učiteľ by mal byť schopný identifikovať aktuálne výzvy, s nimiž sa žiaci môžu potýkať (napr. medziľudské vzťahy, sebahodnotenie, zvládanie emócií, rodinné či školské konflikty), a podľa toho voliť literárny dielo, ktoré daná témata reflektujú citlivým a podnetným spôsobom.
- Aplikácia vhodných metód a stratégií učenia. Biblioterapeutické čtenie vyžaduje špecifické didaktické prístupy, ktoré podporujú aktívny zapojenie žiakov do procesu interpretácie textu. Medzi efektívne metódy patrí riadená diskusia, reflexívny písanie, dramatizácia, asociatívne techniky či práca s otázkami zameranými na osobné skúsenosti žiakov.
- Orientácia v umelecky hodnotnej literatúre – Pre dosiahnutie maximálneho biblioterapeutického efektu je nevyhnutné vyberať literárne kvalitné texty, ktoré majú hlbšiu výpovednú hodnotu a umožňujú viacerostevnatú interpretáciu. Texty by mali byť nielen tematicky adekvátne, ale zároveň esteticky podnetné a literárne hodnotné, aby podporovali komplexný čtenársky rozvoj.

Začlenění biblioterapeutického čtení do výuky přispívá k rozvoji sociálních a emočních kompetencí žáků, podporuje sebezpoznaní a schopnost reflektovat vlastní prožitky, a zároveň umožňuje bezpečné zpracování obtížných témat skrze literární fikci. Díky vhodně zvoleným textům a citlivě vedeným diskusím se literatura stává nejen zdrojem estetického zážitku, ale také nástrojem psychické podpory a emocionálního zrání žáků.

Vzhledem k těmto aspektům by měl být biblioterapeutický přístup systematicky začleňován do školní praxe, a to jak v rámci běžné výuky literatury, tak v mezioborových přesazích s osobnostní a sociální výchovou či prevencí rizikového chování. Efektivní implementace však vyžaduje didaktickou připravenost učitelů, kteří by měli disponovat nejen znalostmi z oblasti literární výchovy, ale také základními dovednostmi v práci s emocemi a skupinovou dynamikou. Z uvedeného vyplývá, že biblioterapeutické čtení je významným pedagogickým nástrojem, který přesahuje hranice literární edukace. Jeho účinné využití ve školním prostředí však vyžaduje promyšlený didaktický rámec, pečlivý výběr textů a citlivé vedení učitelem, který se orientuje nejen v literární teorii, ale i v psychologických a pedagogických aspektech práce s literaturou.

Příběhy pomáhají – literární vzdělávání s podpůrným přesahem

V současné době je kladen důraz na to, aby čítankové texty splňovaly didaktické cíle a také kritéria kvalitní umělecké literatury, která je schopná oslovit čtenáře po estetické, emocionální i kognitivní stránce. Moderní čítanky se vyznačují pečlivou selekcí literárních děl, která zahrnují jak klasické, tak současné texty, aby bylo možné propojit literární tradici s aktuálními tématy a zkušenostmi žáků a žákyň. Výběr textů reflektuje žánrovou a tematickou pestrost. Součástí čítanky jsou básnické texty, které umožňují rozvoj estetického cítění, jazykové celistvosti a kreativity. Dominují však texty prozaické povahy, které podporují identifikaci s literárními postavami a zprostředkovávají hlubší porozumění lidským emocím. Nedílnou součástí čítanek je výtvarný doprovod. Kvalitní ilustrace je prostředníkem pro imaginaci čtenářů. Je zjevné, že vizuální složka literárního vzdělávání je nepostradatelná pro ten typ čtenáře, který vnímá text sloučením verbálních a vizuálních podnětů.

Texty v čítankách obsahujú témata biblioterapeutického charakteru, napríklad téma priateľstvá – literárni postavy jsou prezentovány jako vzory pro pozitivní sociální interakce v různých prostředích; problematika rodinných vztahů – reflexe dynamiky generační vztahů. Biblioterapeuticky zaměřené texty mohou také sloužit jako výchozí bod pro diskuze o obtížných tématech, jakými jsou stárání, smrt a umírání. Je zřejmé, že moderní čítanky již neplní pouze funkci učebního materiálu pro rozvoj čtenářských kompetencí, ale stávají se komplexním vzdělávacím nástrojem, který propojuje literární, estetické, emocionální a kritické myšlení. Příběhy v čítankách tak nejen pomáhají rozvíjet literární znalosti, ale také přispívají k emocionálnímu a etickému zrání čtenářů, čímž naplňují širší vzdělávací a výchovné cíle soudobého školství.

Výběr textů s biblioterapeutickým potenciálem do čítanek usnadňuje zvyšující se počet biblioterapeutických knih vydávaných v českých nakladatelstvích v posledních patnácti letech. Některá nakladatelství se na tuto literaturu specializují. Jedním z nich je kupříkladu nakladatelství *Pasparta*, které se zaměřuje především na odbornou literaturu pro pedagogy, speciální pedagogy a psychology, avšak významnou část jeho produkce tvoří také beletrie pro děti a dospívající, která reflektuje problematiku vývojových poruch, psychických obtíží a sociálních výzev.

Pasparta rovněž tvoří didaktické pomůcky, například speciální karty k porozumění emocím: *Emoce* nebo *Radost, smutek nebo vztek*, *Medvidci Ka a Neka*. Dalším výrazným prvkem její ediční činnosti je vydávání knih s piktogramy, které jsou určeny dětem s poruchou autistického spektra nebo dětem s vývojovou dysfázií. *Pasparta* ve spolupráci s nakladatelstvím *Albatros Media* se v edici „*Má to háček*“ zaměřuje na zpracování psychosociálních témat prostřednictvím dětské literatury. Cílovou skupinou této edice jsou mladší čtenáři, kterým knihy přístupnou formou přibližují specifické životní situace: *Lukáš a profesor Neptun* (Petra Štarková, 2017) – problematika autismu; *Ťapka, kočka stěhovavá* (Ivona Březinová, 2017) – střídavá péče; *Můj brácha Tornádo* (Petra Štarková, 2018) – ADHD; *Ňouma z áčka* (Ivona Březinová, 2018) – neprůbojnost; *Řád sladkého sněhuláka* (Ivona Březinová, 2019) – nemoc; *Pravidla skutečných ninjů* (Petra Štarková, 2019) – agresivita; *Šel jsem se psem* (Ivona Březinová, 2020) – rozvod rodičů; *Smutek se musí vyšeptat* (Lenka

Rožnovská, 2021) – rodič s depresí; *Největší nemehlo pod sluncem* (Petra Štarková, 2022) – neobratnost; *Židle pro Anhelinu* (Ivona Březinová, 2023) – útek před válkou, adaptace v novém prostředí; *Člobrd na obzoru* (Ivona Březinová, 2024) – příchod sourozence. Ke knihám této edice jsou navíc vytvářeny pracovní listy, které lze využít ve školním a terapeutickém prostředí pro další zpracování daného tématu.

Biblioterapeutická témata existenciálního charakteru dominují v nakladatelství *Cesta domů*, které je uvedeno jako druhý příklad specializovaného nakladatelství. Nakladatelství *Cesta domů* se zaměřuje na beletrii s tematikou smrti a ztráty, přičemž její produkce reflektuje potřebu přístupného zpracování těchto náročných témat pro děti i dospívající. Na rozdíl od *Pasparty* se *Cesta domů* více soustředí na překladovou literaturu, avšak v její ediční řadě figurují i významná díla českých autorů. Příklady knih vydaných nakladatelstvím *Cesta domů*: *Špunta a já* (Alicia Acosta, Mercé Gali, 2021) – ztráta a smrt blízkého; *Příhody kostlivce Johana* (Triinu Laan, 2020) – edukativní pohled na cyklus života; *Ruce pryč od koloběhu života* (Masoud Malekyari, Roser Matas Nadal, 2022) – otázky životního cyklu; *Anna a Anička* (Martina Špinková, 2014) – ztráta a smíření, součástí je metodika vzorové hodiny; *Kdesi pod nebesy* (Radek Malý, Martina Špinková, 2022) – oceněná kniha s tematickým zaměřením na smrt, nominace Zlatá stuha 2023. Kromě dětské beletrie *Cesta domů* vydává i odbornou literaturu a brožury pro pomoc pozůstalým, čímž rozšiřuje dopad biblioterapeutických knih i na širší spektrum čtenářů.

Knihy s terapeutickým přesahem jsou v současné době v souladu s inovovanými rámcovými vzdělávacími programy, které zdůrazňují význam kompetenčního učení a zavádějí do škol průřezové téma wellbeingu. Vzdělávací praxe se tak stále více přiklání k uměleckovýchovnému přístupu, který podporuje aktivní zapojení žáků do reflexe četby, práci s emocemi. Díky rostoucímu počtu publikací s biblioterapeutickým zaměřením mohou pedagogové, speciální pedagogové a terapeuti efektivněji využívat literaturu jako nástroj rozvoje emoční inteligence a psychické pohody. Vzhledem k neustále se zvyšujícímu podílu knih s biblioterapeutickým potenciálem lze očekávat, že jejich role ve vzdělávání a psychosociální podpoře dětí a dospívajících bude nadále posilována a systematizována.

Práce s kartami Kouzelná cesta v biblioterapii a pedagogické praxi

Jedním z inovativních přístupů k biblioterapii ve vzdělávání je využití *narativních karet*, které podporují kreativní práci s literárním textem, rozvoj komunikačních dovedností a sebepoznání. Karty *Kouzelná cesta – Storytelling Cards* (Bubeníčková, 2022) představují specifický didaktický nástroj, jenž lze efektivně uplatnit v pedagogické praxi k podpoře aktivního vyprávění, reflektivního myšlení a emocionálního vyjadřování. Karty *Kouzelná cesta* jsou výukovým materiálem založeným na principu storytellingu, tedy narativního vyprávění. Obsahují vizuální podněty ve formě ilustrací, které podporují představivost a umožňují žákům vytvářet vlastní příběhy nebo reinterpretovat známé literární texty. V kontextu biblioterapie umožňuje práce s kartami aktivní interakci s příběhem, čímž se posilují nejen kognitivní, ale i emocionální procesy u žáků. Karty lze efektivně využít nejen ve standardních vyučovacích hodinách, ale také ve školních knihovnách, při práci školních psychologů či v hodinách etické a osobnostní výchovy. Využití storytellingových karet v pedagogické praxi je založeno na kombinaci kreativního vyprávění a analytické reflexe. Učitelé mohou aplikovat následující strategie:

- *Individuální práce s kartami:* Žáci si vybírají kartu, která je osloví, a na jejím základě tvoří vlastní příběh – cílem je propojit vizuální podnět s vlastními emocemi a zkušenostmi.
- *Skupinová práce a kooperativní storytelling:* Skupiny žáků společně skládají příběh na základě několika karet, čímž rozvíjejí týmovou spolupráci a narativní dovednosti. V rámci diskuse mohou reflektovat etická a sociální témata obsažená v jejich příbězích.
- *Propojení s literárním textem:* Karty lze použít k interpretaci známých literárních děl – žáci mohou například doplňovat chybějící kapitoly, rozvíjet vedlejší postavy či nabízet alternativní konce příběhů. Tímto způsobem se propojuje tradiční literatura s kreativním přístupem k jejímu pochopení.
- *Práce s emocemi v rámci biblioterapie:* Učitelé mohou karty využít jako nástroj k otevírání diskuze o osobních emocích žáků, například formou deníkových záznamů nebo skupinových

rozhovorů. Témata jako přátelství, odpuštění, změna, osamělost či odvaha mohou být zpracovávána pomocí narativních technik.

Příběhy, které vznikají díky těmto kartám, mohou reflektovat problémové oblasti a emoční konflikty, jež jsou žákům a žákyním vlastní, čímž umožňují bezpečné a nenásilné zpracování traumatických zážitků a sociálních problémů. V pedagogickém kontextu tak karty umožňují učitelům nejen podporovat rozvoj literární kompetence, ale také využívat knihy a příběhy jako terapeutický nástroj pro práci s emocemi a mezilidskými vztahy.

Závěr

Systematická práce s literárními texty, obohacená o biblioterapeutické prvky, může přispět nejen k rozvoji čtenářských dovedností, ale také k prevenci rizikového chování, podpoře duševní pohody a psychické odolnosti dětí a dospívajících. Vývojová biblioterapie umožňuje žákům a žákyním reflektovat vlastní prožitky prostřednictvím identifikace s literárními postavami a diskuse nad etickými a emocionálními tématy. V kontextu pedagogické praxe se ukázalo, že vhodně zvolená literární díla a řízená reflexe podporují hlubší porozumění sobě i druhým. Pro účinné zapojení této metody do školní praxe je však nezbytná adekvátní didaktická příprava učitelů.

Bibliografia

- BUBENÍČKOVÁ, P. *Biblioterapie v pedagogické a knihovnické praxi*. Plzeň: Fraus, 2024. ISBN 978-80-7489-888-4.
- BUBENÍČKOVÁ, P. *Kouzelná cesta. Storytelling Cards*. Plzeň: Fraus, 2022.
- CIBÁKOVÁ, D. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4744-5.
- HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
- KOVÁČOVÁ, B.; VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. ISBN 978-80-223-4487-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9.

- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- SLADOVÁ, J. *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5101-5.
- TLAPA, T. *Co víš o autorovi?* (Glosa k výuce literatury na střední škole.) In *Tvar*, 2016, 27(21), 19. ISSN 0862-657X.

Kontaktné údaje:

Mgr. **Petra Bubeníčková**, Ph.D.
Univerzita Hradec Králové,
Katedra českého jazyka a literatury,
Rokitanského 62, Hradec Králové
E-mail: petra.bubenickova@uhk.cz

HODNOTENIE SPÄTNEJ VÄZBY RESPONDENTOV NA PILOTNÚ VERZIU MUZIKOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU ZAMERANÉHO NA REČ PRE ĽUDÍ S PARKINSONOVOU CHOROBOU

EVALUATION OF RESPONDENTS' FEEDBACK ON THE PILOT VERSION OF A MUSIC THERAPY PROGRAM FOCUSED ON SPEECH FOR PEOPLE WITH PARKINSON'S DISEASE

Mária Habalová, Zuzana Fábry Lucká

Abstrakt

Príspevok opisuje priebeh, spätnú väzbu účastníkov a skúsenosti realizátoriek výskumu týkajúce sa liečebnopedagogického programu využívajúceho muzikoterapiu, zameraného na podporu hlasu a reči u ľudí s Parkinsonovou chorobou. Táto intervencia bola realizovaná ako predvýskum v rámci prebiehajúceho projektu VEGA, ktorého cieľom je vytvoriť a overiť originálny muzikoterapeutický program pre uvedenú cieľovú skupinu a implementovať ho do praxe. Opísaný predvýskum bol realizovaný so zámerom overiť praktickú realizovateľnosť programu v praxi. Skúsenosti a spätná väzba od účastníkov boli vo forme pripomienok zapracované do finálnej verzie programu, ktorého overovanie v praxi a hodnotenie účinnosti aktuálne prebieha.

Kľúčové slová

Muzikoterapia, Parkinsonova choroba, hlas, reč

Abstract

The paper describes the process, participant feedback, and the experiences of researchers related to a therapeutic-pedagogical program utilizing music therapy, aimed at supporting voice and speech in individuals with Parkinson's disease. This intervention was conducted as a pilot study within the ongoing VEGA project, the goal of which is to develop and validate an original music therapy program for this target group and subsequently implement it in practice. The described pilot study aimed to verify the practical feasibility of the program. Experiences and feedback from participants were incorporated into the final version of the program in the

form of suggestions. The program is currently being tested in practice, and its effectiveness is under evaluation.

Keywords

Music therapy, Parkinson's disease, Voice, Speech

Úvod

Parkinsonova choroba (PCH) je progresívne neurodegeneratívne ochorenie neznámej etiológie. Po Alzheimerovej chorobe je PCH druhou najčastejšie sa vyskytujúcou neurodegeneratívnou poruchou. Toto ochorenie je charakteristické prítomnosťou motorických príznakov, ktoré sú podľa Straku et al. (2019) naviazané na extrapyramídový parkinsonský syndróm, charakterizovaný bradykinézou, pokojovým tremorom, rigiditou a posturálnou instabilitou. V klinickom obraze PCH figurujú aj početné nemotorické príznaky, ktoré sa týkajú dysfunkcií autonómneho nervového systému, porúch kognitívnych funkcií, spánku, nálady a zmyslových porúch (Sung, Nicholas, 2013; Ziemssen, Reichmann, 2007). Kvalitu života pacientov negatívne ovplyvňujú aj problémy v oblasti komunikácie, ktoré sa podľa Raming et al. (2008) objavujú až u 89 % ľudí s PCH. Tie podľa Cséfalvaya a Jánoškovej (2018) súvisia so zhoršenou artikuláciou v dôsledku hypokinetickej dyzartrie a tiež s poruchami hlasu, prejavujúcimi sa dysfóniou (drsný, trasľavý, dýchavičný hlas), mikrofóniou (tichý hlas) a monotóniou hlasového prejavu (problém udržať adekvátnu hlasovú výšku a silu). Napriek pomerne vysokej incidencii iba 3–4 % pacientov s problémami v tejto oblasti dostáva adekvátnu liečbu (Ramig et al., 2008).

Liečba PCH je symptomatická. Súčasným trendom pri liečbe ľudí s PCH je kombinácia farmakologických a nefarmakologických prístupov. Najúčinnějšía medikamentózna liečba spočíva v podávaní lieku L-DOPA (levodopa). Využívajú sa tiež agonisti dopamínových receptorov, ktoré majú o niečo nižšiu účinnosť ako levodopa, ďalej inhibítory katechol-O-metyltransferázy (COMT) a inhibítory monoaminoxidázy B (MAO-B) (Straka et al., 2019). V prípade výrazného funkčného obmedzenia, ktoré sa nedarí kompenzovať medikamentóznou liečbou, býva indikovaná chirurgická liečba, najčastejšie hĺbková mozgová stimulácia (Kozáková, 2020).

Čo sa týka terapie porúch hlasu a reči, logopedická intervencia býva najčastejšie realizovaná ako nešpecifická terapia, ktorej obsah tvoria dychové cvičenia, fonačné cvičenia, artikulčné cvičenia, techniky zamerané na zlepšenie prozodických vlastností reči, cviky orofaciálnych svalov, prípadne, u ľudí s ťažkou dyzartriou, aj pragmaticky orientovaná terapia (Brosmanová, Cséfalvay, 2021). V zahraničí boli špeciálne pre potreby ľudí s PCH vyvinuté efektívne, veľmi intenzívne a jasne štruktúrované logopedické programy – Lee Silverman Voice Treatment (LSVT LOUD®) a SPEAK OUT!, ktoré dokážu pomerne úspešne rehabilitovať subsystémy podieľajúce sa na hlasovej a rečovej produkcii, a to aj napriek progresívnemu charakteru ochorenia (Watts, 2016). Práve SPEAK OUT! je program, ktorý sa pomaly udomácňuje aj na Slovensku.

Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom muzikoterapie pri podpore reči u ľudí s PCH

K perspektívne rozvíjajúcim sa nefarmakologickým prístupom v komplexnej rehabilitácii ľudí s PCH patrí muzikoterapia. Muzikoterapia predstavuje podľa Habalovej (2020) profesionálne a cielečné využitie hudby (jej časových a priestorových dimenzií) v terapeutickom vzťahu s cieľom pozitívne ovplyvniť fyzickú, psychickú a sociálnu oblasť človeka a tým zvýšiť kvalitu jeho života. V prípade PCH viaceré výskumy potvrdzujú efektivitu terapie založenej na rytme a melódii pri ovplyvňovaní nežiaducich príznakov PCH, najmä v oblasti chôdze a motoriky (de Dreu, 2012). Inšpiráciou pre realizáciu tohto výskumu sa stali viaceré zahraničné štúdie, ktoré popisujú využitie muzikoterapie v kontexte podpory hlasu a reči u tejto cieľovej skupiny (Habalová et al., 2022).

Opísaná intervencia tvorí predvýskum zameraný na pilotné overovanie intervenčného programu v rámci projektu VEGA, ktorého hlavným cieľom je vytvorenie intenzívneho muzikoterapeutického programu pre osoby s PCH, zameraného na oblasť hlasu a reči. Výskum bol posúdený a schválený aj Etickou komisiou Univerzitnej nemocnice Bratislava. Vzhľadom na primárne zameranie programu, dosiahnutie pozitívnych zmien v oblasti hlasu a reči cez hudobne orientované aktivity a cvičenia, prevládala v rámci obsahovej štruktúry intervenčného protokolu aktívna forma muzikoterapie, kedy sa participanti aktívne podieľali na hudobnej produkcii predovšetkým

prostredníctvom vokálnych činností – najmä spev. Kráľová a Kantor (2020) o speve píšu ako o prirodzenom prejave človeka, kde sa nástrojom stáva ľudské telo, zapája sa do neho celá osobnosť človeka a ktorý odráža jeho aktuálny stav. K terapeutickému pôsobeniu spevu prispieva aj skutočnosť, že pri tvorbe a sluchovej percepcii reči a tiež spevu sa využívajú mnohé spoločné anatomické štruktúry a fyziologické mechanizmy. Vďaka týmto prienikom nachádza hudba (a spev) svoje uplatnenie aj v terapii porúch hlasu a reči, kde býva využitá ako podporný prostriedok pri dosahovaní žiadúcej zmeny. Okrem primárneho zamerania (hlas a reč) sa autorky, podľa vzoru niektorých zahraničných zrealizovaných intervencií, rozhodli zakomponovať aj precvičovanie niektorých súvisiacich oblastí – motoriky, dychu, hlasnej fonácie a reči. Jeden blok v rámci stretnutia bol vyhradený aj na podporu sociálnych vzťahov prostredníctvom rôznych skupinových aktivít a diskusií na rôzne témy, aby boli pokryté aj ďalšie potreby účastníkov – napr. socializácia, kognitívny tréning a iné.

Cieľ predvýskumu

Cieľom zrealizovaného predvýskumu bolo získanie cenných informácií o praktickej realizovateľnosti pilotného intervenčného programu. Na základe skúseností z realizácie a analýzy spätnej väzby od zúčastnených participantov boli do finálnej verzie programu zakomponované niektoré zmeny, ktoré prispeli k zlepšeniam pri tvorbe finálnej verzie programu.

Metodika – intervenčný program

Dĺžka trvania intervenčného programu bola naplánovaná na 8 týždňov, pričom pred realizáciou aj po nej bol venovaný priestor logopedickej a psychologickéj diagnostike, ale tiež získavaniu spätnej väzby prostredníctvom dotazníkov.

Protokol skupinových stretnutí bol nasledovný:

- Konverzácia na úvod.
- Prípravné aktivity – motorické cvičenia a dychové cvičenia.
- Hlasové cvičenia a hlasová rozcvička.
- Terapeutický spev.

- Prestávka.
- Cvičenie na hlasovú intenzitu a max. dĺžku fonácie (dych, sila hlasu).
- Rečové cvičenia – prenesenie naučeného na funkčné frázy a jazykové cvičenia.
- Socializácia – aktivity zamerané na posilňovanie sociálnych väzieb a upevňovanie naučeného v rámci prirodzených skupinových interakcií – rozhovorov a participácii pri plnení rôznych úloh.
- Konverzácia na záver stretnutia.

Súčasťou programu bola aj realizácia **predpísaných cvičení** v domácom prostredí min. 3 x týždenne (+ 1x pod online supervíziou).

Metodika získania spätnej väzby od participantov

Po ukončení intervenčného programu, počas diagnostického stretnutia, ktoré prebiehalo na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave, každý participant vyplnil originálny dotazník. Išlo o autorský nástroj obsahujúci kombináciu uzavretých a otvorených otázok s cieľom získať spätnú väzbu na zrealizovaný muzikoterapeutický program.

Výskumná vzorka

V prvej etape (predvýskum), ktorej priebeh je popísaný v tomto príspevku, bola pilotná verzia programu testovaná u malej vzorky pacientov s PCH (N=4). Pacienti boli oslovení cez Spoločnosť Parkinson Slovensko, kde bol program predstavený v rámci regionálneho stretnutia v klubovni Bratislavského klubu. Do výskumu boli zaradení pacienti, ktorí dobrovoľne súhlasili s účasťou na výskume a s podmienkami realizácie. Nahliadalo sa aj na dopredu vyšpecifikované inklúzne kritériá, čiže sa jednalo o ľudí s idiopatickou formou PCH, s prítomnými špecifickými symptómami v reči v dôsledku PCH (hypokinetická dysartria, poruchy hlasu), s negatívnou psychiatrickou anamnézou a bez prítomnosti závažnejšieho kognitívneho deficitu. Vybrané demografické údaje týkajúce sa participantov sú uvedené v tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 1: Vybrané demografické údaje účastníkov

	Pohlavie	Vek	Rok diag. PCH	Subjektívne hodnotenie problémov v oblasti hlasu a reči pred začiatkom intervencie
Participant 1.	F	66	2018	Tichý rečový prejav
Participant 2.	F	67	2001	Áno – ľudia jej nerozumejú, keď spieva je to lepšie
Participant 3.	M	77	2022	Tichý hlas, horšia zrozumiteľnosť
Participant 4.	F	61	2004	Tichý rečový prejav

Zdroj: vlastné spracovanie

Realizácia

Samotná realizácia programu prebiehala v mesiacoch marec, apríl, máj 2024. Diagnostické stretnutia sa uskutočnili na pôde Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. V rámci diagnostického stretnutia bol pacientom opätovne predstavený projekt a s ním súvisiaci výskum. Pacienti následne podpísali informovaný súhlas s dobrovoľnou účasťou na výskume a so spracovaním osobných údajov. Realizovaná bola logopedická, psychologická diagnostika a zisťovali sa individuálne hudobné preferencie, aby mohli byť pri voľbe repertoáru zohľadnené individuálne preferencie účastníkov

Intervenčné stretnutia prebiehali v Centre MEMORY n.o. v Bratislave, v období od 13. 3. 2024 do 1. 5. 2024, vždy v Stredu od 10:00 do 11:30. Z dôvodu absencií a iniciatívy zo strany účastníkov, bolo účastníkom ponúknuté ešte jedno náhradné stretnutie, ktoré sa uskutočnilo dňa 3. 5. 2024, na pôde Pedagogickej fakulty UK v Bratislave.

Po ukončení programu bola opäť na pôde Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, v máji 2024, realizovaná záverečná logopedická a psychologická diagnostika. Zároveň bol účastníkom predložený dotazník, ktorého výsledky sú opísané v tomto príspevku.

Výsledky spätnej väzby od účastníkov programu

V nasledujúcej časti sú predstavené informácie z autorského dotazníka, v ktorom účastníci subjektívne hodnotili, do akej miery považujú program za realizovateľný, zaujímavý a osobne prínosný.

Štruktúra intervencie - dĺžka programu a frekvencia stretnutí.

Účastníci 1., 2. a 4. považovali dĺžku intervencie (8 týždňov) za

krátku a prejavili záujem o pokračovanie v programe, pričom participant 2., ako jediný presnejšie špecifikoval, že by bolo vhodné predĺžiť program o 4 týždne. Participant 3. sa vyjadril, že mu dĺžka programu vyhovovala.

Podobné odpovede odznali aj pri otázke, či bola vyhovujúca frekvencia stretnutí (1x týždenne). Participanti 1., 2. a 4. uviedli, že by preferovali častejšie stretávanie, pričom participant 4 uviedol, že by mu vyhovovala frekvencia 2x týždenne. Participant 3. považoval frekvenciu 1x týždenne za vyhovujúcu.

Hodnotenie intervenčného protokolu po obsahovej stránke. Všetci participanti zhodne tvrdili, že považujú štruktúru a obsah skupinových stretnutí za dobrý. Pri otázke, ktorým aktivitám by bolo dobré venovať viac pozornosti, participanti 1. a 4. by uvítali, keby bolo v programe väčšie zastúpenie kognitívneho tréningu, participant 2. uviedol, že mohlo byť viac rozprávania a čítania. Participant 2. považoval obsah za dobrý tak, ako bol.

Pri otázke, čo participantov najviac bavilo, participant 1. uviedol, že všetko, ale najviac spev piesní. Participanta 2. najviac bavilo bubnovanie a rytmus, participant 3. uviedol spev, hlasové cvičenia a hra na bubny, participant 4. uviedol, že ho bavilo všetko.

Participanti pozitívne hodnotili aj realizáciu domácich cvičení pomocou videonahrávok, pričom túto formu všetci považovali za dostačujúcu a písomné metodické usmernenia nepoužívali. Frekvenciu precvičovania v domácom prostredí uviedli participanti nasledovne: participant 1. – v priemere 2x týždenne, participant 2. – v priemere 4x týždenne, participant 3. – v priemere 2-3x týždenne (okrem týždňa, kedy trpel respiračným ochorením), participant 4. – v priemere 3-4x týždenne. Možnosť online konzultácií s cieľom precvičiť predpísané domáce cvičenia pod supervíziou participanti nevyužili, aj keď im táto možnosť bola opakovane pripomínaná. V jednom prípade, hneď po prvom stretnutí, sa uskutočnil telefonický rozhovor, kde participanta opísala svoj pozitívny postoj ku precvičovaniu, avšak zároveň uviedla, že jej forma online precvičovania cez videohovor nevyhovuje.

Prístup realizátoriek. Participanti pozitívne hodnotili, prístup realizátoriek projektu, organizáciu a atmosféru na stretnutiach. V oblasti komunikácie zo strany odborníkov participant č. 1. uviedol,

že by privítal, keby organizátori aj v priebehu týždňa pripomínali domáce cvičenia.

Subjektívne hodnotenie prínosu intervencie v oblasti hlasu a reči a generalizácia naučeného je pre lepšiu prehľadnosť uvedený v tabuľkovom spracovaní. .

Tabuľka 2: Subjektívne hodnotenie intervencie participantami

	Pozorované zmeny v rečovom prejave	Prenesenie návykov do bežnej komunikácie	Prínos intervencie	Plán cvičiť aj po skončení programu
Participant 1.	Nie	-	Prevenia pred zhoršením, teraz viem, že môžem so svojim hlasom niečo robiť	Áno
Participant 2.	Áno	Áno – hlasnejší prejav, využívanie prízvukov pri hovorení, sústredenie sa na to čo hovorím, spev.	Lepšie vystihnúť slov, inšpirácie, čo robiť.	Áno. Teraz viem, že musím na sebe pracovať. Inšpirácia.
Participant 3.	Áno	Áno – hlasnejší prejav, výraznejšia artikulácia, využívanie prízvukov pri hovorení, sústredenie sa, zrýchlenie reči	Návrat reči, psychické uvoľnenie	Áno
Participant 4.	Áno	Áno - hlasnejší prejav, výraznejšia artikulácia, využívanie prízvuku pri hovorení	Budem vedieť precvičovať hlas a reč	Áno

Zdroj: vlastné spracovanie

Diskusia

Cieľom predvýskumu bolo overenie uskutočniteľnosti pilotnej verzie programu. Na základe skúseností realizátoriek výskumu a spätnej väzby od účastníkov bol program zhodnotený a finálna verzia programu bola upravená.

Program trval osem týždňov V rámci spätnej väzby participanti, až na jeden prípad, hodnotili ako krátky a uvítali by, keby pokračoval. Vzhľadom na degeneratívny charakter ochorenia a potrebu udržiavania schopností aj prostredníctvom dlhodobého precvičovania hlasu a reči by bolo vhodné vytvoriť následný udržiavací program, čo by mohla byť úloha pre nadväzujúci projekt. Rovnako ani frekvencia prezenčných stretnutí (1x týždenne) nepredstavovala pre participantov nezvládnutelnú záťaž. Napriek rôznym pohybovým a iným obmedzeniam by participanti, až na jeden prípad, uvítali aj častejšie stretávanie. Je otázne, či je z dlhodobého hľadiska vyššia frekvencia udržateľná.

Po obsahovej stránke participanti hodnotili program ako vyvážený a jednotlivé aktivity ako prínosné. Z tohto dôvodu autorky zasahovali pri úprave finálnej verzie do priebehu programu iba minimálne. Upustilo sa od pôvodne nastavenej časovej dotácie pre jednotlivé aktivity, aj keď sa ujasnila potreba venovať problematike hlasu a reči dostatok času.

Na základe skúseností pri realizácii autorky pristúpili ku zmenám pri voľbe repertoáru v časti spev piesní. Kým pri tejto skupine sa spočiatku spievali primárne piesne podľa hudobných preferencií participantov, v súvislosti s cieľom precvičovať hlas a reč sa osvedčili známe ľudové piesne s jasnou rytmickou štruktúrou v rámci rozsahu max. 1 oktáva. Z tohto dôvodu im bol už aj pri tejto skupine postupne venovaný stále väčší priestor.

V časti rečové cvičenia participanti pozitívne reagovali na spoločné hlasné čítanie textov podľa vzoru. Z tohto dôvodu sa autorky rozhodli v tomto spôsobe precvičovania hlasnej, artikulovanej reči pokračovať. Voľba tém a náplne stretnutí v časti socializácia vychádzala zo záujmov tejto skupiny s tým, že táto časť bude pri finálnej verzii zakaždým modifikovaná s cieľom prispôsobiť obsah zloženiu a požiadavkám tej ktorej skupiny. Obsah tejto časti tvorili aktivity na spoznanie sa, rozhovor o aktuálnych témach, ktorý bol podnecovaný aj cez rôzne úlohy a cvičenia zamerané napr. na pamäť, reminiscencie,

sluchovú diferenciaciu, pozornosť, na ktorých sa podieľala skupina ako celok, cielený kognitívny tréning, skupinové aktivity s tradičnými, ale aj netradičnými hudobnými nástrojmi a iné.

Oproti pôvodnému zámeru, kedy mali byť inštrukcie k domácejmu precvičovaniu prezentované iba vo forme písomných inštrukcií, nastali zmeny v spôsobe distribúcie cvičení. Inšpiráciu pre vytvorenie videonahrávok autorky získali pri plánovaní intervencie z webovej stránky SPEAK OUT! (Parkinson Voice Project, 2024). Keďže účastníci predvýskumu výrazne preferovali videonahrávky pred popisom jednotlivých úloh na precvičovanie, boli v ďalších behoch automaticky ponúknuté iba videonahrávky, ktoré participanti považovali za dostačujúce. Nahrávky boli po spoločnej dohode distribuované účastníkom prostredníctvom emailu a aplikácie WhatsApp.

Forma domáceho precvičovania pomocou videonahrávok sa preukázala ako najvhodnejšia. Z tohto dôvodu sa autorky rozhodli využiť videonahrávky aj vo finálnej verzii programu. Nahrávky boli po spoločnej dohode distribuované účastníkom prostredníctvom emailu a aplikácie WhatsApp, čo sa preukázalo ako efektívne. Zároveň je možné do budúcnosti zvážiť, či by nebolo vhodné vytvoriť možnosť následného precvičovania (po ukončení programu) aj prostredníctvom tejto online video formy.

Záver

Skúsenosť s realizáciou a spätná väzba od participantov bola pri tvorení finálnej verzie programu veľmi nápomocná. Zároveň sa preukázalo, že vďaka dôslednej analýze už zrealizovaných intervencií sa podarilo nastaviť už aj pilotnú verziu programu dobre a výhrady participantov výrazným spôsobom nezmenili charakter programu. Najvýraznejšou zmenou bolo upustenie od dopredu stanovenej časovej dotácie pre jednotlivé aktivity, niektoré popísané zmeny v obsahovej stránke programu. Opakovaná žiadosť participantov o predĺženie intervencie a tiež vyššiu frekvenciu stretnutí v rámci týždňa autorky do finálnej verzie nezakomponovali, avšak táto požiadavka je relevantná a vytvára priestor pre zváženie a hľadanie spôsobu následného rozšírenia programu aj týmto smerom.

Bibliografia

- BROSMANOVÁ, M., CSÉFALVAY, Zs. *Logopedická terapia pri Parkinsonovej chorobe*. In: CSÉFALVAY, Zs., VALKOVIČ, P. (ed.) 2021. Poruchy komunikačných schopností pri Parkinsonovej chorobe. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s. 152-162. ISBN 978-80-223-5332-8.
- CSÉFALVAY, Zs., JÁNOŠKOVÁ, P. Poruchy jazykových procesov u pacientov s Parkinsonovou chorobou bez demencie. [online] *Neurologie pro praxi*, 2018, 19 (6), 417-420. Dostupné na: <https://www.solen.cz/pdfs/neu/2018/06/05.pdf> [zobrazené 24. 01. 2025]
- De DREU, M.J., van der WILK, A.S., POPPE, E., KWAKKEL, G., van WEGEN, E.E.H. Rehabilitation, exercise therapy and music in patients with Parkinson's disease: a meta-analysis of the effects of music-based movement therapy on walking ability, balance and quality of life. [online] *Parkinsonism and Related Disorders*, 2012, Suppl. 1, 114-119.
- HABALOVÁ, M. Muzikoterapia pri Parkinsonovej chorobe. *Revue medicíny v praxi*. 2020, 18 (3), 28 – 30.
- HABALOVÁ, M., FÁBRY LUCKÁ Z., HORŇÁKOVÁ, M., CSÉFALVAY, Zs. 2022. Muzikoterapia pri poruchách hlasu a reči u pacientov s Parkinsonovou chorobou. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*. 2022, 85(2), 141-146.
- KOZÁKOVÁ, R. *Podpůrná a paliativní péče u pacientů s Parkinsonovou nemocí*. Praha: Grada, 2020. 128 s. ISBN 978-80-271-2896-9.
- KRÁLOVÁ, E., KANTOR, J. *Hudobná terapia v rámci fyzioterapie*. Trenčín : Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, 2020. 117 s. ISBN 978-80-8075-932-2.
- PARKINSON VOICE PROJECT. Online SPEAK OUT! Home Practice. [online] Texas: Parkinson Voice Project, 2023. <https://parkinsonvoiceproject.org/program/online-practice/> [zobrazené 20. 1. 2025]
- RAMIG, L.O., FOX, C., SAPIR, S. Speech treatment for Parkinson's disease, [online] *Expert Review of Neurotherapeutics*, 2008, 8(2), 297-309 Dostupné na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1586/14737175.8.2.297> [zobrazené 23. 1. 2025]
- STRAKA, I., KUŠNÍROVÁ, A., VALKOVIČ P. Aktuálny pohľad na Parkinsonovu chorobu. *Logopaedica*, 2019, 21(2), 5-11. ISSN 2453-8450.
- SUNG, V.W., NICHOLAS, A. P. Nonmotor Symptoms in Parkinson's Disease: Expanding the View of Parkinson's Disease Beyond a Pure

- Motor, Pure Dopaminergic Problem. In *Neurologic Clinics*, 2013, 31(3), supplement, 1 – 16.
- ZIEMSEN, T., REICHMANN, H. Non-motor dysfunction in Parkinson's disease. [online] *Parkinsonism & Related Disorders*, 2007, 13 (6), 323-332.
- WATTS, Ch. R. A retrospective study of long-term treatment outcomes for reduced vocal intensity in hypokinetic dysarthria. [online] *BMC Ear, Nose and Throat Disorders*, 2016, 16 (2), 1-7. Dostupné na: <https://doi.org/10.1186/s12901-016-0022-8> [zobrazené 22. 1.2025]

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu VEGA č. 1/0433/23 Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom muzikoterapie pri podpore reči u ľudí s Parkinsonovou chorobou.

Kontaktné údaje:

Mgr. **Mária Habalová**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky,

Šoltésovej 4 (so sídlom na Račianskej 59), Bratislava

E-mail: habalova@fedu.uniba.sk

doc. Mgr. **Zuzana Fábry Lucká**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky,

Šoltésovej 4 (so sídlom na Račianskej 59), Bratislava

E-mail: lucka@fedu.uniba.sk

MUZIKOTERAPIA PRI PRÁCI S DEŤMI SO ŠPECIÁLNYMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

МУЗИКОТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Svitlana Maksymets, Natalija Roščenko

Abstrakt

Príspevok skúma niektoré aspekty psychologickej a pedagogickej podpory detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré prispievajú k emocionálnemu, kognitívnemu a sociálnemu rozvoju detí s poruchami autistického spektra, prostredníctvom muzikoterapeutických metód.

Keywords

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Poruchy autistického spektra. Rozvoj osobnosti dieťaťa. Muzikoterapia.

Abstract

The paper examines certain aspects of psychological and pedagogical support for children with special educational needs, which contribute to the emotional, cognitive, and social development of children with autism spectrum disorders, through the use of music therapy methods.

Keywords

Special educational needs. Autism spectrum disorders. Child personality development. Music therapy.

В умовах активного впровадження інклюзивної освіти в Україні особливої актуальності набуває пошук ефективних методів психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Музикотерапія як метод психокорекційного впливу через музику демонструє значний потенціал у роботі з такими дітьми, сприяючи їхньому емоційному, когнітивному та соціальному розвитку.

Сучасні наукові дослідження підтверджують позитивний вплив музики на розвиток мозку, формування нейронних зв'язків та активізацію різних зон кори головного мозку. Музикотерапія дозволяє створювати сприятливе середовище для розвитку дітей з ООП, враховуючи їхні індивідуальні особливості та потреби.

Теоретичні та практичні аспекти музикотерапії досліджували такі науковці як В. М. Бехтерев, С. В. Шушарджан, Г. Г. Декер-Фойгт, К. Швабе та інші. Питання застосування музикотерапії в роботі з дітьми з ООП висвітлено у працях Н. В. Квітки, Т. Л. Височанської, С. В. Шабутиної. Проте специфіка використання музикотерапії в умовах сучасної української інклюзивної освіти потребує додаткового вивчення.

Діти з обмеженими можливостями розвитку стикаються з багатьма труднощами, які можуть включати соціальну ізоляцію, обмеження в комунікації, низький рівень самооцінки та труднощі в навчанні. Розуміння цих проблем є ключовим для розробки ефективних методів корекції та підтримки, щоб допомогти дітям адаптуватися до соціального середовища та поліпшити якість їхнього життя.

Постало завдання щодо діагностики аутистичних порушень у дітей з метою подальшого дослідження впливу на них засобами музичної терапії та можливостей нівелювання чи подолання цих порушень [4]. Цей комплекс передбачає:

- оцінку психічного та фізичного стану дітей до початку експерименту та після його завершення. Це може включати використання стандартних тестів, спостережень і батьківських анкет.
- порівняння поведінкових характеристик дітей до та після застосування музикотерапії, що дозволяє виявити позитивні зміни або затримки в розвитку.
- систематичне фіксування результатів кожного заняття та загальної прогресії в розвитку дітей, що сприяє кращому розумінню ефективності музичної терапії.

На основі проведеного теоретичного аналізу було підібрано необхідний психодіагностичний інструментарій (Методика «Емоційної ідентифікації» Е. І. Ізотової, Опитувальник РЕР-R, Шкала тестів вивчення розумового розвитку Біне-Сімона, Нейропсихологічна методика експрес-діагностики О. Р. Лурії, Методика CARS (Childhood Autism Rating Scale). Складання психодіагностичного комплексу методів дозволило описати інструменти для вивчення психічних якостей дітей з РАС та виявлення дисфункцій, пов'язаних з їхніми розладами.

Нами було визначено певні порушення дітей із розладами аутистичного спектру (РАС,) а саме: негативізм, агресивність, відчуженість та байдужість, тривожність, гіперактивність, імпульсивність рухів, порушення взаємодії, недостатнє відчуття власного тіла, середній рівень наслідування, зорово-рухової координації та низький рівень фонематичного слуху. Це стало основою для дослідження корекційного впливу засобами музичної терапії [2].

Дослідження особливостей впливу музики та музичної терапії на дітей із розладами аутистичного спектра стали важливою складовою нашого дослідження, а отримані емпіричні дані є основою для здійснення подальшої ефективної психокорекційної роботи.

Результати діагностики виявили потребу в індивідуальному підході до кожної дитини, а також визначили напрямки корекційної роботи. Це дозволяє формувати програми, які найбільш ефективно відповідають потребам дітей.

В рамках теоретичного аналізу було визначено низку критеріїв, які можуть служити основою для оцінки ефективності музикотерапії у дітей з розладами аутистичного спектра. Ці критерії спрямовані на формування цілісного підходу до використання музичної терапії, що може допомогти у подоланні специфічних порушень у поведінці та розвитку цих дітей.

1. Організація спеціальних занять із використанням засобів музичної терапії.

Організація спеціальних занять є першим і найважливішим кроком у застосуванні музикотерапії. Ці заняття повинні бути сплановані так, щоб створити сприятливе середовище для навчання та розвитку дітей. У програмі занять мають бути включені різноманітні музичні активності, такі як спів, гра на інструментах, ритмічні ігри, що дозволить дітям не тільки взаємодіяти з музикою, але й з іншими дітьми та дорослими.

2. Формування у дітей мотивації до включення у суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Мотивація до участі у взаємодії з іншими є ключовим аспектом розвитку дітей з РАС. Музика має унікальну здатність залучати дітей і стимулювати їх до спілкування. Важливо створити такі

умови, за яких дитина буде відчувати бажання взаємодіяти не тільки з музикою, а й з оточуючими, адже це сприяє розвитку соціальних навичок та емоційного інтелекту.

3. Підбір музичного матеріалу індивідуально для кожної дитини відповідно до її аутистичної симптоматики [3].

Індивідуальний підбір музичного матеріалу є важливим етапом у терапії. Кожна дитина з РАС має свої унікальні характеристики та потреби, тому необхідно враховувати особливості їхньої аутистичної симптоматики під час вибору музики. Це може включати спокійні та заспокійливі мелодії для дітей з високим рівнем тривоги або більш динамічну музику для тих, хто має низький рівень активності.

4. Наступність музикотерапевта, музичного керівника, педагога (вихователя) у застосуванні музикотерапевтичних прийомів, вправ, певних завдань.

Злагодженість роботи всіх спеціалістів, які беруть участь у музикотерапії, є критично важливою. Музикотерапевт, музичний керівник та педагог повинні працювати як єдина команда, забезпечуючи наступність та узгодженість в проведенні занять. Це допоможе дітям відчувати стабільність та безпеку в процесі навчання.

5. Інтегрування музичного, ритмічного, логоритмічного матеріалу в ігрову, пізнавальну, комунікативну та інші сфери психічного життя аутичної дитини. [1]

Інтеграція музичних елементів у різні сфери діяльності дитини дозволяє зробити навчання більш цікавим та різноманітним. Використання музики під час ігор, навчальних занять або комунікаційних вправ сприяє розвитку багатьох навичок одночасно. Це не лише покращує сприйняття музики, але й допомагає дітям засвоювати нові знання та навички у веселій та ненапруженій формі.

6. Забезпечення музично-терапевтичним матеріалом усіх учасників музичного корекційного процесу

Для успішної реалізації музикотерапії важливо забезпечити всіх учасників (дослідників, педагогів, батьків) відповідними матеріалами. Це може включати зразки музики для прослуховування, елементи музично-ритмічної діяльності, логоритмічні вправи та вправи для релаксації. Постійна наявність

цих матеріалів дозволяє підтримувати динаміку терапії та забезпечує систематичний підхід до корекційної роботи.

7. Моніторинг і аналіз ефективності проведення музикотерапевтичних заходів.

Останнім, але не менш важливим критерієм, є моніторинг та аналіз ефективності музикотерапії. Це передбачає систематичну оцінку результатів проведених заходів, що допоможе визначити, чи досягаються цілі корекційної роботи. Спостереження за змінами в поведінці та емоційному стані дітей, а також оцінка їхніх досягнень у порівнянні з початковими показниками є важливими для розуміння впливу музикотерапії на подолання аутистичних порушень, таких як страхи, негативізм, байдужість, агресія, афекти, стереотипні дії тощо.

Результативність корекційної роботи визначалась за допомогою анкети «Особливості впливу музикотерапії на дітей з аутизмом» (Призванська Р.). Ця анкета дозволяє отримати комплексне уявлення про вплив музикотерапії на дітей з аутизмом, визначити ефективність цієї терапії в кожному конкретному випадку, а також зібрати необхідні дані для корекції програми лікування та підтримки розвитку дітей, дозволяє оцінити реакції дітей на музичні впливи, їх емоційний та когнітивний розвиток під час занять музикотерапією, а також виявити зміни в поведінкових аспектах, які можуть виникати в процесі терапії. Оцінка результатів за анкетною дає можливість спеціалістам (психологам, логопедам, терапевтам) коригувати терапевтичний процес, забезпечуючи більш індивідуалізований підхід до кожної дитини.

- Оцінка рівня емоційного відгуку на різні типи музичних композицій. Діти з аутизмом можуть по-різному реагувати на музику в залежності від індивідуальних особливостей: деякі можуть проявляти емоції через слухання, інші – залишатися байдужими. Під час цього розділу анкети оцінюється, чи з'являються емоційні зміни, такі як радість, занепокоєння, зацікавленість або агресія під впливом музичних стимулів.

- Виявлення змін у поведінці дитини до та після музикотерапевтичних сеансів. Особлива увага приділяється таким аспектам, як агресивність, замкнутість, інтересі до оточуючих, рівень комунікабельності, здатність до

саморегуляції, а також порушення сну або харчування, якщо такі мали місце до музикотерапії.

- Оцінка розвитку моторних навичок під час взаємодії з музичними інструментами, а також загальної моторної координації. Музикотерапія, зокрема через активне використання інструментів, може допомогти дітям з аутизмом розвивати дрібну та велику моторику, а також покращувати координацію рухів.

- Вивчення змін у рівні мовленнєвого розвитку дітей, що залежать від музикотерапевтичних сесій. Зокрема, це стосується збільшення рівня вербальної активності, вдосконалення навичок спілкування, розширення словникового запасу, а також покращення здатності до сприймання і вираження емоцій через мову.

- Оцінка рівня соціальної активності дітей у контексті музикотерапії. Важливо відзначити, чи стає дитина більш відкрита для контакту з іншими людьми (як дітьми, так і дорослими), чи є покращення в навичках взаємодії, спільної діяльності, що є важливим для соціалізації дітей з аутизмом.

- Оцінка змін в психологічному стані дитини, включаючи рівень тривожності, депресії, агресивності, а також її здатність до адаптації до змін у навколишньому середовищі після музикотерапевтичних занять.

З огляду на отримані результати, доцільно продовжити вивчення впливу музикотерапії на інші аспекти розвитку дітей з особливими потребами, а також розробити нові інтеграційні програми, які включають музичні елементи у повсякденну навчальну діяльність.

Bibliografia

- Близнак О. А. Використання музикотерапії в корекційно-виховній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 37. С. 10-16.
- Антонова-Турченко О. Г., Дробот Л. С. Музична психотерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч. посіб. Київ : Видавничий дім "Слово", 2020. 248 с.

- Бергер Д. Музична терапія, сенсорна інтеграція та аутизм / пер. з англ. Д. Терещук. 2-ге вид. Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2021. 324 с.
- Nordoff P., Robbins C. Creative Music Therapy: A Guide to Fostering Clinical Musicianship. 2nd ed. Gilsum, NH : Barcelona Publishers, 2017. 448 p.

Kontaktné údaje

Svitlana Maksymets, Associate Professor (PhD Psychology)
Department of Psychology, Speech Therapy and Inclusive Education,
Zhytomyr Ivan Franko State University, 40 Velyka Berdychivska
Street, Zhytomyr, 10008, Ukraine
E-mail: smmaksimets@gmail.com

PREKONANIE PRÍZNAKOV MOTORICKEJ DYSPRAXIE POMOCOU MUZIKOTERAPIE

OVERCOMING THE SYMPTOMS OF MOTOR DYSPRAXIA BY MEANS OF MUSIC THERAPY

Viktor Hladush, Ludmyla Batanova

Abstract

Cieľom článku je poukázať na výsledky pilotnej štúdie využitia prvkov muzikoterapie v procese korekcie všeobecnej a jemnej motoriky u detí s dyspraxiou. Súbor cvičení a hier viedol s dieťaťom učiteľ za sprievodu hudby. Predbežné výsledky ukazujú pozitívnu dynamiku. Došlo k zlepšeniu hrubej a jemnej motoriky, reči a emocionálneho stavu dieťaťa. Hudba pomáha meniť náladu dieťaťa, odpútava pozornosť od frustrácie a znižuje úzkosť. Z toho vyplýva, že muzikoterapiu možno úspešne využiť v procese socializácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Kľúčové slová

Deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Motorická dyspraxia. Jemná motorika. Reč. Korekcia. Muzikoterapia. Socializácia.

Abstract

The purpose of the article is to highlight the results of a pilot study of the use of music therapy elements in the process of correction of general and fine motor skills in children with dyspraxia. A set of exercises and games was conducted with the child by the teacher accompanied by music. Preliminary results show positive dynamics. There is an improvement in gross and fine motor skills, speech, and the child's emotional state. Music helps to change the child's mood, distracts from frustration, and reduces anxiety. This shows that music therapy can be successfully used in the process of socialization of children with special educational needs.

Key words

Children with special educational needs. Motor dyspraxia. Fine motor skills. Speech, correction. Music therapy. Socialization.

Introduction

Preschool children with dyspraxia attend preschools with inclusive education. Their socialization requires additional attention from the teaching staff. Dyspraxia is both a diagnosis and a condition of unknown origin. The diagnosis is made by pediatric neurologists. Causes of the disease are only speculative. Scientists and practitioners of medicine, psychology and pedagogy say that dyspraxia is characterized by problems with fine and gross motor skills, motor planning and coordination, speech and language. Preschoolers with dyspraxia feel insecure among their peers, are often nervous and depressed, because they are not able to act like others due to their abilities. This category can undoubtedly be classified as having special educational needs. Since such children are in an inclusive educational environment, educators, teachers, speech therapists, and psychologists make an individual developmental trajectory for them. These preschoolers require a special approach and additional forms and methods of pedagogical influence. According to our beliefs and our own experience, music therapy is one of the most effective forms of development of a child with dyspraxia. Music therapy contributes to treatment, development, and correction.

The essence of music therapy, its therapeutic and developmental functions

The therapeutic effect of music has been known for a long time. This information has been preserved in the writings of Egypt, China, and India. The melodiousness and charm of music has always appealed to the vast majority of people. But its influence on the human psyche was discussed much later (Draganchuk, 2003). In the nineteenth century, experimental studies began, and in the twentieth century, scientists revealed the preventive, therapeutic and health-improving properties of musical art, namely: the healing properties of sounds were revealed, the relationship between the frequency of sound vibrations of music and human physiological processes was established. Therefore, music is considered to be an art with a therapeutic effect. Music varies by genre and people are not alike. Therefore, the perception of the sounds of a melody is individual. The Modern Ukrainian Encyclopedic Dictionary of Art Therapy (2017) defines the main concepts. Music therapy (from the Greek muzike - literally, the art of muses and the

Greek therapeia - healing, treatment) is a type of therapy where music, singing, and sounds are the means of healing. Vocal therapy (from the Latin vox - voice; Greek therapeia - healing, treatment) is a type of sound therapy that involves increasing the reserve capacity of the human body and correcting its impaired functions through active vocal training. Sound therapy is a type of music therapy where sound is used as a means of healing to enhance the resonant frequency of a particular organ or system of the physical, emotional, mental, or spiritual body. As you can see, all generic therapies have healing properties.

There is a well-known phenomenon in the world called the Mozart effect. It is believed that his music has a strong influence on the human psyche. Researchers of the influence of music on the human mental world (Bekhterev, Cigarelli, Don, Koenig, etc.) argue that music can be used for therapeutic purposes. The world-famous rehabilitation physician S. Shushardzhan has developed, in our opinion, a successful scheme of music's therapeutic effect on the physical and emotional state of a person (see Fig. 1).

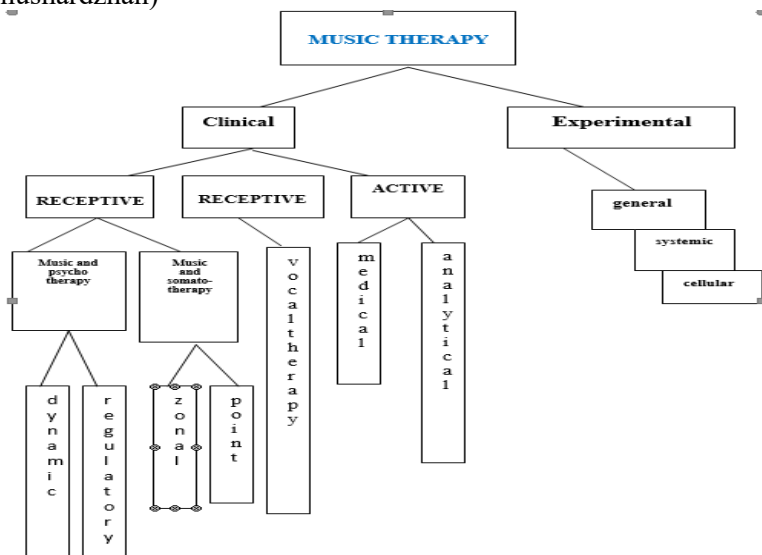
The author divides all music therapy into clinical and experimental. The purpose of clinical music therapy is to use the developed methods and technologies for therapeutic and preventive purposes. The following areas are distinguished:

- receptive (passive) when the patient receives a music therapy session using a certain technology without taking an active part in it (areas: music psychotherapy, music somatotherapy) (Voitko, 2016);
- active - involves the patient in the process of music-making and has two directions: therapeutic and pedagogical - the use of music to work with children who are behind in development, as well as children with hearing and speech impairments; analytical music therapy - for psychosis, neuroses and functional imbalances;
- integrative vocal therapy, which involves the correction of both individual psychophysiological disorders and increasing the reserve potential of the whole organism.

Experimental music therapy, which includes general, systemic, and cellular substructures, studies the holistic reactions of the body, namely: psychophysiological, biochemical, biophysical, etc., the reactions of individual physiological systems, as well as the reactions

of the human body at the cellular level. One of the main goals of music therapy sessions with children with special needs, in particular, with dyspraxia, is the socialization of the child, as musical co-creation works well on various communication skills, normalizes the emotional state, eliminates increased shyness, and develops endurance and self-control. Pedagogical practice (Zhavinina, 2003; Shanskikh, 2003; Shabutin, 2008; Kuzminska, 2010) shows that music therapy classes can be conducted individually or with a group. The form of classes depends on the category of a child with special educational needs and the level of support required.

Fig. 1 Classification of music therapy effects on human health (by Shushardzhan)



The main problems that parents of children with dyspraxia address to specialists are the following

- impaired coordination of movements (gross and fine motor skills)
- impaired speech processes;
- problems with dressing and buttoning;
- problems with putting on shoes and tying shoelaces;
- aggressive and chaotic behavior;
- attacks of anger, irritability and hysteria;

- withdrawnness in communication;
- difficulties in social adaptation;
- problems in joint activities;
- withdrawal, immersion “in oneself”;
- manifestation of anxiety, fear;
- emotional instability;
- learning disabilities.

Music therapy sessions involve the use of music material of various genres and styles: folk music, masterpieces of classical art, nature sounds, relaxation music, etc. The music was selected (A. Gelbak, 2019) in accordance with the focus of correctional and developmental work in the following areas: calming; relaxation; deep relaxation; stimulation of an optimistic positive mood; regulation of the emotional sphere; Stimulation of emotional and imaginative representations; activation of creative abilities; stimulation of the intellectual sphere; increased activity; stimulation of speech activity; laying the foundations of national consciousness.

The organization of music therapy classes imposes a double burden on the teacher. On the one hand, it is a correctional and developmental lesson, as positive changes in the child's development are expected, and on the other hand, it is a creative one, as the whole arsenal of forms, methods and means of pedagogical influence should be used to unlock the child's potential.

Musicologists (A. Gelbak, 2019; S. Shushardzhan, 1998; Y. Beketova, 2005, etc.) recommend using the following classical music pieces in preventive, health-preserving and correctional work: *For morning awakening*: Ravel - Suite “Daphnis and Chloe”, first part - “Dawn”; Debussy - Symphonic poem “The Sea”, first part; Grieg “Morning”; Williams “London Symphony”.

To reduce aggression, listen to dramatic music with a transition to soothing (slow) music: Bach's Chromatic Fantasy and Fugue; Stravinsky's The Rite of Spring; Richard Strauss's A Private Battle.

To overcome depression, feelings of loneliness and fatigue: Tchaikovsky's first symphony “Winter's Delirium”, first movement; Brahms “Tragic Overture”, “Requiem”; Gershwin “Clara's Lullaby” from the opera “Porgy and Bess”.

Musical pieces to create a cheerful mood, a sense of joy: Beethoven's “Eighth Symphony”; Rossini - overtures to the operas “The Silk

Staircase” and “The Thief Magpie”; Handel - “Allegro” music on water.

Musical works to relieve disappointment and frustration: Handel's oratorio Judas Maccabee; Schubert's Fourth Tragic Symphony.

To reduce the feeling of fear: Schoenberg - the opera “Waiting”.

To boost energy: Onneger's Pacific 231; Schumann's Toccata; B. Bartók's Allegro Barbaro; Mendelssohn's Violin Concerto Finale; Schumann's Manfred Overture.

Practical part of the study. Results.

The purpose is to present the use of music therapy forms with children with dyspraxia, their importance and effectiveness. The main efforts of correctional work should be directed to the development of general and fine motor skills, visual praxis, rhythmicity and speech.

General information about the child:

Characteristics of the child:

- Sofia, 7 years old. She studies in the 2nd grade under an inclusive program.
- The diagnosis is generalized underdevelopment of speech of the 3rd level;
- the inclusive resource center recommended level 4 support;
- is brought up in a full family;
- parents pay great attention to the child's development;
- from an early age, receives help from specialists: speech therapist, defectologist, psychologist;
- has been studying at a music school for two years and is showing good results.

Manifestations of dyspraxia observed by parents:

- clumsiness;
- self-service problems (unable to tie shoelaces, fasten buttons, etc.)
- problematic behavior.

Manifestations of dyspraxia observed by teachers:

- inability to open a textbook independently;
- problems with writing, math;
- problems with motor planning;
- problems with action planning.

Teaching materials: musical instruments, coordination track, ball, geometric shapes, circle, tactile cards.

Focusing classes on development	Exercises, games	Class procedure:
General motor skills	Song and game “A heron stood on the mud”	A circle and a path of squares are laid out on the floor, the teacher stands in front of the child, takes his/her hands, sings a song, takes turns doing the exercises, the child repeats.
	Song and game “The little monkey jumped”	The teacher and the child hold hands and jump alternately on the right and left feet while singing the song
	Working with the coordination track	While singing the sounds of the scale, the child gradually jumps from section to section of the coordination track
Fine motor skills	“Do-re-mi-fa-sol”	Forming geometric shapes in a column or row with singing the notes do-re-mi-fa-sol and singing the notes in the opposite direction
	“Rhythmic game of constants”	While singing a song (you can use any melodies and words that are accessible to the child), the child moves his or her fingers to the rhythm of the song
	“Finger Games”	Touch the thumb alternately with the index, middle, ring, and little fingers to the rhythm of the song.
	“The Spider Exercise”	Teacher and student take a plastic stick (right hand, left hand) and move their fingers from top to bottom in the rhythm of the song, then vice versa
Visual praxis	Exercise “Running ball”	The teacher demonstrates an exercise with a slide and a ball. The child repeats the actions and observes the rhythm of the ball's movement from top to bottom
	Didactic game “Where there is sound, there are eyes”	The teacher plays a musical instrument and moves it up and down, right and left, in a circle, semicircle (it can be an egg, passion fruit, rattle), and the child follows the instrument with his/her eyes)
Development of rhythm	Rhythm	The teacher demonstrates the exercises using a picture, a sensory image, and rhythm. The child repeats the exercises and develops tactile perception, vision and speech.

The time spent on the exercises varies from 3 to 5 minutes, depending on the child's need and potential, twice a week.

Reflection: the child was happy to do the exercises, trying to do it to the rhythm of music and singing. In the process of performing the exercises, the child said the words in order to correct the sound pronunciation. Such exercises were performed by the child accompanied by parents and relatives at home. During the exercises, some difficulties arose: maintaining the balance of the torso during jumps, performing exercises to the rhythm of music.

Results: during the 4 months of classes, the child showed increased interest in classes, improved emotional state, and confidence in his own actions. The child began to dress more lively, to make manual movements with his fingers correctly. According to the parents, the child began to feel more confident in the educational environment of peers, and to perform the recommended exercises at home.

Thus, a pilot study on the use of music therapy elements in the correctional work of children with movement coordination disorders has confirmed its effectiveness. The targeted use of music therapy elements will contribute to the development of such children.

Conclusions

Music therapy today is developing as an integrative discipline adjacent to neurophysiology, psychology, reflexology, music psychology, musicology and other sciences. When used in a controlled manner, it has a positive effect on brain development. It is known that gnosis and praxis are closely related. Gnosis is perception. Praxis is conscious movement. Music can be a unique bridge that can connect perception and conscious movement. It is highly likely that this is the unique compensatory capacity of music. There are children who have brain damage in which musical speech can serve as the only means of communication that the child understands. Music can also be a strong motivational tool for working with children with psycho-emotional developmental disorders. That is why the use of music therapy techniques is so important when working with children with different types of dyspraxia.

Bibliografia

- BEKETOVA, Yu. V. Vykorystannia muzyky u navchanni ditei z autyzmom Kharkiv, 2005. 69 s.
- VOITKO, V. Navchannia i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvritnymi potrebamy: suchasni pidkhody: [navchalno-metodychnyi posibnyk]. Kropyvnytskyi: KZ «KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho», 2016. 84 s.
- HELBEK, A. M. Muzykoterapiia u roboti z ditmy z osoblyvymy osvritnymi potrebamy: [navchalno-metodychnyi posibnyk]. Kropyvnytskyi : KZ «KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho», 2019. 56 s.
- DON, K. Эффе́кт Мотса́рта. Мы́нск: ООО «Popurry», 1999. 320 s.
- DRAHANChUK, V. M. Muzyka yak faktor psykhotoryhuvannia: istorychni, teoretychni i praktychni aspekt. Kyiv, 2003. 168 s.
- ZHAVININA, O. Muzychne vykhovannia: poshuky i znakhidky. Mystetstvo v shkoli. Kyiv, 2003. № 5. s. 3-8.
- ENTsYKLOPEDYChNYI slovnyk z art-terapii / ukladachi O. L. Voznesenska, O. M. Sknar ta in. Kyiv: Vydavets FOP Nazarenko T.V., 2017. 312 s. S. 77. 98
- KUZMINSKA, L. Zmist i tsili muzykoterapii v sotsialno-pedahohichnii roboti z ditmy-invalidamy. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://social-science.com.ua/article/711>
- MUZYKOTERAPIIA V UKRAINI : zb. statei / [per. z nim. H. Kotovski, K. Polishchuk] ; [za zah. red. Lvova O., Voznesenskoï O.]. Lviv : BONA, 2018. 76 s.
- SHABUTIN, S. Ztsilennia muzykoiu. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2008. 177 s.
- SHANSKYKH, H. Muzyka yak zasib korektsiinoi roboty. Mystetstvo v shkoli. 2003. № 5. S. 8-15.
- SHUSHARDZHAN, S. V. Muzykoterapiia y rezervy chelovecheskoho orhanyzma. Moskva: AOZT “Antydor”, 1998. 363 s.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 007KU-4/2024 Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Kontaktné údaje

prof. **Viktor Hladush**, DrSc.

Ivana Franka Štátna univerzita v Žitomíri, Ukrajina,

Katedra psychológie, logopédie a inkluzívneho vzdelávania,

Velyka Berdychivska, 40, Žytomyr, 10008

E-mail: gladush-v@zu.edu.ua

Mgr. **Людмила Батанова**

Музична школа "Гармонія" м. Житомир

Площа Польова, 7

E-mail: lbatanova63@gmail.com

TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY

„TÁ SPRÁVNA VÝZVA“ V EDUKÁCIÍ A INTERVENCIÍ DIEŤAŤA S NEUROVÝVINOVOU PORUCHOU

„JUST RIGHTCHALLENGE“ IN EDUCATION AND INTERVENTION OF A CHILD WITH NEURODEVELOPMENTAL DISORDER

Jana Hrčová

Abstrakt

Za „tú správnu výzvu“ možno považovať koncept a úroveň požiadavky aplikovanej v niektorých terapeutických prístupoch. Nastavenie „tej správnej výzvy“ však má svoje špecifiká a ďalšie výzvy pre špeciálneho pedagóga, či terapeuta. Príspevok sa zameria na jej zdôvodnenie z rôznych aspektov, dôležitosť jej aplikácie v edukačnom procese ako aj intervencii a rovnako aj jej prínosy a dôsledky pre fungovanie dieťaťa.

Kľúčové slová

„Tá správna výzva“. Neurovyvinové poruchy. Edukácia. Intervencia.

Abstract

The "just right challenge" can be considered the concept and level of demand applied in some therapeutic approaches. However, setting the "just rightchallenge" has its specifics and other challenges for a special educator or therapist. The paper will focus on its justification from various aspects, the importance of its application in the educational process as well as intervention, as well as its benefits and consequences for the child's daily functioning.

Keywords

Just right challenge. Neurodevelopmental disorders. Education. Intervention.

Úvod

V bežnom, školskom alebo pracovnom živote sa človek stretáva s výzvami rôznej náročnosti. Ich prekonávanie a vysporiadanie sa s nimi mu prináša rast a ďalší rozvoj. Na druhej strane príliš náročné výzvy a schopnosť im čeliť môže mať aj nepriaznivé dôsledky na jeho ďalšie fungovanie. V rámci špeciálnej pedagogiky je jedným z našich cieľov maximalizovať potenciál dieťaťa, dosiahnuť maximálnu úroveň jeho rozvoja a jeho čo najoptimálnejšie fungovanie. Dosahovanie pozitívnych vývinových zmien a pokrokov v rámci osvojovania schopností a zručností nie je možné bez kladenia požiadaviek na dieťa a jeho vystavovanie výzvam. Aby sme však dosiahli alebo sa aspoň priblížili k želaným výsledkom, výzvy a požiadavky, ktorým dieťa čelí, musia byť **„tie správne“** respektíve **primerané**. Hľadanie a vytvorenie **„tej správnej výzvy“** sa stáva výzvou aj pre samotného špeciálneho pedagóga alebo terapeuta. Vytvorenie „tej správnej výzvy“ si žiada znalosti, skúsenosti, poznanie dieťaťa aj snahu o jeho pochopenie.

Aké je naše uvažovanie o primeranosti a vhodnosti kladených požiadaviek? V praxi sa stretávame s rôznymi požiadavkami, kde sa okrem iného pokúšame formulovať skutočnosti, činnosti a schopnosti, ktoré dieťa musí zvládnuť, splniť alebo si osvojiť. Prípadne sa pokúšame formulovať časové úseky, dokedy by to dieťa malo zvládnuť, respektíve, či má ešte dostatok času na ich plnenie alebo osvojenie (napríklad s ohľadom na nástup na primárneho vzdelávanie). Pre ilustráciu uvedieme niekoľko výrokov, ktoré boli formulované učiteľom, špeciálnymi pedagógmi, psychológom, prípadne inými pedagogickými a odbornými zamestnancami voči deťom s PAS, závažným oneskorením vývinu a inými ťažkosťami:

- „Už má 4,5 roka, musí sedieť a pracovať za stolíkom.“
- „Je nový školský rok a už je siedmak, musí zvládnuť socializovať na školskom dvore. Nemôže sedieť vnútri.“
- „Do septembra sa dieťa musí odplienkovať, lebo nastúpi do školy (špeciálnej).“
- „Ale už je v škole, už by mal...“
- „Na čo má používať komunikačnú knihu, keď nemá mentálne postihnutie a už začína rozprávať.“

- „Minulý štvrtok si to zvládol, musíš aj dnes.“

Je však uvažovanie o požiadavke a jej primeranosti vždy v súlade s „tou správnou výzvou“? Je požiadavka skutočne formulovaná ako primeraná s ohľadom na dieťa, s ktorým pracujeme? Ako uvádza Meireles, Pacheco (2025) nie vždy má špeciálny pedagóg alebo terapeut správnu predstavu o primeranosti požiadavky a jeho predstava a koncept môže byť niekedy mylný. Ak by sme sa vrátili k vyššie uvedeným príkladom a výrokom, záleží akým uhlom pohľadu sa na ne pozeráme. Z určitých hľadísk ako je vek dieťaťa, jeho intelekt, školské prostredie, komunikačná kompetencia a i., by sa požiadavky mohli javiť ako primerané. Je primerané v školskom prostredí očakávať určité kompetencie a schopnosť dieťaťa vyhovieť požiadavkám učiteľa, či už na výkon alebo na správania. Rovnako je primerané od dieťaťa predškolského veku očakávať schopnosť sedieť na mieste, pracovať a venovať pozornosť jednej aktivite po určitý čas. Rovnako sa môže javiť aj požiadavka na sociálne začlenenie žiaka v siedmom ročníku. Ak dieťa istú zručnosť alebo úspešné zvládnutie situácie ukáže raz, očakávame, že tak bude robiť aj naďalej a nebude nekonzistentné. Tieto argumenty však vysvetľujú **len jeden uhol pohľadu**, ktorý **vôbec nemusí vystihovať realitu dieťaťa** s PAS alebo inou neurovývinovou poruchou. Pre túto cieľovú skupinu sú typické mnohé odlišnosti/tiažkosti v oblasti senzorickej, motorickej, v oblasti komunikácie, regulácie, kontroly správania, myslenia atď. ... a tieto budú mať dopad nie len na ich schopnosti a každodenné fungovanie, ale aj na ich schopnosť vyhovieť niektorým požiadavkám a čeliť niektorým výzvam. Či je požiadavka adekvátne mali by sme si položiť viacero otázok:

- *Akými vývinovými kapacitami dieťa reálne disponuje? Kde sa vývinovo skutočne nachádza? Je dané dieťa na plnenie požiadavky/čelenie výzvy skutočne pripravené? Nachádza sa „tam“, kde očakávame?*
- *Má dieťa osvojené motorické a senzorické predpoklady na zvládnutie sedenia za stolom tak, aby to nestálo príliš veľa alebo zbytočnú energiu?*
- *Akú aktivitu za stolom dieťaťu ponúkame?*

- *Má daný žiak siedmeho ročníka potrebné sociálne kompetencie na socializáciu na dvore?*
- *Nie sú senzorické odlišnosti žiaka také, že mu bránia tráviť čas na dvore a tým aj sa socializovať?*
- *Ak aj žiak nejakými potrebnými zručnosťami disponuje, dokáže ich využiť v sťažených podmienkach?*
- *Naozaj skutočnosť, že je nový školský rok znamená, že žiak zrazu bude zvládať to, čo nezvládal pred ukončením toho predošlého? Daná zručnosť sa zrazu objaví?...*
- *Aké reálne schopnosti a zručnosti by malo mať dieťa pri nástupe do špeciálnej základnej školy, ktorá by mala byť pripravená prijať dieťa s rôznou mierou osvojených schopností a zručností?*
- *Skutočne dieťa bez mentálneho postihnutia nepotrebuje náhradný spôsob komunikácie?*
- *Je postupne sa rozvíjajúca reč zárukou toho, že dieťa bude vedieť vyjadriť všetko, čo potrebuje a chce?*
- *V akom stave regulácie/rozpoloženia sa dieťa skutočne nachádza? Je pokojné? Je dysregulované? Je v strese?*

„Tá správna výzva“

Koncept tej správnej výzvy bol vytvorený v rámci ergoterapie a je jedným zo základných princípov v rámci senzorickej integrácie podľa J. Ayres. Tá uvádza, že terapeutické aktivity s dieťaťom sú usporiadané a upravované terapeutom tak, aby dané výzvy boli „akurát“ pre schopnosti dieťaťa. Následne primerané reakcie na výzvy prispievajú k rozvoju senzorickej integrácie a aj nervového systému (Ayres, 2005). Podporujú aj integráciu motorických, perцепčných a kognitívnych funkcií (Schaaf, Miller, 2005)..S konceptom tej správnej výzvy sa pracuje aj v iných prístupoch, napríklad niektorých vývinovo orientovaných a na vzťahu založených prístupoch ako je DIRFloortime. Podľa Meireles, Pacheco (2024) ak zväzíme jej význam, naša pozornosť sa sústreďuje na dieťa, porozumenie jeho silným stránkam a preskúmanie, ako najlepšie môžeme dieťa podporiť a pomôcť mu uspieť.

Tá správna výzva je koncipovaná tak, aby **jemne presahovala** aktuálny level kompetencií dieťaťa za účelom dosiahnutia adaptívnej odpovede/primeranej reakcie. Aktivita zároveň musí byť koncipovaná

tak, aby bol dieťaťu umožnený úspech v nej. Terapeut dieťa počas aktivity pozoruje a interpretuje jeho správanie a reakcie a podľa toho aktivitu ďalej prispôbuje. Dôležité je spomenúť, že dieťa je počas aktivity sprevádzané terapeutom, ale zároveň je samo dostatočne aktívne (porov. Schaaf, Miller, 2005; Schaaf, Mailloux, 2015).



Schéma 1 Postupnosť tej správnej výzvy

Tá správna výzva nezohľadňuje len aktuálnu úroveň schopností dieťaťa, ale aj jeho záujmy a silné stránky. Tá správna výzva je flexibilná. Jej náročnosť môžeme upravovať obidvomi smermi – nahor aj nadol. Je možné výzvu urobiť náročnejšou a zložitejšou a aj jednoduchšou a ľahšie zvládnuteľnou. Výzva však nesmie byť príliš náročná, ani príliš jednoduchá, pretože v takom prípade nedochádza k žiadnym zmenám alebo k pozitívnym zmenám v reakciách dieťaťa. Naopak príliš náročná výzva/náročná požiadavka môže byť spúšťačom nežiadúceho správania alebo stresových a ochranných reakcií. Príliš ľahká výzva/jednoduchá požiadavka bude vykonaná automaticky a nepodporí učenie nového. Schaaf, Mailloux (2015) dopĺňajú, že niektoré deti sú schopné tolerovať len veľmi jemný nárast výzvy za určitý čas, zatiaľ čo iné deti zvládnu výraznejší alebo skokovitý nárast náročnosti. V kontexte tej správnej výzvy je potrebné zvažovať aj to, čo chceme dieťa skutočne naučiť, na akú oblasť alebo konkrétnu schopnosť chceme klásť dôraz. Ako uvádza Ayres (2005) v tejto súvislosti ako často chceme u detí posilňovať oblasť intelektu, kognitívnych alebo rečových schopností. Pritom je potrebné zvážiť, či dieťa je vývinovo na potrebnej úrovni a je pripravené. Je potrebné sa zamerať aj na základné východiská schopností, ktoré sú v oblasti senzoriky a motoriky. Prípadne v súvislosti s rečou zameranie na komunikáciu ako takú, pochopenie jej významu a princípu - „ako sa komunikuje“.

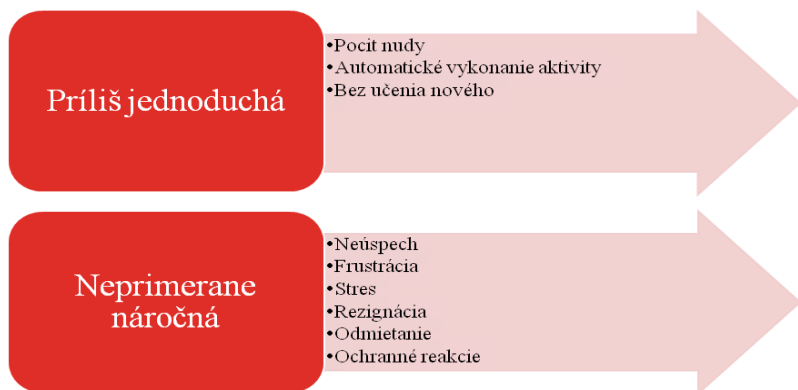


Schéma 2: úroveň požiadavky/výzvy

V súvislosti s vyššie uvedeným Ayres (2005) dopĺňa, že nie všetky správania dieťaťa sú napodmieňované, ale môžu byť dané spôsobom fungovanie CNS daného dieťaťa.

Determinanty a komponenty tej správnej výzvy

Skutočnosť, či požadovaná aktivita, úroveň požiadavky na dieťa bude tou správnou výzvou je ovplyvnená rôznymi determinantmi na strane dieťaťa, na strane špeciálneho pedagóga alebo terapeuta a tiež inými vonkajšími okolnosťami.

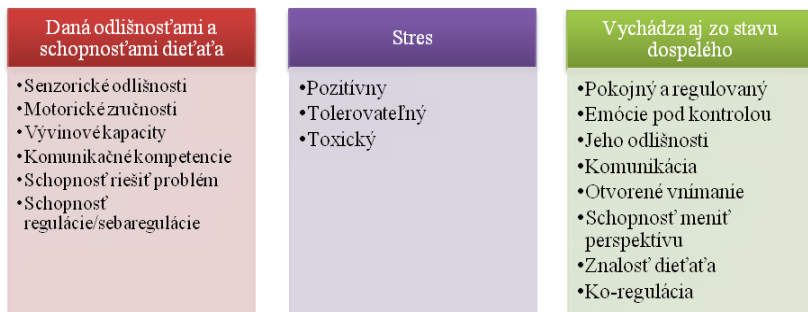


Schéma 3: Komponenty a determinanty tej správnej výzvy

To, či požiadavka alebo výzva bude dieťa s PAS alebo inou neurovývinovou poruchou „tá správna“ závisí od mnohých faktorov. Na jednej strane sú individuálne odlišnosti a charakteristiky daného dieťaťa v **oblasti senzorickej** a jeho schopnosti spracovávať

prichádzajúce zmyslové informácie zo všetkých 8 zmyslových systémov. Dieťa môže mať ťažkosti s registráciou zmyslových podnetov a tak nemusí na niektoré bežné podnety reagovať a následne sa môže javiť, akoby požiadavku ignorovalo a nepočúvalo. Niektoré deti vyhľadávajú zmyslové podnety, čo bude mať za následok zvýšenú úroveň motorickej aktivity, problém zotrvať staticky na jednom mieste (napríklad za stolom) alebo rôzne stimmingy alebo stereotypné správania. Časť detí je voči podnetom hypersenzitívna, čo spôsobí ich rýchlejšie preťaženie, stiahnutie sa alebo môže vyvolať náročné správania. Senzorická oblasť nezahŕňa len citlivosť na podnety, ale aj schopnosť podnety diskriminovať, čo v prípade ťažkostí v tejto oblasti ovplyvní dieťa najmä v rámci výkonu a úspešnosti v danej aktivite/požiadavke.

Schopnosť vysporiadať sa s výzvou a plniť požiadavku bude závisieť aj od **motorických schopností** dieťaťa, pretože mnoho aktivít vykonávame tak, že zapájame pohyb. Pre časť detí s PAS a inou neurovývinovou poruchou je motorické plánovanie náročné. Nemusia činnosť zvládnuť po stránke motorickej – naplánovať pohyb, previesť ho, kontrolovať a koordinovať vlastné telo a jeho časti, vykonávať izolované pohyby, mať ideu – predstavu o pohybe. Stav motorických schopností dieťaťa bude súvisieť aj s jeho schopnosťou aktivitu vykonať a vyhovieť tak požiadavke/výzve. Rovnako u niektorých detí s PAS nemusí korešpondovať úmysel (idea) na vykonanie pohybu a jeho skutočná realizácia a vykonanie.

Osobitným faktorom sú aj vývinové kapacity dieťaťa, jeho **vývinová úroveň** alebo ak vychádzame z prístupu DIRFloortime, jeho **úroveň sociálno-emočných kapacít (FEDC)**. Pri nastavení výzvy je potrebné zvážiť, či je dieťa vývinovo tam, kde je daná požiadavka a či je dieťa pripravené na plnenie danej požiadavky a vysporiadať sa s výzvou, či má dieťa osvojené východiskové zručnosti a schopnosti potrebné na splnenie požiadavky a účasť na aktivite. Pokiaľ tieto skutočnosti nekorešpondujú, dieťa môže aktivitu odmietať a nie je „ochotné“ spolupracovať, prípadne aktivita bude vykonaná len pasívne (pasívnym pohybom zo strany dieťaťa). Aktivitu v skutočnosti vykoná dospelá osoba. V praxi vývinovo orientovaných terapií a intervencií máme za to, že ak je v aktivite dieťa pasívne, aktivita a požiadavka nie je vývinovo primeraná a teda ani vhodná.

Ďalšou oblasťou, ktorá zohráva rolu v nastavení výzvy sú **komunikačné kompetencie** dieťaťa. Myslia sa všetky komunikačné kompetencie v jednotlivých oblastiach: porozumenie a expresia v oblasti reči, porozumenie a produkovanie neverbálnej komunikácie, chápanie princípu komunikácie a dialógu, iniciácia komunikácie, reagovanie na komunikáciu a pokusy o interakciu, schopnosť komunikovať súhlas/nesúhlas/dyskomfort. Je dôležité vnímať aj to aké spôsoby komunikácie dieťa používa a či rozumie základným princípom komunikácie skôr, než budeme od neho požadovať reč a jej nácvik. Z hľadiska vývinovo orientovaných alebo aj neuroafirmatívnych prístupov sa akceptujú rôzne formy komunikácie, vrátane využívanie AAK, nie len určitý komunikačný systém alebo reč.

Schopnosť vysporiadať sa s výzvou bude ovplyvnená aj schopnosťou dieťaťa **riešiť problémy**. Zamýšľame sa nad tým, či je dieťa vôbec schopné problému čeliť a zároveň zostať pokojné. Vnímame aj to, aké zložité problémy dieťa dokáže riešiť. Napríklad, či zvláda riešiť problémy vyžadujúce jednoduché motorické riešenia alebo či už dokáže riešiť problémy vyžadujúce si určitú úroveň kognitívnych alebo komunikačných schopností. Ako sa počas riešenia problému správa alebo či dochádza k výraznejšiemu stresu alebo dyskomfortu. U niektorých detí práve znížená schopnosť čeliť problému a riešiť ho samostatne alebo s pomocou má za následok odmietanie zapojenia sa, frustráciu, neochotu alebo vyvolá aj iné negatívne prejavy správania. V neposlednom rade berieme do úvahy aj schopnosť **regulácie a sebaregulácie** dieťaťa, čo je práve pre deti s PAS alebo inou neurovývinovou poruchou výzva sama o sebe. Ak dieťa čelí požiadavke, ktorá nie je primeraná, môže to u neho vyvolať rôznu mieru dysregulácie a nepokoja, prípadne stresu. Je dôležité vnímať, či dieťa pri požiadavke dokáže ostať pokojné a regulované alebo to zvláda aspoň s pomocou dospelaj osoby. V prípade problému s reguláciou bude pre dieťa náročné ostať v pokoji a s požiadavkou sa vysporiadať. To môže v závislosti od kapacít dieťaťa mať za následok rôzne impulzívne prejavy, stresové reakcie, dokonca afektívne správanie a stratu kontroly nad sebou samým a vlastným konaním. K tomu, či výzva bude tá správna a požiadavka primeraná prispievajú aj okolnosti **na strane dospelaj osoby**, jej charakteristiky, odlišnosti, znalosti, skúsenosti, schopnosť vnímať dieťa, poznanie dieťaťa, jeho

odlišností aj silných stránok. Primeranosť a náročnosť výzvy dokážeme ovplyvniť aj my našim spôsobom komunikácie, ko-regulácie a schopnosťou a ochotou vnímať dieťa a nahliadať na situácie aj jeho perspektívou. Základom je snaha dieťaťu porozumieť, byť tam, kde je ono, pozerieť na aktivitu alebo situáciu jeho očami („čo je na danej aktivite/úlohe tak náročne, ak ju dieťa nechce robiť? Aký náročný pre neho môže byť daný pohyb? Aká záťaž na zmysly a CNS je pre dieťa v danom prostredí?...). Práve vtedy môžeme lepšie posúdiť primeranosť a náročnosť aktivity, upraviť ju a vystaviť dieťa tej správnej výzve. To si však vyžaduje z našej strany schopnosť a často krát aj ochotu meniť perspektívu a nepozerať na aktivitu/úlohy/situácie len z nášho pohľadu špeciálneho pedagóga alebo akejkoľvek dospeléj osoby. Veľký význam pre dieťa s PAS bude mať aj náš stav regulácie a naša schopnosť sebaregulácie. To môže ovplyvniť aj náročnosť požiadavky a teda aj schopnosť dieťaťa jej vyhovieť. Pokiaľ samotný špeciálny pedagóg nie je pokojný a regulovaný, len ťažko možno očakávať tento stav od dieťaťa a dúfať, že dieťa sa upokojí, pokiaľ dochádza k jeho dysregulácii pri vystavení príliš náročnej výzve. V takýchto situáciách dieťa nemusí po stránke kognitívnej rozumieť kontextu situácie, ale stále dokáže vnímať naše rozpoloženie a podľa toho reagovať.

Tu je vhodným nástrojom **ko-regulácia**. Avšak, aby sme boli schopní ko-regulácie, a aby mala svoj efekt, musíme sami ostať regulovaní. Ko-regulácia je potrebná najmä u tých detí, ktorí majú ťažkosti alebo ešte nemajú vytvorenú schopnosť sebaregulácie. Ko-regulácia znamená podpora dieťaťa prostredníctvom responzívnej interakcie za pomoci dospeléj osoby, aby sa dosiahol regulovaný stav dieťaťa. Počas ko-regulácie podporujeme dieťa nie len po stránke fyzickej, ale poskytujeme aj emočnú podporu a validujeme jeho pocity a emócie (Andrikos, Smith, Ciccarelli, 2024; Meireles, Pacheco, 2024).

Uvedomiť si treba aj **spôsob vlastnej komunikácie** s dieťaťom a jeho dopad na samotnú požiadavku/výzvu a teda aj jej náročnosť. Vplyv má nie len obsah komunikácie a jej zložitosť pre dieťa s PAS, ale aj jej kvantita. Napríklad množstvo slov a množstvo komentovania alebo otázok, ktoré môže byť pre dieťa niekedy zahlcujúce a môže vyvolať jeho stiahnutie sa alebo frustráciu a hnev a aj tomu zodpovedajúce správanie. Rozhodujúci je aj celkový tón komunikácie a afekt, či už berieme do úvahy verbálnu alebo neverbálnu zložku komunikácie.

Osobitné miesto pri koncipovaní tej správnej výzvy má faktor **stresu**. Deti s PAS môžu mať tendenciu inak spracovávať stres a vysporiadať sa s ním. Niektoré nemusia mať vytvorené takmer žiadne mechanizmy, ako si so stresom poradiť alebo tie mechanizmy budú veľmi jednoduché. Časť detí s PAS sa pri stresových situáciách rovno uchýľuje k ochranným reakciám ako útok alebo útek. Treba mať na pamäti, že tieto správanie nie sú dieťaťom kontrolované alebo naplánované. Ide o reflexnú reakciu na stres. Rovnako kvôli niektorým svojim odlišnostiam môžu aj niektoré bežné situácie a výzvy vyhodnocovať ako veľmi stresujúce (napríklad, ak má dieťa senzorické hypersenzitivity a musí čeliť daným zmyslovým podnetom). Na druhej strane vieme, že určitá miera stresu je pre dieťa vhodná a umožňuje mu budovať si copingové stratégie a ďalšie mechanizmy zvládania. Ako uvádza Meireles, Pacheco (2024) stres môže byť pre dieťa hrozbou alebo dobrou výzvou. Možno hovoriť o troch typoch stresu a stresových reakcií (pozitívny, tolerovateľný a toxický stres). Najmä toxický stres má negatívne dopady na telesné, duševné zdravie a môže meniť štruktúru mozgu. Preto je dôležité aj pri výzvach zamerať sa na budovanie bezpečného vzťahu s dieťaťom, jeho schopnosť riešiť problém a podporovať jeho zapojenie sa. Pri koncipovaní tej správnej výzvy aj množstvo stresu, ktorému dieťa čelí musí byť primerané a také, aby to bolo pre dieťa zvládnuteľné a mohlo sa do aktivity aspoň pokúsiť zapojiť.

Nemenej dôležitá je pri tej správnej výzve aj šanca na úspech dieťaťa s PAS a pocit úspechu pri vykonávaní aktivity. Postačujúce je aj, ak je dieťa úspešné len v časti aktivity. Tá správna výzva podporuje aj vnútornú motiváciu dieťaťa „chcieť sa zapojiť“ a „chcieť plniť úlohy“. Ak dieťa uspeje a je aj motivované, je väčšia šanca a ochota čeliť náročnejším výzvam, skúšať a riskovať, plniť náročnejšie požiadavky. Úspech môže byť podmienený aj celkovým pocitom dieťaťa z danej aktivity. Ak sa počas nej cíti primerane a nepocituje väčší stres a dyskomfort opäť sa zvyšuje šanca na účasť v aktivite, jej dokončenie a úspešné vykonanie a aj potrebné primerané reakcie.

Ayres (2005); Schaaf, Miller (2005) a Schaaf, Mailloux (2015) v súvislosti s tou správnou výzvou vytvorili niekoľko spôsobov, ako možno výzvu upravovať a modifikovať. Ide najmä o zmenu usporiadania aktivity, pridávania, odoberania objektov, zmena intenzity aktivity, zmena množstva a intenzity podnetov, zmeny

s ohľadom na kvalitu a precíznosť pohybu, požiadavka na iniciáciu pohybu zo strany dieťaťa, zmena v organizácii materiálov, zmena v organizácii krokov.

Nižšie uvádzame ďalšie možnosti úprav s možnosťou prenosu do procesu edukácie a iných intervencií.

- *Pomoc – verbálna, modelovanie, facilitácia*
- *Ko-regulácia a uistenie*
- *Navrhovanie zmien pre dieťa (smerom k zjednodušeniu)*
- *Prispôbienie prostredia z hľadiska množstva stimulov*
- *Čiastočná požiadavky alebo len prvý krok v aktivite alebo dokončenie/vykonávanie aktivity spoločne*
- *Zmena miesta/prostredia/pozície dieťaťa pre vykonanie alebo zapojenie dieťaťa do aktivity*
- *Zmena poradia činnosti/aktivít.*

Ako bolo spomenuté vyššie, tá správna výzva má dostatočnú flexibilitu na jej úpravy a modifikácie a je možné upracovať ju aj z momentu na moment. Nie je potrebné čakať dlhšie časové úseky (napríklad kým dieťa „nejako“ dokončí aktivitu alebo zvažovať úpravy až po jej dokončení), pretože môžeme premeškať dôležité momenty, kedy by sme mohli zaistiť alebo pozitívne ovplyvniť účasť dieťaťa, jeho stav regulácie, jeho ochotu aktivitu dokončiť a i. Preto je potrebné dieťa pozorovať a sledovať jeho reakcie a na základe nich mieru výzvy upravovať.

V poslednej dobe sa pri deťoch s PAS a inými neurovývinovými poruchami v súvislosti so schopnosťou zvládať situácie a plniť požiadavky hovorí aj o premenlivosti a nestálosti schopností. To môže vysvetľovať situácie, kedy dieťa raz aktivitu zvládne a požiadavku splní a je pre neho primeraná a v inom čase situáciu nezvláda, preťažuje sa, objavujú sa stresové alebo ochranné reakcie a s tým spojené správanie alebo stiahnutie sa dieťaťa. Je preto potrebné analyzovať aj ostatné faktory, okolnosti a prostredie a byť pripravený výzvu modifikovať alebo dieťaťu pomôcť cez ko-reguláciu. Špeciálny pedagóg alebo terapeut sa tiež zamýšľa nad prioritami s ohľadom na dieťa a mal by zvažovať, či je dôležitejší stav regulácie dieťaťa s úpravou levelu výzvy alebo je dôležitá len aktivita samotná. Je vhodné dať si za prioritné, aby dieťa bolo pokojné, regulované alebo malo stres, ktorý je ale pozitívny a je práve výzvou a až následne by

mala byť samotná aktivita/úloha. Pretože práve v takomto stave dieťaťa je možné učenie a v týchto momentoch je dieťa schopné sa s výzvou vysporiadať a čeliť jej.

Schaaf, Mailloux (2015) pri koncipovaní tej správnej výzvy navrhujú zamyslieť sa nad nasledovnými otázkami, aby bolo možné zväziť, či výzva je tá správna a upracovať ju:

- *Viem, aká je tá správna výzva pre dané dieťa?*
- *Ako sa dieťa počas aktivity/požiadavky správa?*
- *Bolo dieťa schopné vygenerovať adaptívnu odpoveď? Prečo?*
- *Aké modifikácie musím urobiť?*
- *Ako vybrané modifikácie fungujú?*
- *Akú mieru a formu pomoci/uistenia/ko-regulácie dieťa potrebuje?*
- *Uspelo dieťa v aktivite?*

Záver

Pre napredovanie dieťaťa s PAS alebo inou neurovývinovou poruchou v edukácii aj intervencii alebo terapii je zaistenie tej správnej výzvy, teda primeranej požiadavky tak, aby sa dieťa zlepšovalo v reakciách a v jednotlivých oblastiach a zároveň, aby mohlo uspieť. Tá správna výzva podporuje vnútornú motiváciu dieťaťa a zvyšuje jeho ochotu zapojiť sa do aktivity a plniť požiadavku. Koncept je síce doménou vybraných terapeutických prístupov a intervencii, ale je dobre prenositeľný aj do edukácie dieťaťa s PAS. Pri koncipovaní tej správnej výzvy je potrebné dieťa neustále sledovať a brať do úvahy viaceré faktory a odlišnosti vyplývajúce z jeho osobnosti alebo diagnózy a tiež naše predpoklady a schopnosti. Tou správnou výzvou nie len že zvýšime šance na zapojenie dieťaťa, ale aj jeho ochotu spolupracovať a môžeme tak predchádzať rôznym reakciám ako frustrácia, neprimeraný stres, nespolupráca alebo iné ochranné reakcie a správania.

Bibliografia

- AYRES, J. Sensory integration and the child. Understanding hiddensensory challanges. 25th. Anniversary Edition. Los Angeles, California :Western Psychological Services, 2005. 211 p. ISBN 978-0-87424-437-3.
- ANDRIKOS, G. P., SMITH, C. A., CICCARELLI, M. Supporting Co-Regulation and Development of Self-Regulation Skills in Students With Intellectual Disabilities: A Scoping Review. In *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 2024, 1-17.

- MEIRELES, T., PACHECO, P. The Just Right Challenge in DIRFloortime®. 2024 International DIRFloortime® conference. Online. 20.-29.10.2024
- SCHAAF, R. C., MAILLOUX, Z. Clinician's Guide for Implementing Ayres Sensory Integration®: Promoting Participation for Children With Autism. In *American Occupational Therapy Association*, 2015. 209 p. ISBN 978-1569003657.
- SCHAAF, R. C., MILLER, L. J. Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities. In *Mental retardation and Developmental disabilities Research Reviews*, 2005, 11(2), 143-148.

Afiliácia

*Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 007KU-4/2024
Timový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom
veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.*

Kontaktné údaje

PaedDr. **Jana Hrčová**, Ph.D.
Katedra špeciálnej pedagogiky PF KU
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
E-mail: jana.hrcova@ku.sk

PSYCHODYNAMICKÉ TEÓRIE A ICH VYUŽITIE V SOCIÁLNEJ PRÁCI

PSYCHODYNAMIC THEORIES AND THEIR USE IN SOCIAL WORK

Mária Čulenová

Abstrakt

V predkladanom príspevku sa zameriavame psychodynamickými východiskami v sociálnej práci. V oblasti sociálnej práce predstavujú kľúčovú rolu pri práci s klientom. Zameriame sa na vybrané psychodynamické teórie, pričom popíšeme ich históriu, význam a predstaviteľov. Predkladaný príspevok môže slúžiť ako teoretický podklad najmä pre sociálnych pracovníkov a študentky/študentov sociálnej práce. Príspevok poskytuje ucelené poznatky zamerané na konkrétne psychodynamické teórie a ich význam a pochopenie pri práci so sociálnym klientom.

Kľúčové slová

Sociálna práca. Psychodynamické teórie. Psychológia. Psychoanalýza.

Abstract

In the present paper, we focus on psychodynamic underpinnings in social work. In the field of social work they play a key role in client work. We will focus on selected psychodynamic theories, describing their history, significance and representatives. The present paper can serve as a theoretical background especially for social workers and social work students. The paper provides a comprehensive knowledge focusing on specific psychodynamic theories and their relevance and understanding when working with social work clients.

Keywords

Socialwork. Psychodynamic theories. Psychology. Psychoanalysis.

Úvod

Sociálnu prácu ako vedeckú disciplínu zaradujeme medzi interdisciplinárne odbory. Svoje využitie v sociálnej práci majú predovšetkým poznatky zo psychológie, filozofie, sociológie, ale aj

právne vedy. *Vďaka interdisciplinárnej sociálnej práci ako samostatná vedná disciplína obsahuje silný teoretický a metodologický základ pre svoju edukatívnu, ale aj odbornú praktickú činnosť. Prepojenie oboch týchto činností je pre sociálnu prácu kľúčové z hľadiska efektivity a kvality poskytovaných služieb* (Planka, 2023, s. 27). Zlúčením poznatkov z týchto disciplín vznikali aj rôzne teórie, prístupy, paradigmy a smery v sociálnej práci. Vzhľadom na vytýčený cieľ, plán s klientom, ale aj cieľovú skupinu, s ktorou sociálna práca pracuje sociálny pracovník implementuje do procesu riešenia problémov danú metódu, techniku. Medzi najpresnejšiu a zároveň globálnu definíciu sociálnej práce môžeme považovať definíciu, ktorá bola schválená v roku 2014 Medzinárodnou federáciou sociálnych pracovníkov (IFSW) a Medzinárodnou asociáciou škôl sociálnej práce (IASSW) v júli 2014: *Sociálna práca je profesia založená na praxi a akademická disciplína, ktorá podporuje spoločenské zmeny a rozvoj, sociálnu súdržnosť a posilnenie, a oslobodenie ľudí. V sociálnej práci sú zásadné zásady sociálnej spravodlivosti, ľudských práv, kolektívnej zodpovednosti a rešpektovania rozmanitosti. Sociálna práca je založená na teóriách sociálnej práce, spoločenských vied, humanitných vied a domorodých poznatkov a zapája ľudí a štruktúry do riešenia životných výziev a zlepšovania blahobytu. Vyššie uvedená definícia sa môže rozšíriť na národnej alebo regionálnej úrovni* (IFSW, 2014 [cit. 2024-11-29]) .

Medzi najdôležitejšie vedy, z ktorých sociálna práca načerpala poznatky môžeme jednoznačne zaradiť psychológiu. Postupom času bola do sociálnej práce psychológia zakomponovaná v podobe modelov, prístupov, teórií atď. Teórie ako napr. psychodynamické, humanistické, existencionálne, kogitívno-behaviorálne, s ktorými sociálna práca vo veľkej miere narába vychádzajú predovšetkým zo psychológie. Podľa Levickej a kol. (2016, s. 41) *psychologický model predpokladá, že určujúcou vednou disciplínou pre vznik a rozvoj sociálnej práce je psychológia a jej teórie osobnosti. Teórie osobnosti napomáhajú pochopeniu klienta ako jedinečnej, neopakovateľnej individuality a ich poznanie skvalitňuje prácu sociálnych pracovníkov. Cieľom predkladaného príspevku je zmapovať význam a dôležitosť psychodynamických teórií v sociálnej práci. Tieto teórie predstavujú pre (budúcich) sociálnych pracovníkov cenné nástroje pre*

efektívnu prácu s klientom. Zaoberáme sa základnými východiskami psychodynamických teórií, histórii psychodynamického prístupu, ale aj významnými predstaviteľmi tohto prístupu spolu s ich teóriami.

Psychodynamické teórie

V sociálnej práci tvoria nezastupiteľnú úlohu, nakoľko poskytujú sociálnym pracovníkom hlbší pohľad na neviditeľné stránky klienta, na ktoré je možné sa zamerať prostredníctvom psychologických poznatkov. Podľa Hilla (2004) je zakladateľom tohto prístupu S. Freud. Bol lekár so špecializáciou na neurológiu. Zaujímal sa o prejavy fyzických príznakov bez fyzických príčin, takto nadobudol presvedčenie, že nevedomé psychické príčiny sú zodpovedné nielen za túto poruchu ale aj za všetky poruchy a tiež aj za 'normálnu' osobnosť. Zostavil techniku liečby nevedomých dôvodov duševných porúch. Vytvoril teóriu, ktorá hovorí, že sa ľudská osobnosť vyvíja od detstva.

Psychodynamická psychológia sa teda zameriava na nevedomé procesy. Zaoberá sa tiež tým, že to čo sa nám udialo v detstve ovplyvňuje človeka v jeho živote – má vplyv na ďalší vývoj osobnosti. Freuda môžeme zaradiť medzi najväčšie osobnosti v psychológii. Priniesol veľa nových dovedy nepoznaných informácií v tomto odbore, ktoré sa dostali do celého sveta a doteraz sa o nich/o ňom učí. Jednou z nich je jeho známy výraz – psychoanalýza. Psychoanalýza sa snaží identifikovať nie len vedomé ale najmä nevedomé procesy, poznatky získané z psychoanalýzy pomáhajú pri liečbe duševných ťažkostí človeka a i. Podľa Matouška a kol. (2007) psychoanalýza, vychádza z objavu významu funkcie nevedomia – čo znamená, že veľa aspektov nášho psychologického fungovania je prevažne skrytých a teda nášmu vedomiu nedostupných.

Nasledujúcu tabuľku č. 1 tvoria hierarchicky usporiadaní významní predstavitelia psychodynamických teórií, spolu s príslušnou teóriou. V predkladanom príspevku sa zameriame na teórie podľa Freuda, Adlera a Junga, nakoľko patria k najstarším a najvýznamnejším psychodynamickým teóriám.

Tab. č. 1 *Významní predstavitelia psychodynamických prístupov (pôvodný prehľad)*

Predstaviteľ	Označenie teórie	Alternatívne označenie teórie (iné zoskupenie autorov)
Freud, S. (1856-1939)	Psychoanalytická teória	
Adler, A. (1870-1937)	Individuálna teória	
Jung, C. G. (1875-1961)	Analytická teória	Komplexné teórie
Horneyová, K. (1885-1982)	Interpersonálna teória	Kultúrna/humanistická psychoanalýza
Sullivan, H. S. (1892-1949)		
Fromm, E. P. (1900-1980)	Psychosociálna teória	
Erikson, E. (1902-1982)		

Zdroj: Kučera (2013, s. 18)

Psychoanalytická teória

Predstaviteľom tejto teórie je Sigmund Freud, ktorý je zároveň aj zakladateľom psychoanalýzy, môžeme ho zaradiť k najznámejším a najvýznamnejším psychológom. Táto teória sa zameriava na ľudské správanie a jeho pôvod. Dôležité je však poznamenať rozdiel medzi psychodynamickými a psychoanalytickými teóriami. Psychoanalytické teórie predstavujú teórie S. Freuda, pričom sa od psychodynamických líšia tým, že sem zaradíme aj teórie S. Freuda a jeho nasledovníkov. Psychodynamické teórie *pochádzajú z psychoanalýzy Sigmunda Freuda, ktorá sa zamerala na podvedomie ako zdroj psychického utrpenia a dysfunkcie. Psychoanalytická teória navrhovala potrebu psychoanalytickej terapie, ktorej cieľom je preniesť nevyriešené problémy, ktoré vznikli počas detstva alebo potlačenú traumy ukrytú v nevedomí, do vedomej mysle, aby klient mohol začať riešiť tieto nevyriešené a základné problémy* (Teater, 2015, s. 814). Hill (2004) vymedzil základné myšlienky psychoanalýzy:

- a) Nevedomé procesy – hlavné príčiny správania vychádzajú z tej časti, ktorej si nie sme priamo vedomí.
- b) Psychický determinizmus – všetko čo spravíme má svoj význam (väčšinou nevedomý)
- c) Hydraulické pudy - správanie je motivované sexuálnymi a agresívnymi pudmi. Pudy vytvárajú určitú energiu, ktorá keď nemôže byť uvoľnená tak vzniká napätie a úzkosť.
- d) Psychodynamický konflikt – časti nevedomej mysle spolu zápasia, pričom ego spolu so superegom sa snažia získať kontrolu na id, ktoré vyjadruje agresívne a sexuálne nutkanie.
- e) Štádiá vývoja – osobnosť sa utvára tým, ako sa v detstve modifikujú pudy.

Pomocou psychoanalýzy majú profesionáli väčšiu možnosť pochopiť správanie klientov v rôznych stresových alebo konfliktných situáciách. Správanie klientov je dôležité mapovať aj prostredníctvom neverbálnej komunikácie. Podľa Planku (2024, s. 121) „v profesionálnych kontextoch, ako je sociálna práca, je schopnosť interpretovať a vysielat' správne neverbálne signály dôležitá pre úspešnú komunikáciu a budovanie dôvery s klientmi. Sociálni pracovníci by mali byť oboznámení ateoreticky vybavení týmito aspektmi neverbálnej komunikácie, aby mohli efektívne porozumieť potrebám svojich klientov a efektívne interagovať v ich prospech.“ Sociálni pracovníci sa podľa Freud rozdelil osobnosť jedinca na 3 časti (Obrázok 1), pričom id (vrodené sily, súvisiace s primárnymi potrebami) a superego zastáva svoju pozíciu v nevedomej mysle a zároveň sú v nepretržitom konflikte s vedomou časťou mysle – egom (riadi sa princípmi reality). Superego predstavuje vedomú aj nevedomú časť mysle. Podľa Vrt'ovej a Bambúcha (2023) na základe tohto štrukturálneho modelu sociálni pracovníci určujú spôsob práce s klientom, nakoľko im tento model dáva možnosť identifikácie v klientovej štruktúre osobnosti. Corey (2012) tvrdí, že tieto tri samostatné segmenty fungujú skôr ako celok, nie samostatne. *Id sú zhruba všetky neskrotné pohony alebo impulzy, ktoré možno sprostredkovať medzi id a realitou nebezpečenstiev, ktoré predstavujú impulzy id. Jeden zo spôsobov ako sa chrániť pred nebezpečenstvom vlastných pudov je vytvorenie superega, čo je sociálna zložka, ktorá je do značnej miery zakorenená v tom, čo si daná osoba predstavuje ako očakávania rodičovských predstáv* (ibidem, s. 64-65).

Tab. č. 2 Štruktúra osobnosti podľa Freuda

	Id	Ego	Superego
alternatívny názov	To	Ja	Nadja
obsah	vnútorné túžby	kompromis	vonkajšie imperatívy
vývin	pôvodné	odvodené z Id	odvodené z Id
zdroj energie	áno	nie	nie
racionalita	nie	áno	nie
vzťah k motivácii	okamžité uspokojenie potreby	hľadá podmienky, kedy a ako možno potrebu uspokojiť	inhibuje okamžité uspokojenie
princíp riadenia	princíp slasti	princíp reality	dokonalosť
		regulačné imperatívy: zachovaj seba, zachovaj rod	
	primárny proces	sekundárny proces	
príklad	chcem A zo skúšky	čo všetko sa musím naučiť?	čo musím urobiť pre plný počet bodov a uznanie vyučujúcich?

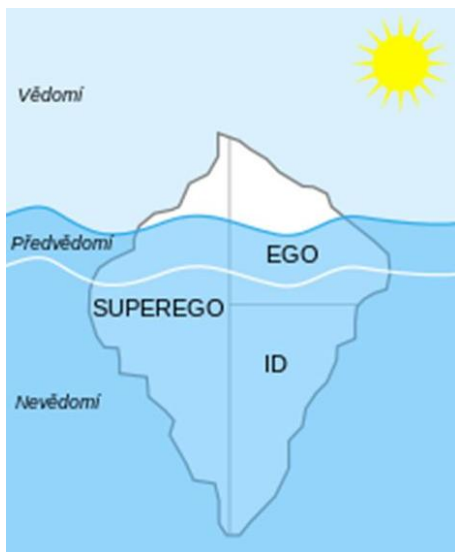
Zdroj: Čerešník, 2023, s. 16

V nasledujúcom obrázku č. 1 je znázornené prepojenie vedomia, predvedomia a nevedomia s id, egom a superegom. Vrchol ľadovca, ktorý je nad hladinou predstavuje vedomie. (viď obr. č. 1) Túto časť osobnosti si jedinec plne uvedomuje. Pod vrcholom ľadovca je predvedomie. Zahŕňa skutočnosti ako napríklad zážitky, myšlienky, rozhodnutia, a i., ktoré si v tom čase jedinec uvedomoval ale časom na tieto zabudol. Spodnú a zároveň najväčšiu časť predstavuje nevedomie.

Nevedomá časť mysle predstavuje javy, ktoré si jedinec neuvedomuje teda myšlienky, spomienky, nutkania alebo pocity (McLeod, 2024). Drapela (1998) si pod nevedomím predstavuje bludisko predstáv, myšlienok, prianí, a i., ktoré sú mimo oblasť uvedomovania jedinca. „Freud si uvedomoval, že dokázať existenciu nevedomých procesov mentálnej povahy je veľmi ťažké. Dynamické nevedomie sa podľa jeho názoru prejavuje rozmanitými chybnými výkonmi, akými sú prerieknutie, opomenutie alebo neobvyklé umiestnenie niektorých predmetov“ (Plháková, 2007, s. 72). *Väčšina obsahu nevedomia je neprijateľná alebo neprijemná a môže spôsobiť pocity bolesti, úzkosti alebo konfliktu, ak sa stane vedomým. Nevedomie je vnímané ako životne dôležitá súčasť jednotlivca. Je to iracionálne, emocionálne a nemá žiadnu predstavu o realite, a preto musia byť brzdené jeho pokusy o únik* (McLeod, 2024, s. 4).

Vedomá časť mysle predstavuje realitu, ktorú si jedinec plne uvedomuje – vníma seba aj svoje telo pomocou zmyslov (zrak, čuch, hmat, chuť). V nasledujúcej tabuľke môžeme vidieť prepojenie Id, ega a superega.

Obr. č. 1 Pohľad Freuda na osobnosť



Zdroj: www.wikiwand.com

Cieľom psychoanalytickej teórie je teda pochopiť iracionálnemu správaniu jedinca, ktoré má zakotvenie v nevedomých procesoch. Podľa Teatera (2015) psychodynamické teórie sa zameriavajú na psychologické pohony a sily v jedincoch, ktoré zároveň vysvetľujú ľudské správanie a osobnosť.

Individuálna teória

Zakladateľom individuálnej teórie je Alfred Adler. Svoj dôraz kladie na začlenenie človeka do spoločnosti. Základom jeho teórie nie je sexuálny pud ako u Freuda ale životný cieľ, ktorý predstavuje začlenenie sa do spoločnosti a potom sa v nej presadiť.

Adler tvrdí, že každý človek bojuje s prekonaním pocitov menejcennosti. Usilovanie o nadradenosť prospieva jedincovi len ak je sociálne zameraná. Ďalším dôležitým prvkom individuálnej teórie je zameranie cieľov. Ak chceme pochopiť správanie jedinca je

potrebné poznať jeho zvolené ciele. Významnú rolu hrá súrodenecké poradie, ktoré má vplyv na budúce postoje, vzorce správania a vytváranie osobnostných rysov (Drapela, 1998). Hlavnou motiváciou človeka je teda spoločenský cit. Kučera (2013) tvrdí že Adlerova teória je viac sociálna ako Freudova psychoanalytická teória. Podľa Plevovej (2013) pri Adlerovi nie je hlavnou hnacou silou vývoja človeka túžba po slasti (Freud), ale túžba po moci. Corey (2012, s. 103) tvrdí, že *zdôrazňoval voľbu, zodpovednosť, zmysel života a snahu o úspech*. Adler videl ľudí ako tvorcov aj výtvorov ich vlastných životov; to znamená, že ľudia si vyvinú jedinečný štýl života, ktorý je pohybom a smerom k ich vybraným cieľom s zároveň vyjadrením ich cieľov. V tomto zmysle vytvárame sami seba a nie sme len formovaní našimi zážitkami z detstva. K Adlerovi zaraďujeme aj individuálny životný štýl, ktorý vyplýva už z názvu jeho teórie. Podľa Drapelu (1988, s. 46) *individuálny životný štýl zahŕňa znaky, rysy a spôsoby správania vyjadrujúce pocity o kompenzácii, ktoré človek využíva k prekonaniu pocitu menejcennosti ak usilovaniu nadradenosti*. Z množstva skutočností si ranného detstva človek pamätá tie udalosti, ktoré sú v súlade s jeho životným štýlom (Plháková, 2007). Základnou potrebou všetkých ľudí je teda mať pocit, že niekam patria a, že majú vo spoločnosti svoje miesto. Pociť spolunáležitosti sa prejavuje tiež záujmom o určité spoločenstvo.

Analytická teória

Zakladateľom analytickej psychológie je Carl Gustav Jung. Táto teória ovplyvnila psychológiu ako vedu, ale tiež aj umenie a literatúru v časoch, keď žil. Jeho teória je veľmi široká, no aj napriek tomu jej vplyv neskôr zoslabol. (Drapela, 1998). Jung považoval osobnosť za samostatnú sústavu. Prijal niektoré princípy Freudovej psychoanalýzy. Podľa Drápelu (1998, s. 32) *každý človek dokáže vyjadriť svoju individualitu vo vzťahu s okolím*. Jung do svojej teórie zahŕňal živočíšnych a ľudských predkov. Corey (2012, s. 84) tvrdí, že *podľa Junga je naša súčasná osobnosť formovaná tým, kým a čím sme boli, a tiež tým, čím chceme byť v budúcnosti*. Jeho teória je založená na predpoklade, že *ľudia majú tendenciu smerovať k naplneniu alebo realizácii všetkých svojich schopností*. Podľa Plhákovej (2007) Jung rozdelil nevedomie na ďalšie dve časti a to kolektívne a osobné

nevedomie. Osobné nevedomie, ktoré predstavuje vrchnejšiu časť ľudskej psychiky zahŕňa komplexy - vznikajú na základe traumy, často súvisia s negatívnymi javmi, ovplyvňujúce vedomie a emočné prežívanie. Kolektívne nevedomie, ktoré predstavuje najhlbšiu časť ľudskej psychiky. Je vrodené a zdedené, (po predkoch). Tvoria ho predovšetkým archetypy – vrodené vzorce cítenia. *Archetypy napomáhajú vytvárať konkrétne predstavy, ktoré vedú k rozpoznaniu udalostí alebo osôb v konkrétnom živote, predznamenaných v archetype. Niektoré archetypy: persona, anima, animus, tieň a i.* (Drapela, 1998, s. 35). Jeho teória sa zameriavala teda na prepojenie človeka a jeho minulosti, ale tak isto aj na človeka ako historický druh. Podľa jeho teórie psychika človeka súvisí s evolučným vývojom jedinca.

Záver

Z príspevku je zrejmé, že využitie psychológie (psychodynamických teórií) v sociálnej práci je nevyhnutnosťou pri práci so sociálnym klientom, nakoľko nám pomáhajú komplexne nahliadnuť na klientov problém. Pri procese práce s klientom umožňujú sociálnym pracovníkom nazrieť do nevedomých procesov klientov a do ich minulosti, čo sociálnym pracovníkom napomáha pochopiť správanie klientov. Prostredníctvom zistení volia ďalšie techniky a spôsoby práce s klientom. Dôležitý je aj vzťah medzi sociálnym pracovníkom a klientom, ktorý by mal byť založený najmä na vzájomnej dôvere. Pre dosiahnutie klientovho cieľa je potrebné aj klientove presvedčenie o sebe, že je schopný tento cieľ dosiahnuť. Cieľom sociálnej práce bez ohľadu na aplikovanú techniku/prístup/teóriu je dosiahnutie klientovho vytýčeného cieľa – vyriešenie problému, vedenie klienta k samostatnosti a dosiahnutie pozitívnej zmeny u klienta.

Bibliografia

- COREY, G. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Brooks Cole: California, 2012. 534 s. ISBN 10: 1133309127.
- ČEREŠNÍK, M. *Teórie osobnosti*. Vysokoškolská učebnica. Bratislava : Paneurópska vysoká škola, 2023. 250 s. ISBN 978-80-8275-008-2.
- DRAPELA, V. J., *Přehled teorii osobnosti*. Praha : Portál, s. r. o., 1998. 176 s. ISBN 80-7178-251-3.
- HILL, G. *Moderní psychologie. Hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Praha : Portál, s. r. o., 2004. 284 s. ISBN 80-7178-641-1.

- IFSW. Global Definition of the Social Work Profession, 2014. [on-line]. [cit. 2024-11-29]. Dostupné na: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- KUČERA, D. *Moderní psychologie*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2013. 216 s. ISBN 978-80-247-4621-0.
- LEVICKÁ a kol. *Teoretické východiská sociálnej práce*. Trnava : Fakulta zdravotníctva sociálnej práce Trnavskej univerzity, 2016. 88 s. ISBN 978-80-8082-962-9.
- MATOUŠEK a kol. *Základy sociální práce*. Praha : Portál, s. r. o., 2007. 310 s. ISBN 80-7178-473-7.
- McLEOD, S. Psychodynamic Approach In Psychology In *Simply Psychology*. [on-line]. [cit. 2024-12-02]. Dostupné na: <https://www.simplypsychology.org/psychodynamic.html>
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia – nakladatelství, 2007. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PLANKA, T. Vzdelanie a prax sociálnej práce. Prepojenie teórie a praktických skúseností. In *Premostenie akademickej a humanitárnej práce na podporu dieťaťa a zraniteľného obyvateľstva*. Bratislava : Havava s.r.o., 2023. s. 27 – 28. ISBN 978-80-89932-13-9.
- PLANKA, T. Neverbálna komunikácia a jej aspekty v sociálnej práci. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024*. Ružomberok: Verbum, 2024. s. 118 – 125. ISBN 978-80-561-1104-8.
- PLEVOVÁ, I. *Základy psychoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 63 s. ISBN 978-80-244-3505-3
- TEATER, B. Social Work Theory. In Wright, J. D. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. New York : Elsevier, 2015. s. 813-820. ISBN 9780080970875.
- VRŤOVÁ, J., BAMBÚCH, F. Význam a miesto hlbinných prístupov v teórii a praxi sociálnej práce. In *Súčasnosť a budúcnosť sociálnej práce v reflexiách spoločenských zmien*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach Filozofická fakulta, 2023. s. 42-50. ISBN 978-80-574-0248-0.
- WIKIWAND. Id, ego and superego. [on-line]. [cit. 2024-12-02]. Dostupné na: https://www.wikiwand.com/simple/articles/Id,_ego,_and_super-ego

Kontaktné údaje

Mgr. Mária Čulenová

Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta,

Univerzita Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, Bratislava, 811 08

E-mail: culenova21@uniba.sk

SYSTÉMOVÉ A SYSTEMICKÉ TERAPIE SOCIÁLNEJ PRÁCE

SYSTEM AND SYSTEMIC THEORIES OF SOCIAL WORK

Tomáš Planka

Anotácia

Predkladaná štúdia sa venuje systemickým prístupom využívaných v terapii. Na úvod rozoberáme samotnú systemickú terapiu, definujeme ju za pomoci rôznych autorov a odborných vymedzení. Po bližšom určení systemickej terapie sa venujeme priblíženiu systemických prístupov ako takých. V jednotlivých častiach tejto práce sa už venujeme samotným systemickým prístupom, ktoré spadajú pod systemické teórie v sociálnej práci – biografickým prístupom, integratívnym prístupom a prístupom zameranými na jazyk.

Kľúčové slová

Sociálna práca. Systémové teórie. Systemické prístupy. Terapia.

Anotation

The present study examines the systemic approaches used in therapy. We begin by discussing systemic therapy itself, defining it using various authors and professional definitions. After defining systemic therapy in more detail, we discuss an introduction to systemic approaches as such. In the different sections of this thesis, we already discuss the actual systemic approaches that fall under systemic theories in social work - biographical approaches, integrative approaches, and language-focused approaches.

Keywords

Social work. Systemic theories. Systemic approaches. Therapy.

Systémové teórie sociálnej práce

Systémové teórie zohrali významnú úlohu v historickom vývoji filozofie, sociológie a prírodných vied. Navrhli a podnikli, hoci

v nerozvinutej podobe, mnohé problémy, ktoré nastolila súčasná veda. V súčasnosti sú systémové koncepcie v centre vedeckého záujmu nielen v prírodných a technických vedách, ale aj v spoločenských vedách. Je preto potrebné venovať im primeranú pozornosť zodpovedajúcu ich rastúcemu významu, tvrdí Purshová (1984).

„Teória systémov sa zameriava na štúdium komplexných vzťahov medzi časťami sociálneho systému a spôsobov, akými tieto časti na seba vzájomne pôsobia a ovplyvňujú sa. Táto teória sa často zaoberá analýzou sociálnych štruktúr, vzťahov a dynamiky medzi jednotlivcami, skupinami alebo organizáciami. Skúma spôsoby, akými tieto časti spolupracujú a prispievajú k celkovému fungovaniu systému.“ (Čakarová et al., 2024, s. 1)

Systémová teória skúma ľudí, ktorých biologické, psychologické, sociálne a kultúrne potreby zostávajú nenaplnené v kontexte ich sociálneho, ekologického a kultúrneho prostredia. Tieto nenaplnené potreby často vedú k zhoršovaniu sociálnych problémov. Podľa Čulenovej a kolektívu autoriek (2023, s. 2) je „každá rodina individuálna a má iné potreby, priority, no aj napriek tomu by sa mala držať funkcií, ktoré sú potrebné pre efektívne a správne fungovanie rodine. V prípade absencie niektorej z funkcií alebo potrieb v rodine, môžu nastať problémy, príp. môže prísť ku konfliktom medzi jej členmi.“ Teória sa zároveň venuje analýze sociálnych javov, ako sú chudoba, nezamestnanosť, kriminalita, delikvencia či sociálne vylúčenie, a poukazuje na napätie medzi sociálnou kontrolou a poskytovaním pomoci.

Kľúčovými témami sú pochopenie, opis a objasnenie toho, ako jednotlivci fungujú v rámci svojho ekologického, sociálneho a kultúrneho prostredia, spolu s identifikáciou ich potrieb, obmedzení a prekážok v sociálnej štruktúre. Osobitnú pozornosť venuje významu a úlohe sociálnej práce ako profesie, definícii jej klientely, kompetenciám sociálnych pracovníkov, oblastiam ich pôsobenia, ako aj profesijným ideálom a etickým zásadám.

Systémové myslenie sa zameriava najmä na mechanizmy spätnej väzby, ktoré sa odohrávajú v otvorených systémoch.

Charakteristickým rysom systémových procesov je kruhová kauzalita, ktorá sa odlišuje od lineárnej kauzality. Zatiaľ čo lineárna kauzalita opisuje situáciu, kde jedna udalosť spôsobuje druhú, kruhová kauzalita zdôrazňuje vzájomnú prepojenosť a neustále ovplyvňovanie jednotlivých častí systému (Barker, 2010 in Brnula et al., 2015).

Jedným z kľúčových konceptov systémovej teórie je vzťah medzi systémami, subsystémami a suprasystémami. Napríklad suprasystémy rodiny môžu zahŕňať širšiu rodinu, susedov, komunitu v okolí či sociálne siete. Subsystémy sú menšie skupiny v rámci systému, ako napríklad rodičovský, manželský alebo súrodenecký subsystém.

Na lepšie pochopenie systémových teórií v sociálnej práci je potrebné objasniť základné pojmy, ako sú systém, systémove myslenie, hranice, spätná väzba a ďalšie koncepty. Tieto pojmy predstavujú kľúčovú štruktúru pre analýzu a aplikáciu systémových princípov v praxi sociálnej práce.

Systém je ústredný pojem, s ktorým táto teória pracuje. Samotné slovo „systém“ pochádza zo starogréčtiny a označuje celok tvorený jednotlivými časťami, útvar alebo zostavu. Význam slova najlepšie vystihuje nemecký termín Gebilde, ktorý definuje systém ako komplexnú jednotku pozostávajúcu z prvkov, pričom opis systému zahŕňa nielen vlastnosti celku, ale aj vzájomné vzťahy medzi jeho časťami. Systém tak možno chápať ako jednotku, ktorá je ohraničená od svojho prostredia a pozostáva z prvkov a ich vzájomných interakcií. *Ludia ako systém, ktorého základnou funkciou je uspokojovať svoje vlastné potreby (okrem biologických potrieb, ako je jedlo, pitie, vzduch a spánok). Množstvo a hierarchia potrieb sú určené vnútorným zložením systému, takže tá istá potreba môže byť u jedného človeka dominantná a u iného druhoradá. Potom sú tu základné potreby - telesné, zmyslové, telesná integrita a nedotknuteľnosť, sexuálne, emocionálne, rozmanitosť orientácie v prostredí, jasné pravidlá a sociálne normy, originalita, sloboda a autonómia, sociálne uznanie, sociálna príslušnosť, zmysluplné ciele a motivácia, rovnováha medzi dávaním a prijímaním* (Čakarová et al., 2024,

s. 6). **Hranice** zohrávajú dôležitú úlohu pri ochrane integrity systému a zabezpečení funkčnej samostatnosti jeho častí. Môžu byť fyzické, viditeľné, alebo emocionálne, čím umožňujú reguláciu emocionálnej interakcie, miery blízkosti a spojenia. Funkcie hraníc vytvárajú systémovú štruktúru tým, že zároveň oddeľujú jednotku od jej prostredia a umožňujú jej spojenie s ním, čím regulujú vzťahy medzi systémom a jeho okolím (Ludewig, 2011). **Spätná väzba** je spôsob, akým systém reaguje na správanie svojich jednotlivých prvkov. Je to spätná väzba systému, ktorá privádza výstupné údaje o správaní systému späť na vstup. Pozitívna spätná väzba je reakcia systému, pri ktorej vracajúca sa časť výstupu spôsobuje zvýšenie vstupu. Naopak, cieľom negatívnej spätnej väzby je spôsobiť zníženie vstupu (Brnula et al., 2015). **Odolnosť** možno považovať za nástroj, ktorým ľudská myseľ čelí výzvam, podobne ako duchovný imunitný systém. *Tento „nástroj“ čerpá z prirodzeného základu a posilňuje sa prostredníctvom cvičením, zaťažovaním a učením. Jeho hranice sú dané osobnými hodnotami, presvedčením a charakterom. Odolnosť je v bežných situáciách takmer nepostrehnuteľná, ale v čase krízy mobilizuje všetky schopnosti organizmu - či už vrodené, získané, osobné, rodinné, sociálne, duchovné alebo náboženské. V týchto chvíľach vstupuje do hry a bojuje o zachovanie hodnoty jednotlivca* (Mačkinová et al., 2024, s. 6).

V nasledujúcej časti príspevku sa venujeme konkrétnemu prístupu systémových teórií - tým je systemická terapia, ktorá predstavuje jeden z najdôležitejších prístupov sociálnej systémovej práce.

Systemická terapia

„Systemická terapia sa definuje ako komunikačný proces, ktorého nevyhnutnou podmienkou je vytvorenie účinného terapeutického systému. Emočne priaznivá klíma je prvým predpokladom získania pocitu bezpečnosti klienta, ktorý sa v istote takéhoto vzťahu odváži narušiť stabilizovanú štruktúru opakovania problému a prijať riziká potrebné pre zmenu. Autori chápu terapiu ako dialóg dvoch expertov: človek hľadájúci pomoc ako expert na vlastný život, terapeut ako expert na realizáciu terapeutických

dialógov. Systemická terapia je opatrením pomoci ku svojpomoci, kde pomáhajúci profesionál sprevádza klienta prechodmi od problémového systému, k terapeutickému systému a nakoniec k alternatívne systému bez problémov. Terapeutické intervencie s pohľadu systemického prístupu sú len podporou vlastným zdrojov klienta, kde rešpekt voči prániam klienta má nadradenú pozíciu nad normou a chápaním normality. Terapeut vidí klienta ako autonómneho a opraveného tvorcu vlastného života s jeho limitmi a možnosťami.“ (Brnula et al., 2015, s. 155)

Rozdiel medzi systémovým a systemickým poňatím spočíva vo vnímaní systému. Zatiaľ čo systémové teórie chápu systém ako skutočnú jednotku, ktorá má svoje subsystemy, pravidlá a hranice a udržiujú si svoju rovnováhu, ktorú možno ovplyvňovať zásahmi zvonku.

Systemické poňatie pojem homeostázy opustilo a systém vníma ako záležitosť od okolia uzavretú, s pribiehajúcimi vnútornými zmenami, ktoré sú nepredvídateľné, neplánované a ktoré nie je možné ovládať vonkajšími zásahmi. K dôležitým pojmom, ku ktorým sa hlási systemická teória je epistemológia – teórie poznania, ktoré sa označujú ako radikálni konštruktivizmus a sociálny konštrukcionizmus. Oba tieto smery zhodne tvrdia, že realitu nie je možné poznať, realitu si sami konštruujeme. Podľa konštruktivizmu si každý jedinec vytvára vlastnú predstavu na základe individuálnej skúsenosti, sociálny konštrukcionizmus chápe predstavy a myšlienky ako niečo, čo sa vytvára v procese sociálnej výmeny (Kratochvíl, 2009, s. 44).

Systemický prístup kritizuje terapeutickú prax z diagnostického problému – nevieme nič určité, ale jednáme podľa toho. Predstavitelia systemického prístupu nie sú stotožnení s existenciou objektívnej pravdy, objektívne stanovenej diagnózy. Poznanie vnímajú ako priebežný výsledok spôsobu fungovania systému a realita je potom oblasťou, ktorá je určená konaním pozorovateľa. (Ludewig, 2011)

Na základe vytýčenia a uchopenia samotnej systemickej terapie sa venuje bližšiemu uvedeniu a vymedzeniu základných

využívaných systemických prístupov, využívaných sociálnymi pracovníkmi.

Systemické prístupy v terapii

„Systemický prístup je v súčasnosti uznávaným v pomoci ľuďom s rôznymi ťažkosťami ako aj v sebarozvoji. Opiera sa o postmodernú filozofiu jazyka (Ludwig Wittgenstein) a dôraz kladie na lingvistiku a jazyk, významy, diskurzy. Pilierom systemického prístupu je presvedčenie, že neexistuje nič dopredu dané ako ani objektívna pravda o živote, nijaký univerzálny návod na to, ako žiť. Naopak tvrdí, že jediná verzia reality, ktorá pre ľudí existuje, je tá, ktorú sami zažívajú - tá, ktorú si vytvárajú nepretržitými sociálnymi interakciami. Tieto „reality“ ľudia jedinečným spôsobom prežívajú a na základe toho reagujú práve na to, na čo reagujú a to pre nich špecifickým spôsobom. Systemicky orientovaní poradcovia a terapeuti sa preto expertne zriekajú roly expertov na problémy druhých a na ich riešenie. Veria, že sami klienti a klientky sú najlepšími expertmi na svoj život. Terapeuti sú však expertmi na vedenie rozhovoru pokiaľ sa dá, tak so všetkými členmi systému, ktorí spoločne ťažkosť vo vzájomných interakciách vytvorili a udržiavajú ju.“ (Schlippe – Schweitzer, 2006, s. 94)

Systemický prístup vďaka konštruktivistickému mysleniu prináša úplne nový náhľad na zaužívané postupy poradenstva, psychoterapie a sociálnej práce. Rozvíja profesionalitu postavenú na schopnosti viesť rozhovor s klientom tak, aby bol užitočný, estetický ale aj rešpektujúci. Systemická terapia mobilizuje osobné a sociálne zdroje klienta, popritom smeruje pomáhanie viac na možnosti, ktoré sú aktuálne, ako na analyzovanie histórie života. Zameriava sa na riešenie problémov, nepotrebuje skúmať ich pôvod. Poukazuje na silné stránky klienta viac, ako na jeho neúspechy a nezdary. Pomoc zabezpečuje po 3 – 5 sedeniach, skracuje tým celý terapeutický proces a šetrí čas a peniaze u klientov. Rozširuje spoluprácu a vyvaruje sa manipulatívneho pôsobeniu. Prikladá dôraz etickým hodnotám a kráse profesie.

(Ludewig, 2011) Systemický prístup predpokladá, že každý klient je schopný robiť rozhodnutia a pracovať na zmene.

Systemický prístup pomáha nájsť a posilniť osobné a sociálne zdroje klientov, ktoré im umožnia zvládať náročné životné situácie a výzvy. Nezameriava sa na hľadanie príčin ťažkostí, ale najmä na ich riešenia a pri tom sa orientuje na silné stránky a schopnosti klientov. Systemická terapia pomáha v dialógu problémové systémy vnímať, robiť a zažívať inak. Spoločným nachádzaním nových významov a možností klientov umožňuje rozpustiť pocit bezmocnosti, tiesne a neslobody. (Schlippe – Schweitzer, 2006)

Systemické prístupy využívané a aplykované v terapii za pomoci sociálnych pracovníkov sú rôzne, no majú spoločný základ. Na nasledujúcich stranách uvádzame základné z týchto prístupov a ich charakteristiky.

Biografické prístupy

Biografický prístup sa radí k systemickým prístupom v terapii. Avšak aj samotné systemické terapie obsahujú väčšie množstvo prístupov. Brnula a kolektív (2015, s. 154) sa vyjadrujú o systematickom prístupe tak, že *združuje rôzne smery, ktoré spája rovnaká teoretická nadstavba predovšetkým vo vzťahu ku konštruktivistickým a systémovým teoretickým myšlienkovým základom. Systemické myslenie sa opiera o dva piliere, explicitne na systémovú teóriu ako vednú disciplínu zaoberajúcu sa komplexnosťou a implicitne na procesy, ktoré vytvárajú systémy ako organizovanú komplexnosť*. S vyššie spomínaným vyjadrením nesúhlasia všetci autori. Určitá skupina odborníkov a autorov publikácií zastáva názor, že systemická terapia ako taká neexistuje. „Autori von Schlippe a Schweitzer uvádzajú, že systemická terapia neexistuje. Ide skôr o zátvorku okolo väčšieho počtu modelov, ktoré môžu byť vnútorne úplne heterogénne. Ludewig uvádza nasledujúcu diferenciáciu systemických modelov a jej predstaviteľov:

1. prístupy milánskej školy zameranej na intervencie (Selvini Palazzoliová) a ďalšie vývojové tendencie (Boscolo, Cecchin),

2. prístupy zamerané na kooperáciu, ako napr. reflektujúci tím (Andersen),
3. prístupy zamerané na jazyk, opierajúci sa o tzv. sociálny konštrukcionizmus (Goolishian),
4. prístupy krátkodobej terapie orientovanej na riešenie (de Shazer),
5. naratívne prístupy (White),
6. biografické prístupy (Welter-Enderlinová, Buchholz),
7. integratívne prístupy (Brnula et al., 2015, s. 157).

Keď sa však venujeme samotnému biografickému prístupu, môžeme ho v krátkosti definovať nasledovne. Biografický prístup je metóda, ktorá priamo vychádza zo životnej histórie klientov. Tento prístup napomáha sociálnemu pracovníkovi klientovi lepšie porozumieť a pochopiť jeho východisko a jeho aktuálnu situáciu. Cieľom tohto prístupu je vhodným spôsobom motivovať klientov, ktorí sú takto samostatnejší v starostlivosti o vlastnú osobu.

Biografický prístup sa radí medzi metódy nefarmakologickej starostlivosti. Pri tomto prístupe je dôležité, aby sociálny pracovník nevnímal klienta len ako osobu, ktorej treba poskytnúť pomoc a pracovať s ním, ale ako samostatnú osobnosť so svojou vlastnou minulosťou, pomocou ktorej môže s klientom pracovať a motivovať ho. Na základe klientovej vlastnej minulosti môžu sociálni pracovníci pracovať s klientovými silnými stránkami, no i jeho slabými stránkami a tým ho posúvať vpred. Ako vo svojom článku uvádza Mačkinová a kolektív (2023, s. 9) *veľmi dôležitou metódou tohto prístupu je empowerment, teda zmocňovanie. Cieľom je v klientovi aktivovať všetky jeho sily na to, aby sa vzoprel svojmu útlaku a nespravodlivej životnej situácii.*

Integratívne prístupy

Kratochvíl (2017, s. 119) chápe integratívny prístup ako *prístup pokúšajúci sa zjednotiť rôzne teoretické prístupy do vyššieho celku alebo vytvoriť teóriu im nadradenú. Táto integrácia rôznych prístupov môže mať empirickú podobu alebo ide o integráciu poznatkov vedeckého výskumu, ktorý je zameraný na skúmanie*

efektívnych faktorov utvárajúcich spoločné ťažisko odbornej intervencie.

„Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že integratívne prístupy vychádzajú z myšlienky, ktorá je presadzovaná v psychoterapii a tou je, že je nemožné a niekedy dokonca aj neetické, ak terapeut pracuje v presvedčení, ktoré môžeme vyjadriť anglickou frázou „one-size-fits-all“ (inak povedané jeden druh liečby, terapie, sedí všetkým klientom). Pre terapeuta či supervízora môže byť lákavé a dokonca aj jednoduché využívať jeden spôsob práce pri rôznych typoch klientov, avšak je to v protiklade s rešpektovaním individuálnych rozdielov. Keďže integratívny prístup vychádza z potreby flexibility zameriava sa na jednej strane na intervencie, na strane druhej na vzťahy (interpersonálne a inštrumentálne), ktoré sú vzájomne prepojené. Pomáhajúci (supervízny) vzťah je prispôsobovaný rôznym potrebám klientov (supervidovaných). Rovnako aj v pomáhajúcom (supervíznom) procese sú aplikované efektívne metódy rôznych psychoterapeutických smerov a to pri rešpektovaní princípov praxe založenej na dôkazoch. Prvky integratívneho prístupu sú prítomné v celom liečebnom (supervíznom) procese. Pozornosť sa kladie na sledovanie pokroku klienta (supervidovaného). Vychádza z predpokladu, že klienti (supervidovaní) sú v neustálom vývoji a problémy prezentované na začiatku spolupráce nemusia byť ich primárnymi problémami alebo cieľmi v konečnej fáze pomáhajúceho (supervízneho) procesu.“ (Vrťová, Vaska, 2020, s. 60 - 61)

Pri integratívnom prístupe, ktorého podstatou je, že každý klient je výnimočný a preto mu je poskytovaná osobitná pomoc, vychádzame z toho, že je v jednom prístupe spájaných viacero metód a postupov. Integratívny prístup preto využíva rôzne formy poskytovania pomoci a rôzne metódy. V tomto prístupe je vzťah medzi terapeutom a klientom založený na empatii, pretože klienti často s terapeutom zdieľajú citlivé a bolestivé situácie. V tomto vzťahu sa vyžaduje od terapeuta, aby klientovi venoval plnú pozornosť, aktívne ho počúval, poskytoval mu spätnú väzbu a informácie a v prípade potreby aj inštrukcie.

Klienti očakávajú, že tento vzťah im poskytne potrebnú podporu od sociálneho pracovníka, pomoc v zmysle lepšieho porozumenia problémom s ktorými prichádzajú, ale zároveň očakávajú úľavu od úzkosti a zmenu, na základe spolupráce a aktívnej participácii na riešení problémov.

Prístupy zamerané na jazyk

Systemická terapia predstavuje aplikovanú disciplínu psychoterapie. Je špecifická tým, že aplikuje myšlienky radikálneho konštruktivismu a sociálneho konštrukcionizmu do klinickej teórie a metodológie psychoterapie. Ponúka svoj etický rámec a kontext klienta, terapeuta a inštitúcie (Sopková, 2010, s. 62). K dôležitým pojmom, ku ktorým sa hlási systemická teória je epistemológia – teória poznania, ktoré sa označujú ako radikálni konštruktivismus a sociálny konštrukcionizmus. Oba tieto smery zhodne tvrdia, že realitu nie je možné poznať, realitu si sami konštruujeme. Podľa konštruktivismu si každý jedinec vytvára vlastnú predstavu na základe individuálnej skúsenosti, sociálny konštrukcionizmus chápe predstavy a myšlienky ako niečo, čo sa vytvára v procese sociálnej výmeny (Brnula et al., 2015, s. 156). Sociálny konštrukcionizmus nekladie dôraz na jednotlivca, ktorý si vytvára svoj svet v jazyku, ale na procesy sociálnej výmeny, ktorá prebieha komunikáciou vo vzťahoch, v ľudských spoločnostiach. Ľudská skutočnosť sa konštruuje komunikačnými procesmi.

Keď človek príde do kontaktu s nejakým terapeutickým smerom, narazí na množstvo odborných výrazov, pomenovaní, špecifických pre daný smer. Systemika v tomto nie je výnimkou. Bežne v práci s klientom však tieto pojmy nevyužíva. Práve naopak, snaží sa čo najviac používať jazyk klienta, celkovo jazyku a slovám pripisuje veľký význam. Používanie klientovho jazyka je veľmi užitočné pre vytváranie vzťahu medzi klientom a terapeutom.

Pre terapiu konštruktivistický postoj znamená, že nemôžeme poznať klientove problémy priamo a úplne. Nie je ani našou snahou ich objektívne posúdenie. Môžeme si len uvedomovať

svoje vlastné interpretácie klientových problémov. Preto si v terapii u klienta priebežne overujeme, či tomu, čo hovorí, rozumieme dobre. A taktiež zisťujeme, ako on rozumie tomu, čo hovoríme my. Svoje návrhy, nápady, odporúčania nepredostierame ako objektívne pravdy, ale ako naše návrhy, s ktorými sa klient môže alebo nemusí stotožniť. Z tohto vyplýva základný systemický postoj, že terapeut nie je expertom na klientove problémy, ale je expertom na rozhovor (Kratochvíl, 2009).

Prístupy zamerané na jazyk, ktoré sa opierajú o sociálny konštrukcionizmus sú špecifické v tom, že klient si svoj život a svoju sociálnu situáciu sám konštruuje. Klient vystupuje v rámci prístupu ako hlavný tvorca a sociálny pracovník ako sprievodca a organizátor. Sociálni pracovníci pracujú s klientom v zmysle poskytovania motivácie a podpory v pokračovaní riešenia svojej sociálnej situácie a problémov, nakoľko si sám klient vytvára nové možnosti a smery, ktorými sa môže uberať.

Záver

Predkladaná štúdia sa zamerala na význam a rôznorodosť systémových teórií v sociálnej práci, pričom zdôraznila ich prínos pri práci s klientmi a v terapeutickom procese. V práci boli predstavené kľúčové systemické prístupy, konkrétne biografický prístup, integratívny prístup a prístup založený na jazyku, ktorý čerpá z princípov sociálneho konštrukcionizmu. Každý z týchto prístupov ponúka jedinečné nástroje a perspektívy, ktoré môžu prispieť k efektívnemu riešeniu problémov klientov, avšak zároveň majú svoje limity a výzvy. Systemické prístupy zdôrazňujú holistické chápanie klienta, jeho sociálneho prostredia a význam interakcií, čím prispievajú k vytvoreniu komplexného rámca na podporu a intervenciu. Štúdia poukázala na to, že správny výber prístupu závisí od individuálnych potrieb klienta a konkrétneho kontextu. Dôležité je taktiež neustále vzdelávanie a reflektovanie praktických skúseností odborníkov, čo umožňuje adaptáciu prístupov na dynamické potreby spoločnosti a klientov. Záverom možno konštatovať, že systémové teórie majú

nezastupiteľné miesto v sociálnej práci, pričom ich rozmanitosť predstavuje silu, ktorá umožňuje citlivé a komplexné riešenie problémov, s dôrazom na rešpektovanie individuality a kontextu každého klienta.

Bibliografia

- BRNULA, P. et al. *Úvod do teórií sociálnej práce*. Bratislava: Iris, 2015. 214 s. ISBN 978-80-89726-36-3.
- ČAKAROVÁ, M., PLANKA, T., MAČKINOVÁ, M., MAČKINOVÁ, M. System theories of social work. In *Revue spoločenských a humanitných vied*, 2024, 12(1), 1 – 12.
- ČULENOVÁ, M., NOWAK, B., MAČKINOVÁ, M. Dieťa v rodine. In *Revue spoločenských a humanitných vied*, roč. 11, 2023, č. 1-2, s. 1 – 11.
- KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha : Portál, 2009. 383 s. ISBN 80-7367-122-0.
- KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie. Aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2017. 408 s. ISBN 978-80-26212-27-0.
- LUDEWIG, K. *Základy systemické terapie*. Praha : Grada, 2011. 111 s. ISBN 978-80-24735-21-4.
- MAČKINOVÁ, M., PLANKA, T., MAČKINOVÁ, M. Kritické teórie sociálnej práce. In *Revue spoločenských a humanitných vied*, 2023, 11(3-4), 1 – 10.
- MAČKINOVÁ, M., ČAKAROVÁ, M., HABURAJOVÁ, L. 2024. Burden and resilience in helping professions. In *Revue spoločenských a humanitných vied*, 2024, 12(2), 1 – 14.
- PURŠOVÁ, J. *Vývoj systémových teórií společnosti*. Praha: Academia, 1984. 288 s.
- SCHLIPPE, A., SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno : Cesta, 2006. 252 s. ISBN 80-729508-2-7.
- SOPKOVÁ, M. Hamburský a pražský systemický prístup v podmienkach ambulantnej praxe klinickej psychológie a psychoterapie. In *PSYCHIATRIA-PSYCHOTERAPIA-PSYCHOSOMATIKA*, 2010, 17(1), 60 – 64.
- VRTOVÁ, J., VASKA, L. Využitie terapeutických a poradenských prístupov v supervízií. In *Vedecké odpovede na aktuálne otázky supervízie v sociálnej práci*. Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Mateja Bela, 2020. s. 42 - 67. ISBN 978-80-55717-62-3.

Kontaktné údaje

Mgr. Tomáš Planka

Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Univerzita
Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

E-mail: planka3@uniba.sk

ERGOTERAPIA

STVÁRNENIE ROZPRÁVKY POMOCOU PRÍRODNÉHO MATERIÁLU

CREATING A STORY USING NATURAL MATERIALS

Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická

Abstrakt

Rozprávka stvárnená pomocou prírodného materiálu môže byť pôsobivá a kreatívna, Môže spojiť krásu prírody s fantáziou a rozprávať príbeh pomocou rôznych prírodných materiálov ako drevo, kamene, listy, kvety, tráva, šišky, mach a pod. Takéto stvárnenie rozprávky podporuje nie len kreativitu a fantáziu, ale tiež vychováva človeka k úcte k prírode a jej dôležitosti. Prírodné materiály sa stávajú nástrojom na vytvorenie postáv a prostredí, ale aj symbolmi, ktoré rozprávajú príbeh o vzťahu človeka a prírody.

Kľúčové slová

Tvorivá dielňa. Prírodný materiál. Rozprávka. Kreativita. Fantázia. Ergoterapia.

Abstract

A fairy tale depicted using natural materials can be impressive and creative. It can combine the beauty of nature with fantasy and tell a story using various natural materials such as wood, stones, leaves, flowers, grass, pine cones, moss, etc. Such a depiction of a fairy tale not only supports creativity and imagination, but also educates a person to respect nature and its importance. Natural materials become a tool for creating characters and environments, but also symbols that tell a story about the relationship between man and nature.

Keywords

Creative workshop. Natural material. Fairy tale. Creativity. Fantasy. Occupational therapy.

Úvod

Za siedmymi horami, za siedmymi dolinami, kde sa piesok lial a voda sypala ... to sú uvádzacie vety rozprávok, v ktorých sa dočítame napr. o zhavranelých bratov, o zvieratách, ktoré predstavujú ľudské vlastnosti, stretneme sa so škriatkami či lesnými vílami. Rozprávka modeluje čarovný svet a má svoje významné miesto pri práci s deťmi či žiakmi. „Vie sa veľmi adresne prihovoriť dieťaťu, rozvíja fantáziu, predstavivosť, komunikáciu, pomáha prekonávať prekážky, učí sa bojovať proti zlu“ (Švábová, 2021, s. 55).

Význam rozprávky v rozvíjaní dieťaťa

Rozprávky vstupujú do nášho života už v našom útlom veku, pôsobia na náš duševný život, ukazujú nám zákony prírodnej a spoločenskej reality, princípy dobra a zla, vplývajú na detské vnímanie sveta a prinášajú zážitky (Švábová, 2014). Podľa Černouška (2019) deti vnímajú a chápu svet v iných rozmeroch ako dospelí. Rozprávku preto vníma ako most nad priepasťou detského a dospelého spôsobu myslenia. Deti nemajú problém všetko oživiť a vdýchnuť do vecí okolo seba ducha života. Rozprávka rozvíja čitateľské kompetencie a schopnosť porozumieť písanému textu, zároveň ponúka dobrodružstvo poznávania a zážitkov, zábavu i poučenie. Rozprávky vyhovujú synkretickému a symbolickému mysleniu detskej psychiky (Černoušek, 2019). Rozprávkou sa deťom prihovárime jazykom im zrozumiteľným. Má výchovný a vzdelávací význam, tiež prostredníctvom nej rozvíjame u detí estetické vnímanie, ich vzťah k umeniu a ku kráse. Po vypočutí rozprávky deti môžu svoje predstavy a silné momenty z rozprávky nakresliť, vymodelovať alebo stvárniť pomocou prírodného materiálu. Rozprávky vplývajú u detí aj na citovú oblasť. Deti si uvedomujú vzťahy medzi postavami a prostredníctvom konania postáv si utvárajú obraz dobrej a zlej postavy, rozlišujú, čo je dobro a zlo. „Rozprávka pripravuje dieťa na život, vytvára základ samostatnosti a optimistického videnia sveta. Je príjemným a terapeutickým prostriedkom nielen u dieťaťa v predprimárnom

období, ale aj v staršom veku“ (Švábová, 2021, s. 56). Rozprávku môžeme použiť pri práci s dieťaťom, ktoré prežíva nejakú traumatu alebo, ak sa dieťa stretáva s nezrozumiteľnými citovými reakciami. Rozprávky pomáhajú k riešeniu problémov, tiež citlivo zasahujú a oslovujú citovú sféru detského života (Černoušek, 2019). Hrdináková (2006) tvrdí, že vhodne zvolenou rozprávkou môžeme pôsobiť na negatívne vlastnosti detí, napr. bojazlivosť a nesmelosť; sebeckosť a neskromnosť; nezbednosť a ľahkovážnosť; nedôverčivosť a vrtošivosť; hyperaktívnosť a netrpezlivosť. Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012) píšú o terapii rozprávkou (biblioterapiou), ktorej cieľom je rozvíjať u detí predstavivosť a pomáhať im zbavovať sa úzkosti, strachu, zároveň ich obohacovať o znalosti o nich samých a o svete. V literatúre existuje niekoľko druhov rozprávok, ale ako terapeutické sú podľa autoriek Šauerová, Špačková a Nechlebová vhodné psychoterapeutické, výchovno-psychologické a relaxačné.

Okrem zábavy rozprávky ponúkajú napätie, čarovnosť, ale taktiež rozvíjajú u detí zvedavosť, predstavivosť. Deti motivované príbehom experimentujú, objavujú a vyjadrujú vlastné pocity (Švábová, 2014). Černoušek (2019) dopĺňa aj rozvoj inteligencie a poznávacích schopností tvorivým rozvíjaním činností, ktoré tvoria základ pre vyššie psychické funkcie. Hudecová a Kováčová (2021, s. 28) tvrdia, že *„každý človek je kreatívny a dokáže realizovať, samozrejme na rôznej úrovni tvorivé činnosti, ktoré pomáhajú k jeho sebarealizácii“*. Tvorivým myslením deti prichádzajú na nové nápady, učia sa hľadať zaujímavé riešenia. Tvorivé dieťa nie je spokojné s tým, čo vymyslelo. Rozvoj tvorivosti, kreativity môžeme považovať za jeden z kľúčových predpokladov pre budúci úspech. Průcha a kol. (2008) píšú o tvorivosti, ako o duševnej schopnosti vychádzajúcej z poznávacích a motivačných procesov, v ktorých dôležitú rolu hrajú tiež inšpirácie, fantázia, intuícia. Podľa Valachovej (2021, s. 19) *„významnú úlohu pri odhaľovaní a rozvíjaní tvorivosti, najmä v detstve, zohráva umenie“*. Rozprávka je istou formou umenie, ktorou rozvíjame komunikáciu, aktívnu a pasívnu slovnú zásobu,

deti sa zoznamujú s novými slovami, výrazmi, učia sa im rozumieť (Švábová, 2014).

Rozprávky majú mnohoraké využitie v praxi (kresba, maľovanie, dramatizácia), je na zvážení učiteľa, ktorú rozprávku vyberie. Učiteľ musí rešpektovať individuálne osobitosti detí, ich úroveň psychického a emocionálneho vývinu. Učiteľ musí rozhodnúť, ktorá rozprávka je užitočná a ktorá je naopak škodlivá a nebezpečná (Švábová, 2014). Rozprávku nemožno spájať iba so slovenským jazykom a literatúrou. S rozprávkou možno pracovať na hodinách matematiky, na hodinách výtvarnej a hudobnej výchovy či na pracovnom vyučovaní.

Využitie prírodného materiálu vo výchove a terapii

Za prírodný materiál môžeme považovať všetko, čo nám poskytuje príroda, a to v rôznych formách. Tento materiál môžeme získavať z rôznych zdrojov, a rozdelíme ho na:

- *Prírodný materiál živočíšneho pôvodu* – koža, kosti, zuby, perie, škrupiny, mušle, srst;
- *Prírodný materiál rastlinného pôvodu* – listie, konáriky stromov a kríkov, steblá, plody, kôra, škrupiny, slama, šúpolie, šišky, makovice;
- *Prírodný materiál nerastného pôvodu* – kamienky, hlina, piesok, slúda (Honzíková, 2015).

Valášek (2014) uvádza, okrem vyššie spomínaných prírodných materiálov aj tieto:

- textil, nite, bavlnky, vlna, koža, plst', kúdeľ;
- ovocie, zelenina;
- pochutiny, ako je korenie, orechy, zemiaky, kôra z pomaranča, citrón;
- múka (slané cesto);
- hlina – keramická hlina, modurit, plastelína;
- prírodné povrazy – sisal, juta, kokosové vlákna;
- drevené koráliky, špajle.

Práca s prírodným materiálom v špeciálnej výchove je hodnotným nástrojom na podporu rozvoja detí/žiakov so znevýhodnením. Prírodné materiály, ako sú kamienky, drevo, listy, škrupiny, vlákna a podobne, ponúkajú rôzne zmyslové podnety, ktoré pomáhajú deťom/žiakom rozvíjať viaceré schopnosti a zručnosti. Využívanie týchto materiálov v špeciálnych aktivitách môže byť veľmi prospešné z hľadiska: vizuálnych podnetov, hmatových podnetov, zvukových podnetov a čuchových podnetov. Tento prístup je vynikajúcim spôsobom, ako stimulovať deti/žiakov k experimentovaniu a učenie sa prostredníctvom hry a praktických činností. Takéto aktivity môžu byť výborným spôsobom, ako zvyšovať motiváciu detí/žiakov, podporovať ich sebavedomie. Okrem toho prax s prírodným materiálom pomáha deťom/žiakom vyjadrovať sa, komunikovať a pracovať na rozvoji rôznych zručností v interakcii s prostredím.

Za dôležité považujeme aj to, že tieto činnosti by mali byť prispôsobené individuálnym potrebám a schopnostiam detí/žiakov, aby boli čo najefektívnejšie a mali čo najväčší vplyv na ich rozvoj.

Stváranie rozprávky pomocou prírodného materiálu

Stváranie rozprávky pomocou prírodného materiálu je krásny spôsob, ako spojiť kreativitu a ekologické hodnoty. Tento prístup môže byť veľmi inšpirujúci a originálny, pretože prírodné materiály ponúkajú jedinečné textúry, farby a formy. Tu je niekoľko nápadov, ako by sa dala rozprávka vytvoriť pomocou prírodného materiálu:

Prírodné postavy a kulisy:

- *Drevo a konáre:* Môžeme použiť rôzne druhy dreva na vytvorenie postáv alebo zvierat. Menšie konáre môžu byť použité na vytvorenie rúk alebo nôh, zatiaľ čo väčšie kusy môžu slúžiť ako telo alebo základ pre stváranie krajiny.
- *Kamene a šišky:* Na stváranie postáv, ako sú trpaslíci alebo zvieratká, môžu poslúžiť kamene alebo šišky, ktoré sa dajú jednoducho obrobiť alebo zlepovať do rôznych tvarov.

- *Listy, trávy a kvety:* Môžeme ich použiť na vytvorenie pohyblivých častí scény, ako sú kvetiny, stromy alebo dokonca šaty postáv.

Zemina a piesok:

- Na vytvorenie scén alebo rôznych krajinných prvkov môžeme použiť zeminu, piesok, hlinu alebo kamienky. Tieto materiály môžu byť využité na vytvorenie pôdy alebo cesty, ktorú postavy v príbehu prechádzajú.

Papier a vlákna:

- Hoci ide o prírodný materiál, papier môže byť vyrobený z rôznych rastlinných vlákien, ako je konope, bavlna alebo ľan, čo mu dáva organický a ekologický vzhľad. Tento papier sa dá použiť na vytvorenie scenérie, zápisov alebo dokonca na vytvorenie malých kníh alebo rozprávkových textov.

Prírodné farby a farbiace materiály:

- Prírodné pigmenty z rastlín, minerálov a zeminy môžu byť použité na maľovanie postáv, pozadí alebo prírodných elementov v príbehu. Napríklad rastlinné šťavy a farby môžu byť použité na vytváranie živých odtieňov pre scenériu.

Rastlinné materiály:

- Korene, stonky, kôra, a dokonca aj vodné rastliny môžu byť použité na vytvorenie rôznych textúr v pozadí, ako sú steny, hory, alebo rieky, ktoré sa v rozprávke objavujú.

Každý materiál, či už je to kameň, drevo alebo list, má svoju vlastnú históriu a estetiku, čo môže priniesť zaujímavé odtiene do rozprávkového sveta. Ak by sme chceli ísť ešte ďalej, môžeme do rozprávky zapojiť aj symboliku prírodných materiálov, ktoré by mali určité významy. Napríklad:

- **Drevo** by mohlo symbolizovať silu a starosť (staré stromy ako múdri sprievodcovia),
- **Kamene** môžu predstavovať trvácnosť a stabilitu,

- **Rastliny** by mohli odrážať rast a obnovu, pričom každý druh rastliny môže niesť iný symbol, ako je láska, nádej či ochrana.

Týmto spôsobom sa môže rozprávka stať veľmi ekologickou a zároveň vizuálne fascinujúcou. Nejde len o to využiť prírodu, ale aj o to, ako dokážeme do príbehu začleniť tento prirodzený, vzhľad, ktorý pôsobí autenticky a v harmónii s prírodou.

Zobrazenie rozprávky pomocou prírodnín vo výchove a terapii môže byť zamerané na zobrazenie sekvencie rozprávky, návrhu obálky na rozprávkovú knihu, zobrazením rozprávkových postáv, vytvorenie sekvenčných kariet k samotnému prerozprávaniu rozprávky a pod.



Fotografia 1: Zobrazenie sekvencie z rozprávky





Zdroj: fotografie autoriek (2025)

V rámci realizovaných dielní majú účastníci (bez ohľadu na vek a zdravotné znevýhodnenie) dostať priestor pre tvorbu obľúbených scén z rozprávky, ktoré ich oslovili a ktoré sú pre nich významnými aj v ich živote.

Záver

Stváranie rozprávky pomocou prírodných materiálov môže byť nielen umeleckým, ale aj vzdelávacím procesom, ktorý deťom umožňuje získať nové skúsenosti a zároveň zabaviť sa. Tento spôsob tvorby podporuje detskú kreativitu, predstavivosť, zlepšuje zručnosti, ale aj prispieva k celkovému rozvoju detí a ich vzdelaniu.

Používanie prírodných materiálov, dáva deťom príležitosť vytvoriť vlastné postavy, scenérie a predmety v rozprávke.

Bibliografia

- ČERNOUŠEK, M. *Deti a svět pohádek. Kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál, 2019, 200 s. ISBN 978-80-262-1434-2.
- HONZÍKOVÁ, J. *Pracovní výchova s didaktikou*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 256 s. ISBN 978-80-7452-111-9.

- HRDINÁKOVÁ, E. *Tajomstvo rozprávok*. Bratislava: AT Publishing, 2006, 107 s. ISBN 80-88954-35-5.
- HUDECOVÁ, A., KOVÁČOVÁ, B. *Akčnosť vo vzdelávaní. Výzva pre každého človeka 7*. Ružomberok: Verbum, 2021. 78 s. ISBN 978-80-561-0926-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. S. 253. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠVÁBOVÁ, B. *Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika*. Ružomberok: Verbum, 2014, 80 s. ISBN 978-80- 561-0166-7.
- ŠVÁBOVÁ, B. *Eudová kultúra sprostredkovaná metódami tvorivej dramatiky v škole*. Ružomberok: Verbum, 2021, 135 s. ISBN 978-80- 561-0887-1.
- VALACHOVÁ, D. *Akčnosť vo vzdelávaní. Výzva pre každého človeka 3*. Ružomberok: Verbum, 2021. 134 s. ISBN 978-80-561-0922-9.
- VALÁŠEK, F. *Námety výrobkov z prírodných a odpadových materiálov pre žiakov s mentálnym postihnutím v predmete pracovné vyučovanie*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU, 2014. 87 s. ISBN 978-80-561-0152-0.

Kontaktné údaje

Ing. Zuzana Brčiaková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: zuzana.brciakova@ku.sk

Mgr. Marcela Čarnická, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: marcela.carnicka@ku.sk

MODELOVANIE AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA JEMNEJ MOTORIKY A REČI U PREDŠKOLÁKOV S DYSPRAXIOU

MODELLING AS A MEANS OF DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS AND SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH DYSPRAXIA

Viktor Hladush

Abstrakt

Cieľom článku je poukázať na špeciálnu metodiku rozvoja jemnej motoriky a reči u detí predškolského veku s dyspraxiou prostredníctvom modelovania. Modelovanie je jednou z rozvíjajúcich foriem arteterapie, ktorá je v materských školách obľúbená, pretože deti majú tento typ hrovej činnosti radi. Postupné uplatňovanie metód konštruktívneho, plastického, kombinovaného a reliéfného modelovania prináša pozitívne výsledky v rozvoji dieťaťa. Vďaka záujmu si dieťa rozvíja poznávacie duševné procesy, zlepšuje pohyby prstov a rúk a reč. Podľa pozorovaní pedagógov detských zariadení sa po modelovacích hodinách u detí s príznakmi dyspraxia zlepšuje ich emocionálny stav, vzťahy s rovesníkmi a znižuje sa miera ich nervozity.

Kľúčové slová

Modelovanie. Deti s dyspraxiou. Vývoj. Jemná motorika. Reč.

Abstrakt

The purpose of the article is to highlight a special methodology for the development of fine motor skills and speech in preschool children with dyspraxia through modeling. Modeling is one of the developing forms of art therapy, which is popular in kindergartens because children like this type of play activity. The gradual application of constructive, plastic, combined and relief modeling methods bring positive results in the child's development. Due to interest, the child develops cognitive mental processes, improves finger and hand movements, and speech. According to the observations of educators of children's institutions, after modeling classes, children with symptoms of dyspraxia improve their emotional state, relationships with peers, and reduce their level of nervousness.

Keywords

Modeling. Children with dyspraxia. Development. Fine motor skills. Speech.

Introduction

Describing the development of children in the modern preschool educational system, practitioners note that children with dyspraxia have a lag in the development of motor function of small muscles of the fingers, which significantly reduces the development of thinking and speech. Dyspraxia, according to medical scientists, is a neurological developmental disorder characterized by impaired coordination of physical movements due to inaccurate transmission of messages from the brain to the body. Manifestations of dyspraxia or the so-called “clumsiness” syndrome can be seen in children from the age of 2-3. Physiologists (Sechenov, Pavlov, Bershtein) in their fundamental works emphasized that the development of fine motor skills in children is a hidden reserve of their potential abilities and talents. In addition, it is believed that one of the indicators of mental readiness for school is the level of fine motor skills. Today, it is obvious that preschoolers, especially those with dyspraxia, have significant difficulties in this area of development. There are many receptors and nerve endings in the extremities of the hands that directly affect mental and speech development. A child masters fine motor skills from birth. Improving the fine motor skills of the hand and fingers is the main stimulus for the development of the central nervous system, all mental processes and speech. If you specifically train small hand movements, speech development can be significantly accelerated. The importance of fine motor skills and speech for the development of a child with dyspraxia cannot be underestimated. The better developed a child's hand is, the faster he or she begins to fully develop and speak. Given the fact that children with dyspraxia are in society, often brought up in educational institutions with an inclusive form of education, they need qualified help from not only doctors and speech and language

therapists, but also psychologists, occupational therapists, rehabilitation therapists, and teachers.

Modeling as a form of art therapy

The Encyclopedia of Contemporary Education defines the term “modeling” as a kind of sculptural technique, a method of forming when working with soft or wet substances (clay, wax, plasticine, plaster, hot glass, dough, cheese, etc.). Children's fine arts activities, such as modeling and drawing, as a prototype of adult activity, encapsulate the social and historical experience of generations. By assimilating this experience, the child develops comprehensively (Sukhorukova, Dronova, Holota, Yantsur, 2010). Creating images, the preschooler acquires various knowledge, clarifies and deepens his/her ideas about the world around him/her; in the process of work, he/she begins to comprehend the essence and qualities of objects, memorize their characteristic features and details, master visual skills and abilities, learns to use them consciously. Based on the experience of her pedagogical practice, Manoilo formulates recommendations for parents of preschoolers and teachers of preschool education institutions on the development of fine motor skills. In the recommendations, the author emphasizes that modeling classes have a complex effect on the development of the child, and in addition to developmental and educational, they can perform an additional function - correctional. She emphasizes the tasks that can be solved in modeling classes: “... to develop fine motor skills; to maintain interest in folk art; to encourage children to embody their ideas in an artistic form; to interest children in modeling three-dimensional figures and simple compositions made of plasticine; to show ways to connect parts; to encourage the desire for a more accurate image (to model the shape with the fingertips, to smooth the joints of the figure parts); to conduct collective work, to teach to coordinate their actions with the actions of other children; to develop children's ability to convey the same shape in different techniques; to create conditions for independent artistic creativity” (Manoilo, 2022). It should be added that modeling can

also be an effective form of habilitation and rehabilitation work with preschoolers. The effectiveness of modeling classes requires compliance with important didactic rules (see Fig. 1).

Different methods can be used in organizing modeling activities of preschool children, but the most commonly used in pedagogical practice are the following: **constructive, plastic, combined, and relief.**

Fig. 1 Didactic rules for modeling classes (author)



author

Constructive is the simplest of them. The object is molded from separate parts. For example, a bird: first, the body, head, and base are sculpted, and then all the parts are connected and given characteristic features. Children use the constructive method of modeling in the junior group of kindergarten. This method is used later in all age groups, but the number of parts increases, and the methods of connecting parts become more complicated.

The plastic method is the most difficult. This is modeling from a whole piece of clay or plasticine, from which all the small details, body parts, etc. are pulled out. Children start modeling in this way from the middle group (vegetables, fruits, toys). For example,

when modeling a mouse from a common piece of clay, the child forms the desired shape, pulls out the face, ears, tail, legs, and gives it characteristic features with the help of a stack. Children use the plastic method throughout their preschool years (“Tomato”, “Pear”, “Duck”, “Pig”).

The combined method combines modeling from a whole piece of clay or plasticine and from individual parts or pieces. For example, we make a part of a hen from a piece of clay: the body and head, and prepare the small parts and the stand separately, and then connect them (“Cockerel”, “Hen”, “Goose”, “Bunny”, “Crocodile”, etc.).

The relief method of modeling– small pieces of clay or plasticine are applied to the main form, and then smeared with a stack or fingers (“Titmouse”, “Snowbird”, “Snow Maiden”, “Grapes”).

In addition, teachers use the following types of modeling activities:

- modeling,
- by design,
- modeling from nature,
- object modeling,
- plot modeling,
- decorative,
- relief modeling.

Classes will be effective if the material (dough, plasticine, clay) and teaching aids are properly prepared. Thick (1 cm) and heavy boards (since they should not move during modeling, they can be of different shapes), matte cardboard, wet napkins or cloths for wiping hands, rolling pins (wooden or plastic), special geometric slotted molds for working with plasticine should be placed on the table surface; for older children – stacks (wooden, metal), special accompanying sheets – laminated drawings, small objects for decorating the product, paints with brushes, etc.

At the present stage, there are a lot of materials for modeling, and more and more new options are appearing in the assortment. It should be noted that the age of the child is of great importance, as

it is important not only for the tasks to be set for the child, but also for the correct choice of material (L. Chernichenko, 2023). Children are very enjoy working with plastic materials. Teachers should carefully consider the choice of plastic materials.

The following materials can be used for modeling in children's institutions:

- plasticine
- clay
- dough.

In 2022, a survey of educators of preschool education institutions in Kyiv was conducted to determine the types of materials used in the education of children aged 3 and older. It turned out that the most popular material for modeling was environmentally friendly plasticine. This material was chosen by 100% of respondents; 85.6% – salt dough and kinetic sand (98% of quartz sand and 2% of silicone oils, does not stick to hands, does not breed bacteria, comes in different colors); 28.6% – clay; plastic mixtures such as Play Doh were chosen by 14.3% (Litichenko, Kyrlyuk, 2022). Teachers emphasized that they choose materials that are easier to work with, because clay needs to be soaked beforehand (they do not want to get their hands dirty), and the dough needs to be kneaded beforehand).

Plasticine can be: waxy, floating, glitter, magnetic, fluorescent, ball, pearlescent. Ball plasticine often arouses the curiosity of a child, who is attracted by rich colors and unusual texture. It can be non-drying and drying. Plasticine is a fairly durable material, the parts are easily fastened, the color adds variety to the work, but can distract from the holistic perception of the form. Before use, plasticine requires special preparation. It needs to be kneaded or heated to make it pliable. It is best used for children over 3 years old.

Clay is considered to be the most valuable and environmentally friendly material, and its unusual properties have made it the main modeling material for children. It has a neutral color, is soft and pliable, softens well with water, has the ability to retain its shape

perfectly, the ability to choose a piece of any size, the presence of a uniform texture makes it possible to understand the integrity of the form without being distracted by details. Clay products can be dried and then continued to be worked on (painted, sculpted), and can be knocked, thrown, broken, and formed into a lump again. The disadvantages are the drying process, which takes time. A young child may lose interest in the result. It is recommended to store clay in a plastic container under a damp cloth.

Different types of dough are used: salted, sandy, fresh, puff, gingerbread, and layered. As a rule, children are introduced to dough by their mothers, who let them play with it. Salt dough is the most popular for modeling. Modeling with salt dough goes back to ancient times when craftsmen used salt dough to make various products. In northern Europe, there is still a tradition of giving salt dough crafts to relatives and friends on Christmas and New Year's holidays. This dough can be made according to the following recipe: flour – 250 grams; salt – 250 grams; water – 125 ml. Salt cements the dough, so the products hold their shape well after drying. Mix all the ingredients and knead the dough. To make it more elastic and not stick to your hands, you can add a spoonful of vegetable oil or glue or starch. The simplest dough made of flour and salt is perfect for children's crafts (O. Polovina, 2023). In pedagogical practice, you can also use a soft mass of modeling paste, ordinary wet or kinetic sand, snow, plasticine paper, etc. In the process of conducting classes with plastic materials, it is important to take into account the age-related peculiarities of children's psychophysical development.

Age-specific features of modeling

When modeling with children aged 1 to 3 years, the following techniques are used:

- pressing the material with the palm of the hand, with a finger;
- smearing the material with a finger;
- pinching off – separating a small piece from a large one with the thumb and forefinger;

- kneading – pressing the material with your fingers or hand;
- flattening – compressing the material and making it flat.

It is important to gradually move from the simple to the complex so that the child does not get disappointed in failure. At first, individual techniques are learned. Later, more and more tasks are offered, for which it is necessary to choose the right method from different types of modeling.

We offer examples of exercises that are widely used in the pedagogical practice of preschool educational institutions of Ukraine for different age groups and can be carried out by people close to the child (dad, mom, grandparents, older brothers and sisters) at home with their kids. Nowadays, more and more often, parents with their children take them to Early Development classes, where they organize modeling classes before attending preschools. Most children start attending preschool at the age of 3. For modeling with young children, it is best to choose special plastic materials from well-known manufacturers (SAS, Play-Doh, Hello Kitty, Orange Elephant, Zibi). Teachers in modeling classes pay special attention to the art of shaping plastic material. Children begin to learn to work in a group of children.

From the age of 3 to 6, the child becomes older and the techniques become more complex, he or she masters new techniques:

- pushing – creating a ball shape with circular movements of the palm of the hand;
- smoothing – making the shape round;
- indentation – pressing the thumb or index finger to make a depression;
- sharpening – making a sharp end by pressing with your fingers on all sides;
- pinching – stretching and sharpening one edge;
- joining – fastening parts to each other (V. Ragozina, 2015).

Special modeling techniques for the development of fine motor skills

Practice shows that the work of parents, in particular, the mother, who begins to engage the child of the first year of life in modeling,

is very important for the development of fine motor skills of the hand. The earlier, the better for the child.

A child of 1 year old (the baby is sitting steadily) at this age can already start modeling. In the kitchen, the mother (the child's relatives) lets the child knead the dough with her. This process gives the child new tactile sensations and makes him realize that the material can take on different shapes in his little hands. If a child does not want to do modeling at the moment, it is important not to force him or her, but to suggest it later. Approximate topics of the exercises are as follows: "Touching the dough", "Pressing the dough", "Pressing the dough", "Tearing the dough", "Rolling out the 'sausages'", "Pinching the dough", "Interesting dough", etc.

Exercise "Interesting dough"

Objective: to get acquainted with plastic material; to develop tactile sensations in the child's hands; to develop fine motor skills of fingers, attention; to teach to perceive sounds and words by ear, to imitate the speech of an adult; to form correct pronunciation of sounds, syllables; to arouse interest in new things.

Teaching materials: salted dough (fresh, shortbread, yeast) dough in a pot or bowl, a modeling board.

Procedure: the mother shows and teaches the child how to knead the dough, touch it with her fingers, and "slap" it with her palms. In the process of joint activity, the mother accompanies her and the child's actions with words: "Kneading, kneading, kneading the dough," and asks the child to repeat the sounds: "oh-oh", "ee-ee", syllables: "mo-mo", "si-si", "mi-mi", "ti-ti", and the word "dough" individually.

Reflection and results: the child develops tactile actions with hands, repeats sounds, syllables, imitates adult speech, and develops clarity of pronunciation. If the child does not want to do modeling at the moment, repeat sounds and syllables, it is important not to force him/her, but to offer these actions later.

A child from the age of 2 learns to press the dough (soft plasticine) with one palm, tries to tear off a piece from a large piece of dough on his/her own, and visually sees different colors.

Children of this age have a great interest in colored play dough, but it is better to use colored dough made at home using food coloring. Approximate topics of the exercises are as follows: “Sausages”, “Caterpillar”, “Balls”, “Pencils”, “Corn sticks”, “Crumbs for the chicken”, “Pancakes”, “Candies”, “Bun”, “Balls”, “Tower”, etc.

Exercise “Tower”

Objective: to develop children's cognitive abilities regarding plasticity of material, color, volume, shape; to form primary modeling skills; to develop motor skills of hands and fingers; to teach to perceive sounds and words by ear and to understand that words can denote not only specific objects, but also color, shape and action; to form the correct pronunciation of sounds, words, phrase speech; to stimulate active speech; to teach to master the singular and plural forms of nouns in speech; to arouse interest in colored dough.

Teaching materials:

colored salt dough (colored plasticine), modeling board.

Procedure: the teacher (mother) teaches the child to knead the dough, touch it with fingers, “slap” it with palms, shows pressing the dough with a palm, finger, accompanies the child's activity with words: “Rain: drip, drip, drip”. Asks the child to repeat the words: “drip-drip”, “rain”; the phrase “Rain drip!”, in order to enrich the vocabulary. At this age, it is important to use techniques that are within the power of such babies. Adults use the “child's palms in an adult's hands” technique; if a child fails to perform an action, they should demonstrate how to do it, not perform the action instead of the child.

Reflection and results: children, as a rule, repeat the actions of an adult with great interest, try to use plasticine of different colors. They try to repeat words and phrases after an adult. Adults should always be with the child during the lessons and, for safety reasons, make sure that children do not put objects in their mouths or stick them in their noses, ears, or eyes.

Children of the 3rd year of life learn to pinch off small pieces of plasticine or clay from a lump, roll it out with straight movements, roll it in circular motions, press it, pinch it, splash it between the palms, and connect the molded shapes. The most difficult technique for children of this age is rolling. Approximate topics of the classes are as follows: “Berries”, “Cookies for the doll”, “Necklace”, “Apples for the hedgehog”, “Let’s treat the bunny with carrots”, “Bagels”, “Nuts for the squirrel”, “Beets”, “Plate”, “Balls”, etc.

Modeling activity on the topic: “Balls”

Objective: to develop fine motor skills of fingers, attention, creative imagination; to train in sound pronunciation and enrich vocabulary; to stimulate active speech, form coherent speech of children; to cultivate interest in modeling, desire to make something nice for someone.

Teaching materials: salted colored dough or soft plasticine or clay, colored threads.

Procedure: before modeling, offer children the exercise “Balloon”, children inflate an imaginary balloon. The child takes in air through the nose and slowly exhales it through the mouth with sufficient force, saying syllables: “foo-foo”, then the children make balls, at first different in color and volume, then try to make them approximately the same in volume. The educator teaches children to pinch off small pieces of dough or plasticine from a large piece and form balls from them by rolling them with their fingers, teaches them to grasp small objects with tweezers. During the lesson, children say the words: “balls, colored, red, blue, yellow, green”. Physical activity “Ball”. Catch the ball as fast as you can (swing your arms). And when you catch it, sit down (Squats)! Lift it up to the sky (Pulling), spin it around (circular movements of the body).

Reflection: In the course of working together, children ask questions: Who are the balloons for? How many red balloons can you make (how many yellow)? Adults should always be with the child during the activity and, for safety reasons, make sure that

children do not damage their clothes or carry the material around the group.

Results: during the lesson, fine motor skills are developed, modeling techniques are consolidated, and children correlate two colors: red ball – red string.

It should be noted that if the diagnosis of dyspraxia was made after the age of three, parents and educators should take into account that children in this category need to be worked with individually, because their motor abilities lag behind those of ordinary children. It is necessary to conduct a diagnosis and pay attention to what they can already do and what they still need to work on. It happens that these children did not attend a children's institution and their parents did not model with them at home at all. For these children, you need to select individual exercises, perhaps start with elementary exercises that ordinary children did at an early age.

Children of 4 years old learn to sculpt simple objects of two or three parts of the same or different shapes from different materials. They continue to get acquainted with the techniques of modeling: rolling, rolling, connecting elongated shapes into a ring, splashing, pinching the edges with their fingers. They begin to learn how to roll vertically and at an angle, pull off small parts, smear, and learn to divide the material proportionally. Approximate topics of the classes: “Leaves on the tree”, “Dishes for the doll”, “Bowl for the Bear”, “Snail”, “Duck with ducklings”, “Snowdrop for mom”, “Table on a leg”, “Christmas toys”, “Viburnum bunches”, etc.

Modeling class on the topic: “Viburnum bunches”

Objective: to develop fine motor skills, attention, creative imagination. To improve sound imitation and enrich active vocabulary. To cultivate interest in modeling, interest in nature.

Didactic material: painting “Viburnum branches”, toy Karkusha the crow, red, green and brown plasticine, modeling boards, stacks, A4 sheet with a drawn branch (without berries), napkins.

Procedure of the lesson: group work is provided. The teacher teaches children to pinch off small pieces from a large one and

form balls from them by rolling them with their fingers; introduces children to the appearance of viburnum berries, emphasizes their healing properties; teaches children to attach balls in the form of berries and leaves to a twig, teaches them to say the chant “Ar-ar-ar” and the crow cried “Kar-r-r”; explains the meaning of words and expressions (Red Bunch - a variety of viburnum with bright red berries; bunches - a bunch, a tassel; healing properties – medicinal). General developmental exercise “Bluebird”. Here comes the bluebird (light running on the spot with waving hands). She sat down on a viburnum branch (children stop, hands behind their backs). She began to look away (turning her head). What would the bird like to eat (turning the body)? Suddenly it sees a red viburnum! The bird jumped up and started pecking (tilting the body down).

Reflection: In the process of working together, children ask questions: Why are we making viburnum? What size plasticine should we use for the berries? What are the branches? What are bunches? What does healing properties mean? Did he make a good viburnum? Why do birds like viburnum? Can we give the craft to mom?

Results: in the course of joint interaction, children consolidate the techniques and skills of modeling (pinching, rolling, smearing and pulling); develop fine motor skills of hands and fingers; correct sound pronunciation and sound imitation, enrich the vocabulary of words.

Children of 5 years old learn to convey as many features of an object as possible in modeling from different materials. They consolidate the ability to observe proportions between parts, round and sharpen edges, pull and smear small parts, and press shapes. They master the method of modeling from a whole piece and modeling an oval shape, model an image from 5-6 parts, learn to create simple plot compositions, use stacking to create a decor for the surface of the product. Suggested topics: “Mushroom Glade”, “Hedgehogs”, “Gifts of Autumn”, “Bunny”, “Mitten”, “Doll Set”, “Three Little Pigs”, “Christmas Toys”, “Giraffe”, etc.

Modeling lesson on the topic: “Giraffe”

Objective: to develop fine motor skills of the fingers; to form correct sound pronunciation, enrich the vocabulary of words, monitor case endings and ensure that children correctly coordinate words with each other, train the correct pronunciation of the sound “R”; to cultivate perseverance, interest in modeling.

Teaching materials: colored plasticine, modeling boards, stacks; a giraffe toy, a poem about a giraffe.

Procedure: the educator teaches children to model a giraffe using a toy as a model; conveys and explains the shape of the toy parts: oval (body), rounded (head), cylindrical (legs); conveys and explains the proportional ratio of parts and details (ears, neck, tail, paws); teaches to combine parts into a single whole, tightly connect them by smearing one part to another. In the process of working together, the teacher asks the children to memorize a rhyme: “The baby giraffe has a tall mom and dad. And the baby giraffe is also tall, even though he is a baby” in order to correct pronunciation and enrich vocabulary with caressing words.

Reflection: In the process of joint activity, children have questions: how big should the giraffe be? How big is the giraffe? What is the best way to mold the individual elements of the toy? Where can the toy be used? Where to put the toy?

Results: in the process of communication with the teacher, children improve their modeling skills (pinching, rolling, smearing and pulling); develop fine motor skills of hands and fingers, correct sound pronunciation “Af-af-af in Africa lives a giraffe”, enrich vocabulary with caressing words – “giraffe”.

Children aged 6 consolidate the modeling techniques acquired in previous groups. They learn to sculpt freely using different methods: constructive, plastic, combined. They learn to sculpt from nature, from imagination. Animals are sculpted from a whole piece. They learn to convey the dynamics of objects (animals and people). Older preschool children can already perform more complex tasks. For example: a picture from plasticine can be made in different ways, using the method of smearing and construction. To complicate the tasks, you can use the techniques of “plasticine

painting” that O. Saprykina suggests for preschool children. Plastilinography is one of the types of folk art and decorative and applied arts in the aesthetic development of people. It is the creation of stucco paintings depicting more or less convex, semi-volumetric objects on a horizontal surface. The main material is plasticine. Combined techniques can be used. For example, decorating the surface with beads, plant seeds, and natural materials. In some cases, the plasticine technique is used to modify products, which leads to the creation of original works. Approximate topics of the classes are as follows: “Still Life on a Plate”, “Decorative Autumn Carpet”, “Ukrainian Ceramics”, “Dishes for Fox and Crane”, “Violets”, “St. Nicholas”, etc.

Modeling classes on the topic: “Magic Morozenko or St. Nicholas”

Objective: To develop small muscles of the hand, eye contact, imagination, coherent speech and enrich vocabulary, creative abilities; to introduce children to the cultural heritage of the Ukrainian people and Christian traditions; to bring up neatness, perseverance in achieving the goal.

Didactic material: prepared backgrounds for work, plastic materials: clay, plasticine, salt dough, dough with sawdust; “moule patat” of white, blue, red color, beads for decoration, stacks, rolling pins, boards, curly knives, wet napkins, brushes, water containers, colorful paper snowflakes.

Procedure of the lesson: the teacher directs and motivates children to create crafts from plastic material - “mule-patat”; teaches to sculpt a human figure in a constructive way, observing the proportional ratio of body parts, create bas-reliefs on the plate (with the elaboration of details with a stack, fingers), decorate the sculpted figure in a way chosen by children: applying relief stickers, beads. In the process of working together, the teacher asks the children to repeat the words “snowy”, “magic”, “frosty”, “delicacies”, “row”, in order to correct the sound pronunciation. Enrich vocabulary with such words: St. Nicholas, Santa Claus, Frosty, Winter Wonderland. Explain the meaning of the word

rownina (bedspread, blanket). Memorize the poem “St. Nicholas”. There is a beautiful holiday in Ukraine. There is a holiday of fairy tales. That St. Nicholas brings goodies to the obedient in a holy cloth (M. Bezuglova, 2023).

Reflection: In the course of the joint activity, children have questions: will you help me to sculpt (fear of sculpting a human figure on their own so that other children do not laugh at the child)? Is my St. Nicholas good?

Results: older preschoolers learn to model a human figure. Children sculpt relief images and decorate their products with small details. Mostly they sculpt in a “finger” way (holding the object in their hands). At this age, children improve their skills of working with stack (applying reliefs). Children master the creation of objects of constructive and plant forms most easily, and with great difficulty – the depiction of human and animal figures.

The age peculiarity of preschool children opens up wide opportunities for subject activities with volumetric materials (plasticine, salt dough, clay, synthetic materials, etc).

Practice shows that in order for children to have a desire to perform an educational task, it is necessary to carry out special work aimed at forming playful motivation. Children need to know that someone needs their work (V. Vursta, E. Silko, 2014). Adults should motivate the child to complete the task, offer to playfully sculpt the necessary objects for the conceived characters, and the desire to bring joy to someone.

Teachers should provide counseling for parents to promote modeling and pay attention to the importance of modeling for preschool children, especially those with dyspraxia. Indicative topics for consultations: “Modeling as a means of developing fine motor skills in preschool children”, “Therapy with modeling tools”, “Features of modeling and their impact on child development”, “What are the benefits of modeling”, “Features of organizing modeling by children of older preschool age”, “Modeling from salt dough”, “Miracle clay”, “Drawing with plasticine”, “Free time for modeling in the family”, etc.

Conclusions

Systematic observations of preschool teachers and parents of preschoolers with dyspraxia show that modeling as a form of expressive therapy has a positive effect on the psychophysical development of the child. Modeling improves coordination of movements, in particular, synchronizes the work of both hands, develops general manual skills, fine motor skills; increases sensory sensitivity, that is, promotes a subtle perception of shape, volume, mass, texture, color, and plasticity. targeted and individual articulation exercises, physical exercises, chanting, tongue twisters, and creative storytelling while working with plastic materials help to correct speech disorders in children. The clear organization of interaction between the teacher and the child forms the ability to plan the work on the realization of the plan, to predict the result and achieve it and, if necessary, to make adjustments to the original plan, thus developing imagination and spatial thinking. the psychological and pedagogical atmosphere during the classes helps to get rid of stress and fears, and establishes a positive emotional state. in addition, modeling contributes to the education of character: discipline, perseverance, the ability to plan one's activities, and fosters neatness in work.

References:

- BEZUHLOVA, M. H. Konspekt zaniattia z liplennia dlia ditei starshoho doshkilnoho viku «Charivni peretvorennia Snihovoi Korolevy», 2023. <https://naurok.com.ua/konspekt-zanyattya-z-liplennya-dlya-ditey-starshogo-doshkilnogo-viku-charivni-pe>
- VASYLIEVA, S. A., HAVRYSH, N. V., RAHOZINA, V. V. Vykhovannia ditei rannoho viku v zakladakh doshkilnoi osvity riznykh typiv: monohrafiia. Kropyvnytskyi : IMEKS, 2021. 226 s.
- VURSTA, V. V., SYLKO, YE. M. Systema dyzain-proektiv (art-saloniv) z liplennia yak zasib rozvytku tvorchoho myslennia doshkilnykiv. Chernihiv, 2014. S. 79-83.
- POLOVINA, O. Liplennia z netradytsiinykh materialiv dlia doshkilnykiv. Liplennia iz solonoho tista, 2023 // Elektronnyi resurs. <https://www.pedrada.com.ua/article/2258-liplennya-v-dnz>.

- LITICHENKO, O. D., KYRYLIUK, O. V. 2022. Doslidzhennia osoblyvosti vykorystannia pryrodnykh materialiv dlia orhanizatsii roboty z ditny 3-ho roku zhyttia v zakladi doshkilnoi osvity. Hraal nauky, 2022, 22, 236-240.
- LIPLENNIA. ENTSYKLOPEDIIA SUCHASNOI OSVITY https://esu.com.ua/search_articles.php?id=55589
- MANOILO, T. V. Konsultatsiia dlia batkiv ta pedahohiv: liplennia yak zasib rozvytku dribnoi motoryky u ditei doshkilnoho viku, 2022. <https://vseosvita.ua/library/konsultatsiia-dlia-batkiv-ta-pedahohiv-liplennya-yak-zasib-rozvytku-dribnoi-motoryky-u-ditei-doshkilnoho-viku-572105.html>
- METODYCHNI REKOMENDATSII SHCHODO ORHANIZATSII LIPLENNIA Z DOSHKILNYKAMY
- NESIN, V. O. Rozvytok dribnoi motoryky ruky ta movlennia ditei rannoho viku zasobamy obrazotvorchoi diialnosti (liplennia iz solonoho tista) – Henezum
- SUKHORUKOVA, H. V., DRONOVA, O. O., HOLOTA, N. M., YANTSUR, L. A. Obrazotvorche mystetstvo z metodykoiu vykladannia v doshkilnomu navchalnomu zakladi. Pidruchnyk. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo», 2010. 376 s.
- RAHOZINA, V. V. Dytna rannoho viku: osoblyvosti rozvytku Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. 2015, 19(2), 174-183.
- CHERNICHENKO, L. Osoblyvosti orhanizatsii spilnoi roboty lohopeda ta vykhovatelja v zakladi doshkilnoi osvity. Veda a perspektivy. 2023, 6(25), 76-84.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 007KU-4/2024 Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Kontaktné údaje

prof. **Viktor Hladush**, DrSc
Ivana Franka Štátna univerzita v Žitomíri, Ukrajina,
Katedra psychológie, logopédie a inkluzívneho vzdelávania,
Velyka Berdychivska, 40, Žytomyr, 10008
E-mail: gladush-v@zu.edu.ua

PODPORA STATICKEJ ROVNOVÁHY U DETÍ S DYSPRAXIOU PROSTREDNÍCTVOM RANEJ ERGOTERAPIE

PROMOTING STATIC BALANCE IN CHILDREN WITH DYSPRAXIA THROUGH EARLY OCCUPATIONAL THERAPY

Barbora Kováčová

Abstrakt

Príspevok prezentuje jednu zo základných oblastí, v ktorých dieťa s motorickou dyspraxiou s veľkou pravdepodobnosťou zlyháva. Tou je statická rovnováha, ktorá je jednou z kľúčových kompetencií ovplyvňujúcich oblasť motoriky u dieťaťa s dyspraxiou. Autorka v texte popisuje teoretické poznatky doplnené o praxeologický popis zamestnávania ako súčasti spolupráce ergoterapeuta s fyzioterapeutom.

Kľúčové slová

Ergoterapia. Dyspraxia. Statická rovnáva. Predškolský vek.

Abstrakt

This paper presents one of the fundamental areas in which a child with motor dyspraxia is likely to fail. This is static balance, which is one of the key competencies affecting the motor domain in the child with dyspraxia. In the text, the author describes the theoretical knowledge complemented by a praxeological description of employment as part of the collaboration between the occupational therapist and the physiotherapist.

Keywords

Occupational Therapy. Dyspraxia. Static balance. Preschool age.

Raná ergoterapia v podpore dieťaťa s dyspraxiou

Vývin motorických schopností u dieťaťa s intaktným vývinom prebieha postupne a plynulo. U detí, ktoré majú obmedzenia v oblasti motoriky, je dôležité včas spozornieť a cielene ich

stimulovať k vykonávaniu pohybu. Jednotlivé cvičenia je potrebné pravidelne opakovať, čím dieťa získava príležitosť upevniť si a správne zafixovať nadobudnuté pohybové vzory (Harčáriková, 2010; Fábry Lucká, 2014; Vodičková, 2022, Kováčová, 2023b). Cacola (2019) tvrdí, že dieťa sa učí vnímať samé seba, cítiť svoje telo a používať ho primeraným spôsobom podľa situácie, v ktorej sa nachádza. Práve v stimulácii detí s motorickou dyspraxiou zohráva kľúčovú úlohu raná ergoterapia, ktorá sa primárne zameriava na podporu motoriky a rozvoj funkčnosti hornej končatiny. Jej cieľom je normalizácia zmenených pohybových vzorov, zlepšenie pohyblivosti kĺbov a koordinácie tela, ako aj podpora jemnej motoriky, svalovej sily, vytrvalosti a citlivosti pri vykonávaní bežných denných činností (Vodičková, 2022, HJomolová, 2024a). Nakoľko motorická dyspraxia podľa Golubovic et al. (2011) ovplyvňuje schopnosť dieťaťa plánovať a efektívne vykonávať pohyby, je nevyhnutné včas podchytiť oneskorenia vo vývine motoriky a identifikovať individuálne limity dieťaťa. Tieto prejavy môžu byť typické aj pre deti, ktoré sú neskôr diagnostikované v oblasti špecifických vývinových porúch učenia sa (Magová, 2015).

Cieľená ergoterapeutická intervencia pomáha zlepšiť jeho schopnosť zapájať sa do bežných aktivít, podporuje jeho samostatnosť a prispieva k zvýšeniu kvality života (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Vývin motoriky u dieťaťa

Vývin hrubej motoriky u dieťaťa s motorickou dyspraxiou	Vývin jemnej motoriky u dieťaťa s motorickou dyspraxiou
<i>z a h r ň a</i>	
• pohyb hornými a dolnými končatinami, • pohyb trupom, • pohyb hlavou a krkom.	• pohyb vo forme manuálnej kontroly nad pohybovou činnosťou rúk a prstov.

Zdroj: vlastné spracovanie

V prípade ergoterapeutickej intervencie musia hrové činnosti spĺňať konkrétny terapeutický zámer, na základe ktorého sa dieťa

s určitým znevýhodnením stáva aktívnym. „Vyberá“ si z ponuky konkrétnych činností zo strany dospelého, terapeuta. Základom je aktivizácia a podnecovanie dieťaťa do zmysluplných činností. V ergoterapeutickom programe sa ergoterapeut zameriava v jednotlivých tematických celkoch napr. na pomenovanie a priradenie jednotlivých častí tela; korektné priradenie jednotlivých predmetov k telu; percepciu ľudského tela pri pohľade spredu a zozadu; konkrétne časti ľudského tela, ktorú používa keď chodí, prelieza prekážku alebo chytá loptu. Dieťa má zvládnuť správne priradiť jednotlivé časti tela na maketu (puzzle), čo je základom nácviku kresby postavy (Golubovic et al., 2011; Kováčová, 2014; Homolová, 2024a).

Nadviazanie vzájomnej spolupráce medzi odborníkmi je pri podpore dieťaťa s motorickou dyspraxiou základným krokom k úspešnej stimulácii. Pri rozvíjaní oblasti motoriky je potrebné zohľadňovať rozvíjanie hrubej motoriky v spojitosti s grafomotorikou a rozvíjanie jemnej motoriky v spojitosti s grafomotorikou (bližšie tabuľkové spracovanie). Táto skutočnosť teda poukazuje na nevyhnutnosť, ktorou je spolupráca medzi ergoterapeutom (event. špeciálny alebo liečebný pedagóg) a fyzioterapeutom.

Tabuľka 2: Rozvíjanie oblasti motoriky u dieťaťa s dyspraxiou

Hrubá motorika v spojitosti s grafomotorikou	má súvislosť s/so	• správnym sedením pri práci, • držaním trupu pri písaní, • polohou trupu, nôh a rúk pri práci, • s vizuomotorickou koordináciou oko-noha (prechádzanie po lavičke, prechádzanie pomedzi kužele, preskakovanie a skákanie, a i.).
Jemná motorika v spojitosti s grafomotorikou		• celkovou hybnosťou a výkonnosťou ruky, pohyblivosťou prstov,

	• úchopom grafického materiálu (ceruzky) • lateralitou (dominanciou ruky). • vizuomotorickou koordináciou oko-ruka (s obkresľovaním, navliekaním predmetov s rozlične veľkými otvormi, nalepovaním tvarov, vyfarbovaním plôch a i.)
--	--

Na začiatku samotnej realizácie ranej ergoterapie je nevyhnutné, aby Každé dieťa s motorickou dyspraxiou má špecifické ťažkosti, preto je dôležité vykonať podrobné vyšetrenie motorických zručností. Je potrebné posúdiť úroveň hrubej a jemnej motoriky, koordinácie, svalového tonusu, rovnováhy a propriocepcie (vnímania polohy tela). Zároveň je dôležité, aby boli počas diagnostiky identifikované silné stránky dieťaťa s motorickou dyspraxiou, ktoré by sa mohli využiť pri nácviku nových zručností (Golubović et al., 2009, Homolová, 2024b).

Stimulácia dieťaťa v ergoterapeutickom programe

Stimulácia dieťaťa s motorickou dyspraxiou prebieha na základe úrovne zvládnutia jednotlivých činností v oblastiach a zároveň dané činnosti je potrebné kombinovať. Zamestnávania v ergoterapeutickom programe sú zostavované tak, aby spájali zamestnanie so záľubami, tvorivosťou, učením sa, samostatnosťou a zodpovednosťou. Nácvik a osvojenie každej úlohy si vyžaduje spoluprácu dieťaťa – terapeuta - rodiča, najmä preto, aby sa rodič „naučil“ participovať na úlohe počas zamestnania spoločne so svojim dieťaťom.

Dôležitou súčasťou ranej ergoterapeutickej intervencie je už spomenutá rehabilitácia ako súčasť podpory (ne)vyvinutých funkcií jednotlivých častí tela v súvislosti s hrubou motorikou dieťaťa. Rehabilitácia zahŕňa využívanie Vojtovej metódy,

Bobath konceptu, Perfettiho koncept, Affolter koncept, Johnstone koncept a i. (bližšie spracovanie Kováčová, 2014).

Tabuľka 3: Vybrané koncepty v rehabilitácii

Koncept	Konkretizácia fyzioterapeutického konceptu
Vojtova metóda	Vychádza z poznatkov o optimálnom raste a zrení dieťaťa do 1 roka. Terapeut má snahu nastaviť dieťa do vopred pripravených polôh a stimulácii určitých bodov na tele. Ide o tzv. spúšťacie zóny, ktorými sú vyvolávané ideálne pohybové vzory, ktoré sú u dieťaťa narušené, alebo úplne absentujú. Táto metóda nevyžaduje spoluprácu dieťaťa, pohyb je aktivovaný mimovoľne, preto je táto metóda nazývaná aj metóda reflexná lokomočná (reflexná = bez vlastnej snahy klienta, lokomócia pohyb dopredu).
Bobath koncept	Základom celého konceptu Bobathovcov je problematika svalového napätia (tonusu). Napríklad hypotónia (znížené svalové napätie), alebo hypertónia (zvýšené svalové napätie), znamenajú poruchu koordinácie celého tela. Ak dieťa trpí akoukoľvek poruchou svalového napätia, nemôže vykonávať správne pohyby, má isté obmedzenia, prípadne niektoré pohyby nedokáže vykonať vôbec. Ide o funkčnú terapiu, počas ktorej terapeut realizuje s dieťaťom pohybové aktivity, ktoré sú súčasťou bežných každodenných činností. Využíva vlastnú aktivitu dieťaťa, ktoré terapeut svojou intervenciou modifikuje a s použitím špecifických techník umožňuje pociťovanie bežného pohybu.

Zdroj: Jankovský (2001), Harčariková (2010), Kováčová (2014) a i.

Primárne spomenuté fyzioterapeutické koncepty môžu vykonávať odborníci, ktorí získali kompetencie absolvovaním špecializačných kurzov a získaním certifikátu, ktorý ich oprávňuje daný koncept v praxi realizovať. Intervenčné programy pre rozvíjanie dieťaťa s motorickou dyspraxiou sú problematikou, ktorou sa zaoberali viaceré výskumy. Ma et al. (2018) uskutočnili podpornú intervenciu, kde v skupine detí od 6 do 9 rokov využívali cvičenie Tae Kwon (v trvaní 12 týždňov). Výsledky potvrdili, že pri upravenej intervencii je reálne zlepšenie motorickej koordinácie u detí s DCD.

Konkretizácia aktivít na statickú rovnováhu

Rovnováha a koordinácia sú kľúčové zručnosti, ktoré ovplyvňujú celkový motorický vývoj dieťaťa. Deti s motorickou dyspraxiou môžu mať ťažkosti s kontrolou pohybov, a preto je dôležité im poskytnúť vhodné aktivity na zlepšenie týchto schopností (Kováčová, Hladush, 2024). Medzi efektívne cvičenia na podporu rovnováhy patria chôdza po miestnosti so zastavením v pohybe, chôdza po rôznych povrchoch a prechádzanie po balančných chodníkoch.

- Chôdza po miestnosti so zastavením v pohybe („Štronzo“ / „Portameno“): Táto aktivita je zameraná na rozvoj schopnosti kontrolovať pohyb a udržať rovnováhu aj v nečakaných situáciách. Dieťa sa voľne pohybuje po miestnosti rôznym tempom, pričom na signál (napr. tlesknutie, vypnutie hudby, pokyn „stop!“) sa musí okamžite zastaviť a udržať stabilnú polohu. Dôležitou súčasťou je aj udržanie rovnováhy v rôznych pozíciách, napríklad státie na jednej nohe alebo mierny predklon. Počas tejto aktivity je možné meniť rýchlosť a spôsob chôdze na pokyn (pomalá, rýchla, kráčanie po špičkách)
- Chôdza po rôznych povrchoch v miestnosti
Táto činnosť je určená na stimuláciu rôznych senzorických podnetov prostredníctvom chôdze po rôznych druhoch materiálov, ako sú koberec, látka, žinenka, bublinková fólia alebo pokrčený novinový papier. Každý povrch poskytuje inú

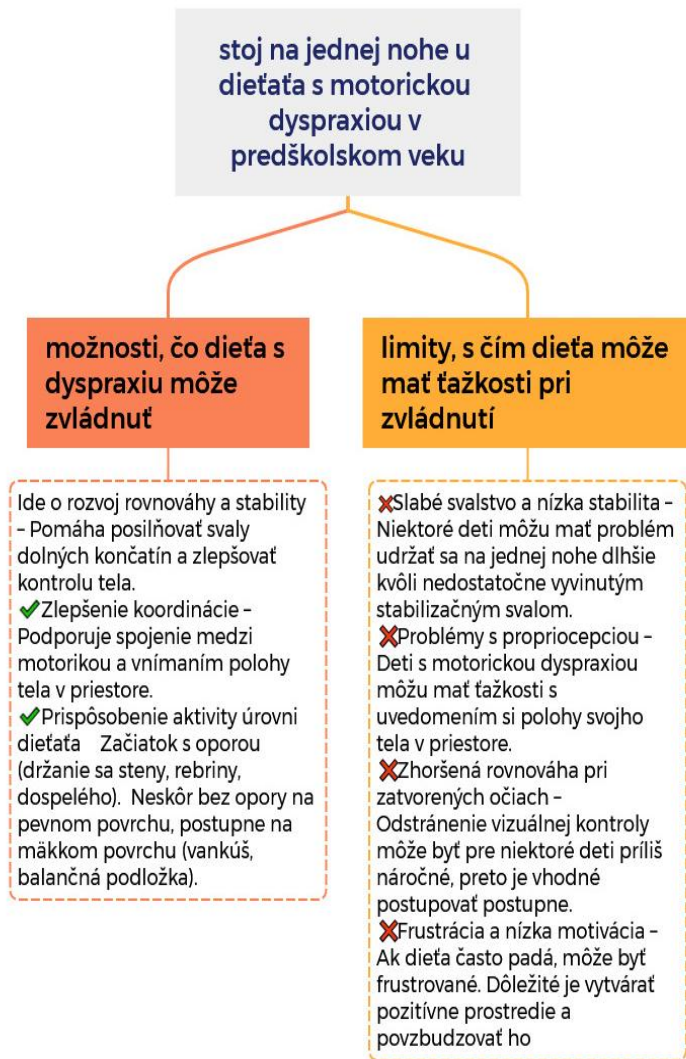
úroveň stability a zapája rôzne svalové skupiny. Chôdza môže byť realizovaná na boso, alebo v ponožkách, aby dieťa malo možnosť lepšie vnímať povrch.

- Chôdza po balančných chodníkoch
Balančné chodníky sú vytvorené z rôznych materiálov a majú za cieľ trénovať stabilitu, koordináciu a schopnosť udržať rovnováhu pri prechode po úzkom alebo nerovnom povrchu. Môžu byť tvorené z penových prvkov, drevených dosiek, lanových konštrukcií alebo podložiek s rôznymi textúrami.

Pri daných aktivitách je významné prispôsobiť jednotlivé úlohy individuálnym schopnostiam dieťaťa s motorickou dyspraxiou a zároveň vytvárať prostredie, v ktorom sa bude cítiť bezpečne a motivovane.

V prípade stoja na jednej nohe (Schéma 1) úlohou detí s dyspraxiou je udržať rovnováhu čo najdlhšie. Na takú podporu je možné pridať variácie ako ruky vbok, ruku/ruky nad hlavou, držanie drobného a následne o trochu väčšieho menšieho predmetu v ruke (papierová karta, tenisová loptička, balón). Poslednou verziou je , zatvorené oči (veľmi ťažká verzia)
Taktiež môže ísť o aktivity, v ktorých je aktivita obmieňaná v rámci stáť na rôznych povrchoch ako je stoj na mäkkom povrchu (penový vankúš, balančná podložka) na oboch nohách alebo na jednej nohe.

Schéma 1: Stoj na jednej nohe



Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4: Variácia aktivít orientovaných na statickú rovnováhu

názov aktivity	popis aktivity
bocian	stoj na jednej nohe (s oporou, bez opory)
štronzo	stáť na miesto bez pohybu na pokyn štronzo
chrobáček	stoj na špičkách a pomalá chôdza s čo najväčšou výdržou
opica	vytvorenie statickej sochy na základe predlohy (rozkročené nohy, ruky v bok a hlavu predklonená) s maximálnou výdržou

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Zamestnávania v ergoterapeutickom programe orientované na statickú rovnováhu sú zostavované tak, aby spájali zamestnanie so záľubami, tvorivosťou, učením sa, samostatnosťou a zodpovednosťou. Nácvik a osvojenie každej úlohy v kontexte statickej rovnováhy si vyžaduje spoluprácu dieťaťa – terapeuta - rodiča, najmä preto, aby sa rodič „naučil“ participovať na úlohe počas zamestnania spoločne so svojím dieťaťom. Dôležitou súčasťou ergoterapeutickej intervencie je jednoznačne rehabilitácia ako súčasť podpory (ne)vyvinutých funkcií jednotlivých častí tela v súvislosti s hrubou motorikou dieťaťa. Nácvik a upevnenie jedného zamestnávania predurčuje k úspešnosti pri nácviku nasledujúceho zamestnávania.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 007KU-4/2024 Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Bibliografia

- CACOLA, P. Developmental Coordination Disorder (DCD): An overview of the condition and research evidence. In: *Mini-review*, 2019, Vol. 25, No. 2.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. *Terapeutické intervencie a človek s viacnásobným*

- postihnutím*. Bratislava: Musica Liturgica. 2014, s. 83.
- GOLUBOVIČ, Š. & GOLUBOVIČ, B. & NIKOLIČ, G. Some factors contributing in graphomotor performance. *HealthMed*. 2009, 3(4), 399 – 404.
- GOLUBOVIČ, Š. & TUBIČ, T. & MARKOVIČ, S. Reedukácia psihomotorike – pohyb ako terapeutická metóda. In: *Medicínski prehľad*, 2011, 64 (1–2), 61–63.
- HARČARÍKOVÁ, T. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-89113-54-5.
- HOMOLOVÁ, M. Dyspraxia: limitations in coordination and locomotion in a group of preschool children. In: *MMK 2024: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové : Magnanimitas akademické sdružení, 2024a. s. 583-590. ISBN 978-80-87952-41-2.
- HOMOLOVÁ, M. Limitations in the coordinating activities of preschool children with a predisposition to motor dyspraxia. In: *MMK 2024: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové : Magnanimitas akademické sdružení, 2024b. s. 477-48. ISBN 978-80-87952-41-2.
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitácia dětí*. Praha: Triton, 2001. s. 158.
- KOVÁČOVÁ, B. *Ergoterapia v ranom a v predškolskom veku*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 131 s. ISBN 978-80-223-3737-3.
- KOVÁČOVÁ, B. Stratégie podpory dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku. In *Integrácia v škole / Deti a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: Raabe, 2023(a). s. 1 – 34.
- KOVÁČOVÁ, B. Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. In: *Disputationes scientificae*, 2023b, 23(2), 21-29.
- KOVÁČOVÁ, B.; HLADUSH, V. Možnosti a limity dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku = Specific education of pupils with autistic spectrum disorder. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024: pluralita podpory jednotlivca so zdravotným znevýhodnením v škole, v rodine a v poradenstve*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. ISBN 978-80-561-1104-8, s. 22-36.
- MA, A. W. W., FONG, S. S. M. et al. Adapted Taekwondo Training for Prepuber-tal Children with Developmental Coordination Dis-order:

A Randomized, Controlled Trial. In *Scientific Reports*, 2018, 8(1), 1–9.

MAGOVÁ, M. Diagnostika špecifických vývinových porúch učenia. In: *Disputationes scientificae*, 2015, 15(4), 137-146.

VODIČKOVÁ, B. *Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2022.

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

INKLUZÍVNE PRÍSTUPY

ANALÝZA TVORIVEJ AKTIVITY PRE PRÁCU S DEŤMI V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ

ANALYSIS OF CREATIVE ACTIVITY FOR WORKING WITH CHILDREN IN AN INCLUSIVE ENVIROMENT

Barbora Vodičková

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme využitím tvorivých aktivít v školskom prostredí. Poukazujeme na to, že tvorivé aktivity, kde je médium výtvarný, hudobný, dramatický a pohybový prejav prinášajú deťom tvorivý priestor, odklonený od striktného nadobúdania vedomostí formálnou cestou. Tiež poskytujú priestor pre posilňovanie inklúzie v školskom prostredí. Konkrétne sme opísali metodiku tvorivej aktivity s názvom Ostrovy. Aktivita má bohaté edukačné a diagnostické možnosti, ako aj terapeutický potenciál, ktorý možno ďalej rozvíjať u dieťaťa v individuálnej terapii. Aktivitu analyzujeme z pohľadu diagnostiky, edukácie a terapie.

Kľúčové slová

Tvorivé aktivity, inklúzia, podpora dieťaťa.

Abstract

This paper discusses using creative activities in the school environment. We point out that creative activities, where the medium is art, music, drama, and movement, provide children with a creative space away from the strict acquisition of knowledge through formal means. They also provide a space for fostering inclusion in the school environment. Specifically, we have described a methodology for a creative activity called Islands. The activity has rich educational and diagnostic possibilities, as well as therapeutic potential that can be further developed in the child in individual therapy. We analyze the activity from the perspective of diagnosis, education, and therapy.

Keywords

Creative activities, inclusion, child support.

Úvod

Súčasnú vzdelávanie v Slovenskej republike v posledných rokoch, na základe medzinárodného Dohovoru OSN (MPSVaR, 2010), smeruje k inkluzívnemu vzdelávaniu. Princíp inklúzie je zakotvený aj v hlavnom právnom predpise zameranom na školstvo v SR – zákon 245/2008 Z. z. (školský zákon) v znení neskorších predpisov. Stratégia inkluzívneho prístupu bola navyše posilnená prijatím vládneho uznesenia č. 732/2021 (MŠVV a Š SR, 2021). Z uvedeného vyplýva, že naša spoločnosť má inkluzívny prístup vo svojich legislatívnych dokumentoch pevne ukotvený. Tie zdôrazňujú, aby výchova a vzdelávanie boli realizované na základe rovnosti príležitostí bez diskriminácie. Učitelia majú k dispozícii rôzne spôsoby postgraduálneho vzdelávania s inkluzívnym obsahom a takisto študenti na pedagogických fakultách kurzy o inkluzívnom vzdelávaní. Avšak, nie vždy je inkluzívna prax naozaj žitá. Ide o dlhodobý proces premeny celej spoločnosti. Roos (2019) ponúka dva pohľady na inklúziu vo vzdelávaní:

1. inklúzia sa používa iba ako ideologický koncept, ktorý sa viac zameriava na jej významy a hodnoty,
2. inklúzia sa používa na označenie spôsobu vyučovania.

Autorka (ibidem) zdôrazňuje, že filozofia a hodnoty inklúzie a jej operacionalizácia v triedach, vo výchove a vzdelávaní nemôžu existovať oddelene. Booth a Ainscow (2019, s.10) doslova hovoria, „*od hodnôt k činom*“. Kováčová (2019, s. 5) považuje „*inklúziu za samozrejmu, prirodzenú a každodennú súčasť života.*“ Tieto posolstvá sa naše školstvo i celá spoločnosť postupne učia vnášať do svojej dennodennej praxe, niekedy viac, inokedy menej úspešne.

Tvorivé aktivity ako priestor pre inklúziu

Spoločnou charakteristikou tvorivých aktivít je možnosť prejaviť a uplatniť svoju tvorivosť bez posudzovania a v slobode. Tvorivosť okrem iného, podľa Zelinu a Zelinovej (1991) sa nechápe len ako schopnosť, ani ako produkt, ale ako základný štýl ľudského sebauskutočnenia. Ten je vlastný každému človeku.

Tvorivosť je priestor, kde sa môžu ľudské bytosti stretnúť, bez ohľadu na jazyk a kultúru, zdravotné, kognitívne alebo sociálne znevýhodnenie. Je možnosťou pre zapojenie všetkých detí v skupine podľa svojich schopností a zručností. Tvorivé aktivity, kde je médiom výtvarný, hudobný, dramatický a pohybový prejav prinášajú deťom tvorivý priestor, odklonený od striktného nadobúdania vedomostí formálnou cestou. Umožňujú a aj potrebujú odkloniť sa od striktného plnenia učebných osnov, čím sa môžu stať atraktívnymi pre učiteľa i dieťa. Sú platformou, kde učiteľ môže deti prirodzene spoznávať, dovoliť im spoznávať aj jeho a kde sa deti môžu spoznávať navzájom (Szabová, Vodičková, Stupková, 2012). Nenahrádzajú formálne vyučovanie, len ponúkajú pohľad pre učiteľa, ako možno s deťmi v triede tiež pracovať.

Metodika tvorivej aktivity Ostrovy (Szabová, Vodičková, Stupková, 2012)

Cieľom tvorivej aktivity Ostrovy je podpora spolupráce, komunikácie, hľadania a nachádzania si svojho miesta v skupine detí v triede, získavanie vedomostí v špecifických oblastiach (príroda, dedina, mesto - alebo aj iných podľa voľby učiteľa). *Posolstvom tvorivej aktivity Ostrovy* je, že rôzne miesta majú rôznu charakteristiku, môžeme si ich zvoliť ako sa momentálne cítime, môžeme svoje miesto meniť, môžeme byť spolu, ale keď potrebujeme môžeme odísť a potom sa zase vrátiť do skupiny, ktorej sme súčasťou.

Pomôcky: Tri veľké hárky baliaceho papiera, farbičky, nožnice, lepidlá, vystrihnuté obrázky, rôzne drobné predmety, postavičky, špagáty, stuhy, deky.

Aktivita začína *príbehom s ukazovaním Na šírom mori* (bližšie rozpísané, Vodičková, 2022a, s.64), prirodzene vovádza deti do deja so zapojením pohybu, v ktorom deti prežívajú plavbu na lodi, ktorá stroskotala, ale všetci sa zachránili na troch ostrovoch (mesto, dedina, voľná príroda). Zážitok môžeme posilniť aj rozložením troch diek, ktoré znázorňujú jednotlivé eko-celky a deti pohybmi znázorňujú charakteristiky mesta (rušný, rýchly

pohyb, beh), prírody (pomalý pohyb, pokoj, ľah), dediny (kráčanie, usadenie sa). Môžeme umožniť deťom prežiť si ruch mesta, striedmy pokoj dediny a skutočný pokoj v prírode.

Výtvarná expresia - Tri ostrovy – mesto, dedina, voľná príroda.

Deti rozdelíme do troch skupín, úlohou je kresliť svoj ostrov (na hárok baliaceho papiera), podľa toho, či ide o mesto, dedinu alebo voľnú prírodu. Deti majú prostredníctvom výtvarnej expresie odlíšiť charakteristiky mesta, dediny a prírody a kooperovať na spoločne vytváranom diele. Dospelí do procesu ich tvorby minimálne zasahujú, len pokiaľ deti potrebujú pomoc. Do ukončeného diela vkladajú následne rôzne drobné predmety (autíčka, stavebnice, postavičky a pod.). Do priestoru vložia aj postavičku, ako symbol seba. Následne môžeme vyzvať deti spojiť ostrovy do jedného celku a vyzvať ich, či si chcú zmeniť miesto a premiestniť svoju postavičku inam, kde sa im viac páči. Ostrovy môžeme pospájať cestičkami pomocou stúh, špagátov, alebo ich jednoducho nakreslíme. Po dokončení diela, vedíme s deťmi diskusiu. Vyrobené dielo môžeme nechať deťom na dlhšiu dobu na hranie. Je to ich detský svet, ktorí si sami vytvorili.

Pri mladších deťoch (MŠ) variujeme aktivitu v zmysle zjednodušovania postupu, redukovania rozsahu obsahu. Aktivita sa naopak dá zrealizovať aj s dospelými jednotlivcami v rámci workshopu, alebo psycho-sociálneho výcviku.

Fotografie 1: Ukážky z realizácií tvorivej aktivity *Ostrovy s deťmi*

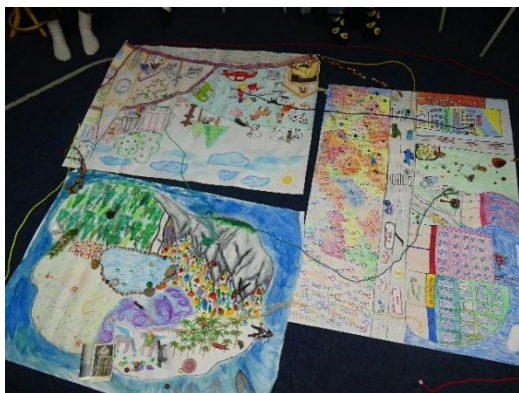


Realizácie s deťmi



Realizácia s deťmi

Fotografia 2: Ukážky z realizácií tvorivej aktivity *Ostrov* so študentmi univerzity



Fotografia 3: Ukážky z realizácií tvorivej aktivity *Ostrov* s učiteľkami materskej školy a špeciálnymi pedagógmi



Analýza tvorivej aktivity z pohľadu edukácie, diagnostiky a liečebnopedagogickej terapie u detí

Na realizáciu tvorivej aktivity, kde sme už inkluzívny benefit vyzdvihli, môžeme nazerať aj z ďalších aspektov, a to z pohľadu

edukácie, diagnostiky a prípadnej liečebnopedagogickej (inej) terapie. Ide o to, aké role zastávajú jednotliví dospelí, ktorí aktivity s deťmi vykonávajú, aké ciele sledujú a v akých podmienkach sa aktivita deje. Inak bude s deťmi pracovať učiteľ, inak odborný zamestnanec, i keď v mnohých aspektoch sa môžu prelínať. Obohatením je, ak v školskom prostredí pracujú spolu, kde každý do procesu danej aktivity môže vniesť svoju expertízu.

Tvorivá aktivita z pohľadu diagnostiky

Proces diagnostikovania nesie v sebe podobné princípy a využívanie podobných metód naprieč pomáhajúcimi profesiami, ktoré ho vykonávajú. Pripomíname, že každá profesia, učiteľ či odborný zamestnanec sleduje aj svoje špecifické ciele, vyplývajúce z ich kompetencie. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že ide hlavne o diagnostiku percepčno-motorických, sociálno-emocionálnych, kognitívnych schopností a vedomostí detí. V rámci diagnostiky v kontexte tvorivej aktivity, je hlavnou metódou pozorovanie detí v ich prirodzenej činnosti, ako je hra, výtvarný prejav, pohyb a využívanie ich projektívneho potenciálu. Tiež môžeme pozorovať prejavy správania detí a ich fungovanie v detskom kolektíve. Diagnostický kontext tvorí základ pre ďalšiu pedagogickú alebo terapeutickú prácu. Umelo ho môžeme rozdeliť na skupinový a individuálny.

V rámci **diagnostiky v skupine sa sústreďíme na dynamiku skupiny**. Môžeme si všímať, ako v nej deti fungujú, ako komunikujú, či sa dokážu flexibilne adaptovať. Tiež pozorujeme, kto sa s kým spojí, kto je prirodzený alebo naopak vynútený vodca, kto podriadený, či dieťa preferuje konkrétne deti. Všímame si, či je v skupine outsider a ako ostatné deti k nemu pristupujú. Všímame si vznik koalícií, konfliktov, ich príčiny a pozadie, tiež pozorujeme, kedy vzniká medzi deťmi napätie, hanblivosť, úzkostné prejavy, zábrany. Ak sa vyskytujú agresívne prejavy u detí, sledujeme kedy vznikajú, v akých situáciách, kto alebo čo je ich spúšťačom. Vnímame celkový dojem zo skupiny a zamýšľame sa nad problémovými okruhmi/témami tejto skupiny. Všímame si, aké miesta v tvorivej aktivite deti volia a prečo

(Szabová, Vodičková, Stupková, 2012). V rámci **individuálnej diagnostiky**, môžeme pozorovať konkrétne dieťa, jeho pohybové prejavy, špecifiká v pohybe (napr. hyperaktivita, pomalé psychomotorické tempo, nemotornosť..), špecifiká v hrubej a jemnej motorike, neverbalitu, teritorialitu. Sledujeme ako sa dieťa stavia k plánovaniu, realizácii a k dokončeniu činnosti, aká je úroveň jeho exekutívnych funkcií a sebaobsluhy. Zaujímá nás, ako dieťa reaguje na prípadný neúspech, ako si s ním vie samo poradiť. Pozorujeme tiež schopnosť jeho sústredenia, rečového a komunikačného prejavu, emočných prejavov a celkových prejavov správania, schopnosti socializácie, prípadných zvláštností v správaní. Sledujeme tiež spôsob jeho hry. Dôležité je venovať pozornosť aj silným stránkam dieťaťa. V rámci výtvarnej expresie si všimame formálnu a obsahovú stránku výtvarného prejavu (bližšie Vodičková, 2022b).

Tvorivá aktivita z pohľadu edukácie

Edukačný rozmer aktivity má dva ciele, v prvom ide o rozširovanie poznatkového systému detí, druhý posilňuje ich mäkké zručnosti. Tento cieľ sa prelína s (arte)filetikou v školskom prostredí. **V kontexte prvého cieľa** učiteľ môže naplánovať danú aktivitu napríklad tak, že deti sa naučia niečo o spôsobe mestského života, učiteľ tam môže zakomponovať dopravu, priemysel, služby, architektúru a pod.; v rámci prírody môže byť obsahom získavanie poznatkov z oblasti živočíšnej ríše, rastlín, živej a neživej prírody a pod; naopak v rámci dediny zase pestovanie rastlín a chov domácich zvierat. Taktiež učiteľ môže vymyslieť úplne iné ostrovy v závislosti, aké učivo sa práve preberá. V rámci geografie napríklad deti môžu znázorňovať Európu, Afriku, Ameriku a porovnávať spôsoby života na týchto svetadieloch, v rámci dejepisu sa môžu ostrovy znázorňovať ako starobylé civilizácie, alebo ostrovy môžu znázorňovať jednotlivé cnosti v rámci náboženskej alebo etickej výchovy a pod. Ako učiteľ dokáže nastaviť edukačný cieľ, závisí tiež od stupňa vzdelávania (je rozdiel medzi deťmi v MŠ a žiakmi v ŽŠ). **Druhý cieľ** sleduje rozvoj mäkkých zručností detí, kreativity a fantázie. Učiteľ

v rámci tohto cieľa môže u detí rozvíjať a podporovať: tímovú prácu; komunikačné zručnosti; schopnosť riešiť problémy, vytvárať dohody, empaticky počúvať druhých, postrehovať sociálne kľúče v skupinovej dynamike, flexibilne sa prispôsobovať. Tiež môže podporovať ich sebareguláciu v zmysle oddialenia napĺňania aktuálnych potrieb v záujme väčšiny. Ide tu tiež o posilnenie detskej skupiny ako celku, v ktorej sú si všetci rovní a každý má v nej svoje nezastupiteľné miesto. Takisto sa môže sústrediť na podporu detí - outsiderov a prirodzene v skupine a v aktivite podporovať ich začleňovanie, prípadne posilňovať tie oblasti, ktoré zistil v rámci diagnostiky ako oslabené. Zdôrazňujeme tiež rozvoj kreativity detí v zmysle vytvárania niečoho podľa svojho nápadu a plánu. Zelina a Zelinová (1991) píše, že základným produktom školy by mal byť život sám a sekundárnym produktom by mali byť poznatky. Ďalej dodávajú, že je to síce extrémne formulované, ale ako produkt vzdelávania chcú vyzdvihnúť hlavne rozvinuté psychické funkcie a štruktúry osobnosti dieťaťa, nie len konkrétne učiva.

Tvorivú aktivitu s cieľom podpory mäkkých zručností členov skupiny, sme viackrát zrealizovali so študentmi odboru Liečebná pedagogika v rámci predmetu Psycho-sociálny výcvik. Tiež sme aktivitu zrealizovali v školskom prostredí so žiakmi tretieho ročníka ZŠ, či s deťmi v MŠ. Naposledy ako workshop s učiteľkami MŠ a špeciálnymi pedagogičkami. Vid' obrázky.

Tvorivá aktivita z pohľadu liečebnopedagogickej (inej) terapie s konkrétnym dieťaťom

Tvorivá aktivita, pokiaľ sa jej zúčastňuje liečebný pedagóg alebo iný odborný zamestnanec, môže splniť aj terapeutické ciele a priniesť konkrétnym deťom korektívnu skúsenosť (ktorú by inak nemohli prežiť v bežných situáciách), či zlepšenie ich fungovania. Vidíme tu dve možnosti, kedy liečebný pedagóg pracuje priamo s konkrétnym dieťaťom v skupine triedy, ktorú môže viesť učiteľ. Priamo v dani, „in vivo“ podporuje u dieťaťa oblasti, ktoré treba rozvinúť. Prirodzene dieťaťu pomáha včleňovať sa do skupiny, ak to potrebuje. Pri práci s celou skupinou môže liečebný pedagóg

terapeutické prvky vnášať do skupinovej dynamiky s cieľom podpory prosociálneho správania detí. Zdôrazňujeme, že trieda nie je umelo vytvorená terapeutická skupina.

Druhou možnosťou je, že v rámci skupinovej práce na tvorivej aktivite, na základe odbornej diagnostiky (ako sme ju popísali vyššie), vyplynie potreba individuálnej terapie pre konkrétne dieťa. Liečebný pedagóg/iný špecialista môže individuálne rozvinúť témy dieťaťa, napr. môže pracovať s miestom, ktoré si dieťa v rámci vytvoreného „detského sveta“ vybralo, môžu ho spoločne prekresliť, zväčšiť, zmeniť. Môžu sa rozprávať o tom, čo znamená pre dieťa bezpečie, kedy ho pociťuje alebo čo mu chýba, ak ho necíti, aké charakteristiky má mať miesto, kde chce byť. Môžu pracovať s postavičkou, s ktorou sa dieťa identifikovalo. Môžu sa spolu rozprávať o kamarátoch, o vzťahoch, o jeho túžbach v detskej skupine a pod.. Alebo naopak, v rámci hry v bezpečnom vzťahu s podporujúcim dospelým, si dieťa môže rozohrať svoje témy, ktoré ho ťažia bez toho aby ich muselo vysvetľovať, pomenovať. V prípade potreby je dobré zvážiť posunúť dieťa do individuálnej psychoterapie.

Predmetom terapie môže byť tiež práca na posilnení konkrétnych oslabených čiastkových funkcií, ktoré boli u dieťaťa diagnostikované. Je dôležité vyzdvihnúť tiež pozitívne a silné stránky dieťaťa, ale hlavne budovať, podporovať a stimulovať alebo naopak eliminovať to, v čom má dieťa problém (Szabová, Vodičková, Stupková, 2012).

Prípadová štúdia

Tvorivú aktivitu Ostrovy sme zrealizovali so žiakmi tretej triedy ZŠ, v rozsahu dvoch vyučovacích hodín. Prítomná bola pani učiteľka a dve liečebné pedagogičky. Deti sme viedli od deja a následne dostali inštrukcie, ako majú tvoriť a pracovať. V rámci realizácie sme si všimli jedného chlapca, ktorý neustále narúšal proces tvorby, vyrušoval iné deti, vykrikoval, pobehoval po triede. Jeho skupina vytvárala mesto, chlapec do procesu tvorby vnášal agresívne prvky, kreslil, zbrane, bomby, vojakov, čo následne komentoval. Snažili sme sa neupozorňovať na jeho správanie,

nereagovať ak to bolo nevyhnutné, ani deťom nijako nezasahovať do toho, ako a čo tvoria. Chlapcovo správanie, ani jeho výtvarnú expresiu sme nekomentovali. Pokiaľ sme videli pozitívne správanie v skupine, verbálne sme deti posilňovali. Zaujímavou bola postupná premena správanie chlapca, ktorú sme pozorovali. Chlapec bol po určitom čase vtiahnutý do deja hry, prestal narúšať proces tvorby, začal spolupracovať s ostatnými, zreguloval svoje správanie, upokojil sa. Ako postavičku si vybral figúrku chlapca a za svoje miesto si zvolil malý stan, do ktorého vložil svoju postavičku. Môžeme spoločne uvažovať o význame tejto symboliky, dieťa akoby vyjadrovalo, že už nemusí byť stredobodom pozornosti, že si našlo svoje miesto „vnútri stanu“, kde si môže oddýchnuť a byť sám. Zároveň je však obklopený postavičkami svojich spolužiakov, teda stále je akceptovaným členom svojej skupiny. S dieťaťom sme následne individuálne nepracovali, ale vhodný by bol individuálny rozhovor a umožnenie spracovania si jeho tém v individuálnej terapii. Prípadný nácvik sociálnych zručností a práca s osobnými hranicami v menšej skupine rovesníkov.

Záver

Analýzou tvorivej aktivity Ostrovy sme priblížili rôzne benefity takto postavených aktivít, ktoré je možné realizovať v bežnej triede. Tvorivé skupinové aktivity je možné variovať na základe témy, cieľov a pod. Zdôrazňujeme rozlíšenie toho, kto a s akým cieľom tieto techniky používa v kontexte diagnostiky, edukácie alebo terapie. Odporúčame ich využitie v detských skupinách na podporu hlavne mäkkých zručností, ale tiež ako platformu pre inkluzívne začleňovanie všetkých detí, ktoré to potrebujú, nie len tých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Zoznam bibliografických odkazov

BOOTH, T., AINSCOW, M. *Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Nadácia pre deti Slovenska, 2019. Dostupné na: <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf> [zobrazené 2025-02-18].

- KOVÁČOVÁ, B. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Reziliencia, 2019.
- Ministerstvo školstva, výskum, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. *Stratégia inklúzie prístupu vo výchove a vzdelávaní*. MŠVV a M, 2021.
- Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny. *Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím a Slovenská republika*. MPSVaR, 2010. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html> [zobrazené 2025-02-18].
- ROOS, H. Inclusion in mathematics education: an ideology, a way of teaching, or both? In *Educ Stud Math*. Online. 2019, 100 (1), 25–41. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9854-z> [zobrazené 2025-02-18].
- SZABOVÁ, M., VODIČKOVÁ, B., STUPKOVÁ, M. *Dieťa v centre pozornosti. Tvorivé aktivity na rozvoj osobnosti dieťaťa a formovanie a upevňovanie vzťahov medzi učiteľmi a deťmi*. Raabe, 2012.
- VODIČKOVÁ, B. *Komunikácia s rodičmi v materskej škole*. Online. Univerzita Komenského v Bratislave, 2022a.
- VODIČKOVÁ, B. *Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2022b.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. Tri zlaté kľúče tvorivosti. *Pedagogická orientace*, 1991, 1, 85–91.
- 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:

doc. Mgr. **Barbora Vodičková**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra liečebnej pedagogiky,

Šoltésovej 4, Bratislava

E-mail: vodicikova@fedu.uniba.sk

REALIZÁCIA PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA PRI ŽIAKOVI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO- VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

IMPLEMENTATION OF PROJECT-BASED LEARNING FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Peter Tokoš

Abstrakt

Autor sa v príspevku zaoberá realizáciou projektového vyučovania, pričom kladie dôraz na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Popisuje teoretické aspekty a praktické možnosti využitia projektového vyučovania, ktoré umožňuje prepájať teóriu s praxou a rozvíjať technické aj mäkké zručnosti žiakov. Hlavným cieľom je ukázať, ako prispôsobiť vzdelávacie aktivity individuálnym potrebám žiakov a zároveň podporiť ich aktívnu účasť na vyučovaní. Príspevok obsahuje konkrétny návrh projektu zameraného na tvorbu webového kalendára s využitím technológií HTML, CSS a JavaScript, prispôbeného podľa individuálneho vzdelávacieho programu (IVP). Zameriava sa tiež na úlohu učiteľa pri podpore inkluzívneho vzdelávania a hodnotení žiakov v súlade s ich individuálnymi potrebami.

Kľúčové slová

projektové vyučovanie. špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. inklúzi. individuálny vzdelávací program. webový kalendár.

Summary

The author focuses on the implementation of project-based learning, emphasizing students with special educational needs (SEN). The paper describes the theoretical aspects and practical applications of project-based learning, which bridges theory with practice and develops both technical and soft skills in students. The main goal is to demonstrate how to adapt educational activities to meet the individual needs of students while encouraging their active participation in the learning process. The paper includes a specific project proposal aimed at creating a web calendar using HTML, CSS, and JavaScript technologies, tailored to the individual educational program (IEP). It also highlights the teacher's

role in supporting inclusive education and assessing students in accordance with their individual needs.

Key words

Project-based learning. Special educational needs. Inclusion. Individual educational program. Web calendar.

Úvod a teoretické aspekty projektového vyučovania

Projektové vyučovanie je moderný vzdelávací prístup, ktorý umožňuje žiakom rozvíjať svoje schopnosti riešením praktických úloh a problémov. Tento prístup je mimoriadne užitočný v oblasti informačných technológií (IT), kde je dôležité prepájať teoretické vedomosti s ich aplikáciou v praxi. Podľa Čiliakovej (2023) je základnou úlohou školy sprevádzať žiaka pri aktívnom učení, teda pri rozvíjaní jeho osobnostných kvalít prostredníctvom aktívnej účasti žiaka na plánovaní, realizácii a reflexii vyučovacieho procesu, školskej práce a mimoškolských aktivít.

Medzi aktívne učenie radíme i realizáciu projektového vyučovania. Ako uvádza Čapek (2015), projektové vyučovanie zahŕňa rôzne aktivity, ktoré môžu byť v odbornej literatúre definované rozličným spôsobom. Projekt je komplexná úloha v školskom prostredí, ktorej cieľom je praktické využitie získaných poznatkov a vytvorenie originálneho riešenia alebo jedinečného produktu, pričom od žiaka sa očakáva tvorivý prístup. Tento spôsob učenia podporuje kreativitu a vedie k samostatnosti žiakov. Ide o efektívnu metódu výučby, ktorá si vyžaduje vysokú úroveň didaktických schopností zo strany učiteľa. Základným princípom je učenie prostredníctvom riešenia komplexných úloh namiesto mechanického osvojovania teoretických definícií. Ovládanie projektovej práce je dôležitou kompetenciou, ktorú by malo vzdelávanie rozvíjať, pričom úspešné zvládnutie projektov by malo byť kľúčovým cieľom výučby v rôznych predmetoch. Gašparová (2020) poukazuje na to, že dynamika projektového a zážitkového učenia prináša do tradičného školského prostredia väčšiu mieru aktivity a osobného zapojenia žiakov v porovnaní so statickými modelmi tradičného vzdelávania. Edukačný obsah projektov je úzko prepojený s každodennou realitou žiakov

a prostredím, v ktorom žijú. Vďaka vlastnej angažovanosti a vzájomnej spolupráci pri riešení problémov získavajú priame odpovede na význam a praktickú využiteľnosť toho, čo sa učia.

Pri príprave projektu učiteľ stanovuje jeho ciele, plánuje jednotlivé fázy, rozdeľuje úlohy a organizuje tímovú spoluprácu. Súčasné projekty čoraz viac obsahujú prvky STEM, resp. STEAM vzdelávania. Podľa Homolovej (2024) je tento vzdelávací prístup založený na princípoch zážitkového, experimentálneho a problémového učenia. Realizácia projektov v technickom vzdelávaní a informatike predstavuje efektívny spôsob, ako prepájať teóriu s praxou a podporovať u žiakov rozvoj kreatívneho a kritického myslenia. Bolčová (2024) zdôrazňuje, že technické vzdelávanie je neoddeliteľnou súčasťou prípravy budúcich odborníkov na profesie, ktoré vyžadujú praktické zručnosti a schopnosť reagovať na neustále sa meniace technologické prostredie. Podľa nej zohrávajú stredné odborné školy významnú úlohu pri rozvoji odborných kompetencií, kritického myslenia a aplikačných schopností, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné uplatnenie absolventov na trhu práce.

Projekty v týchto oblastiach umožňujú žiakom aplikovať získané poznatky pri riešení konkrétnych problémov, čím ich motivujú k aktívnemu zapojeniu do vzdelávacieho procesu. V technickom vzdelávaní môže ísť o návrh a konštrukciu modelov, využitie technológií pri práci s materiálmi či tvorbu funkčných prototypov, ktoré simulujú reálne technické riešenia. V rámci projektoch majú žiaci vytýčené rôzne ciele, krátkodobé i dlhodobé. Rochovská (2024) uvádza, že niektoré ciele vyžadujú na svoje splnenie dlhší čas a nie je možné ich dosiahnuť v rámci jedného alebo dvoch vyučovacích predmetov. V takýchto prípadoch je možné obsah výučby zlúčiť do integrovaných blokov alebo projektov, ktoré môžu trvať dlhšie obdobie, napríklad celý deň, týždeň, mesiac, alebo dokonca aj dlhší čas.

V oblasti informatiky sa projekty často sústreďujú na vývoj softvérových aplikácií, programovanie, prácu s databázami alebo tvorbu webových riešení. Žiaci môžu napríklad navrhovať interaktívne aplikácie, vyvíjať algoritmy na riešenie problémov

alebo vytvárať webové stránky, čím získavajú praktické skúsenosti s modernými technológiami. Dôležitou súčasťou týchto projektov je práca v tímoch, ktorá rozvíja schopnosť spolupráce, komunikácie a organizácie práce.

Projekty v technickom vzdelávaní a informatike zároveň reflektujú aktuálne trendy, ako je využívanie umelej inteligencie, internetu vecí či robotiky. Prostredníctvom takýchto projektov sa žiaci oboznamujú s technológiami budúcnosti a rozvíjajú zručnosti potrebné pre pracovný trh 21. storočia. Učitelia pritom zohrávajú kľúčovú úlohu pri návrhu projektov, ktoré sú dostatočne náročné, no zároveň primerané schopnostiam žiakov, a poskytujú im potrebnú podporu počas celého procesu realizácie.

Projektová výučba tak prispieva k rozvoju technických a informatických zručností, ako aj k budovaniu mäkkých zručností, ako sú riešenie problémov, kreativita a tímová spolupráca. Týmto spôsobom sa zvyšuje kvalita vzdelávania a pripravujú sa žiaci na úspešné zvládnutie výziev modernej spoločnosti.

Pri tvorbe projektov je potrebné zohľadniť rôznorodosť žiackeho kolektívu, v ktorom sa čoraz častejšie nachádzajú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Ako uvádza Kováčová - Hučková (2024), stredoškolské prostredie dnes zahŕňa žiakov so ŠVVP rôznych typov. Okrem nich sú v triedach často aj cudzinci, ktorí neovládajú slovenský jazyk a pochádzajú z odlišných kultúrnych prostredí.

V rámci inklúzie je nevyhnutné brať do úvahy individuálne výchovno-vzdelávacie plány a odborné odporúčania, ktoré pre každého žiaka so ŠVVP vypracovali odborníci v oblasti pedagogiky a psychológie. Podľa Kováčovej (2024) činnosť každého človeka závisí od jeho miesta v spoločnosti a od vytvorených podmienok, ktoré sú zároveň ovplyvnené individuálnymi schopnosťami každého jednotlivca. Tento prístup platí aj pre STEM, resp. STEAM projekty. Homolová (2023) zdôrazňuje, že pre deti so špeciálnymi potrebami je mimoriadne významné, akým spôsobom učitelia pristupujú k plánovaniu STEM aktivít, ako efektívne využívajú vzdelávacie centrá a či

volia komunikačné metódy, ktoré podporujú ich zapojenie, vzbudzujú záujem a motivujú ich k učeniu.

Príprava projektového vyučovania pre žiaka so ŠVVP

Vyučovací predmet Skriptovacie jazyky, ktorý je súčasťou študijného programu 2573 M programovanie digitálnych technológií sa zameriava na pochopenie princípov tvorby a fungovania dynamických webových stránok a aplikácií, ako aj na rozšírenie ich funkcionality prostredníctvom používateľských prvkov. Žiaci sa učia rozlišovať medzi rôznymi skriptovacími jazykmi na základe ich praktického využitia. Predmet zahŕňa aj úvod do regulárnych výrazov, spracovanie textu a základy skriptovania na strane klienta aj servera. Úvod výučby sa sústreďuje na osvojenie základov serverového skriptovacieho jazyka PHP, pričom následne nasleduje práca s klientskym skriptovacím jazykom JavaScript. Okrem toho sa žiaci oboznámia aj so značkovacím jazykom HTML a kaskádovými štýlmi (CSS), ktoré sú potrebné na implementáciu výsledkov serverového a klientskeho skriptovania vo webových prehliadačoch. Tento integrovaný prístup umožňuje žiakom pochopiť prepojenie medzi technológiami, ktoré sú nevyhnutné na tvorbu moderných webových riešení. Cieľom predmetu je poskytnúť žiakom prehľad o skriptovacích jazykoch orientovaných na tvorbu dynamických webových stránok a aplikácií, zoznámiť ich s ich základnými princípmi a ukázať možnosti ich využitia v praxi. (ŠkVP-PDT, 2024).

V predmete Skriptovacie jazyky sa ako jedna z vyučovacích koncepcií využíva projektové vyučovanie. Najčastejšou formou práce je tímová spolupráca, hoci niekedy sa uplatňuje aj samostatná práca. Pri návrhu projektov sa kladie dôraz na prepájanie medzipredmetových vzťahov, najmä s predmetmi ako tímový manažment, tvorba webových aplikácií a dizajn webových aplikácií. V rámci STEAM prístupu je hlavným cieľom prepojiť technické disciplíny s kreativitou a praktickým uplatnením získaných poznatkov. Projekty umožňujú žiakom rozvíjať nielen programátorské a technické zručnosti, ale aj estetické cítenie,

tímovú spoluprácu a schopnosť riešiť zložité úlohy, čo vedie k interdisciplinárnym a inovatívnym riešeniam.

Práca na projektoch umožňuje žiakom spájať technológie, inžinierske prístupy a umenie, čím získavajú skúsenosti s navrhovaním moderných webových aplikácií. Projektová úloha je konkrétne zameraná na vytvorenie interaktívneho kalendára pomocou skriptovacieho jazyka JavaScript. Táto úloha je určená pre žiakov tretieho ročníka študijného odboru 2573 M Programovanie digitálnych technológií a sústreďuje sa na praktický vývoj webových aplikácií.

Príprava projektu

Zameranie: tvorba webového kalendára.

Predmet: Skriptovacie jazyky, III. ročník štúdia.

Technologické požiadavky: pri realizácii projektu sa využijú technológie HTML5, CSS3, Bootstrap, JavaScript (JS) a jQuery.

Forma realizácie projektu: odporúča sa kombinovaná **prezenčná a dištančná forma výučby** v pomere **50:50**, pričom celkové trvanie projektu je **4 vyučovacie hodiny**.

Organizačné usporiadanie: projekt je určený na samostatnú prácu žiaka.

Cieľ projektu: hlavným cieľom je **využiť JS na dynamickú manipuláciu s obsahom webovej stránky** a vytvoriť **praktickú aplikáciu**, ktorá nájde uplatnenie v každodennom živote.

Požadovaný výstup: **funkčný webový kalendár, ktorý bude žiak odovzdávať v elektronickej podobe. Termín odovzdania sa stanoví vopred a nebude sa meniť.**

ZADANIE ÚLOHY: Vytvorte jednoduchý webový kalendár pomocou HTML, CSS A JS.

KALENDÁR musí obsahovať nasledujúce funkcie:

- Zobrazenie dní v mesiaci vrátane názvu mesiaca a aktuálneho roka.
- Implementáciu tlačidiel umožňujúcich prechod medzi mesiacmi dopredu aj dozadu.
- Dynamickú aktualizáciu zobrazenia kalendára podľa zvoleného mesiaca.

- Plne funkčné riešenie na strane klienta, ktoré nevyžaduje načítanie novej stránky.

Požiadavky na realizáciu:

- Stránka musí byť prehľadná a vizuálne upravená pomocou CSS.
- JS tlačidlá musia umožňovať prechádzanie medzi mesiacmi ľubovoľným smerom.
- Kalendár musí zohľadňovať rozdielny počet dní v jednotlivých mesiacoch a správne rozložiť dni podľa toho, ktorým dňom v týždni mesiac začína.

Požiadavky na odovzdanie projektu:

- Projekt sa odovzdáva vo forme súborov HTML, CSS a JS v stanovenom termíne.
- Súčasťou odovzdania je stručná textová dokumentácia, ktorá obsahuje:
 - Opis štruktúry a funkčnosti kódu.
 - Popis postupu riešenia úlohy.
 - Zaznamenanie vzniknutých problémov a spôsobov ich riešenia.

HODNOTENIE PROJEKTU:

Proces hodnotenia bude prebiehať v dvoch krokoch, pričom sa na ňom podieľajú žiak aj učiteľ. Tento prístup umožní objektívne zhodnotenie výsledkov a zároveň podporí rozvoj reflexie u žiakov.

1. Sebahodnotenie žiaka

- Žiak posúdi, do akej miery splnil požiadavky zadania.
- Reflektuje svoj prístup k riešeniu úlohy a zváži, čo by na projekte mohol zlepšiť.
- Svoje hodnotenie stručne zdôvodní, čím si rozvíja zodpovednosť za vlastnú prácu a schopnosť analyzovať svoje silné aj slabé stránky.

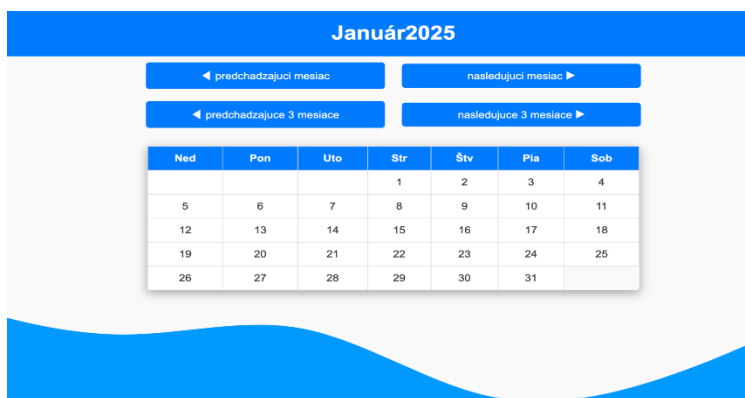
2. Hodnotenie učiteľa

- Učiteľ posudzuje technickú správnosť riešenia, funkčnosť kalendára, implementáciu technológií a kvalitu dokumentácie.

- Pri hodnotení zohľadňuje aj žiakovu reflexiu a sebahodnotenie, aby bola výsledná známka spravodlivá a podporovala ďalší rozvoj.
- Pri finálnom hodnotení sa prihliada na individuálne špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka, čím sa zabezpečí inkluzívny prístup.

Tento projekt umožňuje žiakom rozvíjať praktické programátorské zručnosti, analyzovať vlastnú prácu a efektívne aplikovať získané vedomosti v reálnych situáciách. Príklad výstupu projektovej úlohy je zobrazený na obrázku 1.

Obrázok 1: Príklad výstupu projektovej úlohy – funkčný webový kalendár



Individuálny vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Individuálny vzdelávací program (IVP) je dokument, ktorý je určený pre žiaka strednej odbornej školy so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Slúži ako nástroj na prispôsobenie vzdelávacieho procesu individuálnym potrebám žiaka, pričom zabezpečuje, aby mohol byť vzdelávaný v bežnej triede spolu s ostatnými spolužiakmi. IVP je súčasťou inkluzívneho prístupu školy a poskytuje rámec na úpravu vzdelávania tak, aby zohľadňovalo jedinečné schopnosti, tempo a potreby konkrétného žiaka. Dokument zahŕňa ciele vzdelávania,

organizačné usporiadanie, ako aj formu a spôsob výučby. Jeho cieľom je vytvoriť prostredie, v ktorom má žiak rovnaké šance na úspech vo vzdelávaní ako jeho spolužiaci. Tento program podporuje spoluprácu medzi školou, rodičmi a žiakom a zabezpečuje, aby všetky strany mali jasne definované úlohy a zodpovednosti pri naplňaní jeho potrieb. IVP tiež rešpektuje princípy inklúzie, čím podporuje integráciu žiaka do vzdelávacieho procesu a jeho celkový rozvoj.

Popisujeme konkrétny individuálny vzdelávací program žiaka tretieho ročníka študijného odboru 2573 M programovanie digitálnych technológií, ktorý okrem základných údajov o žiakovi obsahuje tieto závery:

Závery vyšetrení

- primárne vývinová porucha učenia (VPU 1,2,3,4) - dysortografia III. stupňa, dysgrafia II. stupňa, dyslexia II. stupňa kombinovaného typu, dyskalkúlia II. stupňa,
- pretrvávajúci fonologický deficit, oslabenie v krátkodobej zrakovej aj sluchovej pamäti a znížené grafomotorické zručnosti premietajúce sa do akéhokoľvek grafického výkonu,
- aktuálne všeobecné intelektové schopnosti žiaka sú v pásme výrazného podpriemeru, výkon je nerovnomerne rozložený v prospech verbálnych intelektových schopností, najmä verbálneho porozumenia,
- aktuálna úroveň percepcie, pozornosti a pohotovosti je podpriemerná,
- príloha správa z diagnostického špeciálnopedagogického vyšetrenia zo dňa XX.XX.XXXX.

Organizácia a forma vzdelávania:

- vzdelávať žiaka spolu s ostatnými žiakmi v bežnej triede (inkluzívne vzdelávanie),
- vzdelávať žiaka v súlade s príslušným vzdelávacím programom školy.

Modifikácia obsahu učebných osnov – vo všetkých predmetoch:

- inšpirovať sa VP pre žiakov s vývinovými poruchami učenia,
- využívať práce kratšieho rozsahu, ktoré zodpovedajú možnostiam žiaka,
- uprednostňovať pri overovaní vedomostí formu skúšania, ktorá je pre žiaka vyhovujúca (CPP odporúča ústnu formu skúšania a v prípade, ak pri písomnom alebo ústnom overovaní vedomostí získa žiak nízke hodnotenie, zopakovať overovanie vedomostí inou formou v pokojnom prostredí), taká forma, ktorá je pre žiaka výhodnejšia a predstavuje východisko pre hodnotenie,
- pomáhať žiakovi otázkami pri ústnom skúšaní,
- umožniť pracovať vlastným tempom, nezadávať úlohy limitované časom,
- poskytnúť žiakovi dostatok času na vypracovanie úloh,
- uprednostniť texty písané veľkým písmom, bežné, jednoduché, ale výrazné písmo - text by mal byť dostatočne členený (rozdelený do odsekov),
- po dohode s vyučujúcim na začiatku hodiny vopred poskytnúť poznámky z učiva v elektronickej, príp. tlačenej podobe podľa povahy predmetu,
- využívať multisenzorický prístup,
- stanoviť si v každom predmete so žiakom písomné pravidlá a pravidelne ich kontrolovať spolu so žiakom, požadovať od žiaka, aby Vám svoje potreby (formu skúšania, zapisovania poznámok, a pod.) sám formuloval,
- dohodnúť si so žiakom signály pre situácie, kedy potrebuje žiak pomoc od učiteľa, ktorým budú učiteľ aj žiak rozumieť a pre ostatných nebudú nápadné a rušivé,
- zapojiť žiaka pri formulácii miery podpory na zvládnutie učiva, napr. predĺženie času na prácu na pokojnom mieste; poskytovanie podkladov z vyučovania podľa možností a povahy predmetu; príležitostné konzultácie učiva s vyučujúcim po dohode a pod.,
- znížiť resp. zosúladiť požiadavky kladené na žiaka s jeho aktuálnymi možnosťami,

- výkony žiaka hodnotiť vzhľadom k jeho možnostiam, porovnať s jeho predchádzajúcimi výkonmi, ide o princíp porovnávania — súťaženia žiaka so sebou samým,
- predĺžiť žiakovi čas počas testu/písomky podľa potreby — pomôže žiakovi zostať v pokoji,
- tolerovať pomalšie psychomotorické a pracovné tempo v úlohách náročnejších na koordináciu viacerých kognitívnych a mentálnych procesov - umožniť mu viac času na vypracovanie úloh,
- využívať podporu názorného materiálu pri vyučovaní podľa potrieb žiaka a povahy predmetu,
- uplatňovať prístup k žiakovi založený na rešpektovaní jeho osobnosti, podporovať silné stránky žiaka, pozitívne oceniť aj jeho snahu, nielen samotný výkon, spolupracovať s rodinou,
- pri zadávaní pokynov si vždy overiť, že žiak vníma a porozumel zadaniu, zadávať vždy iba jeden pokyn (napr. najprv žiaka osloviť, nechať ho nahlas pokyn zopakovať, udržiavať očný kontakt a pod.).
- žiak si pri práci s textom, tvorbe poznámok hľadá pre seba vyhovujúcu formu, napr. zvýraznenie dôležitého textu/kľúčových slov zvýrazňovačmi, kopíruje texty z knihy a farebne si značí podstatné informácie); význam textu si žiak prevedie do obrázkov, pojmových máp, grafov, tabuliek.

V matematike a odborných predmetoch:

- VPU a špecifiká žiaka vyplývajúce z jeho zdravotného znevýhodnenia sa premietajú aj do týchto predmetov, preto poskytnúť žiakovi dostatok času na vypracovanie úloh, zadaní, osvojenie si nového učiva,
- zložité matematické úlohy rozkrokovat', naviesť nápoed'ou - podľa potreby pomôcť s presným porozumením zadania,
- akceptovať zníženú úhľadnosť a presnosť pri rysovaní, rešpektovať limity vyplývajúce z oslabených grafomotorických zručností žiaka,

- nájsť vhodný spôsob, ako objektívne zhodnotiť vedomosti a nutnosti žiaka pri rysovaní a technickom kreslení aj napriek jeho limitom.

Úprava prostredia a kompenzačné pomôcky:

- rôzne tabuľky, prehľady učiva a pomôcky, ktoré umožnia žiakovi vykonávať činnosti samostatne a bez námahy, napr. prehľad vzorcov, prehľad pravidiel.

Personálna podpora:

- intervencie školského podporného tímu, ak ho má škola k dispozícii, podľa potrieb žiaka,
- zabezpečiť pôsobenie pedagogického asistenta v triede, ak ho škola má k dispozícii (najmä maturitné predmety),
- v prípade zhoršenia prospechu CPP zaslať hodnotenie výsledkov žiaka a návrhy k jeho vzdelávaniu.

Spôsob skúšania a hodnotenie:

- podľa aktuálne platnej legislatívy - v súlade s Metodickým pokynom na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl a školským zákonom,
- overovať vedomosti formou, ktorú si žiak vyberie - dohodnúť si formu preverovania vedomostí, pretože nie vždy korešpondujú s reálnymi vedomosťami,

Písomné práce:

- predĺženie času skúšky najviac 0 50 %,
- používať bezpätkové písmo (napr. Arial), veľkosť písma 14, riadkovanie min. 1,5 násobok,
- zvýraznenie podstaty úlohy (podčiarknutím, tučným písmom a pod.),
- členenie otázok, testu, písomky tak, aby uľahčovalo orientáciu,
- voliť zápis odpovedí formou zakrúžkovania odpovede, testy výberom odpovede,
- v prípade neúspechu preveriť si skutočné vedomosti ústne,
- hodnotiť aj postup riešenia úlohy, nie iba výsledok,

- pri rozsiahlejšom preverovaní vedomostí žiaka (štvrťročné, polročné skúšanie) zamerať sa na znalosť základného učiva, príp. podľa možnosti rozdeliť skúšanie na viacero častí — menej tematických celkov,
- pripraviť žiaka vopred na dôležité písomky a testy — podľa možnosti a dohody poskytnúť možnosť natréňovať si to,
- zohľadňovať psychickú a fyzickú disponovanosť a dopad vývinových porúch učenia,
- vylúčiť z klasifikácie gramatickú stránku a úpravu písomného prejavu,
- pre žiaka nie sú vhodnou formou preverovania vedomostí tzv. „päťminútovky“, „časovky“
- zameriavať sa na hodnotenie vypracovaných úloh - nehodnotiť to, čo žiak nestihol vypracovať,
- pri ústnych odpovediach podľa potreby poskytnúť žiakovi pomoc formou otázok a takúto odpoveď považovať za plnohodnotnú,
- umožniť žiakovi podľa možnosti a po dohode získať, resp. opraviť si známku alternatívnym spôsobom (samostatným zadaním, projektom a pod.) (IVP 2024).

Z prezentovaného individuálneho vzdelávacieho programu uvádzame len úpravy a podporu pre odborné vzdelávanie. Neuvedáme úpravy pre maturitnú skúšku. Program vypracovala školská špeciálna pedagógka.

Úprava projektu podľa IVP pre žiaka so ŠVVP

Na základe dokumentu individuálneho vzdelávacieho programu (IVP) pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) sme upravili projekt „Tvorba webového kalendára“ tak, aby bol plne v súlade s požiadavkami inkluzívneho vzdelávania a rešpektoval individuálne potreby žiaka.

Zameranie projektu: tvorba jednoduchého webového kalendára prispôbeného individuálnym schopnostiam žiaka.

Technologické požiadavky: zachovávajú sa technológie HTML5, CSS3, Bootstrap, JavaScript (JS) a jQuery, pričom sa

odporúča doplniť vizuálne pomôcky, šablóny a predpripravené časti kódu, ktoré uľahčia proces vývoja.

Forma realizácie projektu: kombinovaná forma výučby (prezenčná a dištančná) sa upravuje na flexibilnejší pomer s dôrazom na možnosť individuálnych konzultácií. Trvanie projektu je možné prispôbiť podľa aktuálneho tempa žiaka, pričom čas na realizáciu sa môže predĺžiť o 50 %.

Organizačné usporiadanie: projekt zostáva zameraný na samostatnú prácu, avšak s možnosťou pravidelnej konzultácie s učiteľom a dostupnosťou špecifickej podpory podľa potreby.

Ciele projektu: hlavným cieľom zostáva osvojenie si základov dynamickej manipulácie s obsahom webových stránok pomocou JS a vytvorenie praktickej aplikácie, ktorá bude reflektovať každodenné potreby. Zároveň sa kladie dôraz na podporu žiakových silných stránok a postupné budovanie zručností.

Požadovaný výstup: funkčný webový kalendár, ktorý spĺňa základné požiadavky na funkcionality a prehľadnosť. Žiak môže odovzdať projekt v elektronickej podobe s využitím predpripravených vzorov alebo šablón.

Zadanie úlohy (upravené):

1. Vytvorte jednoduchý webový kalendár, ktorý:
 - Zobrazuje dni v mesiaci vrátane názvu mesiaca a aktuálneho roka.
 - Umožňuje prechod medzi mesiacmi dopredu a dozadu pomocou tlačidiel.
 - Dynamicky aktualizuje zobrazenie podľa vybraného mesiaca.
 - Je plne funkčný na strane klienta, bez potreby načítania novej stránky.
2. Zadanie je doplnené o predpripravené prvky:
 - Šablóna HTML a CSS s vizuálnym rozložením.
 - Základná kostra JavaScriptu na dynamickú manipuláciu.

Požiadavky na realizáciu:

- **Zjednodušenie zadania:** Predpripravené kódy a návody.
- **Vizuálna podpora:** Veľké a čitateľné písmo, jasná štruktúra dokumentov.
- **Prispôsobenie tempa:** Možnosť rozdelenia zadania na menšie kroky.
- **Multisenzorický prístup:** Doplnkové vizuálne alebo video návody na pochopenie zadania.

Požiadavky na odovzdanie:

- Súborny HTML, CSS a JS môžu byť odovzdané samostatne alebo v kombinácii s hotovým kódom.
- Dokumentácia obsahuje:
 - Stručný opis riešenia, zdôrazňujúci postup a silné stránky žiaka.
 - Reflexiu, ktorá môže byť formulovaná ústne alebo písomne podľa preferencie žiaka.

Hodnotenie projektu:

1. Sebahodnotenie žiaka
 - Zostáva zachované, avšak môže byť zjednodušené na krátku reflexiu v sprievode učiteľa.
2. Hodnotenie učiteľa
 - Pri hodnotení sa prihliada na zohľadnenie individuálnych potrieb žiaka, jeho prístup k práci a zlepšenie v priebehu realizácie projektu.
 - Hodnotí sa najmä snaha, postup a kvalita výstupu, nie len finálny výsledok.

Táto úprava projektu reflektuje potrebu inkluzívneho prístupu, čím umožňuje žiakovi so ŠVVP pracovať v podporujúcom prostredí, ktoré rešpektuje jeho individuálne schopnosti a potreby. Akékoľvek ďalšie úpravy môžu byť vykonané na základe aktuálneho stavu a požiadaviek učiteľa či žiaka.

Záver

Projektové vyučovanie predstavuje účinný nástroj pre rozvoj praktických zručností žiakov v technickom vzdelávaní a informatike. Prostredníctvom riešenia konkrétnych úloh, ako je vývoj webových aplikácií, majú žiaci možnosť aplikovať získané teoretické vedomosti v praxi. Tento prístup podporuje kreativitu, tímovú spoluprácu, analytické myslenie a schopnosť riešiť komplexné problémy. Zároveň reflektuje princípy inkluzívneho vzdelávania, čím zabezpečuje, že aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami majú možnosť dosiahnuť úspech a pripraviť sa na budúce profesijné výzvy.

Prezentovaný projekt sme upravili v súlade s požiadavkami individuálneho vzdelávacieho plánu (IVP) žiaka, vrátane úpravy času, podpory multisenzorického učenia a využívania vizuálnych pomôcok. Okrem toho sme sa zamerali na proces hodnotenia, ktorý zahŕňa sebahodnotenie žiakov a reflexiu učiteľa, s cieľom podporiť ich ďalší rozvoj a zabezpečiť objektivnosť hodnotenia.

Projektové vyučovanie je efektívnym nástrojom nielen na rozvoj technických a informatických zručností, ale aj na podporu mäkkých zručností, ako sú kreativita, tímová práca a riešenie problémov. Realizácia projektov pre žiakov so ŠVVP vyžaduje individuálny prístup a dôsledné plánovanie zo strany učiteľov, avšak výsledkom je vyššia motivácia žiakov, lepšie zvládnutie učiva a efektívnejšia príprava na výzvy modernej spoločnosti. Týmto spôsobom projektová výučba prispieva k zvyšovaniu kvality vzdelávania a budovaniu kompetencií potrebných pre úspešné uplatnenie žiakov na trhu práce.

Bibliografia

- BOLČOVÁ, E. Technické vzdelávanie v kontexte dištančnej a hybridnej výučby. In *Trendy a problémy v technickom vzdelávaní v čase dištančnej, hybridnej a prezenčnej výučby*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 193s. ISBN 978-80-561-1152-9.
- ČAPEK, R. Moderní didaktika-lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada Publishing, 2015, 376 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

- ČILIAKOVÁ, R., DOUŠKOVÁ, A. Aktívny učiteľ – učiace sa dieťa. Inšpirácie pre aktívne učenie. Banská Bystrica: Belianum - vydavateľstvo UMB, 2023. 99s. ISBN 978-80-557-2056-2.
- GAŠPAROVÁ, M. Vybrané aspekty učenia sa prostredníctvom skúsenosti–interdisciplinárny prístup. In Zagadnienia społeczne, 2020, 1(13), 30 – 40. ISSN 2353-7426.
- HOMOLOVÁ, M. Analýza konceptu STEM v primárnom vzdelávaní. In *Trendy a problémy v technickom vzdelávaní v čase dištančnej, hybridnej a prezenčnej výučby*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 193 s. ISBN 978-80-561-1152-9.
- HOMOLOVÁ, M. The STEM Concept in the Education of Students with Special Needs. In *Disputationes Scientifcae*. 2021 23(3), 26-35.
- Individuálny vzdelávací program žiaka so ŠVVP v študijnom odbore 2573 M programovanie digitálnych technológií*. 2024. Košice: SOŠ IT, Ostrovskeho 1, Košice. 2024.
- KOVÁČOVÁ, B., HUČKOVÁ, M. *Inklúzia v stredoškolskom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024. ISBN 978-80-561-1105-5.
- KOVÁČOVÁ, B. 2024. Variabilita zamestnávania na pracovnom vyučovaní v špeciálnej škole. In *Trendy a problémy v technickom vzdelávaní v čase dištančnej, hybridnej a prezenčnej výučby*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 193 s. ISBN 978-80-561-1152-9.
- ROCHOVSKÁ, I., GAŠPAROVÁ, M., ČILIAKOVÁ, R. Analýza konceptu STEM v primárnom vzdelávaní. In *Trendy a problémy v technickom vzdelávaní v čase dištančnej, hybridnej a prezenčnej výučby*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 193 s. ISBN 978-80-561-1152-9.
- ŠKVP 2573 M programovanie digitálnych technológií. 2024. Košice: SOŠ IT, Ostrovskeho 1, Košice. 2024. Dostupné na: <https://ostrovskeho.sk/skolske-vzdelavacie-programy>.

Kontaktné údaje

Ing. **Peter Tokoš**, PhD., ING-PAED IGIP

Katedra didaktiky odborných predmetov, VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

E-mail: peter.tokos@petertokos.com

ZÁVER

Predložený konferenčný zborník primáša rôzne pohľady na pomoc človeku v rôznych prostrediach, či už ide o školu, rodinu alebo poradenské zariadenie. Tento zborník zdôrazňuje význam vzájomnej komunikácie, ktorá umožňuje odborníkom z rôznych oblastí vymieňať si cenné skúsenosti a poznatky.

Jednotlivé príspevky symbolizujú rozsiahlu a rozmanitú tematiku expresívnych terapií, ktoré ponúkajú nástroje na pomoc, podporu či oddych jednotlivcov. Tieto prístupy ukazujú, že expresívne terapie môžu byť silným prostriedkom na zlepšenie kvality života človeka, ktorí čelí rôznym výzvam. Týmto spôsobom konferenčný zborník nielen obohacuje teoretické poznatky, ale poskytuje aj praktické inšpirácie a nástroje, ktoré môžu byť aplikované v terapeutickej praxi.

Konferencia *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2026* je naplánovaná na 26.1.2026 v Ružomberku, tešíme sa na Vašu účasť.

editorky

POZVÁNKA NA KONFERENCIU

Naštartuj(te) sa v novom roku 2025

Príď(te) sa inšpirovať

Zažij(te) atmosféru 10.ročníka konferencie

EXPRESÍVNE TERAPIE A TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY PRE VÝNIMOČNÉHO ČLOVEKA 2025

15.1.2025 v Ružomberku

Program a možnosť prihlasovania spustíme

od 26.11.2024

PROGRAM KONFERENCIE

8.00 - 9.00	Prezentácia účastníkov konferencie (2. poschodie - pri vstupe)
9.00 - 9.20 miestnosť A 201	Otvorenie a príhovory PaedDr. Peter Krška, PhD., dekan pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD., garantka konferencie
9.20 - 10.20 miestnosť A 201	Prednášky – blok A • „Tá správna výzva“ v edukácii a intervencii dieťaťa s neurovyvinovou poruchou PaedDr. JANA HRČOVÁ, Ph.D. • Arteterapia ako cesta, na ktorej (sa) objavujeme, (sa) učíme, (sa) meníme a (sa) uzdravujeme PhDr. MONIKA PILIAROVÁ, PhD., Mgr. GABRIELA HVIŽDOŠOVÁ-BARTKOVÁ, Mgr. ERIKA MARTINKOVÁ • Liečebnopedagogický projekt: „Keď srdiečko tajomstvá skrýva...“ Mgr. MARTINA ČERNECKÁ
10.20 - 10.30	Prestávka
10.30 - 11.20 miestnosť A 201	Prednášky – blok B • Aplikace principu wellbeing ve školách pomocí metody GROW a expresivních přístupů doc. Mgr. MICHAL RUŽIČKA, Ph.D. • Autoportrét v zrkadle konceptu: Umelecké cvičenia a reflexia identity Mgr. MIROSLAVA REPISKÁ, Ph.D.
11.10- 11.20	Prestávka
11.30 - 13.00 miestnosť A 201	Prednášky – blok C • VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE V PEDAGOGICKÉ PRAXI Mgr. PETRA BUBENČIKOVÁ, Ph.D. • Fenomeny inkluзивního (specifického) divadla Mgr. MARTIN DOMINIK POLÍNEK, Ph.D. • Liečebnopedagogický muzikoterapeutický program pri podpore hlasu a reči u pacientov s Parkinsonovou chorobou doc. Mgr. ZUZANA FÁBRY LUCKÁ, PhD., Mgr. MÁRIA HABALOVÁ, PhD.
11.20- 11.30	Prestávka
11.30 - 13.00 miestnosť A 234 A 216 A 203	Tvorivé dielne – blok A • Ruky a ich denno denná skúsenosť, rozpoznávanie vzorcov a skúseností PhDr. MONIKA PILIAROVÁ, PhD., Mgr. GABRIELA HVIŽDOŠOVÁ-BARTKOVÁ, Mgr. ERIKA MARTINKOVÁ • Jacobsonova relaxace prof. PaedDr. MILAN VALENTA, Ph.D. • Od tlaku k sebamotivácii Mgr. ZUZANA ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, PhD.

A 202	• Dramaterapie: Co se skrývá pod maskou?
A 230	Mgr. MARTIN OLŠAN • Skupinová voľná kresba Mgr. DOMINIKA WEISOVÁ, PhD., Mgr. MIROSLAVA REPISKÁ, PhD.
A 244	• Ostrovy - tvorivá aktivita pre prácu s deťmi v inkluzívnom prostredí a jej edukačný, diagnostický a terapeutický potenciál Mgr. BARBORA VODIČKOVÁ, PhD.
13.00- 14.00	Obedňajšia prestávka
14.15- 16.00 miestnosť	Tvorivé dielne– blok B
A 244	• Identifikácia znakov problémového správania v súvislosti so senzorickou citlivosťou dieťaťa doc. Mgr. ZUZANA FÁBRY LUCKÁ, PhD.
A 234	• Skazkoterapie v intervencijpsychických problémů Mgr. MARTIN DOMINIK POLÍNEK, Ph.D.
A 203	• Od tlaku k sebamotivácii Mgr. ZUZANA ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, PhD.
A 221	• Kouzelná cesta - storytellingcards Mgr. PETRA BUBENČÍKOVÁ, Ph.D.
A 202	• Muzikoterapie: KonceptDrumcircle Mgr. MARTIN OLŠAN
A 230	• Tlač z každodenných materiálov Mgr. DOMINIKA WEISOVÁ, PhD., Mgr. MIROSLAVA REPISKÁ, PhD.
A 222	• Práca s prírodným materiálom Ing. ZUZANA BRČIAKOVÁ, PhD., Mgr. MARCELA ČARNICKÁ, PhD.
16.00 - 17.30 miestnosť	Tvorivé dielne– blok C
A 230	• Kreslím si... prof. PaedDr. DANIELA VALACHOVÁ, PhD.
A 221	• Všetky cesty vedú do rýmu. Využitie poézie v biblioterapii Mgr. SILVIA KAŠČÁKOVÁ, PhD.
A 244	• Farba a tvary v ergoterapeutickej intervencii doc. PaedDr. BARBORA KOVÁČOVÁ, PhD.
A 234	• Expresívna kreativita v edukačnom prostredí PaedDr. JOZEF ZENTKO, PhD.
17.30	Záver a ukončenie konferencie

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

Mgr. Ludmyla Batanova	Музична школа "Гармонія" м. Житомир Площа Польова, 7 lbatanova63@gmail.com
Mgr. Petra Bubeníčková , Ph.D.	Univerzita Hradec Králové, Katedra českého jazyka a literatury, ČR petra.bubenickova@uhk.cz
Ing. Zuzana Brčiaková , PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, SK zuzana.brciakova@ku.sk
Larysa Butuzova , candidate of psychological sciences, associate professor	Zhytomyr Ivan Franko State University, Social and Psychological Faculty, Department of Psychology, UA lorabutuzova@gmail.com
Mgr. Marcela Čarnická , PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, SK marcela.carnicka@ku.sk
Mgr. Mária Čulenová	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Šoltésovej 4, Bratislava, SK culenova21@uniba.sk
doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká , PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Šoltésovej 4 Bratislava, SK lucka@fedu.uniba.sk
Mgr. Mária Habalová , PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Šoltésovej 4, Bratislava, SR habalova@fedu.uniba.sk
prof. Viktor Hladush , DrSc.	Ivana Franka Štátna univerzita v Žitomíri, Ukrajina, Velyka Berdychivska, 40, Žytomyr, 10008 gladush-v@zu.edu.ua
PaedDr. Jana Hrchová , PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, SK jana.hrcova@ku.sk
Mgr. Gabriela Hvizdošová-Bartková	FACILITAS n.o. , Spišské námestie 4, Košice, SK acilitasjazero@gmail.com

doc. PaedDr. Barbora Kováčová , PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, SK <i>barbora.kovacova@ku.sk</i>
Svitlana Maksymets , Associate Professor (PhD Psychology)	Zhytomyr Ivan Franko State University, 40 Velyka Berdychivska Street, Zhytomyr, 10008, Ukraine <i>smmaksimets@gmail.com</i>
Mgr. Erika Martínková	FACILITAS n.o. , Spišské námestie 4, Košice, SK <i>acilitasjazero@gmail.com</i>
PhDr. Monika Piliarová , PhD.	FACILITAS n.o. , Spišské námestie 4, Košice, SK <i>acilitasjazero@gmail.com</i>
Mgr. Tomáš Planka	Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, Bratislava, SK <i>planka3@uniba.sk</i>
Mgr. Miroslava Repiská , PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Račianska 59, Bratislava, SK <i>repiska2@uniba.sk</i>
Prof. PaedDr. Daniela Valachová , PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Račianska 59, 813 34 Bratislava, SK <i>valachova1@uniba.sk</i>
doc. Mgr. Barbora Vodičková , PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Šoltésovej 4, Bratislava, SK <i>vodickova@fedu.uniba.sk</i>
Ing. Peter Tokoš , PhD., ING- PAED IGIP	Katedra didaktiky odborných predmetov, VŠ DTI, Dubnica nad Váhom, SK <i>peter.tokos@petertokos.com</i>
Mgr. Zuzana Ťulák Krémáriková , PhD.	Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave Račianska 59, 813 34 Bratislava, SK <i>email: tulak@fedu.uniba.sk</i>

**Expresívne terapie a terapeutické prístupy
pre výnimočného človeka 2025**

Zuzana Brčiaková,
Marcela Čarnická (Eds.)

Vydavateľstvo

Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity
v Ružomberku

Recenzenti:

prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.
Mgr. Ing. Daniel Kučerka, PhD.

Vydanie:

Prvé

Rok vydania:

2025

Počet strán (AH):

229 strán (11,20 AH)

ISBN 978-80-561-1178-9